Conselho Estadual de Educação - MA

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃOEDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO

EDUCAÇÃO

BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO:

DIÁLOGOS SOBRE A CULTURA DE PAZ

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃOEDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO

A paz nos escombros da violência

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão, por meio de seu Conselho Editorial, realiza, nesta Revista, a mobilização do diálogo para despertar eficazes instituições tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

A revista "Educação Básica e Superior no Maranhão: diálogos para a cultura de paz" é uma iniciativa que se alia, como voz governamental, a interesses do planeta e, em consequência, da humanidade, para que as pessoas possam desfrutar de uma vida mais digna, mais justa, mais feliz, mais próspera e muito mais pacífica na solução de conflitos pessoais ou sociais, nos diferentes âmbitos de convivência.

A produção desta Revista do Conselho Estadual de Educação do Maranhão faz com que, em sua escrita, retorne-se à agenda organizada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015. Está constituída por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Nela estão listados os maiores problemas que assolam a humanidade, para dialogar sobre a necessidade de bani-los da realidade global.

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO:
DIÁLOGOS SOBRE A CULTURA DE PAZ

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO:
DIÁLOGOS SOBRE A CULTURA DE PAZ

Conselho Estadual
de Educação - MA

São Luís/MA
2024

2024 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO
Rua do Sol, 412 • Centro • CEP: 65020-590 • São Luís-MA
cee.ma@edu.gov.br

Presidente
Geraldo Castro Sobrinho

Vice-Presidente
Mari-Silva Maia da Silva

Presidente da Câmara de Educação Superior
Antonio de Lisboa Machado Filho

Vice-Presidente da Câmara de Educação Superior
Mari-Silva Maia da Silva

Presidente da Câmara de Educação Básica
Adriana Campos Marques

Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica
Maria Elizabeth Gomes Braga

Secretária Geral
Ana Célia Vale Martins

Conselho Editorial

Presidente
Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl

Membros
Geraldo Castro Sobrinho
Adriana Campos Marques
Elsa Helena Almeida Silva Balluz
Isabela Maria Barros Cabral de Lima
Maria Vitória Bouças Bahia Silva
Mari-Silva Maia da Silva
Soraia Raquel Alves da Silva

Produção da Revista
Revisão: Adriana Campos Marques
Elsa Helena Almeida Silva Balluz
Soraia Raquel Alves da Silva
Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl
Maria Regina Coelho Costa Moraes
Gerlane de Sousa Oliveira
Normalização: Huayna da Costa Santana (CRB – 13/968)
Programação visual e editoração: Wellington Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M311e Maranhão. Conselho Estadual de Educação.
Educação básica e superior no Maranhão: diálogos sobre a cultura de paz / Conselho Estadual de Educação - Maranhão. – São Luís: CEE/MA, 2024.

364 p.

ISBN: 978-65-01-17961-2

1. Educação básica – Maranhão 2. Educação superior – Maranhão 3. cultura de paz 4. Conselho Estadual de Educação – Maranhão I. Título

CDU 37.04(812.1)
CDD 373:378

SUMÁRIO

PALAVRA DO GOVERNADOR..... 9
Carlos Brandão
Governador do Estado do Maranhão

DIÁLOGOS INSTITUCIONAIS

SAUDAÇÃO..... 13
Reynaldo Soares da Fonseca
Ministro do Superior Tribunal de Justiça

EXCERTOS DE UM DIÁLOGO PROFÍCUO..... 15
Maria da Graça Peres Soares Amorim
Desembargadora do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão
Presidente do Núcleo Estadual de Justiça Restaurativa do Maranhão

DIALOGAR E PRATICAR A CULTURA DE PAZ NO ENSINO SUPERIOR..... 17
Walter Canales Sant'Ana
Reitor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A UNIVERSIDADE E A CULTURA DE PAZ..... 21
Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves
Reitora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO: um compromisso coletivo..... 25
Jandira Dias
Secretária de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC)

UMA AÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO MARANHENSE..... 27
Geraldo Castro Sobrinho
Presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CONSTRUÇÃO DA PAZ: dicotomias da contemporaneidade e a contribuição da educação 29
Leuzinete Pereira da Silva
Diretora da Escola de Governo do Maranhão

POR MAIS DIÁLOGOS 33
Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl
Conselheira Presidente do Conselho Editorial do CEE-MA

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA PAZ NO MARANHÃO

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO E A CONDUÇÃO DE INSTITUIÇÕES EFICAZES PARA A CULTURA DA PAZ NA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO 37
Isabela Maria Cabral Aranha de Lima (Conselheira do CEE-MA)

CONTRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO PARA A CULTURA DE PAZ: Parecer nº 141/2023 e Resolução nº 125/2023 – CEE/MA 49
Soraia Raquel Alves da Silva (Conselheira do CEE-MA)

VOZES DE PROFESSORES, EDUCADORES E PESQUISADORES

O INSTRUMENTO DA FRATERNIDADE EM BUSCA DA CULTURA DE PAZ 65
Reynaldo Soares da Fonseca

UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL INTEGRALIZADA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COM A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO 89
Maria da Graça Peres Soares Amorim

A UNIVERSIDADE E A CULTURA DE PAZ: do conhecimento à transformação social 103
Ilka Marcia Ribeiro de Sousa
Walter Canales Sant'Ana

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE CULTURA DE PAZ: o caso da UEMASUL no Maranhão 117
Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves
Camila Perez da Silva

GENTE QUE AMA ENSINAR: sentido de um programa de formação de professores da UEMA pela cultura de paz, à luz dos princípios da agenda 2030 135
Maria Goretti Cavalcante de Carvalho

ENSINO RELIGIOSO E ORIENTAÇÕES OFICIAIS: da imposição à cultura de paz 149
Cesar Augusto Castro
Samuel Luis Velazkez Castelhanos
Rafael Blume Pereira de Almeida

A CULTURA DE PAZ E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA PARA SEU FORTALECIMENTO E EXPANSÃO 165
Cassius Guimarães Chai
Monica Fontenelle Carneiro

SOBRE ESCOLA COMUNITÁRIA COMO EXEMPLAR DA CONSTRUÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ 185
Heloisa Cardoso Varão Santos

CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 203
Larissa Rodrigues Tupinambá Castro
Geraldo Castro Sobrinho

VOZES DE CONSELHEIROS DA EDUCAÇÃO

EDUCANDO PARA A CULTURA DE PAZ 227
Adriana Campos Marques

A PAZ ENTRE MUROS E CERCAS SOCIAIS 247
Antonio Júlio Gomes Pinheiro

DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA 257
Elsa Helena Almeida Silva Balluz
Virgínia Helena Almeida Silva de Albuquerque

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 277
Maria Elizabeth Gomes Braga

ADOÇÃO DO NOME SOCIAL PELA ESCOLA: resgate da cidadania 293
Maria Vitória Bouças Bahia Silva

A CULTURA DE PAZ DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise a partir das "cinco pedagogias da paz" 309
Mari-Silva Maia da Silva

PELO DISCURSO AMOROSO DA ESCOLA 327
Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl

OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ 343
Thays Gabriela Campos

POSFÁCIO 359
Roberto Mauro Gurgel Rocha

PALAVRA DO GOVERNADOR



Vivemos em um tempo em que a paz se tornou uma urgência. A violência, seja dentro ou fora das escolas, não pode ser uma realidade aceita em nossa sociedade. Por isso, o Governo do Maranhão, com apoio de diversas instituições e da sociedade civil, está empenhado em promover a cultura de paz em nossas comunidades e, principalmente, nas escolas, que devem ser ambientes de discussões saudáveis em torno de ideias; um ambiente de constante construção do futuro. E essa característica não pode ser ameaçada pela violência.

Pensando nisso, iniciativas como o Comitê Estadual Interinstitucional de Proteção ao Ambiente Escolar (Cipae) estão sendo postas em prática. Essa união de forças é fundamental para que possamos criar espaços seguros, onde nossos estudantes possam aprender e crescer com tranquilidade. Com eventos culturais, esportivos, campanhas de conscientização e aumento do policiamento escolar, estamos firmes no combate à violência em todas as suas formas.

Temos vilões insistentes, como o isolamento, a diferença social e a disseminação de conteúdos violentos por parte de alguns. Mas acreditamos no poder da educação como agente transformador de realidades. O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) e o projeto Agentes da Paz para Escolas são outros exemplos de como estamos trabalhando para formar cidadãos conscientes.

Mas nosso compromisso vai além da prevenção. Criamos, em 2023, o grupo de trabalho que tem como objetivo implementar equipes multiprofissionais em nossas escolas, garantindo o apoio psicológico e social que nossos alunos e professores tanto necessitam. A Política Estadual de Atenção Psicossocial nas comunidades escolares é outro passo firme nessa direção.

Nosso governo reafirma seu compromisso com cada cidadã, cada cidadão que confia seus filhos a nossas instituições. Cada profissional da educação, aluno, família maranhense, pode estar certo de que queremos e buscamos paz para todos. Alicerçada no diálogo, no respeito e no conjunto de ações concretas que garantem, aos nossos jovens, o melhor ambiente possível para que desenvolvam seu potencial.

Que a cultura de paz se espalhe e influencie uma sociedade que, cada vez mais, segue rumo ao desenvolvimento com mais justiça social.

Carlos Brandão
Governador do Estado do Maranhão

DIÁLOGOS INSTITUCIONAIS

SAUDAÇÃO

É com imensa alegria que celebramos a publicação desta REVISTA, resultado do dedicado trabalho do Conselho Estadual de Educação, que tem desempenhado um papel fundamental ao levar à comunidade saberes e conhecimento sobre direitos fundamentais e direitos humanos, tanto individuais quanto coletivos, e na promoção da cidadania e da educação inclusiva.

A Revista é reflexo do trabalho de profissionais das mais diversas áreas, comprometidos com a transformação social através da educação. Seu objetivo não é apenas informar, mas também capacitar os jovens a compreenderem seus direitos e deveres como cidadãos na sociedade. Postura que combate a efemeridade, o individualismo, a fluidez e a chamada sociedade do cansaço ("vivemos em tempos líquidos. Nada foi feito para durar"), em busca de uma modernidade sólida.

Com efeito, busca-se o equilíbrio que temos falhado em praticar e que, não bastasse já comprometer a autonomia, a saúde, os saberes e o bem-estar de todos na contemporaneidade, se não for priorizado, pode colocar em risco a viabilidade de futuras gerações.

É na perspectiva de contribuir para os esforços voltados à concretização da educação solidária que reputamos importante recuperar o princípio esquecido do tríptico da Revolução Francesa: a Fraternidade, pois, enquanto categoria política e jurídica, este vem sendo resgatado pela ciência, pelo tecido social e pelos tribunais

pátrios como instrumento equacionador dos princípios da liberdade e da igualdade; como mola propulsora da superação de uma visão individual-liberal por outra coletiva-fraterna, em que assumimos, inclusive, obrigações em relação a direitos de titularidade difusa e de pessoas vulneráveis.

Merece, portanto, aplausos esta publicação, diante do fortalecimento das relações sociais, viabilizado pelo diálogo humanizado, que aponte na direção do amor ágape, da fraternidade e da paz, pois, como bem disse a saudosa pensadora italiana Chiara Lubich, em Mensagem aos participantes do Primeiro Congresso Internacional do Direito e Fraternidade, realizado em Roma em 2005:

> *Cada ser humano sente o desejo de ser amado e de retribuir aos outros o amor recebido. De outra parte é o amor recebido e o amor doado que consente* às *pessoas realizarem-se e, ao mesmo tempo, realizarem a comunhão entre si. Neste sentido pode ser entendida e praticada a fraternidade entre os homens. Essa fraternidade tem seu fundamento no amor de Deus que, criando cada homem, nos fez irmãos uns dos outros, iguais e ordenados ao bem da família comum, a família humana.*

Nesse contexto, se é certo que no Maranhão enfrentamos desafios muito particulares, também é certo que contamos com riqueza de recursos, diversidade cultural e potencial humano, que nos habilitam a concretizar o desejo de uma Educação reveladora de uma sociedade livre, justa e fraterna, que busca semear, dia após dia, novos pontos de vista e ações, que possam deflagrar as mudanças de que precisamos.

Parabéns a todos que contribuíram para esta encantadora Revista.

Boa leitura!

BRASÍLIA, OUTUBRO DE 2024

Reynaldo Soares da Fonseca
Ministro do Superior Tribunal de Justiça

EXCERTOS DE UM DIÁLOGO PROFÍCUO

A Justiça Restaurativa é um modelo de justiça que se concentra na reparação dos danos causados pelo conflito ou delito, em vez de focar na punição. É um processo que envolve as partes afetadas (ofensor, vítima e comunidade) em um diálogo colaborativo para restaurar o equilíbrio, reconhecer os erros e promover a reintegração social. As práticas restaurativas incluem círculos de paz, mediação e conferências restaurativas. Howard Zehr (2002), considerado um dos fundadores do movimento de Justiça Restaurativa, enfatiza a preponderância do diálogo e da empatia na resolução de conflitos, centrando-se na vítima e na reparação. [...]

A educação transformadora busca não apenas transmitir conhecimento, mas também formar indivíduos capazes de atuar de maneira ética, consciente e pacífica em suas comunidades. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa e a cultura de paz emergem como ferramentas cruciais para promover uma educação que valoriza o respeito mútuo, o diálogo e a cooperação. Ao integrar esses dois conceitos à prática educacional, as instituições de ensino podem se tornar agentes ativos na transformação social, capacitando as novas gerações a lidar com conflitos de forma colaborativa e construtiva. [...]

Ao criar um espaço de diálogo, a justiça restaurativa busca atender às necessidades emocionais e sociais de todos os envolvidos, promovendo a restauração de relações e a reintegração social. [...]

Maria da Graça Peres Soares Amorim
Desembargadora do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão
Presidente do Núcleo Estadual de Justiça Restaurativa do Maranhão
E-mail: gabgracaamorim@tjma.jus.br

DIALOGAR E PRATICAR A CULTURA DA PAZ NO ENSINO SUPERIOR

Em setembro de 1986, em Paris, o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, foi contemplado com o *Prêmio Educação para a Paz* da UNESCO. Em parte do seu breve discurso, o pedagogo declarou:

> 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 tenta miopizar as suas vítimas (Freire, 1986).

Nesse sentido, as palavras de Freire sobre a educação para a paz nos convidam a uma profunda reflexão sobre o verdadeiro significado de paz e o papel da educação nesse processo. Para o educador, a paz não é um estado passivo ou uma simples ausência de conflitos, mas sim o resultado de uma luta ativa e contínua contra as injustiças sociais. O pedagogo enfatiza que a paz não pode ser separada da justiça, e que para ser genuína, precisa ser construída com base na superação das desigualdades e opressões que afligem os mais vulneráveis, principalmente.

No âmbito do Ensino Superior, o diálogo sobre a cultura de paz é fundamental para a construção de um ambiente

acadêmico inclusivo, capaz de promover o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. As universidades, sendo centros de produção de conhecimento e formação de cidadãos críticos, têm a responsabilidade e o dever de fomentar discussões que extrapolem os limites das disciplinas tradicionais e dos muros acadêmicos, ampliando o olhar sobre questões sociais e éticas. No contexto atual, marcado por crescentes tensões e polarizações, especialmente no campo político, a cultura de paz se torna não apenas um ideal, mas uma necessidade urgente para a convivência harmoniosa.

A diversidade étnica, religiosa, cultural, política e de opiniões é uma das riquezas que podemos observar no dia a dia das universidades, onde pessoas de diferentes origens e vivências se encontram para aprender e contribuir com suas perspectivas. No entanto, esse convívio, sem a promoção consciente de uma cultura de paz, pode gerar conflitos e reforçar preconceitos. Ah, e quantos preconceitos são reforçados academia a fora...! Por isso, o diálogo acerca de temas como respeito mútuo, empatia e resolução pacífica de conflitos torna-se essencial.

A autora americana Betty Reardon (1988) foi umas das escritoras pioneiras a abordar o campo da educação para a paz, tanto em teoria quanto em prática. Em seus estudos iniciais, Reardon explorou as causas profundas da violência na sociedade, expressando como a educação pode interromper esses ciclos e promover paz e justiça duradouras. Essa educação para a paz, segundo a autora, deve acontecer em todos os níveis e em todas as áreas de estudo, abrangendo tanto a educação formal quanto a não formal. Além disso, não pode ser limitada a uma área específica do currículo, uma vez que deve atravessar todas as disciplinas.

Reardon aponta, ainda, que devemos preparar os indivíduos para a responsabilidade global, capacitando-os a entender as interconexões entre as questões locais e globais, como a violência, as desigualdades sociais e a degradação ambiental. Para a autora,

a educação pode ajudar a interromper os ciclos de violência, promovendo justiça social, igualdade de gênero e respeito pelos direitos humanos. Dessa forma, só poderemos alcançar a paz verdadeira com a participação ativa de cidadãos globais conscientes de suas responsabilidades para com o mundo e comprometidos com a construção de sociedades justas e pacíficas.

Retornando à perspectiva de Freire, ao mencionar as "anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes", em seu discurso na UNESCO, compreendo que o pensador traz à tona o fato de que as pessoas que vivenciam a opressão têm um profundo conhecimento das dinâmicas de poder e injustiça, porém, não conseguem, por si só, rompê-las.

Dialogando com os autores mencionados, aprendo que a paz não é algo dado. Trata-se de algo que deve ser conquistado por meio da transformação social. Assim, essa luta pela paz envolve necessariamente a resistência contra a exploração e a desigualdade, haja vista que a paz autêntica só pode florescer em uma sociedade onde há justiça e equidade.

Logo, a educação para a paz não se limita a um discurso frívolo que encobre ou ignora as estruturas de opressão. Freire critica veementemente qualquer esforço educacional que, em vez de revelar as injustiças do mundo, busca torná-las opacas ou invisíveis. Esse tipo de educação seria, para o pedagogo brasileiro, uma forma de "miopizar" as vítimas, ou seja, enfraquecer sua capacidade de enxergar claramente a realidade opressiva que as cercam. Portanto, a verdadeira educação para a paz deve ser crítica e libertadora, capaz de desvelar as contradições sociais e estimular a ação transformadora.

Nesse sentido, a Universidade desempenha um papel central na disseminação da cultura de paz entre a comunidade acadêmica, extrapolando debates e ações para toda a sociedade. É necessário que os espaços universitários sejam locais onde a pluralidade é celebrada, e não motivo de segregação. A criação de eventos,

seminários e grupos de discussão que abordem a paz, a diversidade e os direitos humanos são ações fundamentais nesse processo. Desse modo, as ações de extensão universitária podem oferecer uma plataforma poderosa para a promoção da cultura de paz.

Considero, ainda, que a pesquisa científica também pode ser uma aliada na promoção da cultura de paz no Ensino Superior. Ao investigar as causas e as consequências da violência, da exclusão social e da discriminação, os pesquisadores podem propor soluções fundamentadas em evidências para os problemas que afetam a convivência pacífica na sociedade. Estudos que explorem a importância da diversidade, os mecanismos de resolução pacífica de conflitos e a promoção dos direitos humanos são fundamentais para o avanço desse debate no ambiente acadêmico.

A educação, para ser um instrumento de paz, deve capacitar os indivíduos a reconhecer as injustiças e a se engajar na luta pela construção de uma sociedade mais justa. Isso exige que educadores e educandos compreendam que a paz não é um ideal distante, mas algo que se constrói dia após dia, pela superação das "realidades sociais perversas" que desumanizam e perpetuam a exclusão.

Como vimos, "a cultura para a paz no ensino superior" é uma temática que atravessa gerações, e sua discussão e ação ainda se fazem urgentes e necessárias. Agora, pergunto, não como Reitor de uma Universidade Estadual, mas como educador: "O que você pode fazer para promover a cultura de paz na sua Instituição?". Esse é um debate para todos. Essa é uma causa individual e coletiva.

SÃO LUÍS, NOVEMBRO DE 2024

Prof. Dr. Walter Canales Sant'Ana
Reitor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A UNIVERSIDADE E A CULTURA DE PAZ

A universidade é a qualidade ou condição do que é universal. A definição em destaque impõe, a esse espaço, como sendo lugar de todos os povos, onde não cabe nenhum sentido de muro ou fronteira, nem física e nem ideológica. Assim, o caminho que a UEMASUL deve percorrer é o da inclusão, da equidade, da solidariedade e da democracia. Não há outra forma de pensar a universidade que não seja pela cultura de paz.

Existe uma máxima de que a universidade contém todas as representações da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, um ponto importante é conhecer o espaço geográfico de sua localização, e buscar compreender os problemas e as forças positivas do seu entorno para, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, desenvolver políticas de educação que contribuam com o desenvolvimento socioeconômico.

A universidade é espaço de luta, de promoção social, de efetivação de política pública. Mesmo que se constitua como ambiente que ainda não consegue atender a todas as pessoas, coloca-se atenta às reconfigurações da sociedade, participando de debates e atividades com outros entes públicos em nível local, nacional e internacional, reorganizando, constantemente, as questões teórico-metodológicas dos seus cursos, a fim de atender a essas reconfigurações.

Como espaço de formação de nível superior, a universidade, muitas vezes, foi utilizada por governantes para seus projetos de poder, tornando-a campo de formação de ideologias dominadoras. Dessa forma, em muitos lugares e por muitas vezes, as universidades foram impedidas de não construírem valores em busca da paz entre os povos. Assim, tem sido uma luta constante por liberdade para desenvolver o espírito crítico dos seus alunos, além da busca por autonomia, (tanto financeira como administrativa).

O meu lugar de fala é o da UEMASUL, na condição de reitora, agente pública que tem o privilégio de administrar uma universidade nova, regional, do interior do Maranhão, com condição socioeconômica muito baixa. Segundo o IBGE, (2022), 45% das pessoas que vivem na Região Tocantina do Maranhão possuem até meio salário mínimo de renda para sua sobrevivência. Esse dado coloca a UEMASUL como responsável pelo desenvolvimento da Educação Superior com foco nessa realidade. É importante destacar que somos o único espaço universitário público, com *status* de universidade autônoma e responsável pelos cursos presenciais de Licenciaturas na região, além de cursos na área da saúde, das ciências agrárias, das ciências aplicadas e tecnológicas. Assim, partindo dessa universidade, busca-se desenvolver uma educação como promoção da vida e geração de valores para a cultura de paz, com o ensino transformador de padrões sociais que promovem a tolerância e o equilíbrio ambiental. Nesse sentindo, buscamos a generosidade, a solidariedade e a sustentabilidade ambiental e ideias livres para a promoção da cidadania.

Não posso deixar de registrar que neste momento, relembro toda a minha carreira. São 34 anos na Educação Superior, na cidade de Imperatriz, em universidade pública. Relembro também minha situação de mulher que precisou compreender todas as dificuldades dessa condição, para estudar e possuir os pré-

requisitos para essa função. É uma grande responsabilidade administrar uma universidade pública nova, com todas as demandas para inclusão de políticas com caráter equitativo. A luta é de dar oportunidade a todas as pessoas que ficaram por tempos excluídos do espaço universitário, como os indígenas, os PCD´S, os negros, os pobres e todos os grupos excluídos. Sem a inclusão de todos, não teremos uma Educação Superior para a Paz.

IMPERATRIZ-MA, NOVEMBRO DE 2024

Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves
Reitora da Universidade Estadual da Região Tocantina
do Maranhão (UEMASUL)

PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO: um compromisso coletivo

Como professora e cidadã, acredito firmemente que a Promoção da cultura de paz na educação é um compromisso coletivo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Em um mundo repleto de conflitos e desigualdades, é nossa responsabilidade cultivar um ambiente onde o respeito, a empatia e o diálogo sejam valores centrais.

Desde o início da minha trajetória, percebo que a sala de aula é um microcosmo da sociedade. É nesse espaço que nossas crianças e jovens não só aprendem conteúdos acadêmicos, mas também valores que moldarão suas interações futuras. Por isso, é fundamental que trabalhemos juntos para garantir que esse espaço seja um exemplo de convivência pacífica.

Acredito que a educação não-violenta é a base para essa transformação. Quando ensinamos nossos alunos a resolver conflitos de maneira construtiva, priorizando o diálogo e a compreensão mútua, estamos preparando-os para lidarem com as diferenças de forma respeitosa. Promover o respeito à diversidade é um aspecto crucial para a efetivação da cultura de paz. As salas de aula são compostas por estudantes de diferentes origens, culturas e histórias, e, ao criar um ambiente onde todos se sintam valorizados, estamos contribuindo para o que tanto buscamos.

É necessário que os alunos se sintam parte ativa da comunidade escolar. Envolvê-los em decisões que impactam seu ambiente fomenta a responsabilidade e a cidadania. Temos visto cada vez mais resultados positivos com a criação de grêmios estudantis e projetos comunitários que promovem a inclusão e o respeito.

A parceria com as famílias e a comunidade é igualmente vital. Para que a cultura de paz seja efetiva, é essencial que haja uma colaboração entre escola, pais e comunidade. Realizar eventos que discutam a importância da educação para a paz e o papel de cada um pode fortalecer esses laços. Quando todos se unem em torno desse objetivo, criamos um ambiente mais seguro e acolhedor.

Acredito que, ao promovermos a cultura de paz, estamos não apenas formando cidadãos conscientes, mas também contribuindo para a construção de um futuro mais esperançoso. É um processo que exige paciência e dedicação, mas os resultados são transformadores. Cada passo dado em direção a um ambiente mais pacífico é um avanço na construção da sociedade que almejamos.

Como educadores, devemos ser modelos de paz e respeito, demonstrando que a convivência harmoniosa é possível. Estou convencida de que, juntos, podemos cultivar essa cultura e preparar nossos alunos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. O compromisso com a cultura de paz é um legado que deixamos para as futuras gerações e é uma missão que nos une em prol de um mundo melhor.

Jandira Dias
Secretária de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC-MA

UMA AÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO MARANHENSE

A produção da revista "EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO: diálogos para a cultura de paz" é uma iniciativa do Conselho Estadual de Educação do Maranhão que se volta, como voz institucional, a interesses do planeta e, em consequência, da humanidade, para que as pessoas possam desfrutar de uma vida mais digna, mais justa, mais feliz, mais próspera e muito mais pacífica na solução de conflitos pessoais ou sociais, nos diferentes âmbitos de convivência.

É uma das ações que dá continuidade à agenda organizada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, em setembro de 2015. Está constituída por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Nela estão listados problemas sobre os quais é necessário dialogar para que ideias surjam e sejam inspiração para bani-los da realidade global. Cabe ao "local" fazer a sua parte, e é aqui que a responsabilidade de Conselheiros se manifesta.

Essa perspectiva estabelece a relação entre educação e valores, reconhecendo a imprescindível cultura de paz como alicerce das instituições de ensino, para que possam formar crianças, jovens e adultos movidos por valores gerados pelo amor, pelo respeito ao outro, a ponto de almejar, a quem quer que seja,

o que deseja para si e para os seus. Sem o discurso colaborativo da identidade humana, todo lugar de produção fica dissipado pela concorrência insípida e pelo egoísmo.

Esses objetivos para o desenvolvimento sustentável têm orientado as metas locais sobre cumprir os ideais sociais e políticos do Maranhão, mobilizando o diálogo tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior e buscando parcerias com as instituições afins ao Conselho Estadual de Educação. É nessa direção que está fundamentada a escrita e a publicação da Revista do Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

SÃO LUÍS, NOVEMBRO DE 2024

Geraldo Castro Sobrinho
Presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CONSTRUÇÃO DA PAZ: dicotomias da contemporaneidade e a contribuição da educação

Os desafios da contemporaneidade têm nos levado a refletir sobre o sentido da vida. E uma obra da literatura clássica russa, na análise do crítico inglês Orlando Figes, serve de inspiração para contemplar questões essenciais da existência humana. Trata-se daquele que é considerado por muitos um dos maiores romances da história: "Guerra e Paz", de Liev Tolstói, de 1869. Embora escrita no contexto da Rússia do início do século XIX, a obra, de mais de mil páginas em sua versão original, aborda temas que também povoam a cena do mundo atual: a guerra e a paz.

Trago a lembrança dessa importante obra literária (que, anos depois, em 1956, virou célebre filme do mesmo nome), para fazer alusão à temática desta singela digressão textual a respeito da paz que, no mundo atual, faz falta diante de tantas atitudes beligerantes.

Guerra e paz. Bem e mal. Amor e ódio. A história da humanidade tem sido escrita com narrativas permeadas de dicotomias. Diversos escritores teceram contos, romances, dramas, recheados da visão entre o bem e o mal, o amor e o ódio. Estudiosos, ao analisar desafios dos últimos tempos, se debruçaram sobre os conceitos

dicotômicos de civilização e barbárie. Língua e fala, significado e significante, também são dicotomias propostas por Saussure nas análises linguísticas.

Todavia, não se quer dizer aqui que essas discussões dicotômicas são maléficas, afinal, a leitura do mundo requer uma análise dialética, em que o diálogo entre contrários seja um rico momento de aprendizado e amadurecimento pessoal.

O que se quer refletir é sobre alguns paradoxos dos tempos modernos que aviltam a inteligência humana diariamente. Afinal, como explicar que uma sociedade tão bem informada, rodeada de tantas tecnologias, facilidades e possibilidades diversas de realização de desejos, seja, ao mesmo tempo, tão perversa e cruel? Como justificar que essa mesma sociedade, que viu nos livros de história e literatura – como o de Tolstói – as atrocidades causadas pelas guerras, queira reacendê-las nas cabeças, corações e nos territórios já carregados de vulnerabilidades?

O que está acontecendo com o mundo, com as pessoas, com a humanidade? Parodiando Jürgen Habermas, parece que estamos mais próximos da barbárie do que da civilização, forte dicotomia deste século. Curiosamente, é este consagrado filósofo e sociólogo alemão, expoente primeiro da teoria crítica, membro da Escola de Frankfurt, que teoriza sobre a ação comunicativa e também acerca da esfera pública.

Em um de seus recentes estudos, Habermas fez uma sábia convocação para a filosofia: centrar-se em sua atividade essencial, qual seja, buscar respostas às grandes indagações da humanidade: quem somos? O que somos capazes de compreender? O que devemos realizar? O que podemos esperar? Para onde vamos?

Mas, afinal, qual é o caminho possível? E qual utopia a perseguir? Essas indagações são fundamentais para sinalizar a estrada verdadeiramente humana e elas são construídas e

discutidas, de forma notável, em espaços de educação. A educação, portanto, é o caminho mais próximo para um mundo de paz. É a educação que faz cessar a ignorância, a intolerância e o preconceito, raízes de lutas e contendas. É ela que promove a consciência de si e do mundo, estabelecendo pontes entre as pessoas e as nações.

A educação, portanto, tem uma função essencial na construção de uma cultura de paz, notadamente na esfera pública. E, nesse quesito, as Escolas de Governo têm uma contribuição indelével, na medida em que são instituições que, dentro do aparato estatal, cuidam da formação inicial e continuada e do desenvolvimento de servidores públicos. Tão relevantes são as Escolas de Governo que sua exigência está expressa na Constituição Federal, mais especificamente em seu artigo 39, § 2º, alterado pela Emenda Constitucional nº 19/1998, ao dispor que: "a União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos...".

Nesse contexto, a Escola de Governo do Maranhão – EGMA tem desempenhado um papel marcante no processo de pleno desenvolvimento dos servidores. No portfólio de ações formativas da pós-graduação aos cursos técnicos e gerenciais da gestão e rotina administrativa, esse ideário de cultura de paz é uma tônica. Ao executar programas que desenvolvam competências socioemocionais, que tratam de tolerância, valores, inclusão, diversidade, cidadania, direitos humanos, comunicação não-violenta, felicidade, construção de consensos, ética e compliance, entre outros, a gestão pública colabora sobremaneira para a redução da violência e melhoria dos serviços públicos, visto que estes serão pautados em valores calcados no respeito, na integridade, no cuidado e nas relações fraternas. Desse modo, contribui para criar um clima colaborativo e feliz e se prepara para melhor gerenciar

eventuais conflitos, auxiliando para uma governança mais eficiente e que resulte em melhores serviços à população.

Esses compromissos estão expressos nas competências da EGMA, ao abordar sobre a qualificação de agentes públicos comprometidos com os valores da ética, da democracia, da eficiência e da equidade. Nessa direção, a Escola é capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma visão ampliada da Administração Pública, propiciando uma reflexão necessária sobre o bem-estar social, a ética pública, a democracia, a cidadania e a responsabilidade do Estado perante a sociedade, elementos essenciais para a construção da paz tão almejada.

É justamente essa estrada que a EGMA quer seguir percorrendo ao completar 30 anos de existência em 2024 e se transformando em Fundação (Lei nº 12.357, de 17 de julho de 2024): um caminho de valorização das pessoas e das organizações por elas criadas e desenvolvidas, uma andança que crie laços e pontes entre servidores, lideranças, instituições e sociedade em geral. Desse modo, a EGMA contribui para a institucionalização de um ambiente altamente qualificado, solidário e inclusivo, capaz de transformar, irradiar e semear paz por onde passar. E parece ser este um percurso possível rumo à paz: traçando um caminho que contribua para que o contexto institucional e social seja de acolhimento e fraternidade, onde as diferenças, visões dicotômicas e idiossincrasias pessoais sejam respeitadas, condição necessária para um Estado e um mundo harmonioso e feliz.

Leuzinete Pereira da Silva
Diretora da Escola de Governo do Maranhão – EGMA

POR MAIS DIÁLOGOS

O Conselho Editorial declara que a mobilização deste diálogo sobre cultura de paz compõe o ideal educativo do CEE e atravessa portas: a primeira, para reconhecer que uma publicação, neste caso institucional, é voz que acorda e desnaturaliza a realidade que parece dormir enquanto instituições despacham seus processos; a segunda, para reencontrar ideias, sentimentos, desejos que ressuscitem palavras quase mortas, tão silenciadas a ponto de nos parecerem perdidas.

Viver é uma questão de linguagem e de discurso. Nomear é fundamento do diálogo. O que não nomeamos não conhecemos. A primeira atitude diante do desconhecido é querer saber o nome, para que seja presentificado. Se substituímos paz por violência, por exemplo, a paz desaparece e corremos o risco de deixá-la sem a condição de existir.

Por isso precisamos dizê-la, desejá-la e publicá-la para que sobreviva na prática da convivência, ou entre nós. Por isso precisamos pensá-la sob vários tons, o que em Letras chamamos, aproximadamente, de campo semântico. Ao convidar para o diálogo sobre paz, outras palavras começaram a sair em borbulhas das profundezas angustiadas do coração das instituições e estão aqui ressuscitadas para a história da construção de um mundo humano, o tanto que conseguir ser.

Cada instituição, ao ser despertada para a paz, começou a apresentar seus projetos e programas educativos que falam de amor, de discurso amoroso, de direitos humanos, de dignidade; inspirados no respeito, na fraternidade, na solidariedade, na justiça restaurativa, na educação ecológica, na solidariedade, na justiça e em tantas outras palavras que vêm desaparecendo do discurso idealista da liberdade e marcando o discurso utilitário, próprio da condição de um ser desumano, por um equívoco do que seja a felicidade.

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão, por meio de seu Conselho Editorial, entende que a voz que se inscreve por sua escrita estará na condição de leitor, que completa os textos com os ideais dos mesmos ou de outros nomes que não podem morrer.

SÃO LUÍS, NOVEMBRO DE 2024

Sonia Mugschl
Presidente do Conselho Editorial do CEE-MA

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DA PAZ NO MARANHÃO

O CEE-MA E A CONDUÇÃO DE INSTITUIÇÕES EFICAZES PARA A CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

Isabela Maria Cabral Aranha de Lima[1]

Introdução

A cultura de paz no sistema educacional do Maranhão é um tema em constante desenvolvimento, com o Conselho Estadual de Educação (CEE-MA) desempenhando um papel de destaque em sua implementação no sistema educacional. Por meio de políticas e diretrizes, o CEE-MA busca promover a paz e a não violência nas escolas, visando à formação de cidadãos conscientes e pacificadores. O Conselho, por meio de resoluções como a nº 125/2023, define diretrizes para a implementação da cultura de paz nas escolas, incluindo ações como a inclusão de temas relacionados à paz no currículo escolar, a promoção de atividades e projetos que estimulem o diálogo, a

1 Pedagoga com especialidade em Administração Escolar e Magistério. Especialista em Políticas Públicas e em Educação Pré-Escolar. Mestre em Ciências da Educação. Doutora em Ciências da Educação. Diretora Geral do Instituto Daniel de La Touche. Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão.

resolução pacífica de conflitos e a valorização da diversidade. A transformação social converge para a cultura de paz. Reconhecida como um elemento fundamental para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e propício à aprendizagem. As escolas são incentivadas a integrar a temática em seus projetos pedagógicos, promovendo a formação de valores como respeito, empatia, tolerância e justiça social. O direcionamento incentiva a realização de atividades como palestras, debates, oficinas, jogos e apresentações artísticas que promovam a cultura de paz. Além disso, o Conselho busca fortalecer a participação da comunidade escolar na construção de um ambiente de paz, incluindo pais, alunos, professores e funcionários.

O Maranhão alinhado ao momento atual do país enfrenta o desafio de construir uma sociedade mais justa e pacífica. A educação, como ferramenta fundamental para a transformação social, desempenha um papel crucial nesse processo.

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA) assume um papel estratégico na promoção da cultura de paz nas escolas maranhenses. A partir da Resolução nº 125/2023 – CEE/MA e do Parecer nº 141/2023 – CEE/MA, aprovado por unanimidade, o Conselho se posicionou como um importante agente de mudança e articulador de ações e políticas públicas na área educacional. Entende-se que a efetividade da cultura de paz depende da capacidade de instituições em disseminar os valores ora exauridos em discussões propositivas. No Maranhão, o Conselho atua como instituição normatizadora definindo diretrizes orientadoras, objetivando impactar positivamente o ambiente escolar. As instituições de ensino são orientadas no sentido de que a transformação social acontece para o sucesso

da própria instituição na efetividade de seus propósitos de constituir ambiente em que crianças e jovens construam suas identidades, desenvolvam suas habilidades sociais e emocionais e aprendam a lidar com os desafios da vida em sociedade.

O executivo lançou no ano de 2022 o Plano Estratégico de Longo Prazo Maranhão 2050 como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do estado. Ele visa fortalecer o planejamento estratégico de longo prazo, unindo esforços de diversos atores: governo, setor produtivo, sociedade civil e academia. O objetivo principal é institucionalizar diretrizes que promovam um desenvolvimento socioeconômico integrado e reduzam as desigualdades sociais e regionais. Essa visão de futuro, com horizonte de 2050, permite que o Maranhão trace um caminho com saltos significativos nos níveis de desenvolvimento. A educação é uma das dimensões analisadas no plano, que possui a tendência de criação de políticas públicas eficazes, evidenciando que o Maranhão pode se posicionar como um estado protagonista no cenário nacional, promovendo o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Compreendemos o plano como ferramenta poderosa para a transformação do estado, com potencial para gerar impacto positivo na vida de todos os maranhenses.

Convergindo com a proposta do governo, o propósito do CEE em sua essência é alcançar todas as instituições que atuam no segmento educacional buscando a participação de todos na transformação social. E assim se compreende que a atuação do Conselho impacta diretamente no sistema da educação do Maranhão, aproximando-se do cidadão e cumprindo seu papel de agente público em prol de sua população.

Metodologia

O presente artigo apresenta uma pesquisa documental com abordagem descritiva, investigando o tema "cultura de paz" no sistema educacional do Maranhão, com foco na normatização aplicada pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). O objetivo da pesquisa é analisar as ações desenvolvidas pelo CEE-MA para destacar a importância da cultura de paz no planejamento pedagógico das escolas maranhenses.

Para a coleta de dados, foi utilizada uma metodologia que combinou diferentes fontes de informação:

• Pesquisa bibliográfica: Leitura de artigos online sobre cultura de paz na educação, buscando compreender o conceito e as práticas em diferentes contextos.

• Consulta a fontes oficiais: Pesquisa em sites oficiais do CEE-MA, do Ministério da Educação e do governo do Estado do Maranhão buscando informações sobre políticas públicas e legislação relacionadas à cultura de paz na educação do estado do Maranhão.

• Análise da Resolução nº 125/2023 CEE-MA: Análise aprofundada da resolução, que trata especificamente da implementação da cultura de paz no sistema educacional maranhense, buscando identificar diretrizes, ações e mecanismos de implementação.

A análise dos dados coletados revelou que uma das ações promovidas pelo CEE-MA foi a promoção da cultura de paz nas escolas maranhenses, que é a finalidade deste texto. Isso destaca a importância de incluir essa temática no planejamento pedagógico e na formação de cidadãos mais conscientes e pacificadores.

> Ninguém nasce odiando o outro pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar (Mandela, 1994).

As instituições eficazes como base da cultura de paz

Depois de concluído o processo de institucionalização da educação no Brasil, iniciado na década de 1920, a Lei nº 2.236, sancionada em 28 de dezembro de 1962, criou o Conselho Estadual de Educação do Maranhão.

Inicia-se, então, o desdobramento de sua finalidade na promoção da regulação, supervisão e orientação das políticas educacionais do Estado. Suas funções são meticulosamente desenvolvidas com o objetivo de otimizar os resultados institucionais. Atividades como elaboração e revisão de normas, avaliação e aprovação de projetos, monitoramento da qualidade, formação e capacitação, assessoria e consultoria, bem como o acompanhamento e fiscalização, são amplamente debatidas e analisadas. A qualidade da educação, a legitimidade das decisões e o impacto social positivo das ações do CEE são construídos a partir de seus princípios fundamentais. Neste artigo, focaremos na Resolução nº 125/2023 do CEE-MA, que aborda o tema em questão. As normas propostas por essa resolução pavimentam o caminho para as escolas e oferecem à comunidade escolar a oportunidade de compreender, debater e disseminar a cultura de paz em seu ambiente. Sua aplicação prática traz benefícios para toda a sociedade. Ao estabelecer suas diretrizes, a resolução se alinha aos Atos Normativos do CNE, sem contrariá-los.

Entende-se que as instituições escolares precisam ser guiadas por diretrizes que orientem o engajamento de seu público-alvo. Para que a cultura de paz seja efetivamente incorporada na educação maranhense, é fundamental a existência de instituições eficazes, que operem de maneira integrada e comprometida com a construção de um ambiente escolar que promova o diálogo, o respeito e a tolerância. A estrutura da Resolução se baseia em diretrizes voltadas para a implementação de medidas preventivas e protetivas no combate à violência escolar dentro do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. Seus 23 parágrafos no Art. 1º abrangem uma variedade de ações essenciais, como promover, desenvolver, estabelecer, incluir, democratizar, difundir, criar, valorizar, praticar, implantar e implementar práticas e políticas voltadas para a construção de um ambiente educacional mais seguro e inclusivo. Essas ações são fundamentais para garantir que as escolas possam atuar como espaços de aprendizado e convivência saudável, onde a paz e o respeito mútuo são valorizados e incentivados diariamente. Além disso, a resolução busca engajar toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e gestores, em um esforço coletivo para erradicar a violência e fortalecer a cultura de paz nas instituições de ensino. O Art. 2º da Resolução tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de ações voltadas ao enfrentamento da violência escolar e à promoção da cultura de paz. Para isso, as instituições de ensino podem se articular com diversas redes de proteção à criança e ao adolescente. Entre as principais instituições que compõem essa rede de proteção estão a SEDUC, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a OAB/MA, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular, a Secretaria de Juventude, a Polícia Militar do Maranhão

(PMMA), os Conselhos Tutelares, a Secretaria de Segurança Pública, a Secretaria de Estado da Saúde, o Conselho Estadual de Saúde, o Conselho Estadual de Políticas sobre Drogas, o Conselho Regional de Serviço Social, o Conselho Regional de Psicologia do Maranhão, o FÓRUM DCA- MA, a Rede Amiga da Criança, a Secretaria de Estado da Mulher e o Conselho da Mulher, a Secretaria de Estado da Igualdade Racial e o Conselho da Igualdade Racial. Essas parcerias são essenciais para fortalecer a rede de proteção e garantir que as ações sejam mais eficazes e abrangentes. Ao colaborar com essas instituições, as escolas podem implementar políticas e programas que não só combatam a violência, mas também promovam um ambiente de paz, respeito e inclusão. Isso assegura que a proteção e o bem-estar dos alunos sejam prioridades, criando um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos.

O CEE como agente de mudanças: desafios e perspectivas

O CEE-MA, por meio de suas atribuições e ações, desempenha um papel de destaque na implementação da cultura de paz na educação do Maranhão. Como uma instituição integrante do sistema educacional maranhense, o Conselho tem a capacidade de estabelecer diretrizes propositivas que moldam o contexto educacional do estado. Sua ampla atuação o posiciona como um agente transformador, capaz de influenciar diretamente o desenvolvimento social do Maranhão.

Além de formular políticas, o CEE-MA pode promover iniciativas que incentivem o diálogo, a tolerância e o respeito nas escolas, criando ambientes que favoreçam o aprendizado e a convivência pacífica. Ao agir como um elo entre as diversas

instituições educacionais e sociais, o Conselho não apenas orienta, mas também contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Através de sua liderança e visão, o CEE-MA pode guiar o estado em direção a um futuro onde a cultura de paz seja um valor central na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo.

A implementação da cultura de paz na educação do Maranhão enfrenta desafios significativos como a escassez de recursos, a desigualdade social e a presença de violência em algumas comunidades. No entanto, com a atuação estratégica do CEE-MA, o engajamento da comunidade escolar e a articulação eficaz entre diversas instituições, é possível construir um futuro mais pacífico e promissor para o estado. A construção de uma sociedade mais justa e pacífica está intrinsecamente vinculada à qualidade da educação oferecida. Reconhecendo essa relevância, o Governo do Estado do Maranhão se empenha em assegurar à comunidade escolar um ensino de excelência. Nesse cenário, o CEE-MA desempenha um papel crucial como catalisador de mudanças, articulador de políticas públicas e promotor da cultura de paz nas escolas do estado. Ao liderar iniciativas e orientar políticas que incentivem o respeito, o diálogo e a inclusão, o Conselho contribui de maneira significativa para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e comprometidos com a transformação social.

A cooperação entre o CEE-MA, a comunidade escolar e outras instituições é essencial para superar os desafios e assegurar que as escolas se tornem ambientes de paz e aprendizado. Por meio dessa ação conjunta, não só é possível enfrentar os obstáculos presentes, mas também lançar as bases para um futuro em que a justiça e a paz sejam pilares fundamentais na sociedade maranhense. Destaca-se

o apoio do governo do estado, que prioriza a promoção da cultura de paz e alinha suas ações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 16 em seu plano de governo. O governo atual assegura, por meio de iniciativas estratégicas, que as escolas sejam ambientes seguros, acessíveis e acolhedores para todos os alunos, independentemente de sua origem, crença ou condição social. Isso inclui investimentos substanciais em segurança física, melhorias na acessibilidade para pessoas com deficiência, e a provisão de recursos adequados para atender às necessidades individuais de cada aluno. Essas medidas refletem um compromisso contínuo com a criação de um ambiente educacional inclusivo e seguro, que favoreça o desenvolvimento integral de todos os estudantes no Maranhão.

Considerações finais

A Resolução nº 125/2023 CEE-MA serve como um marco orientador que molda o sistema educacional maranhense no que tange à promoção da cultura de paz. Observa-se o empenho da instituição em abordar de maneira abrangente todos os aspectos relacionados à prevenção da violência na educação do Maranhão.

Complementando essas diretrizes, o governo do estado age de forma decisiva, não poupando esforços para proteger o sistema educacional da influência de uma cultura desagregadora, cujos impactos negativos afetam profundamente a sociedade. A ação conjunta entre o CEE-MA e o governo estadual reflete um compromisso sólido com a construção de um ambiente educacional que não apenas rejeita a violência, mas também promove valores

de respeito, diálogo e inclusão, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e pacífica.

Os desafios enfrentados são complexos e exigem uma abordagem integrada, com ações coordenadas em rede, conforme proposto pelo CEE. A superação desses obstáculos demanda o esforço conjunto de todas as partes envolvidas, incluindo escolas, governo, comunidades e instituições parceiras. Somente por meio dessa colaboração estreita é possível criar soluções eficazes e sustentáveis que promovam a cultura de paz e fortaleçam o sistema educacional maranhense. Essa abordagem em rede não apenas amplia o alcance das iniciativas, mas também assegura que todos os aspectos da prevenção e combate à violência sejam abordados de maneira holística e eficiente.

Referências

ARAUJO FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, maio/ago. 2006.

CHRISPINO, Alvaro; DUSI, Miriam Lucia Herrera Masotti. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura de paz. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, v. 16, p. 597- 624, 2008.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. cultura de paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 135-145, 2005.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis.**São Paulo: Palas Athena, p. 42, 2007.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz.** Papirus Editora, 2014.
Conselho de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 125-2023-CEE-MA**. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2023/06/RESOLUCAO- No-125-2023-CEE-MA-EM-WO RD-1.pdf. Acesso em 07 de agosto de 2024.

Dia de Nelson Mandela: 5 frases para relembrar a trajetória do líder sul africano. Disponível em:https://exame.com/pop/dia-de-nelson-mandela-5-frases-para-relembrar-a-trajetoria-do-lider-sul- africano/. Acesso em 18 de agosto de 2024.

MARANHÃO. **Plano Maranhão 2050.** Disponível em: https://www.maranhao2050.ma.gov.br/maranh%C3%A3o-2050. Acesso em 10 de agosto de 2024.

MARANHÃO. **Plano Maranhão 2050.** Disponívelem: https://www.maranhao2050.ma.gov.br/_files/ugd/8ad3e3_f6d75c47d3d84c16932ed8 998d87ac25.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2024.

CONTRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO PARA A CULTURA DE PAZ: Parecer nº 141/2023-CEE/MA e da Resolução nº 125/2023-CEE/MA

Soraia Raquel Alves da Silva[1]

Introdução

No ano de 2023, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), enquanto órgão colegiado de caráter normativo, consultivo, deliberativo e propositivo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, pautou em reunião plenária, a discussão da cultura de paz no espaço da escola.

Tal iniciativa deu-se, principalmente, em decorrência da preocupação com um cenário observado no país, marcado por um exponencial crescimento de ataques às escolas a partir do ano de

1 Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Conselheira do Conselho Estadual de Educação. Vice-Presidente do Conselho no biênio 2017-2019, Presidente do CEE/MA no período de 2019 - 2023.Vice-Presidente/Região Nordeste do Fórum dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação- FONCEDE, de 2021-2023.Servidora Pública da Rede Estadual de Ensino e Rede Municipal de São Luís.

2022. Conforme dados de uma pesquisa feita pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)[2], o número de ataques de violência extrema contra escolas brasileiras teve um crescimento vertiginoso. Entre os anos de 2002 e 2023, foram contabilizados 23 registros de ataques, sendo 09 entre o segundo semestre de 2022 e março de 2023.

Assim, considerando o importante papel da escola enquanto espaço formativo e indutor de mudanças na sociedade, constituiu-se em 14 de abril de 2023, por meio da Portaria nº 033/202-GP/CEE, uma Comissão composta pelos Conselheiros Régina Maria Silva Galeno, Soraia Raquel Alves da Silva, Rosangela Mendes Costa, Roberto Mauro Gurgel Rocha, Adriana Campos Marques e Laurinda Maria de Carvalho Pinto, para elaboração de documento orientativo para a implementação de medidas preventivas e protetivas para o enfrentamento da violência escolar.

Diante desse contexto, o governo do Estado do Maranhão constituiu o Comitê Interinstitucional de Proteção do Espaço Escolar (CIPAE), por meio do Decreto nº 38.246, de 20 de abril de 2023, com o objetivo de construção de rede colaborativa composta por órgãos e entidades da Administração Pública e representantes da sociedade civil, favorecendo a atuação conjunta para a construção de ambientes educacionais isentos de ameaças a estudantes, professores, dirigentes e famílias, e a proposição de medidas com vistas à construção de uma cultura de paz nos ambientes educacionais. O Conselho Estadual de Educação compôs o referido Comitê, buscando contribuir na definição de ações e no efetivo desenvolvimento de suas atividades.

2 Estudo inédito mostra que Brasil teve pelo menos 23 ataques violentos a escolas desde 2002 | Blog da Andréia Sadi | G1 (globo.com)

Entendendo a escola enquanto lugar de aprendizagem, de troca, de proteção, de formação de cidadãs e cidadãos conscientes, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão aprovou, em 22 de maio de 2023, o Parecer nº 141/2023-CEE/MA[3], intitulado "Orientações para a implementação de medidas preventivas e protetivas para o enfrentamento da violência escolar", que originou a Resolução nº 125/2023-CEE/MA[4] que traz a mesma ementa.

O Parecer e a Resolução que, ao mesmo tempo, apontam de forma contextualizada a complexidade da temática da violência, trazem reflexões e propõem encaminhamentos que visam contribuir com o fortalecimento do papel educacional na construção de caminhos para uma cultura de paz.

Principais abordagens no Parecer nº 141/2023-CEE/MA

O Parecer nº 141/2023-CEE/MA foi construído, pautando-se, principalmente, em dois aspectos: 1) no papel fundamental da escola no desenvolvimento do indivíduo, na sua formação humana e cidadã; 2) no direito que deve ser assegurado a toda criança e adolescente, conforme estabelecido no art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de não ser objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Inicialmente, situa a educação como um direito fundamental social, evocando aspectos legais e normativas que fundamentam

3 Disponível em https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2023/06/PARECER-141-2023-CEE-_VIOLENCIA.pdf

4 Publicada no Diário Oficial do Estado do Maranhão, 02 de junho de 2023, p. 54-56

esse princípio, apontando a escola como uma instituição primordial para a formação social do indivíduo, a saber: Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

Em seguida, ressalta o significado da escola enquanto espaço formativo. A educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. Educação como prática social mediadora do processo de produção político, ideológico e cultural. Conforme o Parecer em análise:

> a escola estabelece-se como uma instituição primordial para a formação social do indivíduo, tendo a função de promover saberes, compartilhar valores e disseminar conhecimentos, de modo a contribuir na formação intelectual, afetiva, ética e social, devendo assegurar o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas dimensões. Com esse propósito, a escola deve ser um espaço que possibilite, a todos os estudantes, seu amplo desenvolvimento, garantindo um meio saudável e seguro, que viabilize o aprendizado, a criticidade, o fortalecimento de amizades e a troca de conhecimentos, a fim de formar cidadãos conscientes e críticos de seu papel na sociedade a partir de valores da ética, justiça, respeito (ao homem e ao meio ambiente), empatia e solidariedade, assim cumpridos, assimilados e vividos para o exercício da cidadania (Maranhão, 2023, não paginado).

A escola não representa espaço neutro, pelo contrário encontra-se amplamente inserida e dialeticamente engendrada no todo social. Em outras palavras, a escola assim como recebe influências da sociedade (sócio-político- econômicas), ela também se constitui em espaço de construção de elementos culturais que podem contribuir em mudanças sociais.

É nessa perspectiva dialética, que o Parecer nº 141/2023-CEE situa a escola que não pode deixar passar despercebida a violência no processo educacional, e nem se eximir da participação na construção da cultura de paz na sociedade. De acordo com o Parecer:

> Promover uma cultura de paz significa trabalhar e estimular o debate harmônico entre as divergências, sempre de forma a primar por uma postura respeitosa na convivência, sem violação dos direitos humanos e, principalmente, da vida, privilegiando o diálogo e a medição para a resolução de conflitos.
> A cultura de paz leva à necessidade de um educar para a paz com a tomada de consciência das contradições vivenciadas em cada momento histórico, buscando levar a um pensar e a um agir que promova valores e atitudes de não violência - autonomia, responsabilidade, cooperação, criatividade, empatia e solidariedade, levando em conta que a educação é um processo de preparação para a vida em sociedade (Maranhão, 2023, não paginado).

E, nesse sentido, a escola que possui como função primordial o processo formativo e de aprendizagem dos estudantes, deve, por meio do processo pedagógico, desenvolver ações que estimulem valores construtivos como o respeito, a solidariedade, a convivência respeitosa, envolvendo toda a comunidade escolar. Importante ressaltar que, quando se fala na função formativa da escola, não se pode nem se deve restringir ao aspecto cognitivo. Ao se buscar uma formação plena, há que se considerar a complexidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões: biológica, social, emocional, cognitiva e espiritual. Como afirma Freire (2002), os seres humanos ganham sua humanidade na relação com os outros, no processo educativo.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana pode ser facilmente desintegrada na disciplinarização do currículo.

Com o objetivo, portanto, de apoiar a cultura de paz e a segurança no ambiente escolar, visando subsidiar o funcionamento das instituições de ensino e as atividades educacionais, o Parecer apresenta orientações[5] sob duas perspectivas: da organização pedagógica e curricular; e do desenvolvimento de políticas e ações intersetoriais, em um sistema de rede.

No que se refere à perspectiva da organização pedagógica, o Parecer recomenda às instituições a constituição de uma cultura de paz como projeto pedagógico institucional. E, nessa direção, apresenta proposições, dentre as quais destacamos: o desenvolvimento de políticas, programas e currículos que apoiem uma cultura de paz, com o cultivo do respeito e cuidado com a natureza e seus seres e com o próprio ambiente do aprendizado; a inclusão da educação em direitos humanos, no currículo escolar e nos processos educativos, com o objetivo de orientar os estudantes como protagonistas de um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável; promoção da educação crítica da mídia, com o objetivo de formar usuários ativos, criativos, críticos de todas as tecnologias de informação e comunicação; difusão de literaturas favorecedoras de uma formação para a cultura de paz; desenvolvimento de programas de conscientização e formação dos pais e responsáveis, para que possam identificar sinais de

5 Importante, ressaltar que, no Parecer foram indicadas também outras medidas protetivas ao espaço escolar, considerando o contexto vivido naquele período de ataques às escolas, conforme registrado na introdução deste artigo

violência, *bullying* e *cyberbullying*; utilização de metodologias que considerem o ser humano em suas dimensões básicas: cognitiva, emocional, corporal e espiritual, combinando subjetividade e contexto sócio-político-econômico; valorização das competências socioemocionais dos estudantes no processo de aprendizagem; realização de um educar respeitoso em relação à diversidade, nas formas de pensar e agir, contra a intolerância étnica, racial, de classes, religiosa, de gênero ou outras práticas que gerem discriminação, conflito ou outras formas de violência; promoção de oficinas de difusão de concepções e experiências de Educação para a Paz, Comunicação não violenta, Círculos de Cultura sobre a Paz e criação de grupos de estudo interno na escola e com as famílias, considerando o processo educativo como apropriação cultural.

Relevante destacar o que dispõe os incisos IX, X e XI do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB nº 9394/96, ao tratar das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino:

> "IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção, de combate a todo tipo de violência, especialmente a intimidação sistemática (*Bullying*) no âmbito das escolas;
> X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz;
> XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas".

A escola, que é um ambiente social em que as crianças e os jovens estão experimentando e aprendendo a conviver com as diferenças e a viver em sociedade, deve buscar desenvolver um conjunto de ações educacionais e curriculares que visem desenvolver nos estudantes a capacidade de formar a consciência crítica, o senso de responsabilidade, o comprometimento com a justiça social e o bem-estar geral.

As ações referentes à cultura de paz não podem se dar somente em situações pontuais, mas é necessário que estejam inseridas enquanto prática diária, enquanto projeto institucional.[6]

Quanto à outra perspectiva abordada no Parecer sobre o desenvolvimento de políticas e ações intersetoriais, em um sistema de rede, considera a amplitude da educação, destacando que a escola não deve se isolar. Ao contrário, defende que a escola deve buscar articulação com a comunidade, com instituições e setores públicos de diversas áreas (saúde, esporte, assistência social, cultura e segurança pública) que também possuem a responsabilidade de garantir o bem-estar e a efetivação de direitos. Ao ter papel fundamental no processo de formação e de oportunização de condições de pleno desenvolvimento, a escola é chamada também a proteger seus estudantes, crianças e adolescentes, contra qualquer violação de seus direitos. Importante ressaltar que a escola não irá desempenhar a função das outras instituições, mas, com a participação coletiva, a função educativa daquela fica mais fortalecida e efetiva frente à multidimensionalidade do ser humano.Como é afirmado no Parecer:

> Ao pensar a função social da instituição escola, Faleiros (2008, p. 86)[7] afirma que a mesma "tem também a função de atendimento, ou seja, de proteger seus estudantes, crianças e adolescentes, contra qualquer violação de seus direitos e de oportunizar-lhes condições de pleno desenvolvimento escolar,

6 Nesse sentido, o Parecer faz uma retrospectiva de diversas ações e projetos pela Cultura da Paz realizados, tanto nacionalmente como mundialmente, demonstrando a necessidade da atenção permanente à temática.

7 FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Escola que protege: enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acessado em 21/04/2023.

> mental, psicológico, sexual, moral e social"(Maranhão, 2023, não paginado).

Dessa forma, o Parecer apresenta direcionamentos para o desenvolvimento de ações integradas entre diversas instituições e áreas de políticas públicas para a construção de uma rede de proteção à criança e ao adolescente. E como órgãos articuladores do trabalho colaborativo, destaca: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC; Ministério Público; Defensoria Pública; a Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional MA; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular; Secretaria de Estado da Juventude e Conselho Estadual da Juventude; Polícia Militar do Maranhão (PMMA); Secretaria de Segurança Pública; o Conselho Tutelar; Secretaria de Estado da Saúde, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE); Conselho Estadual de Saúde; Conselho Estadual de Políticas sobre Drogas; Conselho Regional de Serviço Social; Conselho Regional de Psicologia do Maranhão; Fórum Maranhense de Organizações Não Governamentais em Defesa dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente – (FÓRUM DCA-MA); Rede Amiga da Criança; Secretaria de Estado da Mulher e Conselho da Mulher; e Secretaria de Estado da Igualdade Racial e Conselho da Igualdade Racial – SEIR. A partir da apresentação das finalidades de cada instituição, busca-se indicar possibilidades de articulação.

Com base nesse estudo, o Conselho Pleno aprovou a Resolução nº 125/2023-CEE/MA, instituindo orientações para a implementação de medidas preventivas e protetivas para o enfrentamento da violência escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. A referida resolução apresenta as recomendações do Parecer nº 141/2023-CEE, nas perspectivas da organização pedagógica e curricular, e do desenvolvimento de políticas e ações intersetoriais.

O processo de divulgação

Após a publicação do Parecer e da Resolução, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão realizou a divulgação, coma interlocução junto às escolas do Sistema Estadual de Ensino e com os órgãos e instituições contemplados nos documentos. Dessa forma, citamos a seguir 3(três) momentos importantes de diálogo.

No dia 08 de junho de 2023, no auditório do CEE/MA, o Colegiado realizou uma apresentação da Resolução e do Parecer, estabelecendo diálogo com diversos órgãos e instituições sobre a importância da contribuição mútua e das ações intersetoriais. Estiveram presentes representantes das seguintes instituições: Ministério Público, Secretaria de Estado da Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/ Secção MA; União Nacional dos Dirigentes Municipais - UNDIME; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Maranhão (SINEPE), Secretaria de Estado da Igualdade Racial; Secretaria de Estado de Segurança Pública; Secretaria Extraordinária da Juventude; Secretaria de Estado da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular; Conselho Regional de Psicologia;Conselho Estadual de Políticas sobre Drogas; Conselho Estadual da Mulher; Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes; Fórum das Escolas Comunitárias; Fórum Estadual de Educação.

Imagem 1 - Evento no auditório do CEE/MA,
no dia 08 de junho de 2023



Fonte: Arquivo CEE/MA, 2023.

Posteriormente, foram realizados pelo Ministério Público do Estado do Maranhão, em parceria com o CEE/MA,dois seminários, com representantes das escolas públicas, com a temática "Cenário de violência nas escolas: um desafio para todos nós". O primeiro seminário ocorreu no dia 31 de agosto de 2023, com as escolas públicas municipais de São Luís. O segundo seminário ocorreu no dia 28 de setembro de 2023, envolvendo as escolas públicas da rede estadual de ensino. Ambos os eventos ocorreram no auditório da Procuradoria Geral de Justiça, em São Luís.

Considerações finais

A escola é um espaço de formação intelectual, humana, social e cidadã e, como tal, espera-se que este seja um lugar munido de proteção e segurança. Enquanto *lócus* de aprendizagem, possui papel fundamental em oportunizar vivências que contribuam para a convivência respeitosa.

Como afirma Morin (2006, p.16):

> A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

A violência quer seja na sociedade, quer seja no ambiente escolar não pode ser entendida de forma isolada. Precisa ser entendida em sua complexidade, em suas diversas formas, para que se construam ações que busquem sua eliminação, que projetem uma cultura de paz.

O comprometimento de todos que fazem parte da comunidade escolar é indispensável para que se construa espaços de prevenção e proteção, desenvolvimento e acolhimento, formação humanacom valorização do respeito, da solidariedade, da convivência respeitosa. E a base deve ser o diálogo entre profissionais da escola, estudantes e familiares.

Nesse processo construtivo, a escola não deve ficar sozinha, as instituições e órgãos públicos que tratam da garantia dos direitos podem contribuir no fortalecimento da ação educativa, por meio de políticas públicas e intersetoriais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE. **Extensão ou Comunicação?.**17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 125/2023- CEE/MA, de 22 de maio de 2024**. Institui orientações para a implementação de medidas preventivas e protetivas para o enfrentamento da violência escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.

Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/ . Acesso em: 25.set.2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº141/2023CEE/MA, de22 de maio de 2023**. Orientações para a implementação de medidas preventivas e protetivas para o enfrentamento da violência escolar.Disponível em:https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2023/06/PARECER-141-2023- CEE-_VIOLENCIA.pdf . Acesso em: 25.set.2024.

MARANHÃO. **Decreto 38.246, de 20 de abril de 2023.** Institui o Comitê Estadual Interinstitucional de Proteção do Ambiente Escolar (CIPAE) no Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ma/decreto-n-38246-2023-maranhao-institui-o- comite-estadual-interinstitucional-de-protecao-do-ambiente-escolar-cipae-no- estado-do-maranhao-e-da-outras-providencias. Acesso em: 25.set.2024.

VOZES DE PROFESSORES, EDUCADORES E PESQUISADORES

O INSTRUMENTO DA FRATERNIDADE EM BUSCA DA CULTURA DE PAZ

Reynaldo Soares da Fonseca[1]

> Encontramo-nos mais sozinhos do que nunca neste mundo massificado, que privilegia os interesses individuais e debilita a dimensão comunitária da existência.
>
> Papa Francisco

Introdução

O reconhecimento do caráter jurídico da fraternidade demanda sua operacionalização na forma de direito humano fundamental, presente nas ordens internacional e interna, direcionado à pessoa. Assim, a fraternidade pode ser desdobrada no quadrante das gerações ou dimensões dos direitos fundamentais.

Decerto, Paulo Bonavides foi responsável, a partir de atualizações ao seu "Curso de Direito Constitucional" posteriormente ao

1 Ministro do Superior Tribunal de Justiça. Professor da Universidade de Brasília UNB. Pós-Doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra. Doutor em Direito Constitucional – FADISP. Mestre em Direito Público - PUC/SP. Especialista em Direito Penal e Processual Penal – UNB. Especialista em Direito Constitucional – UFMA/UFSC.

advento da Constituição de 1988, por espraiar terminologia nas discussões constitucionalistas no Brasil, concebendo a institucionalização dos direitos fundamentais por intermédio de três gerações sucessivas traduzíveis em processo cumulativo e qualitativo em prol de uma universalidade material e concreta. Com isso, tornou-se corrente nos manuais de direito constitucional e incorporado à gramática constitucionalista.

No entanto, é também certo que a inspiração a esse sistema geracional de direitos decorreu de reflexão do Diretor da UNESCO, o tcheco-francês Karel Vasak, colaborador de expoentes do direito internacional como René Cassin, ao refletir na década de 1970 sobre a luta de trinta anos relacionada à força normativa da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aliada aos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que advieram em 1966. Além da aula inaugural dos cursos do Instituto Internacional dos Direitos do Homem ocorrida no ano de 1979 em Estrasburgo referida por Bonavides[2], a tríplice divisão dos direitos fundamentais encontrara divulgação dois anos antes em revista da UNESCO de circulação limitada.[3] Depois disso, recebeu achegas críticas por parte da doutrina internacionalista em decorrência de imprecisão temporal e técnica da concepção do acolhimento e transformação de demandas individuais e coletivas em normas fundamentais.

2 VASAK, Karel. For the Third Generation of Human Rights: the rights of solidarity. Aula Inaugural da Décima Sessão de Estudo do Instituto Internacional de Direitos Humanos. Estrasburgo, julho de 1979.

3 VASAK, Karel. A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. The Unesco Courier, Paris, n. 10, 1997, p. 29-32.

De todo modo, no escólio de Bonavides, a sequência histórica da gradativa institucionalização dos direitos fundamentais reside na tríade liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, a primeira geração consiste em direitos de liberdade, versados como civis e políticos na prática da proteção dos direitos humanos. Logo, "têm por titular o indivíduo, são oponíveis ao Estado, traduzem-se como faculdades ou atributos da pessoa e ostentam uma subjetividade que é seu traço mais característico; enfim, são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado."[4] Na esteira de um Estado liberal, a função do Estado é não ingerir na esfera de exercício da liberdade individual, por exemplo quanto à disposição da vida ou do patrimônio.

Por sua vez, o constitucionalismo social e o problema da normatividade dos direitos sociais deram origem à segunda geração, cujo foco é a realização da igualdade material e referenciam o Estado social, tendo em conta que possuem um componente necessariamente prestacional por parte do Poder Público.

Por fim, teríamos no atual quadrante histórico a terceira geração de direitos fundamentais centrada na noção de fraternidade ou de solidariedade. Seriam os direitos ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e de comunicação. Por possuírem titularidade dispersa, difusa ou coletiva, a vinculatividade e a função do Estado são diversas, fugindo ao figurino das gerações anteriores.

> Os direitos fundamentais das três gerações, nessa teoria classificatória, diferenciam-se estruturalmente entre si, em virtude do elemento preponderante que lhes compõem:

4 BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 20 ed. São Paulo: Malheiros, 2007, p. 563- 564.

> enquanto os direitos de Primeira Geração exigem um não agir do Estado (direito negativo), a implementação dos direitos de Segunda Geração justamente está centrada na prestação estatal (direito à prestação). Por sua vez, a nota diferenciatória inovadora dos direitos de Terceira Geração reside no caráter difuso, inexistente nas estruturas normativas anteriores. São, portanto, estruturalmente diferentes esses grupos de direito. A classificação, pois, ocorre não somente em virtude de os direitos não serem previstos na geração anterior, mas porque os direitos emergentes trazem, estruturalmente, algum elemento preponderante ausente nos direitos anteriormente classificados. Se assim não fosse, cada surgimento de determinado direito novo deveria estar acompanhado da formulação de nova geração dos direitos fundamentais, num movimento infinito e improdutivo cientificamente.[5]

Com efeito, apesar da gênese política da tríade revolucionária francesa, o reconhecimento jurídico da fraternidade ganha ênfase na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, quando ocorre a internacionalização da fraternidade.

No âmbito dos Estados, o processo de positivação da fraternidade pode ser observado em diversas constituições a partir de referências expressas ou implícitas. As Constituições de Angola, de Portugal, da Itália, da França, do Brasil, da Espanha, da Argentina, da Bolívia, de Camarões, do Chad, do Congo, da República Dominicana, da Índia, da Libéria, do Timor Leste, da Tunísia, da Etiópia, de Guiné Equatorial, do Haiti, da Mauritânia, da Niger, do Paquistão, do Qatar, do Sudão do Sul e do Sudão trazem, por exemplo, em vários dispositivos, sua proteção, ainda que através do princípio da solidariedade, que é espécie da fraternidade.

Decerto, esses dados revelam uma tendência contemporânea do constitucionalismo mundial de prestigiar a fraternidade, como

5 SCAFER, Jairo. Classificação dos Direitos Fundamentais: do sistema geracional ao sistema unitário: uma proposta de compreensão. 2 ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2013, p. 22-23.

categoria jurídica. Com o fenômeno político e econômico da globalização, boa parte da doutrina passa a formular por uma quarta e até uma quinta gerações de direitos fundamentais, sendo que aquela é vertida no direito à democracia, à informação e ao pluralismo, à luz de uma dimensão máxima de universalidade.[6]

Na precisa objeção do saudoso Cançado Trindade já encontram-se as principais críticas à classificação geracional dos direitos, pois diz que "a fantasia nefasta das chamadas 'gerações de direitos', histórica e juridicamente infundada, na medida em que alimentou uma visão fragmentada ou atomizada dos direitos humanos, já se encontra definitivamente desmistificada".[7]

Nessa perspectiva, critica-se a mistificação dessas categorias jurídicas como obstáculo a sua efetivação, visto a imprecisão conceitual das gerações de direitos, do mesmo modo a eficácia vinculativa das diferentes gerações daria margem para a baixa efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais, dependentes mais fortemente de provisões orçamentárias. A sucessão histórica apontada a partir da tríade revolucionária seria igualmente imprecisa, basta ver o desenvolvimento do direito internacional do trabalho ou diversos outros organismos internacionais vocacionados à proteção internacional de direitos considerados de segunda geração. Por fim, a moderna dogmática dos direitos fundamentais propugna por uma visão unitária desse plexo de normas, evitando-se a atomização aludida pelo juiz da Corte Internacional de Justiça.

Seja como for, além da ubiquidade do conceito de gerações de direitos nos manuais de direito constitucional, houve expressa acolhida, em alguma medida, do sistema geracional de direitos

6 BONAVIDES, op. cit., p. 571.

7 TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos. v. 1. Porto Alegre: Fabris, 1997, p. 390.

fundamentais. Por sua significatividade refere-se à ementa do MS 22.164, de relatoria do Ministro Celso de Mello, que ao tratar de desapropriação-sanção com assento no art. 184 da Constituição em caso envolvendo imóvel situado no pantanal mato-grossense submetido à reforma agrária, localizou-se o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado na terceira geração referente aos direitos de fraternidade ou solidariedade.

Portanto, o caminho mais produtivo parece ser o reconhecimento da importância das classificações dos direitos fundamentais em gerações como produto de seu tempo, mesmo que já superada pela robusta teorização dos direitos fundamentais na literatura pátria e estrangeira nos últimos tempos.

Nesse escopo mais limitado, depreende-se melhor a realidade constitucional brasileira, pois conforme Fachin e Machado Filho (2018): "[é] curioso observar que, enquanto para os críticos da teoria das gerações dos direitos as sucessivas gerações representavam um enfraquecimento da normatividade dos direitos humanos, na historiografia constitucional dos primeiros anos da nova constituição passava-se o contrário".[8]

No âmbito do Direito Comparado, a realidade não é diferente. Em resumo, podemos recordar:

> a) Primeira geração/dimensão: está atrelada aos direitos individuais que solidificam as liberdades individuais, impondo limites ou limitações ao poder de legislar do Estado. Influência do Direito Natural e dos iluministas;

8 FACHIN, Luiz Edson; MACHADO FILHO, Roberto Dalledone. Direito Comum da Humanidade. In: TOFFOLI, José Antonio Dias (org.). 30 Anos da Constituição Brasileira: democracia, direitos fundamentais e instituições. Rio de Janeiro: Forense, 2018, p. 579.

b) Segunda geração/dimensão: os direitos sociais, culturais e econômicos decorrentes dos direitos da primeira geração e exigindo do Estado uma postura mais ativa (solidificação da igualdade);

c) Terceira geração/dimensão: são os direitos fundamentais direcionados ao destino da humanidade, relacionados à paz, ao meio ambiente e a sua proteção e conservação, ao desenvolvimento econômico e à defesa do consumidor (consolidação da fraternidade);

d) Quarta geração/dimensão: são os direitos relacionados à manipulação genética. Podemos citar, a título exemplificativo, as discussões sobre a biotecnologia e a bioengenharia, tratando de assuntos referentes à vida e à morte, a partir do pressuposto da ética;

e) Quinta geração/dimensão: representada pelos direitos oriundos da realidade virtual, demonstrando a crescente preocupação do sistema constitucional como propagação e desenvolvimento do Direito Eletrônico na atualidade. Envolve, assim, a internacionalização da jurisdição constitucional em virtude do rompimento das fronteiras físicas por meio da internet, também conhecida como "Grande Rede – WWW".

O instrumento da fraternidade em busca da cultura de paz

Nessa linha de raciocínio, nasce o chamado Constitucionalismo Fraternal, que incorpora a dimensão da fraternidade às franquias liberais e sociais de cada povo soberano; isto é, a dimensão das ações estatais afirmativas que são atividades assecuratórias da abertura de oportunidades para os segmentos sociais historicamente desfavorecidos, como, por exemplo, os negros, os

deficientes físicos e as mulheres (para além, portanto, da mera proibição de preconceitos).

Sobre o tema das ações afirmativas estatais, veja-se, inicialmente, o fundamento central utilizado pelo então Presidente do Supremo Tribunal Federal, Min. Gilmar Mendes, no plantão forense, para manter o sistema de cotas para ingresso especial na Universidade de Brasília - UNB:

> MEDIDA CAUTELAR EM ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL
> Relator(a): Min. RICARDO LEWANDOWSKI.
> Julgamento: 31/07/2009
> Trata-se de arguição de descumprimento de preceito fundamental, proposta pelo partido político DEMOCRATAS (DEM), contra atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade.
> Alega-se ofensa aos artigos 1º, caput e inciso III; 3º, inciso IV; 4º, inciso VIII; 5º, incisos I, II, XXXIII, XLII, LIV; 37, caput; 205; 207, caput; e 208, inciso V, da Constituição de 1988.
> [...] Não posso deixar de levar em conta, no contexto dessa temática, as assertivas do Mestre e amigo Professor Peter Häberle, o qual muito bem constatou que, na dogmática constitucional, muito já se tratou e muito já se falou sobre liberdade e igualdade, Mas pouca coisa se encontra sobre o terceiro valor fundamental da Revolução Francesa de 1789: a fraternidade (HÄBERLE, Peter. Libertad, igualdad, fraternidad. 1789 como historia, actualidad y futuro del Estado constitucional. Madrid: Trotta; 1998). E é dessa perspectiva que parto para as análises que faço a seguir.
> No limiar deste século XXI, liberdade e igualdade devem ser (re) pensadas segundo o valor fundamental da fraternidade. Com isso quero dizer que a fraternidade pode constituir a chave por meio da qual podemos abrir várias portas para a solução dos principais problemas hoje vividos pela humanidade em tema de liberdade e igualdade.
> Vivemos, atualmente, as consequências dos acontecimentos do dia 11 de setembro de 2001 e sabemos muito bem o que significam os fundamentalismos de todo tipo para os pilares da liberdade e igualdade. Fazemos parte de sociedades

multiculturais e complexas e tentamos ainda compreender a real dimensão das manifestações racistas, segregacionistas e nacionalistas, que representam graves ameaças à liberdade e à igualdade.

Nesse contexto, a tolerância nas sociedades multiculturais é o cerne das questões a que este século nos convidou a enfrentar em tema de liberdade e igualdade.

Pensar a igualdade segundo o valor da fraternidade significa ter em mente as diferenças e as particularidades humanas em todos os seus aspectos. A tolerância em tema de igualdade, nesse sentido, impõe a igual consideração do outro em suas peculiaridades e idiossincrasias. Numa sociedade marcada pelo pluralismo, a igualdade só pode ser igualdade com igual respeito às diferenças. Enfim, no Estado democrático, a conjugação dos valores da igualdade e da fraternidade expressa uma normatividade constitucional no sentido de reconhecimento e proteção das minorias.

A questão da constitucionalidade de ações afirmativas voltadas ao objetivo de remediar desigualdades históricas entre grupos étnicos e sociais, com o intuito de promover a justiça social, representa um ponto de inflexão do próprio valor da igualdade.

Diante desse tema, somos chamados a refletir sobre até que ponto, em sociedades pluralistas, a manutenção do status quo não significa a perpetuação de tais desigualdades.

Se, por um lado, a clássica concepção liberal de igualdade como um valor meramente formal há muito foi superada, em vista do seu potencial de ser um meio de legitimação da manutenção de iniquidades, por outro o objetivo de se garantir uma efetiva igualdade material deve sempre levar em consideração a necessidade de se respeitar os demais valores constitucionais.

Não se deve esquecer, nesse ponto, o que Alexy trata como o paradoxo da igualdade, no sentido de que toda igualdade de direito tem por consequência uma desigualdade de fato, e toda desigualdade de fato tem como pressuposto uma desigualdade de direito (ALEXY, Robert. Teoría de losderechos fundamentales. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales; 2001). Assim, o mandamento constitucional de reconhecimento e proteção igual das diferenças impõe um tratamento desigual por parte da lei. O paradoxo da igualdade, portanto, suscita problemas dos mais complexos para o exame da constitucionalidade das ações afirmativas em sociedades plurais. Cortes constitucionais de diversos Estados têm sido chamadas a se pronunciar sobre a constitucionalidade de programas de ações afirmativas nas últimas décadas. No entanto, é importante salientar que essa

> temática – que até certo ponto pode ser tida como universal – tem contornos específicos conforme as particularidades históricas e culturais de cada sociedade.
> O tema não pode deixar de ser abordado desde uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito do que chamamos de "raça". Nunca é demais esclarecer que a ciência contemporânea, por meio de pesquisas genéticas, comprovou a inexistência de "raças" humanas.
> Os estudos do genoma humano comprovam a existência de uma única espécie dividida em bilhões de indivíduos únicos: "somos todos muito parecidos e, ao mesmo tempo, muito diferentes" (Cfr.: PENA, Sérgio D. J. Humanidade Sem Raças? Série 21, Publifolha, p. 11.).
> [...] Assim, por ora, não vislumbro qualquer razão para a medida cautelar de suspensão do registro (matrícula) dos alunos que foram aprovados no último vestibular da UnB ou para qualquer interferência no andamento dos trabalhos na universidade.
> Com essas breves considerações sobre o tema, indefiro o pedido de medida cautelar, ad referendum do Plenário.
> [...] Ministro GILMAR MENDES – Presidente (art. 13, VIII, RI-STF). (grifos do autor).[9]

De plano, a perspectiva que informa a decisão monocrática em análise é a ressignificação dos valores da liberdade e da igualdade no limiar do século XXI e no plano da dogmática constitucional, em conformidade a um direito fraterno. Nas palavras do Ministro Gilmar Mendes, "Com isso quero dizer que a fraternidade pode constituir a chave por meio da qual podemos abrir várias portas para a solução dos principais problemas hoje vividos pela humanidade em tema de liberdade e igualdade". Evitam-se, portanto, fundamentalismos firmados em visões unilaterais e intolerantes do binômio igualdade-liberdade, em prol da tolerância nas sociedades multiculturais.

Por outro lado, a posição inicial adotada revela o compromisso do então Ministro Presidente do STF à "teoria do pensamento

9 ADPF 186 MC/DF – Distrito Federal

de possibilidades" de Peter Häberle como modo alternativo de interpretação do Direito Constitucional, da lógica jurídica e da teoria da argumentação. Trata-se de pensar a partir e em novas perspectivas, de modo a questionar sobre a viabilidade de novas soluções jurídicas a uma mesma questão e consequentemente a prática de uma cultura da tolerância, contemplando a realidade e a necessidade do contexto social.[10]

Na verdade, essa constante abertura a novas possibilidades, proposta por Häberle, encontra-se na centralidade dos princípios jurídico-constitucionais mais relevantes, como a tríade liberdade-igualdade-fraternidade. Sendo assim, a harmonização pluralista da Constituição ao ideal democrático consiste em um compromisso atual e futuro com as possibilidades, isto é, uma proposta de soluções e de coexistências possíveis. Nas palavras de Gilmar Mendes, "os direitos fundamentais acabam por representar importante meio de alternativas e de opções, fazendo que, com eles, seja possível um pluralismo democrático. Liberdade é, assim, sinônimo de democracia."[11]

Utilizou-se, portanto, do princípio da fraternidade como ponto de unidade a que se chega pela conciliação possível entre os extremos da Liberdade, de um lado, e, de outro, da Igualdade. "A comprovação de que, também nos domínios do Direito e da Política, a virtude está sempre no meio (*medius in virtus*). Com a plena compreensão, todavia, de que não se chega à unidade sem antes passar pelas dualidades. Este o fascínio, o mistério, o milagre da vida"[12]

10 MENDES, Gilmar Ferreira. A Influência de Peter Häberle no Constitucionalismo Brasileiro. In: Revista de Estudos Institucionais, v. 2, n. 1, pp. 30-56, 2016, pp. 34-35.

11 Ibid., p. 37.

12 BRITTO, Carlos Ayres.O humanismo como categoria funcional.Belo Horizonte: Fórum, 2007, p.218.

Com efeito, a questão das ações afirmativas, por exemplo, não pode ser resolvida apenas com base nos princípios da liberdade e da igualdade. Sem o toque da fraternidade não é possível ser compreendida e encaminhada.

Na verdade, a fraternidade é uma categoria jurídica constitucional materializada numa estrutura normativa de princípio que tem três funções: a função de equilíbrio entre liberdade e igualdade, a função de reconhecimento e a função interpretativa.

Enquanto equilíbrio, a fraternidade representa o contraponto aos direitos de liberdade e de igualdade, ao evidenciar o lado dos deveres fundamentais, exigindo do indivíduo e do Estado sua observância, na perspectiva da responsabilidade, a fim de se alcançar o progresso social e incentivar a participação democrática na vida coletiva.

A função de reconhecimento explicita a alteridade e a intersubjetividade no direito, impondo-se do sujeito de direito um olhar para o outro, o respeito às diversidades numa sociedade multicultural (processo de inclusão), o espírito de tolerância, de compreensão mútua e de solidariedade. Já a função interpretativa deve ser verificada na prática, no momento da definição de sentido de direitos e deveres fundamentais no caso concreto.

Além disso, a fraternidade vincula as funções estatais servindo de parâmetro para colisão de diretos fundamentais, para elaboração das leis e para criação de políticas públicas.

Aliás, em outra oportunidade, o STF reafirmou a terceira geração de direitos fundamentais, proclamando a pessoa com deficiência no ensino inclusivo:

> AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput,
da Lei nº 13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e
244. 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta. 5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. 6. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB). 7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 8. Medida cautelar indeferida. 9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto

> do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade.[13]

Em reforço ao tema, recorre-se ao escólio de Clara Cardoso Machado Jaborandy:

> Defende-se, portanto, que a fraternidade é princípio fundamental introduzido de maneira expressa ou implícita no texto constitucional que atua como vetor interpretativo na construção de significado de outros enunciados, além de fomentar no indivíduo o reconhecimento da dignidade humana e realizar o princípio da responsabilidade no âmbito estatal, individual e coletivo.
> Além disso, o princípio da fraternidade é fonte direta de direitos e deveres transindividuais na medida em que constitui fundamento jurídico-normativo de tais direitos. Assim, direitos fundamentais transindividuais que não estejam expressamente enumerados na Constituição serão protegidos em razão da fraternidade (...) O conteúdo da fraternidade realiza-se quando cada um, desempenhando sua função social, reconhece a existência e dignidade do outro, e é tratado pela sociedade individualmente com necessidades e fins próprios de forma que a felicidade, que é um fim individual por excelência, se realize em comunidade.[14]

De igual forma, na ADI 4388, a ministra Rosa Weber, ao julgar procedente o pedido formulado pela Procuradoria-Geral da República para declarar a inconstitucionalidade de partes dos artigos 3º e 4º da Lei 14715 do Estado de Goiás, que reservou percentual de cargos e empregos públicos a pessoas portadoras de deficiência, registrou que *"a sociedade fraterna e o princípio*

13 ADI 5357 MC-Ref, Relator(a): Min. EDSON FACHIN, Tribunal Pleno, julgado em 09/06/2016, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-240 DIVULG 10-11-2016 PUBLIC 11-11-2016.

14 JABORANDY, Clara Cardoso Machado. A Fraternidade no Direito Constitucional Brasileiro: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016, p. 71.

da dignidade humana estão em relação de estruturação mútua" (ADI 4388, rel. Min. Rosa Weber, sessão virtual do Pleno de 21 de fevereiro a 2 de março de 2020).

Mais recentemente, a crise referente à pandemia da COVID 19 provocou a reflexão do Ministro Gilmar Mendes, na ADPF 811, sobre a importância do princípio da fraternidade, enquanto instrumento de harmonização dos conflitos entre direitos humanos fundamentais. Disse Sua Excelência:

> É esse o norte que tem guiado este STF na realização do controle de *constitucionalidade de restrições impostas* às *liberdades individuais em razão das medidas de enfrentamento* à pandemia *do novo Coronavírus. Não é preciso muito para reconhecer o desenvolvimento, entre nós, de uma verdadeira Jurisprudência de Crise em que os parâmetros de aferição da proporcionalidade das restrições aos direitos fundamentais têm sido moldados e redesenhados diante das circunstâncias emergenciais."* (ADPF 811, Rel. Min. Gilmar Mendes, Plenário do STF, sessão de 7 de abril de 2021.)

Nessa trilha, o princípio da fraternidade ganhou, igualmente, evidência na questão da migração, para os países europeus, de pessoas que fogem seja de cenários de guerra seja de condições de pobreza em seus países de origem[15]. Pela primeira vez, o Conselho Constitucional francês, em julho/2018, recordando o lema da República Francesa ("Liberdade, Igualdade e Fraternidade"), declarou que a ajuda a imigrantes em condição ilegal no país não mais será considerada ilegal e punida com 5 (cinco) anos de prisão e multa de 30 (trinta) mil euros.

15 A notícia foi dada, entre outros meios de comunicação, pelo Jornal "O Estado de São Paulo", em 06/07/2018. Disponível em https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,franca-proibe-julgamento-de-quem-ajudar-imigrantes-ilegais,70002392154, acessado em 30/07/2018.

O Conselho Constitucional considera, pois, que o legislador não respeitou o equilíbrio entre "princípio da fraternidade" e a "salvaguarda da ordem pública". Determinou, assim, que deixe de ser alvo de sanções qualquer ajuda humanitária à permanência e à circulação dos migrantes, mantendo-se a punição para a "ajuda à entrada ilegal". Em suma:

> Decorre do princípio da fraternidade a liberdade de ajudar os outros, com fins humanitários, independentemente da legalidade da sua permanência no território nacional (Décision n° 2018-717/718 QPC du 6 juillet 2018).

A decisão, considerada "uma grande vitória que proíbe castigar atos puramente humanitários", foi proferida em processo no qual Cédric Herrou, agricultor que se tornou símbolo da ajuda a imigrantes na fronteira franco-italiana, juntamente com outro ativista haviam sido condenados pelo "delito de solidariedade". Eles haviam prestado auxílio a imigrantes que estavam no Vale de La Roya, depois de ter atravessado a pé a fronteira entre a Itália e França.

Cédric Herrou acredita que sua conduta foi um "ato político com relação ao sofrimento de famílias inteiras frente a um Estado que impôs fronteiras, mas não assume em absoluto suas consequências".

Na decisão, o Conselho Constitucional francês determinou, também, a modificação, até 1º/12/2018, de vários artigos da legislação francesa que punem a ajuda à circulação e permanência de estrangeiros em situação clandestina, dentre os quais o art. 622-1 do Código de Entrada e Residência de Estrangeiros e do

Asilo, dispositivo legal proposto no Governo Sarkozy, segundo o qual:

> Toda pessoa que tenha, por ajuda direta ou indireta, facilitado ou tentado facilitar a entrada, a circulação e a estada irregulares de um estrangeiro na França será punida com prisão por cinco anos e uma multa de 30.000 (trinta mil) euros.
> Será punido com as mesmas penas aquele que, qualquer que seja sua nacionalidade, tenha cometido o delito definido na primeira alínea do presente artigo quando se encontrava em território de qualquer outro dos Estados parte da convenção assinada em Schengen em 19 de junho de 1.990, além da França.
> Será punido com as mesmas penas aquele que facilite ou tente facilitar a entrada, a circulação ou a estada irregulares de um estrangeiro no território de outro Estado parte da convenção assinada em Schengen em 19 de junho de 1.990.
> Será punido com as mesmas penas aquele que tenha facilitado ou tentado facilitar a entrada, a circulação ou a estada irregulares de um estrangeiro no território de um Estado parte no protocolo contra o tráfico ilícito de migrantes por terra, ar e mar, aditivo à convenção das Nações Unidas contra a criminalidade transnacional organizada, assinado em Palermo em 12 de dezembro 2000.
> As disposições da alínea precedente são aplicáveis na França a contar da data da publicação no Jornal Oficial da República Francesa deste protocolo.

Para além de proteger a estabilidade econômica de países da União Européia que vem sofrendo dificuldades para acolher, fornecer acesso à saúde, trabalho, escolas e habitações dignas para o fluxo de imigrantes que vem assolando a Europa desde 2015, a lei penal protecionista, em casos como este, se insere também num contexto de Direito Penal de guerra em que o imigrante irregular é visto como inimigo, em condição similar ao membro do crime organizado ou ao terrorista[16].

16 No mesmo sentido, o art. 318 bis do Código Penal espanhol, após redação conferida pela Lei Orgânica 11/2003, comina uma pena de quatro a oito anos de prisão a quem "directa o indirectamente, promueva, favorezca o facilite el tráfico

O Conselho estabeleceu, então, que se pode ajudar os migrantes com "conselhos jurídicos, alimentos, alojamento e atenção médica, ou qualquer outra ajuda que busque preservar sua dignidade e integridade física".

Trata-se de um avanço histórico e contemporâneo. A decisão foi tomada em um contexto de grande tensão na União Européia. O Conselho Constitucional da França determinou que as pessoas que ajudarem imigrantes em condição ilegal no país não poderão mais ser julgadas, colocando em prática pela primeira vez, na esfera da migração, o " princípio da fraternidade."

Na verdade, o conceito de fraternidade aponta à relação de reciprocidade que vincula os seres humanos entre si implode todo tipo de nacionalismo, fechamento de fronteiras e xenofobia. Visualiza-se no outro, "um outro eu" , independente da cultura.

No Brasil há uma promessa constitucional que nos compele ao tratamento digno do imigrante: ao prever que visamos assegurar o exercício dos direitos de modo a formar uma "sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução-pacífica das controvérsias".

---

ilegal o lainmigración clandestina de personas desde, entránsito o con destino a España, o con destino a otro país de la Unión Europea". Em comentário ao referido tipo legal, Martínez Escamilla (2007) refere que se trata de um claro exemplo de expansão do Direito Penal, uma vez que o legislador, dentre todas as condutas de favorecimento que poderia ter optado criminalizar pela sua gravidade – como, por exemplo, a concorrência de ânimo de lucro, a atuação no marco de uma organização delitiva, etc – levou a cabo uma regulação onicompreensiva, o mais ampla possível, com a finalidade de criminalizar, nos termos do dispositivo sob análise, qualquer comportamento relacionado com a imigração irregular que de alguma forma, "direta ou indiretamente" a favoreça. In: WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Direito Penal (d)e Guerra: Notas sobre uma (In)Distinção Conceitual. DE 27/03/2017. Disponível em http://emporiododireito.com.br/leitura/direito-penal-d-e-guerra-notas-sobre-uma-in-distincao- conceitual. Acesso em: 30 de jun. 2018.

Nesse diapasão, a nova Lei de Migrações no Brasil (Lei nº 13.445/2017) aprimora a situação do estrangeiro, garantindo a ele mais direitos no sentido qualitativo e quantitativo. Alguns pontos são importantes avanços quanto ao paradigma fraternal: a garantia ao imigrante de condição de igualdade com os nacionais, inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade e acesso à justiça e aos serviços públicos de saúde e educação. Ficam garantidos o mercado de trabalho e direito à previdência social, exercício de cargo, emprego e função pública, conforme definido em edital, com exceção dos concursos reservados a brasileiros natos.

Constata-se, pois, uma aproximação entre a nova lei brasileira de Migrações e as normativas internacionais de direitos humanos. No tópico, recorde-se, por exemplo, que a OIT editou a Convenção 143, a qual prevê a proteção trabalhista dos imigrantes mediante garantias de direitos humanos no acesso à ocupação produtiva justa e na restrição à exploração abusiva na sua prestação de serviços. Por sua vez, a lei brasileira em resumo, favorece as interações laborais, econômicas e sociais, no sentido de valorizar direitos, realçando o contributo do imigrante na construção na comunidade nacional. Devem, prevalecer, com efeito, as seguintes diretrizes: o repúdio à xenofobia, o acolhimento humanitário, a reunião familiar e o acesso à justiça, todas medidas destinadas a promover integração social.

Vivemos de perto os movimentos migratórios do Haiti (passado recente) e da Venezuela (atualidade).

Em 2018, o Alto Comissário das Nações Unidas para os Refugiados, Filippo Grandi, e o diretor da Organização Internacional para os Migrantes, William Lacy Swing, já estimava que 2,3 milhões

de venezuelanos viviam fora do seu país, dos quais, cerca de 1,6 milhão saíram do país a partir de 2015.

Nos últimos tempos aumentou a migração de venezuelanos para Colômbia, Brasil, Equador, Peru, Chile e Argentina. Muitos se mobilizam a pé para fugir da crise humanitária que atinge a Venezuela.

É extraordinário, nesse aspecto, o trabalho realizado pelas dioceses na fronteira de Cúcuta, Riohacha, na Colômbia, e em Boa Vista, no Brasil, e através da Cáritas e de outras organizações humanitárias para atender os migrantes venezuelanos.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB destinou 40% Fundo Nacional de Solidariedade (FNS) – valor arrecadado na Campanha da Fraternidade de 2018 -, para a implementação do Plano Caminhos de Solidariedade.

O projeto Caminhos de Solidariedade: Brasil & Venezuela já alcançou cerca de 90 Arquidioceses e Dioceses. Nesta proposta, as Igrejas foram convidadas a acolher migrantes e refugiados venezuelanos em seus territórios por meio de ações solidárias que visam promover, além da acolhida, a proteção, promoção e integração dos migrantes no Brasil.

Diante da crise migratória no mundo, a orientação do Papa Francisco para respostas efetivas da Igreja estão pautadas nas articulações em torno de quatro verbos que encontram seus fundamentos na Doutrina Social da Igreja: acolher, proteger, promover e integrar.

Em termos institucionais, por enquanto, a única forma de se equacionar a questão, a contento para venezuelanos no Brasil, é um processo de interiorização real e não simbólico, sistemático e não esporádico, que possa encaminhar (voluntariamente, é claro) e

distribuir os imigrantes pelas capitais brasileiras, ou seja, tornando real o princípio da solidariedade, com seu ônus a ser suportado por todos os estados, e não apenas por Roraima.

Assim, somente com uma política federal séria de interiorização sistemática, encaminhando (voluntariamente) os imigrantes a outras cidades brasileiras é que o problema pode ser amenizado a contento, tanto para os venezuelanos, que terão melhores oportunidades de conseguir emprego, quanto para os roraimenses, que não suportarão a sobrecarga dos serviços públicos.

Considerações finais

Diante desse quadro, a fraternidade, com alicerce na liberdade e igualdade, se expressa como "responsabilidade recíproca", "reciprocidade". Com efeito, a reciprocidade aponta para atitude de abertura dos membros da sociedade, com aqueles que, em tese, seriam forasteiros à comunidade brasileira, mas ao ingressar no Brasil, adotam uma nova pátria, novo pertencimento cidadão.

Em suma: a) a fraternidade é o ponto de equilíbrio entre os princípios tradicionalmente assegurados (a liberdade e a igualdade) e o preâmbulo da Constituição tem força normativa, especialmente diante da estrutura do corpo permanente da Lei Maior (art. 3º, em especial); b) o horizonte da fraternidade é o que mais se ajusta com a efetiva tutela dos direitos humanos fundamentais. A certeza de que o titular desses direitos é qualquer pessoa, só por ser pessoa, deve sempre influenciar a interpretação das normas e a ação dos operadores do Direito e do Sistema de Justiça. Ainda que as normas jurídicas não possam impor a fraternidade, pode a atuação dos atores do Direito testemunhá-la, como terceira dimensão dos direitos fundamentais.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais.** Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 31 ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria funcional**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

FACHIN, Luiz Edson; MACHADO FILHO, Roberto Dalledone**. Direito Comum da Humanidade.** In: TOFFOLI, José Antonio Dias (org.). 30 Anos da Constituição Brasileira: democracia, direitos fundamentais e instituições. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

FRANCISCO, Papa. **Quem Sou Eu para Julgar?** Trad. Clara A. Colotto. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional: a sociedade aberta dos intérpretes da constituição**. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2002.

JABORANDY, Clara Cardoso Machado. **A Fraternidade no Direito Constitucional Brasileiro: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais.** 204f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. A fraternidade como categoria jurídico- constitucional. **Revista do Ministério Público do Estado de Sergipe**, ano XVIII, n. 22, 2008.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **A Fraternidade como Categoria Jurídica: fundamentos e alcance (expressão do constitucionalismo fraternal).** Curitiba: Appris, 2017.

MENDES, Gilmar Ferreira. A Influência de Peter Häberle no Constitucionalismo Brasileiro. In: **Revista de Estudos Institucionais**, v. 2, n. 1, pp. 30-56, 2016.

ROSSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. Da Construção e Reconstrução do Conceito de Fraternidade. In: MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; JABORANDY, Clara Cardoso Machado; BARZOTTO, Luis Fernando. **Direito e Fraternidade: em busca de concretização**. Aracaju: EDUNIT, 2018.

SCAFER, Jairo. **Classificação dos Direitos Fundamentais: do sistema geracional ao sistema unitário: uma proposta de compreensão.** 2 ed. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2013.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. v. 1. Porto Alegre: Fabris, 1997,

VASAK, Karel. **For the Third Generation of Human Rights: the rights of solidarity.** Aula Inaugural da Décima Sessão de Estudo do Instituto Internacional de Direitos Humanos. Estrasburgo, julho de 1979.

VASAK, Karel. A 30-year struggle. The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. **The Unesco Courier**, Paris, n. 10, 1997 WARAT, Luís Alberto. **O Ofício do mediador.** Florianópolis: . Habitus, 2001.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. Direito Penal (d)e **Guerra: Notas sobre uma (In)Distinção Conceitual**. DE 27/03/2017. Disponível em http://emporiododireito.com.br/leitura/direito-penal-d-e-guerra-notas-sobre- uma-in-distincao-conceitual. a*cessado em 30/07/2018.*

UMA ABORDAGEM ESTRUTURAL INTEGRALIZADA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COM A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO

Maria da Graça Peres Soares Amorim[1]

Introdução

A crescente complexidade dos conflitos sociais e as demandas por uma justiça mais humana e efetiva têm levado à busca por novas abordagens que promovam a convivência pacífica e a reparação de danos. Nesse cenário, a Justiça Restaurativa surge como uma alternativa inovadora ao modelo punitivo tradicional, enfatizando o diálogo, a responsabilidade e a restauração das relações entre as partes envolvidas. Ao integrar essa prática à cultura de paz e à educação, cria-se um ambiente propício para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e ativos em suas comunidades.

1 Desembargadora do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão e Presidente do Núcleo Estadual de Justiça Restaurativa do Maranhão. Bacharela em Direito e Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Pós-Graduada em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Direito e Ciência Jurídica pela Universidade de Lisboa/Portugal. E-mail: gabgracaamorim@tjma.jus.br

A Justiça Restaurativa é uma prática que envolve todas as partes afetadas por um conflito ou crime - vítimas, ofensores e a comunidade - em um processo de diálogo. Em vez de se concentrar na punição do infrator, essa abordagem busca entender o contexto do ato, promovendo a responsabilização do ofensor e a reparação do dano causado. Esse processo não só ajuda a curar as feridas emocionais das vítimas, mas também oferece aos ofensores a oportunidade de refletir sobre suas ações e seu impacto nas vidas dos outros.

No Brasil, o primeiro documento que reúne os princípios e diretrizes das práticas restaurativas no Brasil é a "Resolução nº 225/2016" do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), documento que norteia a minha atuação como Presidente do Núcleo Estadual de Justiça Restaurativa – NEJUR e serviu de base para a elaboração deste trabalho. Essa resolução estabelece diretrizes para a implementação de práticas restaurativas no sistema de justiça, promovendo uma abordagem mais colaborativa e centrada nas necessidades das vítimas, dos ofensores e da comunidade. Ela é fundamental para orientar a aplicação de métodos restaurativos em diversas esferas, incluindo escolas, comunidades e o sistema judiciário. Ademais, a crescente complexidade dos conflitos sociais e as demandas por uma justiça mais humana e efetiva têm levado à busca de novas abordagens que promovam a convivência pacífica e a reparação de danos.

Nesse cenário, a Justiça Restaurativa surge como uma alternativa inovadora ao modelo punitivo tradicional, enfatizando o diálogo, a responsabilidade e a restauração das relações entre as partes envolvidas. Ao integrar essa prática à cultura de paz e à

educação, cria-se um ambiente propício para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e ativos em suas comunidades.

A cultura de paz é um conceito que envolve práticas e valores que promovem a não-violência, o respeito mútuo e a resolução pacífica de conflitos. Em uma era de crescente polarização, a promoção da cultura de paz se torna essencial para a construção de comunidades mais coesas e solidárias. Essa cultura é baseada na ideia de que a paz não é apenas a ausência de violência, mas um estado ativo que deve ser cultivado por meio de atitudes, comportamentos e políticas.

A combinação da Justiça Restaurativa com a cultura de paz na educação não só promove um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, mas também desenvolve habilidades sociais e emocionais nos alunos, capacitando-os a resolver conflitos de maneira pacífica. Este artigo propõe um exame mais profundo dessas intersecções, destacando sua relevância e o impacto transformador que podem ter na formação de sociedades mais justas e pacíficas.

Dessa forma, a busca por sociedades mais justas e pacíficas é um desafio contemporâneo que demanda novas abordagens na resolução de conflitos e na formação de cidadãos. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa e a cultura de paz emergem como paradigmas fundamentais que, se integrados à educação, podem transformar não apenas as relações interpessoais, mas também a própria estrutura social.

A educação desempenha um papel crucial na promoção da Justiça Restaurativa e da cultura de paz. Portanto, integrar essas abordagens no ambiente escolar pode criar um espaço onde os alunos aprendem a resolver conflitos de maneira pacífica e colaborativa. Isso não só melhora o clima escolar, mas também

desenvolve habilidades sociais e emocionais, como empatia, escuta ativa e responsabilidade social.

A Justiça Restaurativa emerge como uma abordagem inovadora no campo da resolução de conflitos, propondo uma alternativa ao modelo punitivo tradicional. Ao focar na reparação do dano e na restauração das relações, essa prática se alinha intimamente aos princípios da cultura de paz, promovendo um ambiente mais justo e colaborativo. Quando integrada à educação, a Justiça Restaurativa não apenas transforma a maneira como lidamos com conflitos, mas também educa para a convivência pacífica e respeitosa.

É uma metodologia que visa à reparação do dano causado por um ato ilícito, enfocando o diálogo entre as partes envolvidas - vítimas, ofensores e comunidade. Essa abordagem vai além da simples punição, promovendo a responsabilidade, a empatia e a compreensão mútua. Ao criar um espaço de diálogo, a Justiça Restaurativa busca atender às necessidades emocionais e sociais de todos os envolvidos, promovendo a restauração de relações e a reintegração social.

Justiça restaurativa e cultura de paz: um caminho para a educação transformadora

A Justiça Restaurativa é um modelo de justiça que se concentra na reparação dos danos causados pelo conflito ou delito, em vez de focar na punição. É um processo que envolve as partes afetadas (ofensor, vítima e comunidade) em um diálogo colaborativo para restaurar o equilíbrio, reconhecer os erros e promover a reintegração social. As práticas restaurativas incluem círculos de paz, mediação

e conferências restaurativas. Howard Zehr (2002), considerado um dos fundadores do movimento de Justiça Restaurativa, enfatiza a preponderância do diálogo e da empatia na resolução de conflitos, centrando-se na vítima e na reparação.

A educação transformadora busca não apenas transmitir conhecimento, mas também formar indivíduos capazes de atuar de maneira ética, consciente e pacífica em suas comunidades. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa e a cultura de paz emergem como ferramentas cruciais para promover uma educação que valoriza o respeito mútuo, o diálogo e a cooperação. Ao integrar esses dois conceitos à prática educacional, as instituições de ensino podem se tornar agentes ativos na transformação social, capacitando as novas gerações a lidar com conflitos de forma colaborativa e construtiva.

A Justiça Restaurativa propõe uma alternativa ao modelo punitivo tradicional, enfatizando a reparação de danos e o restabelecimento de relacionamentos afetados. Diferente das abordagens disciplinares baseadas em punição, oferece um caminho de responsabilização mútua, onde tanto o infrator quanto a vítima participam ativamente do processo de resolução de conflitos.

No ambiente escolar, essa abordagem se traduz na criação de espaços de diálogo e mediação. Os alunos são incentivados a refletir sobre o impacto de suas ações e a trabalhar em conjunto para resolver problemas e reparar danos, promovendo uma cultura de empatia e responsabilidade. Essa prática beneficia não apenas os indivíduos diretamente envolvidos no conflito, mas também a comunidade escolar como um todo, ao reforçar valores de respeito e cooperação.

Com efeito, ao oferecer uma alternativa ao castigo, a Justiça Restaurativa evita a exclusão social dos alunos envolvidos em comportamentos problemáticos, promovendo sua reintegração ao grupo e possibilitando a construção de soluções conjuntas e educativas.

A justiça restaurativa

Uma perspectiva moderna dentro do direito que se alinha com a cultura de paz é a Justiça Restaurativa. Ela busca reparar o dano causado pelo crime ou pela violação de direitos, em vez de apenas punir o infrator. Juristas defensores dessa abordagem acreditam que, ao restaurar os laços entre vítimas, infratores e a comunidade, é possível promover uma maior reconciliação e entendimento, fortalecendo os valores da cultura de paz. Trata-se de uma metodologia que visa ao reparo do dano causado por um ato ilícito, enfocando o diálogo entre as partes envolvidas—vítimas, ofensores e comunidade.

Embora não estejam diretamente relacionados à Justiça Restaurativa ou à cultura de paz, os estudos de Michel Foucault (1975) sobre poder e controle social podem ser aplicados à crítica dos modelos punitivos tradicionais. Sua obra *Vigiar e Punir* (1975) oferece uma análise crítica do sistema penal tradicional, que pode ser contraposto à Justiça Restaurativa. Essa abordagem vai além da simples punição, promovendo a responsabilidade, a empatia e a compreensão mútua (FOUCAULT, 1975).

Ao criar um espaço de diálogo, a justiça restaurativa busca atender às necessidades emocionais e sociais de todos os

envolvidos, promovendo a restauração de relações e a reintegração social.

A cultura de paz e seu papel na educação

Em uma era de crescente polarização, a promoção da cultura de paz se torna essencial para a construção de comunidades mais coesas e solidárias. Logo, promovê-la nas escolas é crucial para moldar as atitudes e comportamentos das futuras gerações, ajudando-as a se tornarem cidadãos responsáveis e comprometidos.

No contexto educacional, essa promoção está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos, como a empatia, o respeito pelas diferenças e a capacidade de lidar com situações adversas sem recorrer à violência ou à agressividade. Integrar a cultura de paz na educação significa preparar os alunos para que, ao longo de sua formação, internalizem a importância do diálogo e da cooperação. Isso pode ser feito por meio de atividades pedagógicas que incentivem o trabalho em grupo, o respeito à diversidade e a resolução de conflitos através da negociação e da escuta ativa. Essa cultura é baseada na ideia de que a paz não é apenas a ausência de violência, mas um estado ativo que deve ser cultivado por meio de atitudes, comportamentos e políticas.

A combinação da Justiça Restaurativa com a cultura de paz na educação não só promove um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, mas também desenvolve habilidades sociais e emocionais nos alunos, capacitando-os a resolver conflitos de maneira pacífica. Ao trabalhar valores como a solidariedade e a justiça social, as

escolas contribuem para a criação de uma mentalidade pacífica que os alunos levarão consigo para fora do ambiente educacional, impactando positivamente suas comunidades.

A interseção entre justiça restaurativa e cultura de paz na educação

A interseção entre a Justiça Restaurativa e a cultura de paz na educação se dá por meio da criação de práticas e espaços que incentivam o diálogo e a resolução colaborativa de conflitos. Essa junção pode transformar profundamente a dinâmica escolar, oferecendo uma abordagem educacional que vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, focando também no desenvolvimento integral do aluno.

Em um ambiente onde a Justiça Restaurativa e a cultura de paz são parte integrante da rotina escolar, os alunos não apenas aprendem a resolver conflitos de maneira construtiva, mas também são incentivados a se tornarem agentes de mudança, promovendo esses valores em suas comunidades.

A prática de círculos restaurativos, por exemplo, é uma ferramenta eficaz nessa interseção. Nesses círculos, alunos, professores e até membros da comunidade escolar se reúnem para discutir problemas, compartilhar sentimentos e buscar soluções coletivas para situações de conflito.

Nesse sentido, pode-se contar com a parceria de Conselhos Tutelares bem estruturados, que possam oferecer um espaço seguro onde alunos compartilhem suas experiências, sentimentos e perspectivas. Essa modelagem não apenas fortalece os laços entre os alunos, mas também ajuda a criar um senso de comunidade e

pertencimento, além de promover a coesão social, o fortalecimento dos laços comunitários e a criação de um ambiente de apoio mútuo.

A interseção entre Justiça Restaurativa, cultura de paz e educação oferece um caminho promissor para transformar a forma como lidamos com conflitos e construímos relacionamentos. Ao promover o diálogo, a empatia e a colaboração, podemos não apenas resolver disputas de maneira pacífica, mas também educar futuras gerações para serem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

A educação desempenha um papel crucial na promoção da Justiça Restaurativa e da cultura de paz. Integrar essas abordagens no ambiente escolar pode criar um espaço onde os alunos aprendem a resolver conflitos de maneira pacífica e colaborativa. Isso não só melhora o clima escolar, mas também desenvolve habilidades sociais e emocionais, como empatia, escuta ativa e responsabilidade social.

Em um espaço onde a Justiça Restaurativa e a cultura de paz são parte integrante da rotina escolar, os alunos não apenas aprendem a resolver conflitos de maneira construtiva, mas também são incentivados a se tornarem agentes de mudança, promovendo esses valores em suas comunidades.

A interseção entre Justiça Restaurativa, cultura de paz e educação oferece um caminho promissor para transformar a forma como lidamos com conflitos e construímos relacionamentos. Ao promover o diálogo, a empatia e a colaboração, podemos não apenas resolver disputas de maneira pacífica, mas também educar futuras gerações para serem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social. Logo, investir nessa abordagem é um passo significativo em direção à construção de sociedades mais justas e

pacíficas, onde a convivência harmoniosa é valorizada e cultivada. Ademais, o futuro depende da nossa capacidade de transformar a educação em um espaço de paz, diálogo e reparação, contribuindo assim para um mundo melhor.

A aplicação de práticas restaurativas nas escolas cria espaços seguros para a expressão de emoções e a reflexão sobre comportamentos, permitindo que alunos e educadores desenvolvam habilidades sociais e emocionais essenciais. Ao enfatizar a responsabilidade coletiva e a solidariedade, essa abordagem fortalece a comunidade escolar, promovendo um clima de respeito e inclusão.

Educação transformadora: caminhos e desafios

A implementação de uma educação transformadora baseada na Justiça Restaurativa e na cultura de paz apresenta desafios. Entre eles estão a necessidade de formação contínua de educadores, a adaptação de políticas disciplinares tradicionais e a criação de uma cultura institucional que valorize essas práticas.

Demais disso, é necessário um esforço conjunto entre escola, família e comunidade para que essa transformação ocorra de forma eficaz. O apoio das famílias e a participação ativa da comunidade escolar são fundamentais para que as práticas restaurativas e os valores da cultura de paz sejam internalizados pelos alunos.

Por outro lado, os benefícios dessa integração são vastos. A educação transformadora que resulta da combinação entre Justiça Restaurativa e cultura de paz não só reduz a violência e o bullying nas escolas, mas também promove um ambiente mais inclusivo, onde todos se sentem valorizados e ouvidos. Igualmente, prepara os alunos para serem cidadãos mais conscientes e engajados,

capazes de atuar em prol da justiça social e da paz em suas vidas pessoais e profissionais.

A busca por sociedades mais pacíficas e justas é um desafio premente no mundo contemporâneo, e a educação desempenha um papel fundamental nessa transformação. A Justiça Restaurativa, ao oferecer uma alternativa ao modelo punitivo tradicional, propõe uma metodologia que valoriza o diálogo, a empatia e a reparação de danos. Integrar essa abordagem à cultura de paz nas instituições educacionais pode criar ambientes mais acolhedores e colaborativos, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades.

A Justiça Restaurativa propõe uma alternativa ao modelo punitivo tradicional, enfatizando a reparação de danos e o restabelecimento de relacionamentos afetados. Diferente das abordagens disciplinares baseadas em punição, a Justiça Restaurativa oferece um caminho de responsabilização mútua, onde tanto o infrator quanto a vítima participam ativamente do processo de resolução de conflitos.

No ambiente escolar, segundo Freire (1970), essa abordagem se traduz na criação de espaços de diálogo e mediação. Os alunos são incentivados a refletir sobre o impacto de suas ações e a trabalhar em conjunto para resolver problemas e reparar danos, promovendo uma cultura de empatia e responsabilidade. Essa prática beneficia não apenas os indivíduos diretamente envolvidos no conflito, mas também a comunidade escolar como um todo, ao reforçar valores de respeito e cooperação. A pedagogia crítica de Freire se concentra no diálogo e na conscientização como ferramentas para a transformação social e resolução pacífica de conflitos.

De igual sorte, ao oferecer uma alternativa ao castigo, a Justiça Restaurativa evita a exclusão social dos alunos envolvidos

em comportamentos problemáticos, promovendo sua reintegração ao grupo e possibilitando a construção de soluções conjuntas e educativas.

Apesar de trazer muitos benefícios, a integração da Justiça Restaurativa e da cultura de paz na educação também apresenta desafios. A resistência à mudança, a falta de formação adequada para educadores e a necessidade de políticas que apoiem essa integração são obstáculos a serem superados.

Para implementar essa integração de forma eficaz, é de suma importância proporcionar formação contínua para professores e funcionários sobre práticas restaurativas e princípios da cultura de paz. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades em mediação de conflitos e em comunicação não-violenta. E mais, estabelecer colaborações entre escolas, famílias e comunidades para criar um suporte abrangente que fortaleça essa abordagem, implementar sistemas de avaliação para monitorar o impacto dessas práticas e fazer ajustes conforme necessário.

Considerações finais

A integração da Justiça Restaurativa com a cultura de paz e a educação oferece uma abordagem transformadora para a convivência social e escolar, promovendo um ambiente em que o diálogo, a empatia e a reparação de danos se tornam pilares fundamentais. Essa integração não apenas redefine a maneira como lidamos com conflitos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Entretanto, para que essa integração seja efetiva, é fundamental enfrentar os desafios que podem surgir, como a resistência à mudança e a necessidade de formação contínua para educadores. O envolvimento de toda a comunidade escolar,

alunos, pais, professores e gestores é essencial para o sucesso desse processo.

A aplicação de práticas restaurativas nas escolas cria espaços seguros para a expressão de emoções e a reflexão sobre comportamentos, permitindo que alunos e educadores desenvolvam habilidades sociais e emocionais essenciais. Ao enfatizar a responsabilidade coletiva e a solidariedade, essa abordagem fortalece a comunidade escolar, promovendo um clima de respeito e inclusão.

A educação transformadora busca não apenas transmitir conhecimento, mas também formar indivíduos capazes de atuar de maneira ética, consciente e pacífica em suas comunidades. Nesse contexto, a Justiça Restaurativa e a cultura de paz emergem como ferramentas cruciais para promover uma educação que valoriza o respeito mútuo, o diálogo e a cooperação. Ao integrar esses dois conceitos à prática educacional, as instituições de ensino podem se tornar agentes ativos na transformação social, capacitando as novas gerações a lidar com conflitos de forma colaborativa e construtiva.

A união da Justiça Restaurativa com a cultura de paz e a educação representa um caminho promissor para transformar a forma como as escolas lidam com conflitos e promovem a convivência. Do mesmo modo, propõe que, ao ensinar práticas restaurativas e valores da cultura de paz nas escolas, as comunidades se tornam mais resilientes e menos propensas à violência. A Justiça Restaurativa pode ser aplicada em conflitos escolares, enquanto a Educação para a Paz pode introduzir conceitos de justiça, empatia e diálogo. Isso não só reduz a violência no ambiente escolar, mas também promove uma cultura onde o respeito e a convivência pacífica se tornam pilares.

Ao construir um ambiente de empatia, diálogo e responsabilidade, essa abordagem não só melhora o clima escolar, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a paz. O futuro das nossas comunidades depende da capacidade de educar para a paz, e essa integração é um passo decisivo nesse caminho.

Em última análise, investir na Justiça Restaurativa e na cultura de paz na educação é um passo crucial para a construção de um futuro mais justo e pacífico. Ao educar as novas gerações para resolver conflitos de maneira colaborativa e respeitosa, estamos moldando um caminho em direção a sociedades mais coesas e harmoniosas. A educação, portanto, não deve apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar a paz e a justiça, preparando os alunos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Referências

CNJ. **Resolução Nº 225, de 31 de maio de 2016.** Disponível em:https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 15.SET. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Gallimard, 1975.Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf.Acesso em: 19.SET.2024.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

A UNIVERSIDADE E A CULTURA DE PAZ: do conhecimento à transformação social

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra[1]
Walter Canales Sant'Ana[2]

Introdução

A violência é um fenômeno que tem se acentuado na sociedade ao longo dos anos. Concomitantemente, avançam as discussões que procuram entender as motivações que lhe dão origem, tendo em vista que a sua intensificação ameaça, inclusive, a própria existência humana. Numa visão mais ampla, a violência é conceituada como um ato de brutalidade física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais, descritas como de opressão, intimidação, medo e terror (Silva; Salles, 2010).

1 Doutora. Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis. Professora Associada do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais. Professora permanente dos Programas de Mestrado em Educação Inclusiva e Doutorado em Ensino da Universidade Estadual do Maranhão. E- mail: ilka.serra@uema.br

2 Doutor. Reitor da Universidade Estadual do Maranhão. Professor Adjunto IV do Centro de Ciências Tecnológicas da UEMA. E-mail: waltercanales@uema.br

Na contemporaneidade, a violência continua a interferir, de forma veemente, na vida dos indivíduos e das instituições. Isso porque, apesar de algumas formas de violência parecerem novas, é um fenômeno inscrito na história da sociabilidade humana desde a sua gênese. No entanto, a forma como tem se manifestado na sociedade atual continua a demandar um profundo processo de reflexão devido à complexidade das manifestações existentes.

A violência não é somente física, haja vista que se apresenta de diversas formas e em diferentes contextos, motivada pelo desrespeito, pela violação ou negação dos direitos humanos que, somados ao estado de pobreza, exclusão, marginalização e a todas as outras formas de desigualdade presentes nas sociedades, amplifica o fenômeno, extrapolando para ambientes como a escola ou mesmo universidades.

A escola e a universidade, segundo Canário (2002), são instituições que a partir de um conjunto de valores se tornam uma "fábrica de cidadãos", cujo papel é, historicamente, ser uma unificadora cultural e política. Assumem, portanto, parte do protagonismo na formação de pessoas enquanto cidadãos plurais e transformadores da sociedade, indo além das relações baseadas no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem se esforçado para que, por meio da educação,seja possível promover mudanças de atitude, valores e comportamentos. A Universidade, nessa perspectiva, desempenha um papel fundamental para a promoção da paz e do desenvolvimento da sociedade, utilizando a educação como principal ferramenta de transformação social. Acredita-se que, por meio da educação, os indivíduos desenvolvem habilidades,

como o pensamento crítico, empatia, capacidade de comunicação e compreensão intercultural, que são essenciais para lidar com as diferenças de forma construtiva e pacífica.

A promoção da cultura de paz implica no esforço para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz, considerando a prática da "não violência para resolver conflitos, a prática do diálogo na relação entre pessoas, a postura democrática frente à vida, que pressupõe a dinâmica da cooperação planejada e o movimento constante da instalação de justiça" (Dupret, 2002, p.91), conforme preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

Sob esse olhar, a Universidade deve estar comprometida com o desenvolvimento social que, obrigatoriamente, precisa levar em consideração valores como: respeito, educação, ética, convivência, diálogo e cooperação, os quais permeiam a cultura de paz e são imprescindíveis para a vida em sociedade.

Recentemente, a Universidade Estadual do Maranhão aderiu ao Fórum de Universidades pela Paz, que reúne várias instituições de ensino e tem como objetivo geral "Promover diálogos, pesquisas e ações pela paz, desprovida de interesses político-partidários, religiosos e/ou ideológicos". A criação desse Fórum reforça a ideia de que é necessária uma ação robusta em prol da paz e que as universidades formadoras de cidadãos e cidadãs possuem papel fundamental nesse contexto (FOUP, 2023).

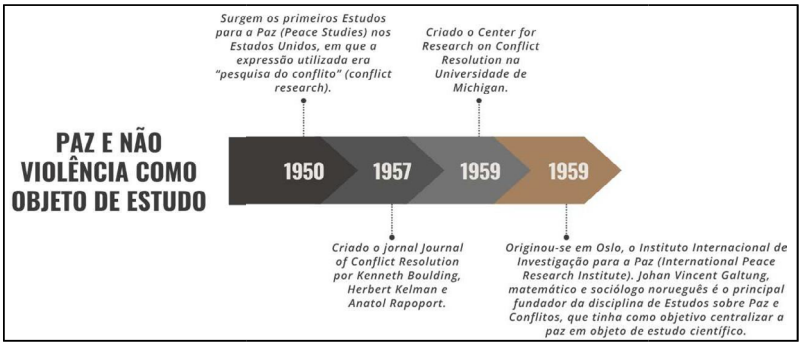
Portanto, este estudo bibliográfico tem a intençãode discutir, em linhas gerais, o papel da Universidade, especialmente da extensão universitária, na promoção de uma cultura de paz que reflita na transformação social, a fim de promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável.

O papel da universidade na promoção da paz

A característica multifacetada que as universidades possuem, ao possibilitar a convivência com o diferente, um dos aspectos que colaboram para colocar estas instituições na posição de promotoras da paz. Ao adotarem abordagens que privilegiam o diálogo, as universidades não apenas educam e preparam a próxima geração de líderes e cidadãos, como também desempenham um papel ativo na construção de uma sociedade mais pacífica e justa.

A paz como objeto de estudo científico é historicamente recente. Muñoz (2011), a partir das experiências do pós-guerra, sugere a seguinte linha do tempo para explicar como este tema passou a ser considerado um campo de estudo:

Figura 1 - Linha do tempo da Paz como objeto de estudo



Fonte: Adaptado de Muñoz (2011)

Posteriormente, Johan Galtung, um renomado teórico, ampliou a compreensão do conceito de paz ao introduzir as noções de paz negativa e paz positiva. Esses conceitos são fundamentais para entender a complexidade da paz e a necessidade de abordagens mais abrangentes para alcançá-la.

A paz negativa é frequentemente descrita como a ausência de guerra e violência direta. É um estado em que não há conflitos armados, guerras ou atos de violência visíveis e explícitos. É a paz que se caracteriza pela ausência de hostilidade e pela falta de conflitos evidentes (Galtung, 1995).

A paz positiva vai além da simples ausência de guerra e busca a construção de uma sociedade em que as causas profundas dos conflitos e da violência sejam abordadas. É um estado de justiça, equidade e harmonia social em que as condições necessárias para uma convivência pacífica e sustentável são promovidas (Galtung, 1995).

A Educação para a Paz tem sido um campo significativo de estudo e desenvolvimento pedagógico em muitos países da Europa e da América do Norte.Por aproximadamente três décadas, e até os dias atuais, continua sendo um desafio transformar os espaços acadêmicos em ambientes de sensibilização e convivência menos violenta.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas, em sua Assembleia Geral, ocorrida em 6 de outubro de 1999, lançou a "Declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de paz". O documento define a cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos ou nações baseado no respeito pleno à vida, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Envolve um modo de agir e de se posicionar baseado na prática da não violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação.

Partindo desse princípio, Dusi (2006) aponta que a cultura de paz deve se consolidar como um modo de vida; portanto, permanente entre os seres humanos, e destaca a importância da vivência da coletividade e das múltiplas experiências como

elementos fundamentais para a realização de cenários de emancipação dos indivíduos (Borba; Sales; Silva, 2022).

Nessa perspectiva, a Universidade exerce um papel relevante no contexto da construção coletiva, uma vez que a paz é um compromisso de cada indivíduo com o outro. No entanto, manter essa relação pacífica requer um grande desafio para todas as sociedades.A Universidade tem, portanto, o papel de responder aos anseios sociais emergentes.

Ao se caracterizarem pela investigação, pela formação, pelo ensino e pela extensão, tornam-se atores centrais nos rumos dados aos acontecimentos. São geradoras de conhecimento, capazes de transformar os fenômenos naturais em produtos de necessidade social (Gomes, 2014). Em resumo, educação é um bem público e sua função social:

> [...] retoma a natureza da universidade como a instituição do debate e da reflexão. Nesse sentido, a universidade precisa assumir que a discussão acadêmica, a pesquisa científica e o acesso ao conhecimento não conhecem fronteiras. Essa perspectiva coloca a universidade diante dos desafios contemporâneos do mundo globalizado. O que está posto para a sociedade, portanto, é o destino do conhecimento como patrimônio social, e da educação como bem público. Esses compromissos devem ser afirmados e reafirmados pela universidade junto à pertinência da educação na relação às demandas sociais. [...] as universidades têm extraordinária importância para nossas sociedades como lugar da diversidade cultural e da pluralidade ideológica, do debate e do diálogo que constroem sujeitos e coletividades, da crítica comprometida com a ética, que busca ser verdadeira e justa (Panizzi, 2002, p.13)

Nesse sentido, percebe-se a que a Universidade tem também a função emancipatória, visto que influencia as relações sociais, elemento indispensável para a consolidação de uma cultura de paz em todas as formas de sociedade. A fala de Panizzi (2002) é um

retrato da evolução das IES, principalmente no Brasil, considerando que a criação de Universidades só veio a se firmar no país a partir do século XX (Novaes; Fonseca, 2020).

Essa evolução perpassa pelo desafio incansável de superar um modelo de IES, preocupado eminentemente com o ensino. "O tripé ensino, pesquisa e extensão aparece apenas com o advento da universidade do século XX, sendo a extensão a instância responsável em promover a transferência de conhecimentos à sociedade" (Novaes; Fonseca, 2020, p. 3). Nesse panorama, Walter Franz (2005) afirma:

> A Universidade como uma das expressões de organização e funcionamento da sociedade, deve relacionar-se construtivamente com o mercado e com os governos. No entanto, o horizonte da Universidade vai muito além disso, [...] não pode ser assistencialista, paternalista. O seu compromisso deve ser com a formação da Cidadania (Franz, 2005).

Uma educação que enfatiza a cidadania ativa, os direitos humanos e as responsabilidades cívicas pode cultivar uma cultura de paz. Ao ensinar as pessoas sobre seus direitos e deveres, promove-se uma maior compreensão e respeito mútuo, fundamentais para a convivência pacífica.

Um dos caminhos para a promoção da paz também foi proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU): os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses Objetivos visam promover um desenvolvimento global sustentável e inclusivo, e muitos apresentam uma conexão direta com os princípios e as práticas de uma cultura de paz, tais como: ODS 1: Erradicação da Pobreza; ODS 2: Fome Zero e Agricultura Sustentável; ODS 3: Saúde e Bem-Estar; ODS 4: Educação de Qualidade; ODS 5: Igualdade de

Gênero; ODS 10: Redução das Desigualdades; ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis; ODS 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes e ODS 17: Parcerias e Meios de Implementação. A meta 4.7, referente ao Objetivo 4, inclusive, define que as nações deverão:

> Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover a Educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural (ONU, 2022).

A cultura de paz é uma parte essencial do desenvolvimento sustentável e, portanto, está interconectada com os ODS, tendo em vista que é um conceito transversal que apoia e é apoiado por muitos dos Objetivos. A abordagem integrada para alcançar a paz e o desenvolvimento sustentável significa que esforços em uma área frequentemente beneficiam outras, criando sinergias positivas.

Tendo em vista a capacidade das Universidades de influenciar e liderar ações que avançam no cumprimento dos ODS de várias maneiras, desde a educação e pesquisa até a prática comunitária e a gestão institucional, fica evidente que essas instituições são agentes poderosos na promoção da cultura de paz.

A extensão como meio de transformação social

De acordo com Medeiros (2017), o termo "extensão universitária" surgiu pela primeira vez na legislação educacional brasileira, em 1931, com o Decreto-Lei n.º 19.851, no Estatuto da Universidade Brasileira. Tradicionalmente, a Extensão era vista com um meio de fornecer serviços e assistência técnica à comunidade, ou seja, com um viés mais pragmático e utilitarista.

Com o passar dos anos, a definição de extensão universitária foi se atualizando e ganhando novas conotações, notadamente, mais voltadas ao aspecto social das comunidades. A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), em novembro de 1987, foi um marco para que essa nova visão da extensão fosse possível, passando a ser entendida como "um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia" (Forproex, 2012, p. 10).

O Forproex (2012), então, define a Extensão Universitária como "processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade". (Forproex, 2012, p. 28). A Extensão, conforme destaca o Plano Nacional de Extensão Universitária,

> [...] denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social (Forproex, 2012, p. 28).

Desse modo, é possível compreender a Extensão como uma política pública, cuja finalidade precípua é aproximar a Universidade da sociedade, a fim de propiciar a construção de políticas alternativas de relevância social. Para esse fim, a Extensão estabelece e utiliza uma relação dialógica para propor temáticas latentes à sociedade (Albrecht; Bastos, 2020). Em resumo:

> [...] a extensão é reconhecida como importante vetor para o diálogo e proposição de ações para diferentes segmentos da sociedade. Atuando como canal de aproximação e oportunização

> para criação de cursos para formação, aprimoramento, dentre outros, e que consigam, por meio do diálogo, trazer demandas latentes na sociedade para dentro da Universidade, que aproximem e prezem pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (Albrecht; Bastos, 2020, p. 66).

Nesse sentido, é prerrogativa das IES a formação de uma relação de reciprocidade, estimulando o conhecimento do mundo atual, em especial dos problemas regionais. Por meio de projetos de extensão, os alunos podem aplicar o que aprenderam em contextos reais e desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais e comunitárias. Isso também ajuda a formar profissionais mais conscientes e engajados com a realidade social.

No entanto, é evidente que o processo não é tão simples, haja vista a falta de conhecimento de uma parcela dos alunos sobre o tema ou até mesmo a falta de interesse pelo assunto, motivo pelo qual o Plano Nacional de Educação resolveu "assegurar no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária". Essa é uma diretriz que visa integrar mais profundamente a extensão universitária no processo de formação dos estudantes.

Cabe destacar que a curricularização da extensão não é um ato impositivo, mas uma necessidade inadiável, tendo em vista que a presença das Universidades na sociedade, notadamente junto aos segmentos que mais sofrem em vista dos processos de desigualdades, pobrezas e vulnerabilidades, é substancial.

Assim, é fundamental esclarecer que a extensão acadêmica não é apenas uma atividade complementar, mas uma parte essencial da missão das Universidades, contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento e para o desenvolvimento social. Por meio de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços de natureza extensionista, é possível promover valores

comorespeito, diálogo e convivência harmoniosa, estimulando a cultura de paz e a transformação social.

Considerações finais

A Universidade tem um papel crucial na construção de uma cultura de paz, agindo como um agente de transformação social e promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade, o respeito e a justiça. Ao dialogarmos sobre essa temática, colocamos em pauta a importância dessas instituições de reafirmarem o seu o compromisso com a promoção da paz.

Considerando os desafios de um mundo globalizado, em que as pessoas estão cada vez mais conectadas, isso vem requerer mais do que nunca a necessidade de se construir e manter a cultura de paz, devendoestar no horizonte de todas as instituições, como um ato coletivo de transformação social. Para tanto,aUniversidade, ao integrar os princípios de diversidade, o respeito e a justiça em sua missão acadêmica e comunitária, tem o potencial de contribuir significativamente para a criação de uma sociedade mais harmoniosa e equitativa.

Com o caminho percorrido até aqui, fica evidente que há uma relação profunda entre cultura de paz e transformação social. Ao valorizar diferentes culturas, etnias, gêneros e orientações, a cultura de paz ajuda a reduzir tensões e preconceitos, contribuindo para uma convivência mais coesa. Assim, em uma sociedade em que a cultura de paz é priorizada, há uma maior ênfase na resolução pacífica de conflitos.

A Universidade, na medida em queenfatiza a importância da empatia, da escuta ativa e da comunicação não-violenta, contribui para que os indivíduos interajam de maneira mais construtiva

e resolvam disputas de forma pacífica, o que é decisivo para a transformação social positiva.

Transformação essa que deve ultrapassar os muros da instituição e chegar à comunidade, a fim de que os benefícios gerados não fiquem limitados. A aspiração é de que toda a comunidade acadêmica (estudantes, professores, gestores, colaboradores) possa se sentir empoderada para atuar em suas comunidades e contribuir para mudanças sociais.

No contexto dessa complexidade que envolve as conexões entre diferentes culturas, povos e saberes, a cultura de paz se constituiuma força transformadora que pode catalisar mudanças sociais significativas. Ao promover a inclusão, a justiça e a resolução pacífica de conflitos, contribui para a construção de sociedades mais justas, coesas e resilientes. Portanto, a transformação social impulsionada pela cultura de paz é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos.

Referências

ALBRECHT, E. BASTOS, A. S. A. M. **Extensão e sociedade: diálogos necessários**. Revista em Extensão, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 54–71, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/53428. Acesso em: 21 abr. 2024.

BORBA, Magdala Costa; SALES, Thayná da Silva; SILVA, Givanildo da. **O papel social da escola na construção da cultura de paz**. Revista Pemo, Fortaleza, v.4, e48677, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8677/7507. Acesso em: 03 set. 2024.

CANÁRIO, Rui. **Escola - crise ou mutação?** In AA.VV., Espaços de Educação. Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. pp. 141-151.

DUPRET, L. **cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

DUSI, M.L.H.M. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. Tese (Dissertação) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2006.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Púbicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional- deExtens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf

FÓRUM DE UNIVERSIDADES PELA PAZ. **Faça parte do Fórum de Universidades pela Paz.** 2023. Disponível em: https://www.foup.org/. Acesso em: 09 de set. 2024.

FRANZ, Walter. **Concepções de Universidade e de Extensão Universitária**. In: FÓRUM DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ACAFE, 6., 2005, Chapecó. Anais 2005. Argos Editora Universitária.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**. London: Sage, 1995.

GOMES, Caio Cesar Piffero. **O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE.** In:Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU.14. 2014, Santa Catarina. Anais [...] Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, p. 1-11.

MEDEIROS, Izaura de Menezes. **A gênese e o desenvolvimento do Programa de Extensão - AFRID - da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia de 1989 a 2014**. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2017.16. Acesso em: 10 de set. 2024.

MUÑOZ, F. A. **La paz imperfecta**. In: López Martinez, M. et al. (Orgs.). Enciclopedia de paz y conflictos: L-Z. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2011.

NOVAES, C. V. S.; FONSECA, J.S.; **A Universidade brasileira e sua função social no percurso constitucional**.In:Congresso Nacional de Educação – Conedu, 7. 2020, Maceió. Anais [...] Maceió: Realize, 2020, p. 1-12. Disponível em:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5314_25082020163143.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

ONU BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 07 set. 2024.

PANIZZI, Wrana M. **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência na escola**. Educar em Revista, Curitiba, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR.

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE CULTURA DE PAZ: o caso da UEMASUL no Maranhão

Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves[1]
Camila Perez da Silva[2]

Se eu não sou capaz de ver o outro como legítimo outro, não tenho preocupação ética. A preocupação ética nunca vai além dos domínios sociais em que *surge. Funda-se na emoção, no amor, na visão do outro [...] Se eu me preocupo com as consequências de minhas ações sobre o outro, quer dizer que tenho uma preocupação* ética.

Humberto Maturama.

Introdução

A epígrafe que inicia esta reflexão reforça a necessidade de compreender a ética não como uma abstração teórica, mas como uma prática social, enraizada na

1 Doutora em Geografia. Reitora e Professora Adjunta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Pesquisadora do GPS da UEMASUL e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações (NEER) e membro do Observatório da Amazônia Oriental. Atualmente é professora e Reitora da UEMASUL. E-mail: lucilea.goncalves@uemasul.edu.br

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: camila.silva@uemasul.edu.br

relação com o outro enquanto sujeito de direitos e dignidade. A preocupação legítima com as consequências de nossas ações em relação ao outro é sinônimo do desejo de ver florescer o bem-estar coletivo e a justiça social, tendo em vista a humanização.

Como ressalta Charlot (2000), ao vir ao mundo, o sujeito apresenta um desenvolvimento inconcluso que o submete à obrigação constante de aprender. Este aprendizado se constitui a partir de um triplo processo: o processo de hominização, relacionado ao tornar-se humano; o processo de singularização, que significa tornar- se um exemplo único de ser humano e o processo de socialização, que implica tornar-se membro de uma comunidade. Tais processos inserem o sujeito em um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido, por meio do qual cada um constrói a si próprio e, ao mesmo tempo, é construído pelos outros de forma complexa e nunca completamente acabada.

> Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens.

Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde é necessário exercer uma atividade (Charlot, 2000, p. 53).

Nesse sentido, a educação se constitui como mecanismo central do processo de humanização, de tal forma que, como ressalta Saviani (1995, p. 17);

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos

> indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (grifo nosso).

É importante ressaltar que esse processo humanizador não ocorre somente por meio de relações lineares e pacíficas, mas também, por meio de relações dissonantes e violentas, que demandaram a criação de instrumentos regulatórios e orientadores, que pudessem garantir o respeito mútuo e a igualdade social, inerentes à preservação da dignidade humana.

Para este artigo, tomaremos como objeto de reflexão a criação de um destes instrumentos intitulado *Declaração por uma cultura de paz,* instituída em1999 pela Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de instaurar um movimento mundial voltado para a promoção de um conjunto de valores, atitudes, tradições e modos de vida,que possibilitassem a convivência harmoniosa e menos violenta entre diferentes povos e culturas, tendo como eixo norteador a ideia de respeito, considerado um valor humano central para o bem-estar coletivo. Assim, a referida declaração apresenta como princípios:

> a. Respeito pela vida, fim da violência e promoção e prática da não- violência através da educação, do diálogo e da cooperação;
> b. Pleno respeito pelos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e a não intervenção em questões que sejam essencialmente da jurisdição interna de qualquer Estado, de acordo com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
> c. Pleno respeito e a promoção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais;
> d. Compromisso com a resolução pacífica de conflitos;
> e. Esforços para atender às necessidades de desenvolvimento e ambientais das gerações presentes e futuras;
> f. Respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;

> g. Respeito e promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens;
> h. Respeito e promoção do direito de todos à liberdade de expressão, opinião e informação;
> i. Adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e compreensão em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e fomentada por um ambiente nacional e internacional propício à paz (ONU, 1999, grifos nossos).

A "*Declaração por uma cultura de paz"* mantém, portanto, uma relação intrínseca com a temática dos Direitos Humanos, pois objetiva a defesa de valores como a dignidade, a justiça social e a igualdade, associando a concepção de paz à ideia de mobilização de ações democráticas e pacificadoras. Assim, a partir desta declaração, a ONU estabeleceu um programa denominado *Década Internacional para uma cultura de paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo,* a ser desenvolvido no período de 2001 a 2010, a partir do qual os países foram conclamados a planejar e executar ações, tendo como elementos fundantes a educação, o diálogo e a cooperação.

Todavia, embora nobres, as intenções inerentes ao documento somente teriam chances de se materializar à medida que os Estados estabelecessem políticas públicas para normatizá-las. Considerando o contexto histórico brasileiro, quais foram as políticas públicas mobilizadas nesse período para a promoção da cultura de paz?

Para sensibilizar a opinião pública acerca desta temática, o Brasil desenvolveu diferentes iniciativas, como, por exemplo, o *Plano Nacional de Direitos Humanos,* lançado em 2002; a promulgação da Lei nº 10.826/2003 popularmente conhecida como *Estatuto do Desarmamento;* os programas *Escola que Protege*

e o *Mais Educação* em 2005, voltados para a educação em Direitos Humanos; a Lei nº 11.129/2005 que instituiu o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (ProJovem), o *Conselho Nacional da Juventude* (CNJ), a *Secretaria Nacional de Juventude e* o *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)* em 2007; além de ações relacionadas ao fortalecimento dos *Conselhos de Paz e Direitos Humanos.*

Após 2010, também foram instituídas importantes políticas com esta finalidade, a exemplo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*(Resolução CNE/CP nº 1 de 2012), que previa a incorporação dos princípios da educação de Direitos Humanos nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior; o *Plano Nacional da Educação* (Lei nº 13.005 de 2014), com foco na melhoria da qualidade da educação, redução das desigualdades educacionais e valorização da diversidade e inclusão social; e o *Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito* à *Diversidade e da cultura de paz e Direitos Humanos*, assinado por 17 instituições de Ensino Superior em novembro de 2016.

A partir de 2016, a ONU lança uma nova proposta por meio da *Agenda 2030*, na qual foram apresentados 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas globais, subdivididas em quatro dimensões: social, ambiental, econômica e desenvolvimento sustentável. O documento foi assinado por 193 nações, incluindo o Brasil, e traz a cultura de paz e os Direitos Humanos de maneira transversal em todas as metas.

Em 2018, o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) coordenou um processo de adaptação destas metas às prioridades sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil, a fim de viabilizar sua implementação.

A grande maioria das políticas públicas voltada para essa finalidade toma a educação como eixo norteador, por ser essa o caminho mais viável para a promoção de valores humanísticos em prol de uma sociedade mais justa e solidária.

Após essa adaptação, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convidadas a se comprometer com os ODS, através da adoção de parâmetros de pesquisas, ensino e extensão, tendo em vista a importância da educação pública universitária neste processo. Afinal, as IES constituem verdadeiros espaços de produção de conhecimentos considerados essenciais para a sociedade. Tais instituições congregam

> [...] discussões de conteúdos políticos que podem contribuir para manter e/ou transformara sociedade. Manter, ao reproduzir discursos mercadológicos de transmissão do conhecimento para fins de empreendedorismo e transformarão buscar a formação do trabalho humano assentado no pressuposto da humanização dos sujeitos (Pinho; Santos, 2017, p. 497).

É nesse contexto que se encontra a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, criada em 2017 como a primeira universidade regional do estado, com a missão de "produzir e difundir conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e formar profissionais éticos e competentes, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da região tocantina do Maranhão, contribuindo para a elevação cultural, social e científica, do Maranhão e do Brasil" (PDI, 2022, p. 35).

Alguns dos princípios filosóficos, políticos e educacionais da UEMASUL atrelados à promoção de uma cultura de paz, são assim apresentados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional:

"formação para atuação criativa, ética e transformadora do contexto contemporâneo"; "cooperação com projetos de emancipação humana, a partir da livre produção e divulgação do saber"; "convivência, alicerçada na alteridade e no respeito às diferenças" (PDI, 2022,p. 53, grifos nossos).

Interrogamos como as ações desenvolvidas pela UEMASUL colaboram para transformar a realidade educacional do estado, possibilitando a materialização da cultura de paz e dos ODS em prol de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

Para refletir sobre tal questionamento, o presente artigo objetiva apresentar, ainda que de maneira sintética, as estratégias desenvolvidas pela UEMASUL para fazer valer os princípios de sua missão, em consonância com a educação em Direitos Humanos, face à concretização da cultura de paz.

Direitos humanos e diálogo intercultural: o caso da UEMASUL

Como vimos, a Educação Superior desempenha um papel central na formação profissional e humanística, o que significa que, para além do ensino técnico nas respectivas áreas do conhecimento é imprescindível que a formação universitária incorpore valores sociais como a justiça, a equidade e o respeito à diversidade, rompendo com a perspectiva meramente instrumental da formação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, é fundamental que o educador atue como verdadeiro mediador de diálogos e reflexões que possibilitem a construção de uma consciência crítica, indispensável à transformação social, pois, segundo Paulo Freire (1996), a educação, na perspectiva transformadora, deve ser capaz de

desvelar as contradições sociais, sobretudo as que contribuem para a perpetuação das desigualdades, como a exploração do trabalho, a concentração da riqueza, a competição e, fundamentalmente, o desrespeito aos valores humanos. Somente este tipo de educação poderá se constituir em um ato político e humanizador, voltado para a emancipação e para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

A UEMASUL oferece atualmente 22 cursos de graduação, 4 mestrados e 1 doutorado em seus três campi localizados nos municípios de Imperatriz, Açailândia e Estreito. Dos cursos de graduação, 12 são de licenciatura e 10 de bacharelado, o que evidencia seu compromisso com a formação de educadores, essencial em um estado que apresenta baixos índices de rendimento escolar e é considerado um dos mais pobres do país, a partir de seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Para além desses cursos, a UEMASUL busca promover a democratização do Ensino Superior através do *Programa para Formação de Professores - Caminhos do Sertão*, voltado para a interiorização da formação universitária, com a oferta de 5 cursos de licenciatura, em cooperação com quatro municípios, nos quais estão localizadas suas Unidades Avançadas: Amarante do Maranhão, Itinga do Maranhão, Porto Franco e Vila Nova dos Martírios.

A implantação do Restaurante Popular e Universitário, proveniente de um Acordo de Cooperação firmado entre a UEMASUL e a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (SEDES), garante a oferta de refeições a baixo custo para toda a comunidade acadêmica e constitui política pública de inclusão fundamental para a permanência dos estudantes.

Além disso, a criação do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e a implantação do curso de Medicina refletem uma conquista significativa para a melhoria da saúde e qualidade de vida na região.

A implantação do *Programa de Residência Profissional em Ciências Agrárias*, em cooperação entre a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), a Secretaria de Estado da Agricultura, Pecuária e Pesca do Maranhão (SAGRIMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o programa de aperfeiçoamento em saneamento, em colaboração entre UEMASUL, o Governo do Estado, CAEMA, UEMA e FAPEMA, que "proporcionam um período de treinamento prático, orientado e supervisionado que une teoria e prática, visando a melhor qualificação e oportunidades de trabalho aos egressos dos cursos-alvo" (PDI, 2022, p. 30).

Vale lembrar que a intersecção entre teoria e prática no processo educativo é recíproca, dialética e produz movimento entre polos que são inseparáveis, tornando- se assim, *práxis* autêntica, instigando o exercício de reflexão constante sobre a ação (Freire, 1987). Por este motivo, ações voltadas para o trabalho integrado entre teoria e prática são fundamentais para uma formação *omnilateral*[3], voltada antes de qualquer coisa, para a emancipação humana.

A Pró-Reitoria de Gestão e Sustentabilidade Acadêmica (PROGESA) desempenha papel fundamental no que se refere ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos

3 "Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões' [é] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico" (Frigotto, 2012, p. 265).

cursos, assim como ao apoio para os estudantes por meio da oferta de bolsas de Monitoria Acadêmica e Estágio Não-Obrigatório, que possibilitam o aprimoramento do relacionamento interpessoal e profissional dos estudantes, constituindo ricas oportunidades de aprendizagens práticas voltadas, dentre outras coisas, para o exercício da empatia. Além disso, a Tutoria de Nivelamento Acadêmico objetiva minimizar as dificuldades de aprendizagem decorrentes da formação na Educação Básica, oferecendo um suporte fundamental ao longo de toda a graduação.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPGI) visa à consolidação de uma cultura de pesquisa e o incremento quantitativo e qualitativo da produção científica institucional, por meio de estímulos de caráter técnico, estrutural e financeiro, incentivando a participação de pesquisadores e estudantes em redes de pesquisa nacionais e internacionais, fomentando o intercâmbio e fortalecendo os grupos de pesquisa existentes.

A Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD) tem como objetivo planejar e coordenar as atividades e políticas de administração, gestão orçamentária, financeira e patrimonial, essenciais para garantir o bom funcionamento da instituição, criando um clima organizacional favorável ao cumprimento de sua missão.

A Pró-Reitoria de Extensão e Assistência Estudantil (PROEXAE), além dos projetos de extensão universitária que ampliam o diálogo com a sociedade civil, é responsável por assuntos culturais, de saúde, esporte e transporte, ofertando aos estudantes diferentes auxílios (alimentação, refeição, moradia, creche e transporte) que garantem a permanência especialmente àqueles que se en-

contram em situação de vulnerabilidade social.Também, essa Pró--Reitoria é responsável pela agenda que discute por meio de eventos, palestras, mostras e feiras, os temas da diversidade cultural,da igualdade de gênero, do racismo, enfim, das políticas afirmativas muito necessárias para a Paz.

No Plano de Desenvolvimento Institucional de 2022-2026, são estabelecidas em seu mapa estratégico, três perspectivas principais de ação: 1) UEMASUL e a sociedade; 2) Processos internos; 3) Aprendizagem e crescimento. Os objetivos relacionados à perspectiva 1 são: "fomentar parcerias institucionais, promovendo a inovação e o empreendedorismo nos municípios de abrangência da UEMASUL".Na perspectiva 2, os objetivos são:"elaborar e executar rotinas participativas de planejamento, avaliação e controle; "melhorar a comunicação institucional interna e externa"; "promover a qualidade de vida, saúde e segurança do trabalho; "promover o fortalecimento do desempenho acadêmico; "consolidar e ampliar as políticas de assistência estudantil e inclusão social"; "ampliar as ações de internacionalização" e "promover a captação de recursos externos". Na perspectiva 3, o objetivo é "ampliar, modernizar e adequar a infraestrutura física", tendo em vista a criação de novos cursos e a ampliação do número de vagas.

Tais políticas institucionais buscam estabelecer um diálogo intercultural com a sociedade, tendo os Direitos Humanos como guia, a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades em um estado profundamente marcado por disparidades sociais e econômicas. Ao articular saberes e práticas educativas na perspectiva da formação omnilateral, a UEMASUL contribui para a valorização da diversidade e o fortalecimento da democracia, potencializando a construção de uma sociedade mais equitativa e

pacífica, pautada na ética e no respeito mútuo, tendo em vista a transformação social.

A UEMASUL nas trilhas da educação para a cultura de paz

A UEMASUL tem em sua área de abrangência 22 municípios localizados no sudoeste do estado, muito embora sua polarização urbano-regional se expanda a todo o sul do estado e cidades de estados limítrofes como Pará e Tocantins. Em sua estrutura, possui três campi, na cidade de Imperatriz, Açailândia e Estreito. O campus de Imperatriz é constituído de 13 (treze) cursos, o campus de Açailândia 4 (quatro) cursos e o campus Estreito – Centro de Ciências Agrárias Naturais e Letras – CCANL, funcionam 3 (três) cursos, todos de graduação.

Um dos grandes desafios a que a instituição está submetida é o de promover, entre outros aspectos, o desenvolvimento Científico, Tecnológico e Inovativo, aliado à formação de recursos humanos em uma região com baixos indicadores socioeconômicos. É salutar evidenciar que 45% das pessoas que moram na Região Tocantina do Maranhão vivem com até meio salário mínimo (IBGE, 2022).

Nesse contexto, e com vistas a superar esses desafios, a instituição vem trabalhando para a ampliação de programas *Stricto Sensu*, em uma região de expressiva assimetria científica. Em 2019, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Letras que, embora seja voltado para esta área do conhecimento, tem possibilitado a profissionais de outras áreas se qualificarem.

No corrente ano, em 2024, a reformulação da pesquisa, pós-graduação e inovação da UEMASUL, iniciadas em 2022, permitiu

que a universidade tivesse bons resultados junto a CAPES, aprovando três mestrados, além do seu ingresso na rede Bionorte de Biotecnologia e Biodiversidade, com vistas a atuar, de forma efetiva, no desenvolvimento de conhecimentos e competências no âmbito da Amazônia Legal brasileira.

O Mestrado de Agricultura Sustentável e Segurança Alimentar, inserido no contexto de expansão do agronegócio com vistas ao MATOPIBA, tem por objetivo o desenvolvimento da agricultura propriamente dita, considerada a partir da sustentabilidade em suas mais diversas perspectivas sociais, econômicas, políticas e ambientais, garantindo a utilização dos recursos naturais pelas futuras gerações. Na última década, a população brasileira cresceu cerca de 6,5%, indicando a necessidade da produção de alimentos para garantir a segurança alimentar das pessoas que está relacionada à disponibilidade de alimentos em quantidade suficiente para atender as demandas nutricionais dos seres humanos. Dessa forma, essa área busca estudar as diferentes práticas de manejo para produzir com menor impacto ao meio ambiente, utilizando eficientemente todos os insumos necessários para a produção agrícola, respeitando os recursos naturais nos mais diversos sistemas de produção, visando a formação de profissionais capazes de atuar na avaliação crítica, intervenção e resolução de problemas vinculados à Agronomia.

Tal programa contempla 14 dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que são: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e Bemestar; 4. Educação de qualidade; 6. Água potável e Saneamento; 7. Energia Acessível e Limpa; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, Inovação e Infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção

responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 15. Vida terrestre; e 17. Parcerias e meios de implementação.

Dessa forma, para atender os diferentes temas supramencionados, a área de concentração em Agricultura Sustentável e Segurança Alimentar contempla duas linhas de pesquisa: a) Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade e b) Manejo racional dos recursos naturais.

Em paralelo, o Mestrado em Ciências Ambientais resulta da necessidade de estabelecer novas formas de inter-relações entre a preservação dos biomas Amazônico e Cerrado Maranhense, dinâmicas sociais e desenvolvimento tecnológico sustentável, com temáticas interdisciplinares direcionadas para uma visão sistêmica e sinérgica dos problemas socioambientais da Região Geográfica Imediata de Imperatriz.

O programa, por meio de suas duas linhas de pesquisa, tem por objetivo avaliar a integração entre a biodiversidade e os conflitos socioambientais gerados por projetos de desenvolvimento, uso e ocupação do solo, assim como fomentar ações que visem ao manejo, conservação e uso sustentável dos recursos naturais. Abordagens de extrema importância na região de atuação do Programa de Pós- Graduação em Ciências Ambientais, localizada no ecótono de transição entre a porção oriental da Amazônia Legal Brasileira e o Cerrado marginal Maranhão-Piauí. Esta linha de pesquisa envolverá ações estruturadas nos seguintes Eixos Temáticos: diversidade, manejo e conservação de fauna e flora; dinâmicas ecológicas e conflitos ambientais diante da expansão das atividades agro-minero-exportadoras, das monoculturas para a produção de *commodities*, impactos sobre a biodiversidade, Unidades de Conservação e as populações humanas já historicamente estabelecidas nas regiões (comunidades tradicionais, campesinatos, povos indígenas, agricultores familiares) e também

aquelas que migram para o cenário recente, sofrem impactos de diferentes magnitudes e com consequências complexas e de difícil previsão.

Além disso, contribuem com a geração de conhecimento científico, tecnológico e inovação para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de processos, produtos ou serviços que representem soluções inovadoras para problemas ambientais na Amazônia e Cerrado Maranhense. A linha contempla, de forma multidisciplinar, estudos nos eixos temáticos: Bioprospecção de princípios ativos da biota nativa e suas potenciais aplicações econômicas e ambientais; atividade química, biológica e farmacológicas de produtos naturais; monitoramento e detecção de riscos em sistemas ambientais; materiais e sistemas com aplicação ambiental; desenvolvimento de métodos e técnicas que contribuam para o monitoramento e controle de impactos ambientais negativos; desenvolvimento de materiais compósitos de interesse ambiental; biotecnologias para o tratamento e recuperação de áreas modificadas e áreas contaminadas pelas diversas atividades antrópicas; biorremediação e fitorremediação de ambientes terrestres e aquáticos.

Por fim, a aprovação do mestrado em Processos e Tecnologias Educacionais na recém área 51 da CAPES, em rede com outras universidades do país, que propõe uma abordagem interdisciplinar para explorar o potencial das Tecnologias no contexto educacional, com foco na Educação Básica. Desenvolve, implementa, avalia e analisa recursos digitais, integrando diversas mídias, estratégias e reflexões críticas sobre o uso ético e efetivo das tecnologias, na promoção de ambientes de aprendizagem significativos. Contribui para a melhoria da educação, democratização do acesso ao conhecimento e formação de professores críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Fornece

uma base em teorias e metodologias relacionadas às Tecnologias e seu uso na Educação Básica e incentiva pesquisas e inovação no campo das tecnologias educacionais, promovendo conexões entre a formação de professores e as necessidades da prática educacional.

Em paralelo, o programa irá ocupar-se também de estudos e pesquisas sobre os processos inovadores que articulam as dimensões culturais digitais e tecnológicas para atender as demandas postas no âmbito da Educação Básica. Visa o desenvolvimento e a aplicação de tecnologias em contextos educacionais voltadas à valorização da diversidade cultural e dos diversos saberes que compõem a sociedade contemporânea. Investiga os campos conceituais da Cultura Digital e dos Multiletramentos que pesquisam e inserem as tecnologias para a promoção e aplicação da hipertextualidade e da multimodalidade, através dos suportes tecnológicos, valorizando as múltiplas linguagens e letramentos com foco em uma formação na perspectiva da práxis, face à concretização de uma educação crítica e emancipatória.

Considerações finais

A UEMASUL ainda está iniciando sua trajetória como universidade autônoma, mas já conhece sua responsabilidade e busca diálogo constante com outros entes públicos, com entes privados e a sociedade civil organizada para a promoção de uma educação superior de qualidade.

Um dos principais desafios enfrentados na implementação de educação voltada para a paz, a desigualdade social, está presente na UEMASUL, mas também estão presentes as forças positivas que corroboram para a elaboração e implementação de

programas e projetos que permitem a permanência dos discentes na universidade.

O chamado que a sociedade faz a esta universidade, por uma Educação Superior de qualidade, é o norte de suas ações que são realizadas por seu corpo técnico-administrativo e docente, com a colaboração do Governo do Estado. Dessa forma, o diálogo com a Educação Básica é fundamental. Acreditamos que a UEMASUL está empenhada em uma educação de qualidade, pois, por meio dos currículos dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, tanto *Lato Sensu*, quanto *Stricto Sensu* e da política de acolhimento para a sua comunidade, promove um ambiente de formação que fortalece a solidariedade humana e ambiental, a igualdade, justiça, equidade e o respeito entre as pessoas, temas imprescindíveis para a paz. É o certo. É o comprometimento da UEMASUL.

Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ONU. **Declaration on a Culture of Peace**, 1999.Disponível em: <http://cpnn- world.org/resolutions/resA-53-243A.html>. Acesso em 23 de setembro de 2024.

PINHO, M. J.; SANTOS, J. D. R. Educação como processo humanizador e político na Universidade pública. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 496-506, 2017.

Plano de Desenvolvimento Institucional UEMASUL - PDI – 2022-2026. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Imperatriz, MA, 2022.

SAVIANI. D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 5 ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

GENTE QUE AMA ENSINAR: sentido de um programa de formação de professores da UEMA pela cultura de paz, à luz dos princípios da Agenda 2030

Maria Goretti Cavalcante de Carvalho[1]

Introdução

Amplamente amparada pela Agenda 2030[2] e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a cultura de paz está intrinsecamente vinculada ao Objetivo 16, na promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionando o acesso à justiça para todos e construindo instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis, como nos é relatado na sua redação para o Desenvolvimento Sustentável.

1 Doutora em História pela UNISINOS (2017). Mestre em Educação (2003) e Licenciada em Pedagogia pela UFMA (2000). Professora Adjunta III, do Departamento de Educação - DEPE, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais - CECEN da UEMA. Coordenadora Geral do Programa ENSINAR Formação de Professores da UEMA, com experiência em Gestão Educacional e Escolar e Formação de Professores, ensino de história e didática. Pesquisadora em Educação.

2 Site Oficial da ONU: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

É um objetivo para além de reduzir a violência, porque está para prevenção, nas suas múltiplas formas, sejam de caráter técnico, político,ideológico ou psicológico. O certo é que a cultura de paz se impõe prenhe de compromissos por qualquer que seja o fazer, a exemplo da formação docente, e no que isto reverbera. É neste sentido que buscamos ver no Programa Ensinar Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA[3] a ponta de um fio condutor para a cultura de paz, por este se afiliar e se dedicar pela qualificação de pessoas que buscam um lugar de reconhecimento social, com consequente estabilidade financeira.

Para a construção deste artigo, o objetivo maior foi encontrar o sentido da cultura de paz no "Programa Ensinar". Em função disso, a metodologia utilizada consistiu na revisão bibliográfica para apropriação das concepções do Programa Ensinar Formação de Professores e cultura de paz, articuladas com lentes sobre o discurso da Agenda 2030 e da referida proposta na tríade de uma gestão democrática, além da análise da organização e do Projeto Básico do "Programa Ensinar", e toda dinâmica logística da realização desta formação. A proposta de coleta de dados acerca dessa pesquisa sobre a temática está dividida em etapas que são: a pesquisa bibliográfica, observação participante e relato de experiências da Coordenação Geral do Programa.

Lançamos os olhares para o discurso institucional sobre o Programa Ensinar, com vistas nas vagas do tecido, representando os limites que as palavras têm sobre os documentos e ações, como uma rede de pesca, ao tempo que apresentamos os fios condutores do projeto do referido programa, os seus nós, representando a gestão democrática e participativa dos entes institucionais.

3 Doravante denominado neste texto como "Programa Ensinar".

O "Programa Ensinar" e a política de formação de professores da UEMA[4]

O "Programa Ensinar" é a edição mais atualizada da ação política institucional para a Formação de Professores no Estado do Maranhão. Foi aprovado pelo CEPE/UEMA em 6 de outubro de 2016 e pelo CONSUN em 7 de outubro de 2016, RESOLUÇÃO N°957/2016 CONSUN/UEMA, coma intenção de atender às necessidades da educação básica e, consequentemente, contribuir para melhoria dos indicadores sociais e educacionais do Estado do Maranhão. Esse programa surgiu como condição necessária para elevar os índices educacionais do Estado no que se refere tanto à implementação de políticas públicas educacionais quanto ao desenvolvimento acadêmico e científico, oportunizando aos futuros discentes uma formação baseada em valores imprescindíveis para a sua atuação profissional.

O objetivo do programa é formar professores para o exercício da docência na educação básica a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, de conceitos e princípios desenvolvidos na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento em um diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Visa ainda

4 A Universidade Estadual do Maranhão - UEMA teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão (Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias). De acordo com o disposto em seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 15.581, os objetivos da UEMA permeiam o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias interagindo com a comunidade, visando ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão.

fortalecer a política de formação docente para a educação básica no Estado do Maranhão;atender as demandas para a formação docente na educação básica e contribuir para a mudança dos indicadores sociais e educacionais do Estado do Maranhão.

Sobre as Políticas Institucionais, estas estimulam a inclusão e a valorização das dimensões ética e humanística na formação do estudante, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade, totalmente em sintonia com os valores trazidos quer pelo ODS 10, na redução das desigualdades quanto pelo ODS 5, na igualdade de gênero e no empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Projetam uma formação assegurada por meio do vínculo institucional, de ensino, pesquisa e extensão. São estimulados também no currículo os princípios de flexibilidade e integração estudo/trabalho.

Todas as ações das políticas institucionais da UEMA estão voltadas para o desenvolvimento do Maranhão, na perspectiva de reverter os indicadores socioeducacionais do estado, os quais apresentam-se abaixo da média regional e nacional. O grau de urbanização, o PIB, a renda per capita, a taxa de analfabetismo alta e de escolaridade média baixa formam o cenário educacional do Maranhão, além da situação problemática que o Estado enfrenta nas áreas econômica e social.

Nesse sentido, a UEMA, ao longo dos seus mais de 40 anos, vem trabalhando na perspectiva de criar um cenário educacional mais inclusivo, desenvolvendo o seu papel social como formadora de profissionais. No contexto dessa causa, as licenciaturas têm tido atenção especial, principalmente por meio dos programas especiais de formação de professores, com ofertas que abrangem as várias

áreas do conhecimento, a fim de atender às demandas das escolas da educação básica dos maranhenses.

Historicamente, vale ressaltar a iniciativa do Programa de Capacitação de Docentes — PROCAD[5], que teve início após pesquisa realizada pelo Centro de Documentação — CEDIN da Secretaria de Estado do Maranhão — SEDUC, cujos resultados indicaram que, em 1992, 92,5% dos professores da rede estadual da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e 37,4% dos professores do ensino médio não possuíam a habilitação apropriada para o exercício da função.

Cabe esclarecer que os cursos[6] do PROCAD, inicialmente, funcionaram em dois regimes:

• intensivo – denominado de parcelado, com vistas a atender programas especiais da Universidade. Constituído por módulos de disciplinas ministradas durante as férias escolares, permitindo a participação dos professores oriundos dos municípios sedes dos *campi* da Universidade e de municípios circunvizinhos;

• regular - oferecido durante o ano letivo da Universidade, com funcionamento noturno, dirigido, preferencialmente, para professores sem formação pedagógica em nível superior, residentes nos municípios sedes dos *campi* da Universidade

5 O PROCAD foi implantado por meio da Resolução no 100/92 - CONSUN/UEMA, oferecendo cursos de Ciências, (com habilitação em Matemática, Física, Química e Biologia), História, Geografia, Letras e Pedagogia, todos em licenciatura plena. Os referidos cursos, em princípio, foram realizados no período das férias escolares, atendendo professores já inseridos na rede pública estadual de ensino, chegando a alcançar um universo de aproximadamente, 18.000 professores.

6 Em 1995, foi criado o Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), que absorveu os cursos do PROCAD.

e que estivessem previstos no Programa, tendo em vista as facilidades de locomoção.

É oportuno acrescentar que, embora houvesse todo um esforço dispendido, na perspectiva de melhorar o cenário da educação, o Maranhão em 2003, ainda, apresentava profundas carências educacionais, uma vez que o PROCAD não foi suficiente para preencher as lacunas existentes em relação às necessidades da formação de professores para o exercício da educação básica no âmbito do Estado.

Em 2003, mais uma vez a UEMA assumiu o compromisso de investir na formação de professores, com a criação do Programa de Qualificação de Docentes - PQD, por meio da Resolução nº. 0415/2003 - CONSUN/UEMA. Ainda nessa perspectiva, a UEMA lançou o Programa Darcy Ribeiro, por meio da Resolução nº. 680/2007, com a mesma finalidade, ou seja, a formação de professores para a educação básica, com a oferta dos seguintes cursos de Licenciaturas: Ciências Biológicas, Ciências Matemática, Ciências Física, Ciências Química, Letras e História.

Em 2016, mais uma iniciativa para a Formação de Professores – o Programa Ensinar. No âmbito da política de interiorização, a UEMA preconiza, sobremaneira, contribuir com o desenvolvimento regional, por meio de seus cursos de graduação presenciais e a distância, cursos técnicos e programas de formação de professores. Nesse contexto, insere-se o "Programa Ensinar", constituindo-se um dos Pontos Fortes, que "correspondem às variáveis internas e controláveis, que proporcionam uma condição favorável para a UEMA em relação a seu ambiente" (PDI 2021-2025).

Ainda conforme o PDI (2021-2025, p. 31), o "Programa Ensinar" administra a oferta de cursos alinhada com as vocações e potencialidades regionais.

> [...] Os cursos, doravante, devem manifestar clara indução para a produção e difusão de conhecimento que aproximem a Instituição da comunidade de forma inovadora e sustentável. Logo, os cursos necessitam se adequarem a esta perspectiva para que possam melhorar sua performance e reconhecimento. Para tanto, deve-se lançar mão, em diversos níveis e modalidades, de cursos que promovam a interiorização do ensino, a diversidade de oferta, a transferência de tecnologia para que seja possível a melhoria do desempenho do curso, bem como, o atendimento a uma demanda latente de acordo com as potencialidades de cada região.

No cumprimento de sua proposta, o "Programa Ensinar" oferta os seguintes cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, Matemática, Pedagogia e Química. Funda-se nos princípios filosóficos, políticos, educacionais que orientam a Uema no seu Plano Pedagógico Institucional PDI (2021-2025), especialmente no que se refere àvalorização do profissional da educação; garantia de padrão de qualidade; e a vinculação entre educação, mercado de trabalho e práticas sociais. Todos os cursos do "Programa Ensinar" são Reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão – CEE-MA, com conceitos 5,0 (cinco) e 4,0 (quatro), e a integralização dos estudos é de quatro a seis anos.

Conforme as diretrizes estratégicas do "Programa Ensinar", as aulas ocorrem aos sábados e domingos, totalizando 20 horas, sendo 16h presenciais e 4h com atividades orientadas, em 3 (três) finais de semana para cada disciplina de 60 horas. As práticas e os estágios curriculares supervisionados são desenvolvidos com base em cronogramas específicos.

O "Programa Ensinar" atualmente está em 50 municípios maranhenses, cuja seleção ocorreu a partir dos seguintes critérios: a) Ausência de instituições de educação superior; b) Identificação dos cursos ofertados nas instituições de ensino superior existentes; c) Indicadores demográficos, econômicos e educacionais do Estado do Maranhão; d) Aproveitamento da estrutura físico-administrativa dos *campi* e polos do Programa Darcy Ribeiro.

Os municípios atendidos são: Alcântara, Alto Alegre do Pindaré, Água Doce do Maranhão, Anajatuba, Anapurus, Araioses, Arari, Araioses, Apicum Açu, Axixá, Barra do Corda; Barreirinhas; Brejo; Buriticupu; Buriti, Carutapera, Cedral, Chapadinha,Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá,Governador Nunes Freire, Grajaú, Icatu, Itapecuru, Loreto,Magalhães de Almeida, Mata Roma, Nova Olinda do Maranhão,Pastos Bons, Parnarama, Paraibano, Paulino Neves, Pirapemas, Presidente Dutra, Presidente Sarney,Presidente Médici, Pedro do Rosário, São Bento; São Raimundo das Mangabeiras,Santa Inês, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São Bernardo, Santa Quitéria do Maranhão, Santa Rita, Santana do Maranhão, São Mateus do Maranhão, Turiaçu e Viana (UEMA, 2023).A abrangência do "Programa Ensinar" chega a mais de 100 (cem) municípios maranhenses, além de municípios limítrofes de outros Estados, como: Piauí, Pernambuco e Bahia.

Um programa de formação de professores sob as luzes da cultura de paz

A UEMA é uma instituição de natureza estadual, regida por um Estatuto, por seus regimentos internos e resoluções dos Órgãos Superiores Colegiados. Tem nas diretrizes curriculares

e pedagógicas, nos seus princípios e nos compromissos que estabeleceu com a sociedade a sua fonte permanente de inspiração e atualização.

De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI 2021-2025, os elementos que compõem a estrutura didático-pedagógica da Uema estão fundamentados nos princípios que orientam o regime didático-científico, no desenvolvimento histórico da organização acadêmica da Universidade, nas orientações relativas às formas organizadoras das práticas de ensino e de aprendizagem adotadas e nos fundamentos da organização curricular. Também este instrumento colabora na responsabilidade da UEMA em contribuir para o alcance da Agenda 2030 e dos ODS, pois este se encontra integralmente alinhado em todos os seus eixos, propostas e metodologias.

Assim, os princípios fundamentais na organização das atividades didático- científicas estão assentados, especialmente, nas demandas da comunidade universitária e na sociedade, a saber: liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; universalidade do conhecimento e incentivo à interdisciplinaridade; avaliação e aprimoramento constante da qualidade; orientação humanística da formação do estudante; compromisso com o desenvolvimento do Maranhão e do país na busca de soluções democráticas para os problemas sociais; compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente.Ou seja, são princípios que viabilizam melhor articulação com os fundamentos básicos e direitos fundamentais propostos pela Agenda 2030, sob a forma de cada ODS.

O atual cenário social e tecnológico, cada vez mais dinâmico e moderno, exige atualização permanente do professor, em sua área e em áreas afins, de forma a apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ter uma atuação eficaz, capaz de agir com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Nesse cenário, é importante destacar que, na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação do professor deve estimular uma consciência crítico-reflexiva, propiciando-lhe um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Desse modo, inserir-se no processo de formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo tendo em vista a construção de identidade profissional. A consequência estará na qualidade de vida, no sentido do bem estar pessoal e social.

Nesse sentido, a UEMA, por meio do "Programa Ensinar", contribui para a melhoria dos padrões de sobrevivência, o que se pode revê pelo alcance do que prega o ODS 1, primeiro e mais importante a alcançar antes de todos os demais, ou seja, "Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares", na profissão que exercerão nos rincões maranhenses. Qualificação tão necessária essa, que está presente na responsabilidade desta IES, e internalizada pelo cumprimento também do ODS 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O "Programa Ensinar" é uma ação política institucional, reconhecida em sua grandeza, porque há uma demanda popular das comunidades dos municípios pela formação superior de seus jovens e adultos que concluíram a Educação Básica. Pode-se dizer que esta ação contribui para a cultura de paz, porque

melhora as condições de vida nesses espaços, tanto pelas lentes ampliadas para a leitura das realidades locais, como pelo aumento do poder aquisitivo que esta formação proporciona, dirimindo as desigualdades absurdas vivenciadas em nosso estado e que por este programa operacionalizam também o alcance do ODS 10, reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Mas, como isso é possível? Como podemos identificar o sentido da cultura de paz na proposta do Programa da UEMA? O projeto básico do referido programa se construiu nas bases do seu objetivo geral, que é "formar professores para o exercício da docência na educação básica,a partir de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, de conceitos e princípios desenvolvidos na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos e políticos do conhecimento em um diálogo constante entre diferentes do mundo". Atualmente, estão cursando 3004 estudantes, em 120 salas de aulas nos 50 municípios acima relacionados. Além disso, o "Programa Ensinar" é motivado pela conclusão dos cursos de mais de 2.000 profissionais do ensino, o que certamente impactará na confluência com os ODS, especialmente o Objetivo 16, que direciona todas as forças para a cultura de paz.

Entretanto, é importante que a gestão dessa inciativa formadora se empenhe no sentido de garantir direitos à educação. O conceito de gestão pode seraqui mencionado porque fortalece a democratização do processo educacional e pedagógico dessa formação de professores, cuja participação responsável e comprometida de todos pode subsidiar as discussões. É um novo olhar sobre o envolvimento coletivo nas decisões e nos

compromissos assumidos, de uma realidade de formação, com vista ao seu desempenho satisfatório.

Em função disso,

> há de se afirmar que esta forma de gestão exige competência, disponibilidade e responsabilidade de todos os profissionais da educação. É necessário um movimento contínuo de redefinição de práticas, de condutas e de ferramentas para melhorar a qualidade da educação. São condutas que devem assumir os desafios e saber como lidar com as exigências e dificuldades, como possibilidades de fazer um trabalho bem-sucedido, encaixando-se na articulação das dimensões pedagógicas, éticas e administrativas (Carvalho, 2018, p. 8).

No âmbito da consciência desse compromisso, e por questões de ordem legal, a UEMA, por sua essência, precisa dar respostas às demandas educacionais advindas da sociedade, conforme a sua missão, qual seja, "de produzir e difundir conhecimento, orientado para cidadania e formação profissional, comprometido com o desenvolvimento sustentável" (PDI, 2021–2025). Em função disso, foi fundamental identificar nos documentos referentes ao Planejamento do Desenvolvimento Institucional – PDI da UEMA, uma preocupação com a formação do professor para atuação na educação básica, considerando ser esta uma das atribuições da universidade na esfera da graduação. Assim, a UEMA empenhou-se em elaborar uma proposta de formação superior flexível, voltada para a formação de professores da educação básica, em finais de semana, contemplando, especialmente, aqueles professores que se encontram no exercício da sala de aula, fora da sua área de formação, além de atender aos anseios de jovens e adultos que concluíram o Ensino Médio, com a vocação para o magistério, com perspectivas de continuarem os seus estudos em nível superior nos municípios.

Aqui não se trata de gerenciamento, mas de engajamento, no qual todos os setores estão vinculados às necessidades pedagógicas, políticas e administrativas da escola. Nessa perspectiva, as relações interpessoais, e suas ações fundadas em pressupostos teóricos e políticos, efetivamente proporcionarão os benefícios obtidos na formação de professoras e professores no Estado do Maranhão.

Considerações finais

Nestas linhas finais, podemos perceber que há múltiplos sentidos ainda por vir à tona, para compreendermos a grandeza de um Programa especial de Formação de Professores, vinculados a mudanças de atitudes em prol da cultura de paz. Pois, pelo visto, o *acontecimento* do "Programa Ensinar" pode sim emergir com outro olhar, que não se restrinja apenas sobre uma pura formação de professores na perspectiva didático-pedagógica, que se impõe por força de uma necessidade, no território maranhense, dando relevo à formação dos quadros docentes das Secretarias Municipais de Educação. Não somente isso, uma vez que a validação da Universidade Estadual do Maranhão, Prefeituras e o recurso do Estado do Maranhão, operacionalizam a formação de parcerias efetivas e eficazes, corroboradas pelo ODS 17, que nos propõe genericamente, "fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável, por forma a se atingir o bem estar humano", o que culmina efetivamente para a cultura de paz.

Esse *acontecimento* pode emergir com várias possibilidades, convocando a atualidade do pensamento sobre uma formação de professores, com outro conceito, bem como o de ser professor para

atender a Agenda 2030 e os seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável do planeta.

Referências

CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. **Gestão escolar e avaliação da Educação Básica [**ebook]. São Luís: UEMA; UEMAnet, 2018.
NÓVOA, A. Formação de professores. In: Nóvoa. A. (org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão**. CEPE/UEMA em 6 de outubro de 2016 e pelo CONSUN em 7 de outubro de 2016**. São Luís: UEMA, 2016.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. **Programa Ensinar - PROJETO BÁSICO/CONTRATO 056/2023.** São Luís: UEMA, 2023.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2021 – 2025).** Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s.n.], 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/desenvolvimento-sustentavel/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel- ods. Acesso em: 04 out. 2024.

ENSINO RELIGIOSO E ORIENTAÇÕES OFICIAIS: da imposição à cultura de paz

Cesar Augusto Castro[1]
Samuel Luis Velazkez Castellanos[2]
Rafael Blume Pereira de Almeida[3]

Introdução

Este artigo se baseia no diálogo produzido para o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, como estudo apresentado junto à reunião do Pleno sobre Ensino Religioso, o qual ainda é desafiado a produzir pareceres

1 Professor Titular (UFMA). Graduação em Biblioteconomia-UFMA (1988). Mestrado em Ciência da Informação-PUC (1993). Doutor em Educação-USP (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPA e UFMA) e no Curso de Biblioteconomia (UFMA). Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Pesquisa sobre História da Educação (Cultura Material Escolar, Instituições Escolares e imprensa de ensino). E-mail: ccampin.ufma@gmail.com

2 Pós-doutor em Educação pelo Centre d´Histoire Culturalle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles – França (2014/2015) e pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (2018/2019). Professor Associado III do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

3 Doutorando em Educação (UFMA), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais; pesquisador do NEDHEL; Graduado em Engenharia Civil (UEMA); Teólogo pelo STMA; Mestre em Teologia (FABAPAR); Pós-Graduado em Pregação e Exposição Bíblica pela Southwestern Baptist Theológical Seminiary, Fort Worth, Texas; Especialista em Pregação Expositiva pela Proclamation Trust, Londres, Inglaterra; Vice-Presidente da Fundação Evangélica Maranata; Diretor e professor do Seminário Teológico e Pastor da Catedral de Louvor Maranata.

sobre pleitos que marcam alguns conflitos sobre a obrigatoriedade ou não às aulas, já que algumas famílias pressupõem que os conteúdos podem abalar a fé que professam. No processo da pesquisa sobre a escolarização do Ensino Religioso no Maranhão do Oitocentos, consideramos o livro de ensino religioso como objeto da cultura material escolar e uma das perguntas que têm estado de forma frequente na análise desses livros adotados à época estende-se à curiosidade sobre os últimos documentos orientadores, a exemplo, os PCNs, a BNCC e o DCTMA, é quanto à fé como objeto desse ensino. Essa pergunta cuja resposta pode clarear o lugar do ensino religioso na escola é preponderante para a dissolução do conflito perante as dúvidas quanto ao sentido de haver um conteúdo próprio dos saberes fundamentais que possa ser facultativo.

Nesta direção este artigo se dirige: primeiro deixando claro que a referida pesquisa está centrada no processo de escolarização do ensino religioso que reúne uma série de interesses de diferentes ordens; segundo explicando que o fato de ser uma pesquisa em história da educação que investiga a escola no séc. XIX, no Maranhão, precisa do discurso oficial dos últimos documentos para entender melhor os primeiros. Optamos, para este artigo, traçar a seguinte linha de reflexão: estágios históricos do ensino religioso que parte da catequese católica e vai até o ensino democrático; orientações oficiais sobre a aplicabilidade do ensino religioso pela cultura de paz e as considerações finais que particularizam as finalidades mais recentes que reacendem o diálogo sobre as religiões em uma cultura de paz, localizando o objeto dessa matéria.

Temos lido autores a quem recorremos para pensarmos a escola desde os seus princípios e saber que, além do interesse

pedagógico, existem outros: o político, o eclesiológico, trazendo a escolarização do ensino religioso para ser pensada sob o âmbito da filosofia, da sociologia, da história, da antropologia, da teologia, em interdisciplinaridade, sob a qual são organizados.

Estágios históricos do Ensino Religioso

No decorrer da História da Educação no Brasil, o Ensino Religioso passou por fases que marcaram as finalidades de sua inserção e continuidade de seus conteúdos para a formação integral do estudante. A primeira delas está fundamentada na Catequese Católica (1822-1891), que, segundo Rueedell (2005), foi fortemente influenciada pelas disputas políticas e religiosas da época. A religião católica era, então, a única opção do Estado, o que excluía o pluralismo religioso. O contexto, entre o Regalismo e o Padroado[4], foi marcado pelas disputas teológicas: galicanismo vesus ultramontanos[5]; disputas políticas: conservadores versus

4 O Regalismo foi uma política que subordinava a Igreja ao controle do Estado, conferindo ao monarca autoridade sobre assuntos eclesiásticos, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja. Essa prática tinha o objetivo de limitar o poder da Igreja e garantir que suas ações estivessem alinhadas com os interesses do governo. Já o Padroado foi um acordo formal entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa, pelo qual o monarca assumia a responsabilidade pela evangelização e o sustento da Igreja nos territórios coloniais, em troca de poderes sobre a administração eclesiástica, como a nomeação de clérigos e o controle dos bens da Igreja. No Brasil, o Padroado foi fundamental na relação entre a Igreja e o Estado, garantindo que a religião fosse um instrumento de poder e controle social.

5 O Galicanismo foi um movimento que defendia a autonomia das igrejas nacionais em relação à autoridade do papa, particularmente na França. Os galicanos acreditavam que o monarca ou o governo civil deveria ter controle sobre questões eclesiásticas locais, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja, limitando a influência direta de Roma. Em oposição a esse movimento, o Ultramontanismo afirmava a supremacia absoluta do papa em todas as questões religiosas, doutrinárias e administrativas. Defendia que o poder da Igreja deveria

liberais; disputas religiosas: católicos versus outras religiões. Naquela fase, era obrigatório o ensino do Catolicismo, religião como opção do Estado e o pluralismo era combatido como ameaça à unidade nacional. Permaneceu no intervalo entre o ensino jesuítico e o escolar.

A segunda etapa, compreendida entre 1891 e 1934, é caracterizada pelo ensino laico, que, de acordo com Junqueira (2000), foi uma vitória dos ideais republicanos e liberais, separando a religião da escola pública. Durante essa fase, a religião passa a ser responsabilidade exclusiva das famílias e da igreja, sem participação do Estado. A religião passa a ser considerada como opção pessoal, sob a responsabilidade da igreja e da família, não da República, com ausência de informação religiosa, rejeição da monopolização católica. A terceira fase é marcada pelo Diálogo das tradições religiosas (1834-1988-1997). Segundo Junqueira (2000), um tempo de um ensino inter-religioso, sem identidade, de matrícula facultativa de acordo com a fé familiar.

Já a quarta etapa mais recente está associada ao ensino religioso democrático e fenomenológico, que, como afirmado por Sena (2007), tem sua base nas ciências humanas, sendo reconhecida pela Constituição de 1988 como parte fundamental do pluralismo e da convivência democrática. São fundamentos da dimensão curricular para a disciplina e liga ensino religioso às ciências humanas.

O Papa João Paulo II estabelece as "diferenças entre ensino religioso e catequese" (Junqueira, 2000, p.106), os quais considera

estar centralizado em Roma e que a autoridade papal deveria ser reconhecida como superior a qualquer controle local ou estatal. O Ultramontanismo culminou com a proclamação do dogma da infalibilidade papal no Concílio Vaticano I (1870), consolidando a posição do papa como a autoridade final sobre toda a Igreja Católica.

diferentes, porém não separados. A catequese ensina a conhecer Jesus Cristo, na vivência da comunidade cristã; usa a linguagem da fé, com professores qualificados como comunidade catequizadora; relaciona fé e vida, com conteúdo que vise ao enfoque da crença, iniciação à fé e à vida em comunidade cristã. Diferentemente, o ensino religioso tem seus objetivos integrados aos da escola, discute o fenômeno religioso, prima pela linguagem religiosa com professores qualificados, aplica a metodologia da experiência e da reflexão, com enfoque escolar, cultural-religioso. A primeira abordagem catequética tem como objeto a fé; a segunda, a cultura de paz. (Junqueira, 2000).

Durante o Governo Militar, o ensino religioso foi confessional (Lei n. 4.024/61), em decorrência da articulação política da igreja católica (Liga Eleitoral Católica), com forte influência no processo político, como força social indispensável. Não havia programa específico para o ensino de religião e os professores eram voluntários. A disciplina pairava como um "corpo estranho" (Junqueira, 2000, p. 73), sem identidade definida, em um processo de transição.

É proposto pela Lei n. 5.692/71 o ensino inter-relacional que é interconfessional e Inter-religioso. "[...] Não tem fé como ponto de partida, nem mesmo ousa propor esse tema como objetivo, pois a fé explícita não pode ser excluída e não pode ser programada: como dizem os teólogos cristãos, ela é o dom de Deus, graça." (Gruen,1974, p.11). Passa a articular diferentes confissões cristãs e, posteriormente, diversas tradições religiosas. Situa-se no eixo da Teologia entre as ciências humanas, da Teologia Comparada e o texto utilizado em geral é a Bíblia, com breves exposições sobre as concepções religiosas de cada uma das tradições estudadas.

Gera experiência, informação e reflexão sobre a dimensão religiosa da vida, prepara para uma opção responsável, a partir de um diálogo inter-religioso, prioriza a prática para a formação dos valores humanos, buscando a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com Deus; procura a formação plena do ser humano, para que seja intuitivo, consciente, crítico, comunitário, participativo, comprometido com a realidade social, política e econômica, gente da história e construtor de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; incentivador da vivência de valores que favorecessem as relações interpessoais mais humanas e fraternas, constituinte do ensino integral, juntamente com Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa.

Mais próximo ainda do ensino religioso como lugar da formação da cultura de paz na escola está o modelo Fenomenológico, presente na LDB, nº 9.475/97. Essa concepção considera a presença do fenômeno religioso na sociedade, como sentido fundamental da existência humana, seja qual for o modo como é percebido. Pode ser estudado teoricamente por todas as ciências humanas conjugadas com a fenomenologia religiosa (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, história, teologia e outras) e determina o ensino religioso como um componente curricular que contribui na formação do cidadão, em uma sociedade pluralista, que necessita saber dialogar. Acontece a emancipação do ensino religioso "que não é mais uma questão da igreja". (Junqueira, 2000, p. 23). Passa a trabalhar a religiosidade, não mais a fé, ou seja, ocupa-se da vida religiosa de cada grupo, cultos, práticas, crenças e métodos; sistematizações teológicas e pastorais; livros sagrados, normas e pessoas. É no contexto do modelo fenomenológico que

compreendemos mais detalhadamente os objetivos do ensino religioso a partir dos parâmetros curriculares nacionais e da BNCC.

Ensino Religioso e cultura de paz

Dito em síntese, a cultura de paz está fundamentada pela redução de todas as formas de violência contra cidadãos de todas as condições e idades; busca promover o Estado de Direito, com acesso à justiça para todos; considera a possibilidade de aprimorar os valores de dignidade, de assegurar a acessibilidade em todos os níveis para os cidadãos indistintamente; de valorizar a colaboração, a solidariedade e de fazer cumprir as políticas humanitárias de respeito às diferenças e garantia da voz das minorias[6]. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, os objetivos da disciplina ensino religioso está na formação do estudante capaz de "valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presente na sociedade brasileira"; facilitar "a compreensão das formas que exprimem o transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacente, o processo histórico da humanidade"; "propiciar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando"; subsidiá-lo "na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada"; "analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações sócio-culturais; facilitar a compreensão

6 https://institutolegado.org/blog/o-ods-16-paz-justica-e-instituicoes-eficazes-no-brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw2Je1BhAgEiwAp3KY73jK7LdaK9cyxmjlerYqal3srp67XNPZP83G 18WJQaPZdCLICP2nAxoCrCQQAvD_BwE

do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável." (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, *PNCER*, 1998, p. 26-27).

Os objetivos e as competências previstas como resultados esperados do ensino religioso, que está entre as cinco áreas do conhecimento a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, buscam levar em consideração "os conhecimentos da área a partir de pressupostos éticos e científicos, ressaltando que nenhuma crença deve ser privilegiada, ou seja, as diversas culturas, filosofias e tradições religiosas devem ser integradas ao currículo" (Brasil, 2017, p. 436), com base no "reconhecimento e respeito às alteridades" (Brasil, 2017, p. 437). "Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura de paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade" (Brasil, 2017, p. 437). A BNCC propõe ao ensino religioso "finalidades pedagógicas distintas da confessionalidade" (Brasil, 2017, p. 435); "conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos"; "competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de

concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal". Que o educando seja capaz de construir "seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania" (Brasil, 2017, p. 436).

Por meio do ensino religioso, o educando desenvolverá as seguintes competências:

> 1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
> 2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
> 3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
> 4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
> 5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
> 6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
> 7. Entre os conteúdos trabalhado estão: a imanência e transcendência; alteridade (distinção entre o "eu" e o "outro, "nós" e "eles"); construção de identidades (representações, saberes, crenças, convicções, valores); finitude; práticas espirituais ou ritualísticas; espaços ou territórios sagrados (tempos, montanhas, etc); Crenças (mitos, divindades, narrativas religiosas, tradições, orais ou textos sagrados, doutrinas religiosas, Ideia de imortalidade); Códigos éticos e morais; filosofias de vida". (Brasil, 2017, p. 436).

Os objetivos das orientações oficiais mais recentes, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular não atribuem o objeto fé ao ensino religioso, mas cultura de paz. Não são centrado em Deus mas nos valores

do homem, na sociedade e para ela, por meio da garantia dos seus direitos. Não têm nenhum sinal de confessionalidade, nem de inter- religiosidade e manifestam a emancipação desse ensino das orientações da igreja que perde seu poder de influenciar ou de impor seu credo como no início da escolarização desse ensino que tinha a fé como objeto que não se dá ao ensino.

Desse percurso que considera o início da escolarização do ensino religioso como catequese, há uma relação paradoxal. Explicamos: as disciplinas Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa constituem o quadro que reúne as disciplinas destinadas à formação integral. Todas são obrigatórias, mas sobra para ensino religioso o caráter facultativo que permanece de 1934 a 1988 e, na BNCC (2017) se mistura com o obrigatório.

> O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável. (Brasil, 1946)
> O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, contituirá disciplinas dos horários normais das escolas oficiais de grau primários e médio. (Brasil, 1967); (Brasil, 1969)
> O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 1988)

O Artigo 33 da LDB - Lei nº 9.475, de 22.7.1997 determina o seguinte:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 431) considera o Ensino Religioso "componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa".

Que as informações apresentadas neste artigo possa suscitar o diálogo sobre o ensino religioso para a cultura de paz, de modo a dirimir o paradoxo ainda presente entre facultativo e obrigatório, o que continua a gerar dificuldades para a tomada de posição justificada e plausível tanto para as famílias que pleiteiam pelo facultativo, quanto pela escola que se organiza para o ensino obrigatório.

Considerações finais

Diante da pergunta sobre o objeto que a disciplina Ensino religioso se propõe transmitir, se fé ou religiosidade; se o transcendente ou os pressupostos éticos e científicos; se a existência ou a identidade cultural religiosa; se as práticas pedagógicas ou as práticas religiosas confessionais, é possível avaliar o lugar do ensino religioso na escola e seus efeitos sobre os estudantes, entender o estado laico e a emancipação da matéria que não está mais sob a responsabilidade da igreja católica, sabendo que são diferentes os propósitos desse ensino para a escola e para a igreja. Para esta, o objeto é a fé; para aquela, a cultura de paz, que considera a pluralidade, a diferença, a convivência com tolerância e inclusão, tratando da religião como conhecimento cultural que faz parte do cotidiano da vida social e com ele coopera.

O ensino religioso não é confessional, o Estado é laico e o método de ensino proposto nos documentos oficiais mais recentes, orientados pela Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9.475/97, é fenomenológico. Sendo assim, considera a religião como fenômeno social, interroga o sentido de existir

e o faz teoricamente por meio de todas as ciências humanas interdisciplinares com a fenomenologia religiosa. Um fenômeno que é tratado pela antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, história, teologia, considerando essa matéria como componente curricular formativo e fundamental para o diálogo na sociedade pluralista. Ensino religioso é uma disciplina da matriz curricular, com conteúdos articulados à sociologia, filosofia, antropologia, história, sendo tratado como ciência da religião.

É certo que há um longo caminho percorrido na construção de suas finalidades, a partir dos documentos oficiais, que tem início com os jesuítas, com objetivos de catequese que assim se escolariza e vai consolidando a procura de uma configuração científica para um estado laico que orienta uma escola laica, em que a religião continua a existir não com os objetivos semelhantes aos da igreja, que centraliza a fé, mas como fundamentação cultural em um cenário social diverso, tal como ele é.

Como conteúdo formativo e não doutrinário, consideramos que o ensino religioso está encontrando seu lugar como saber escolarizado, definido em seu ambiente pedagógico como ciência, sem nenhum tipo de imposição que comprometa o credo familiar ou exclua qualquer tipo de crença, em respeito aos direitos humanos.

Fica a informação de que o ensino religioso escolarizado é científico, baseado na cultura e não na doutrinação, articulado às outras disciplinas do currículo próprias das ciências humanas; exige professores qualificados e não voluntários e, aplicado aos direitos humanos e ao pacífico convívio social, só tem a oferecer benefícios ao bem estar da sociedade. Dessa forma a escola segue: entendendo que o método de ensino religioso não é confessional e sim fenomenológico.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 out.

BRASIL. **Constituição (1827). Lei de 15 de outubro de 1827**. Estabelece os princípios de moral cristã e da doutrina católica apostólica romana nas escolas públicas. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Constituição (1854). Reforma de Couto Ferraz**. Estabelece a instrução moral e religiosa no primeiro e segundo graus nas escolas públicas. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. Diário Oficial da União, Brasília, 1967.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
BRASIL. **Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Altera o Art. 33 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino religioso nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Decisão de 27 de setembro de 2017. Constitucionalidade do ensino religioso confessional nas escolas públicas**. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 1 out. 2024.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **O que são os ODS**. Embrapa, [s.d.]. Disponível em: https://www.embrapa.br/objetivos-de- desenvolvimento-sustentavel-ods/o-que-sao-osods . Acesso em: 30 set. 2024.

ESTRATÉGIA ODS. **Sobre a Estratégia. Estratégia ODS**, [s.d.]. Disponível em: https://www.estrategiaods.org.br/sobre-a-estrategia/. Acesso em: 30 set. 2024.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**, São Paulo, Ave Maria, 1998, 3a edç., 26-27.

FRANÇA, A.; SILVA, C. **ODS e a Agenda 2030 no Brasil**. Revista de Inovação em Educação Pública, [s.l.], v. 1, n. 2, 2021. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35 . Acesso em: 30 set. 2024.

GOVERNO DO MARANHÃO. **Relatório ODS 2017**: Diagnóstico Preliminar. Maranhão, 2017. Disponível em: https://ods.ma.gov.br/wp- content/uploads/2022/10/Relatorio-ODS-FULL-2017-Diagnostico-Preliminar.pdf . Acesso em: 30 set. 2024.

GOVERNO DO MARANHÃO. **UEMA é a segunda universidade do Brasil mais alinhada com as metas globais dos ODS.** Governo do Maranhão, 2023. Disponível em: https://www.ma.gov.br/noticias/uema-e-a-segunda-universidade-do-brasil-mais-alinhada-com-as-metas-globais-dos-ods . Acesso em: 30 set. 2024.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino Religioso na escopa pública**, Minas Gerais: Mimeo, 1974.

INSTITUTO AURORA. **ODS 16. Instituto Aurora**, [s.d.]. Disponível em: https://institutoaurora.org/ods-16/ . Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO AURORA. **O que esta sigla significa: ODS**. Instituto Aurora, [s.d.]. Disponível em: https://institutoaurora.org/ods-o-que-esta-sigla-significa/ . Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **CULTURA de paz. IFSP**, [s.d.]. Disponível em: https://bra.ifsp.edu.br/ultimas-noticias/4105-cultura-de-paz . Acesso em: 30 set. 2024.

INSTITUTO LEGADO. O ODS 16 – **Paz, Justiça e Instituições Eficazes no Brasil. Instituto Legado**, [s.d.]. Disponível em: https://institutolegado.org/blog/o-ods-16-paz- justica-e-instituicoes-eficazes-no- brasil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw2Je1BhAgEiwAp3KY73jK7LdaK9cyxmjlerYq al3srp67XNPZP83G18WJQaPZdCLICP2nAxoCrCQQAvD_BwE . Acesso em: 30 set. 2024.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O ensino Religioso no Brasil**: estudo do seu processo de escolarização. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Pontificia Salesiana, Roma, 2000. p. 353.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Manifesto 2000** – UNESCO cultura de paz. Ecopolítica, [s.d.]. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf . Acesso em: 30 set. 2024.

RUEDELL, Pedro. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul**: legislação e prática. Porto Alegre: Sulina; Canoas: Unilasalle, 2005.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**: Ciência da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.
TERRITÓRIOS EM REDE. **Objetivos para a Educação da Agenda 2030 no Brasil**. Territórios em Rede, [s.d.]. Disponível em: https://territoriosemrede.org.br/noticias/objetivos-para-a-educacao-da-agenda-2030- no-brasil/ . Acesso em: 30 set. 2024.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 7ª REGIÃO. **Promover sociedades pacíficas e acesso à justiça para todos faz parte do ODS 16 da ONU**. TRT7, [s.d.]. Disponível em: https://www.trt7.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4786:promover-sociedades-pacificas-e-acesso-a-justica-para-todos-faz-parte-do-ods-16-da- onu2&catid=261&Itemid=1170 . Acesso em: 30 set. 2024.

A CULTURA DE PAZ E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA PARA SEU FORTALECIMENTO E EXPANSÃO

Cássius Guimarães Chai[1]
Monica Fontenelle Carneiro[2]

Introdução

O mundo precisa de paz! As pessoas precisam de paz! Essas são constatações que se repetem no mundo contemporâneo, considerando que a violência hoje atinge direta ou indiretamente governos, sociedades e indivíduos nos diversos continentes, seja como resultado de guerras travadas com armas de última geração, de conflitos internos de natureza étnica, política ou criminosa, como no caso das lutas por territórios entre traficantes de drogas e de armas, nos assaltos à mão armada,

1 Pós-Doutorado em Direito. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre e Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado DEDIR/PPGDIR/CCSO/UFMA e PPGAERO/UFMA. Professor Permanente PPGD/FDV. E-mail: cassius.chai@ufma.br;

2 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC, pós-doutoranda em Direitos e Garantias Fundamentais (PPGD) pela Faculdade de Direito de Vitória, membro do DLER, do PPGLetras e do PGLB da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: mf.carneiro@ufma.br;

nos arrastões, nas agressões e mortes provocadas por violência doméstica, familiar e urbana, dentre outras.

Na Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), promulgada na sua fundação, em 1945,e depois ratificada pelos países que a constituem, consta que "Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas", como um alerta permanente de que cabe ao ser humano corrigir seus erros decorrentes de excessos, incoerências e inconsequências.

A cultura de paz, abordada neste texto, incentiva a predominância do diálogo, da conciliação, assim como do respeito ao outro, à diversidade de ser, pensar e agir na resolução de conflitos de qualquer magnitude.Segundo esse entendimento, apesar de sua persistente presença aio longo da história humana, a violência não faz parte, inicialmente, da natureza do homem, sendo um fenômeno social que gera atritos de diferentes grandezas, fazendo-se presente nas relações que se estabelecem entrepessoas, grupos, etnias e países, caracterizando ações e relacionamentos que demandam mudanças consensuais para o bem-estar de todos direta ou indiretamente envolvidos: a paz. É essa paz que "precisa ser ensinada, aprendida e estimulada", como ressaltado na cartilha produzida pelo Ministério da Justiça brasileiro em Segurança Pública (2010).

Somos todos responsáveis pela construção da paz como um bem coletivo, um patrimônio a ser cuidado, ensinado e, acima de tudo, preservado nas relações que se estabelecem entre indivíduos e nações, para citar alguns, sempre ancoradas em princípios de respeito, compreensão e solidariedade.

Neste artigo, de maneira sucinta, apresentaremos,no primeiro momento, aspectos relevantes que constituem a "cultura de paz" como um conceito que tem se difundido no contexto de conflitos e violências prevalente no mundo atual e que envolve tanto princípios, valores e crenças, quanto atitudes e comportamentos. Tal entendimento tem como foco a promoção e a valorização do bem-estar, da tolerância, da justiça e da atitude solidária na construção de uma sociedade mais humana, mais justa e mais responsável.

Em seguida, apresentaremos a contribuição que podem oferecer tanto a educação quanto a ciência na construção e difusão dessa tão importante e necessária cultura de paz nos tempos atuais nas escolas, alcançando seus alunos - crianças, adolescentes e jovens – e professores e funcionários.

No entanto, é crucial reconhecer que a construção de uma cultura de paz não é um processo simples ou linear. Como argumenta Freire (1996) em sua obra "Pedagogia da Autonomia", a educação para a paz exige uma prática educativa crítica e transformadora, que vá além da mera transmissão de conhecimentos e valores. Essa perspectiva é corroborada por Jares (2002) em "Educação para a Paz: Sua Teoria e Sua Prática", onde o autor enfatiza que a educação para a paz deve ser um processo contínuo e integrado ao currículo escolar, não se limitando a ações pontuais ou superficiais.

Ambos os autores convergem na ideia de que a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas um estado ativo de justiça social e equidade. Nesse contexto, o papel da educação e da ciência torna-se ainda mais crucial, não apenas como veículos de transmissão de conhecimento, mas como instrumentos de transformação social e construção de uma sociedade mais justa

e pacífica. Este desafio se torna particularmente relevante em um mundo cada vez mais polarizado e marcado por desigualdades crescentes, onde a promoção da cultura de paz se apresenta não apenas como um ideal, mas como uma necessidade urgente para a sobrevivência e o progresso da humanidade.

A metodologia adotada é qualitativa e de natureza descritivo-exploratória. Recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental para alcançarmos o objetivo geral de delinear o quadro que se apresenta acerca da cultura de paz e as possibilidades de contribuição dessas áreas para o fomento dessa cultura, fortalecendo-a, expandindo-a e aprimorando-a.

Na sequência, encerraremos o artigo, tecendo nossas considerações finais e apresentando nossas referências.

A cultura de paz

Numa simples retrospectiva da história humana, constata-se que, como um pêndulo, o cotidianode nossa espécie sempre oscilou entre os tempos de guerra e de paz, de modo que essa permanente ambivalência, que caracteriza a simultaneidade presente de juízos que se contrapõem em suas práticas, fosse necessária para o entendimento da antítese guerra e paz e a consequente valorização daquela prática que, entre ambas, se revelasse como o melhor caminhopossível.

Depois de muitas investigações,bem como experiências e análises delas decorrentes ao longo da década de 90 do século passado, todas realizadas em países da América Central (El Salvador e Haiti) e dos continentes africano e asiático (Moçambique, Burundi, Quénia, África do Sul, Congo, Sudão, Somália), surgiu

a proposta de uma cultura de paz que se revelasse em plena consonância e integração com os programas e com a agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), com destaque especial não só para a "Declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de paz", adotada por sua Assembleia Geral de 1999, mas também para a imediata celebração do ano 2000 como o "Ano Internacional da cultura de paz".

De acordo com a Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua Resolução A/53/ 25, de 1998, a cultura de paz consiste

> em valores, atitudes e comportamentos que refletem e inspiram a interação social e a partilha com base nos princípios de liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e se esforçam para prevenir conflitos, enfrentando suas causas profundas para resolver problemas através do diálogo e da negociação e que garantem o pleno exercício de todos os direitos e os meios para participar plenamente no processo de desenvolvimento de sua sociedade. (ONU -Resolução A/53/ 25, 1998)

Inspirada pela constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem como missão contribuir para a "construção da paz", reduzindo a pobreza, promovendo o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural, por meio tanto da educação, quanto das ciências, da cultura, da comunicação e da informação, que a ONU definiu a cultura de paz como sendo "o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que refletem e promovem o convívio e a partilha, baseados nos princípios da liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e estão inclinados a prevenir os conflitos, abordando as suas causas profundas [...]".

Logo depois, foi realizada uma das mais significativas comemorações no "Ano Internacional da cultura de paz": o lançamento do Manifesto 2000, produzido por iniciativa dos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz e endossado por mais de 75 milhões de cidadãos nos diferentes continentes, sendo considerado, a partir de então, a plataforma do "Movimento Global para uma cultura de paz".

Ressaltemos que, segundo esse Manifesto, uma cultura de paz, como conceito, enfatiza a necessidade de que, conscientemente, privilegiemos o diálogo, a conciliação, a mediação e o entendimento na resolução de conflitos, sendo definida como um compromisso de ordem pessoal para:

> 1. respeitar a vida e a dignidade de cada ser humano sem discriminação ou preconceito"; 2. "praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, económica e social, especialmente para com os mais pobres e mais vulneráveis, tais como crianças e adolescentes"; 3. "partilhar o meu tempo e recursos materiais cultivando a generosidade, a fim de pôr fim à exclusão, à injustiça e à opressão política e económica"; 4. "defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural dando sempre prioridade à escuta e ao diálogo sem ceder ao fanatismo, à calúnia e à rejeição dos outros"; 5.
> "promover um consumo responsável e um modo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e que preserve o equilíbrio dos recursos naturais do planeta"; 6. "contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a plena participação das mulheres e o respeito pelos princípios democráticos, para criar, em conjunto, novas formas de solidariedade".(UNESCO Manifesto 2000 (cultura de paz) Fonte: DHNET Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m20

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), a cultura de paz é um conjunto de

valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem conflitos, abordando suas raízes por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações. Essa cultura é baseada no respeito pelos direitos humanos, na tolerância, na igualdade de gênero e na não discriminação.

Para Mahatma Gandhi, símbolo da paz no século XX e cinco vezes vencedor do Prêmio Nobel da Paz (sem que tivesse comparecido para receber seu prêmio em qualquer uma delas), "não há caminho para a paz, a paz é o caminho". Por meio de ações e palavras, mostrou ao mundo a resistência pacífica à opressão, recorrendo à força moral e à coragem no enfrentamento de injustiças das mais diversas. Com essa mensagem de paz e não-violência, Gandhi exerceu forte influência sobre muitos líderes e movimentos nos cinco continentes, dentre os quais destacaram-se Martin Luther King e Nelson Mandela.

Inspirada em grande parte, pelo movimento de Gandhi, na Índia, a Filosofia da não-violência de Martin Luther King – pregador, estudioso e grande mediador da paz da humanidade, além de vencedor do Prêmio Nobel da Paz – revela-se cada vez mais importante,diante da veiculação diária de notícias sobre guerras, ataques terroristas, assassinatos e outros crimes, assim como sobre ameaças, disputas e brigas corriqueiras que, muitas vezes, tornam-se mortais seja no trânsito, nas redes sociais ou em outras situações.

Por essa razão, o Centro Martin Luther King Jr. pela Mudança Social Não-Violenta, em Atlanta, nos Estados Unidos, continua espalhando os ensinamentos desse mediador da paz da humanidade sobre um modo de vida mais pacífico em aulas onde se discutem as diferentes formas de violência e como reduzi-las,

tomando como base os seis princípios da filosofia de não- violência de King.

Dessa forma, reitera-se o entendimento de que tal filosofia é um modo de vida para pessoas corajosas; tem como foco conquistar amizade e compreensão; trabalha para derrotar a injustiça, não as pessoas; acredita que o sofrimento não merecido por uma causa justa é redentor e transformador; escolhe o amor em lugar do ódio; e acredita que o universo está do lado da justiça.

Nascido em 18 de julho de 1918, Nelson Mandela dedicou sua vida a servir a humanidade, defendendo os direitos humanos e a paz. Instituída pela Organização das Nações Unidas, essa data é celebrada como o Dia Internacional Nelson Mandela, como um incentivo à continuação do seu trabalho, na construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano,com menos violências e desigualdades, incentivando as pessoas de todos os países a construir a paz, a trabalhar por um mundo mais perfeito, começando por suas próprias comunidades, concentrando-se no desmantelamento do *apartheid*, no combate ao racismo institucionalizado, à pobreza e à desigualdade, e na promoção da reconciliação racial.

No entendimento de Lopes (2010), em sua obra *Educação para a paz e cultura de paz*, a cultura de paz é um processo contínuo de construção social que envolve a promoção da justiça social, do diálogo, da participação cidadã e da educação para a paz, que oferece condições para uma coexistência pacífica e a conciliação de conflitos.

Galtung (2004), por sua vez, em *Três abordagens para a paz: paz negativa, positiva e cultural*, destaca que a cultura de paz é composta por três elementos fundamentais: a paz negativa, que se

refere à ausência de violência direta; a paz positiva, que se refere à presença de instituições e estruturas sociais que promovam a justiça e a igualdade; e a paz cultural, que se refere à construção de valores, atitudes e comportamentos que promovam a não-violência e a solidariedade.

Assim, com ancoragem no entendimento de que é urgente e necessário o enfrentamento de muitas questões que se mostram como interdependentes e de interesse e responsabilidade de todos na sociedade contemporânea, a cultura de paz precisa ser construída não só como uma atitude pessoal, mas também como um esforço coletivo que se reflita em outras esferas da atividade humana, tais como aquelas do meio ambiente, da educação, das ciências em geral, da saúde coletiva, do desenvolvimento sustentável, dentre as principais.

Essa discussão cresce em sua relevância a partir da consciência e da responsabilidade de cada um e de todos na construção de uma sociedade mais humana e justa, de um mundo mais acolhedor, no qual haja respeito e cuidado voltados para todos os seres que o habitam, colocando essa missão como foco das principais ações educativas e científicas, de modo a tornar cada uma delas fonte inesgotável de construção e permanente fortalecimento da paz no mundo. Também é objetivo da cultura de paz recorrer a ferramentas e estratégias diversas, tais como: a conscientização, a educação e a prevenção de quaisquer situações ou práticas que se mostrem como possíveis ameaças à paz e à segurança de indivíduos, sociedades e nações, dentre as quais se incluem, por exemplo, o desrespeito aos direitos humanos, a discriminação e

intolerância, a exclusão social,a pobreza extrema e a degradação ambiental.

Logo após essa comemoração inicial do "Ano Internacional da cultura de paz", teve início uma "Década das Nações Unidas para uma cultura de paz e Não Violência para as Crianças do Mundo", com celebrações que se estenderam de 2001 a 2010 nos diferentes continentes.

Na publicação *"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"*, Noleto (2010) destaca que

> A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violentados conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (Noleto; 2010, p.11).

Em 2011, logo no início da década seguinte, a UNESCO realizou um programa pioneiro, voltado especificamente para a África, no intuito de promover estratégias direcionadas para as necessidades desse continente e já inseridas no seu programa África Prioritária, tornando-se, dentre os chancelados por tal estratégia, o primeiro destinado à promoção de uma cultura de paz no continente africano.

É interessante realçar que esse conceito cultura de paz, teve sua origem na África e está ancorado em valores, estruturas de pensamento, tipos de espiritualidade, transferência de conhecimentos e tecnologias de natureza endógena, tradições, além de outras formas de manifestação cultural e artística, condições essas que viabilizaram, durante milênios, uma

coexistência pacífica de populações e culturas muito diferentes e, sempre que necessário, a resolução de litígios e disputas por meio daqueles canais considerados adequados no âmbito continental.

Uma vez tecidas algumas considerações sobre a essa cultura, passemos à seção dedicada à importância da educação e da ciência na formação de adultos cada vez mais preparados e dispostos a atuarem como cidadãos responsáveis, conscientes da importância do seu olhar cuidadoso e de sua contribuição para a construção da cultura de paz.

Para tal, abordaremos, na sequência, as possíveis e necessárias contribuições da Educação e da Ciência no processo deformação de cidadãos que, conscientes do seu papel na construção de um mundo melhor, com menos atritos e arestas, com mais boa vontade, com divergências minimizadas e conciliações cada vez mais frequentes, promovem a cultura de paz, como proposta pela UNESCO e discutida nesta seção.

Além dos instrumentos já mencionados, é importante destacar o papel da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como um pilar fundamental para a promoção da paz global. Esse documento estabelece os direitos básicos e as liberdades fundamentais a que todos os seres humanos têm direito, servindo como base para muitos tratados e convenções internacionais subsequentes. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) também são instrumentos cruciais que contribuem para a construção de uma cultura de paz, promovendo a igualdade de gênero e a proteção dos direitos das crianças, respectivamente. Esses documentos reforçam a ideia de que a paz não é apenas a ausência de conflito, mas também a presença de justiça social e respeito pelos direitos humanos

Assim, buscando resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, inviabilizam-se possibilidades de violência, eventuais confrontos e possíveis conflitos armados ou guerrasque levam a resultados quase sempre danosos a todos aqueles direta ou indiretamente envolvidos.

Na próxima seção, dedicaremos nosso olhar aos benefícios que resultem das relações simbióticas possíveis entre a educação, a ciência e a almejada plenitude da cultura de paz.

Educação, Ciência e a cultura de paz

No contexto da promoção da cultura de paz por meio da educação e da ciência, é fundamental mencionar o papel do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Esse tratado reconhece o direito à educação como um direito humano fundamental e enfatiza a importância da educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade. Além disso, o Artigo 15 do Pacto reconhece o direito de todos de desfrutar dos benefícios do progresso científico e suas aplicações, destacando a interconexão entre ciência, educação e direitos humanos. A implementação desses princípios nas políticas educacionais e científicas pode contribuir significativamente para a construção de sociedades mais pacíficas e justas, promovendo o entendimento mútuo e o respeito pela diversidade cultural.

A cultura de paz nas escolas

De acordo com a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a cultura de paz deve ser desenvolvida nas escolas**,** pois essa cultura tem o objetivo precípuo de criar condições e fomentarum ambiente propício ao respeito, ao diálogo e à

cooperação, minimizando as diferenças e evitando aquelas práticas que resultem em exclusão, violência,intolerância e discriminação.

Consideremos, então, o entendimento da ONU (2004) sobre o que é a cultura de paz:

> Uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (Disponível em: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g23/147/38/pdf/g2314738.pd f)

Analisando essa definição, é possível perceber que todas as palavras usadas para a explicação do ideal que a cultura de paz representa são positivas, construtivas, voltadas para o ideal de paz, favorável e produtivo, relacionadas ao bem-estar, às práticas de boa convivência, e, até mesmo no caso específico do uso da palavra violência, percebemos que a precedem palavras como 'fim' ou 'não' (fim da violência e não-violência, l. 3).

Percebemos, também, a ênfase dada a valores como respeito, educação, ética, convivência, diálogo e cooperação, demonstrando sua relevância para a vida em sociedade, embora reconheçamos que, atualmente, tais valores estão sendo menosprezados por muitos, o que reforça a necessidade de implementação da cultura de paz

nas escolas, implementação essa que, muito longe de representar ausência de conflitos, caracteriza boa vontade, respeito, gentileza e disposição ao diálogo e à conciliação no tratamento das diferenças.

A legislação atual conta com a Lei no. 13.663, aprovada em 2018, que estabeleceu a inclusão da cultura de paz e da não violência nas escolas, no intuito de controlar e reduzir as cada vez mais frequentes ameaças e práticas de *bullying,* associadas, muitas vezes, a outras violências que, muitas vezes, levam a agressões verbais e físicas, contribuindo para aumentar ainda mais os índices de violência no: âmbito escolar. Reafirmamos, portanto, a urgência de trabalharmos com a cultura de paz no âmbito escolar como forma de reduzir a violência, promover o respeito à diversidade e fortalecer os direitos humanos.

Cada escola, de acordo com sua estrutura e localização pode somar esforços na implantação de boas práticas, desde aquelas mais básicas, intramuros, até alcançar resultados que lhes permitam chegar à comunidade/trazer a comunidade para dentro da escola, de modo a propiciar maior integração, fomentar as boas relações e fortalecer as iniciativas.

Para tal, convém elaborar um planejamento anual, que possa resultar em outras edições das atividades voltadas para o desenvolvimento de uma cultura de paz, com a participação de alunos, professores, funcionários e pais, envolvendo ações solidárias, atividades esportivas, concursos individuais e disputas entre equipes, sempre estimulando o trabalho em grupo, a colaboração e o senso de pertencimento.

A Ciência e a cultura de paz

Da mesma forma que a Educação contribui significativamente para o desenvolvimento de uma cultura de paz, a Ciência dispõe

de outras tantas possibilidades de propiciar melhores condições de vida para os habitantes de determinadas áreas, em trabalho colaborativo e solidário, principalmente quando voltado para comunidades em condições de vulnerabilidade, tais como as de indígenas, refugiados e desabrigados.

Cabe à ciência, com todo o seu rico potencial e amplo escopo, portanto, contribuir para a construção de um mundo melhor, conservando as melhores condições de vida para as comunidades que nele vivem, respeitando o meio ambiente e viabilizando um desenvolvimento sustentável.

As orientações oferecidas pelos que fazem ciência quanto ao melhor uso do meio em que o ser humano está inserido, ao respeito e conservação das condições de vida de cada lugar, certamente são fundamentais para o desenvolvimento sustentável humano e ambiental, viabilizando meios para a melhoria da qualidade de vida, para o compartilhamento, pelo maior tempo possível, das melhores condições ambientais possíveis.

Dentre as contribuições possíveis para apoiar o desenvolvimento numa cultura de paz, a Ciência pode, dentre suas muitas competências: 1. promover o desenvolvimento sustentável; 2. aprimorar métodos de ensino e desenvolver novas tecnologias educacionais, oferecendo igualdade de oportunidades e ampliando o acesso à educação; 3. proteger o meio ambiente, desenvolvendo novas formas de energia limpa e de tecnologias de reciclagem; 4. contribuir para a redução da pobreza, da fome e da desigualdade; assim como 5. melhorar as condições de saúde, desenvolvendo programas de diagnóstico, acompanhamento e tratamento da população.

No intuito de destacar a importância da Ciência na construção de um mundo melhor, a UNESCO estabeleceu o dia 10 de novembro como o Dia Mundial da Ciência para a Paz e o

Desenvolvimento, incentivando o reconhecimento não só de seu desenvolvimento e papel cada vez mais relevante, mas também destacando a urgente necessidade de envolvimento de um público mais amplo nos debates que se voltam para aquelas questões científicas emergentes e importantes para a sociedade e, por vezes, relativas às políticas a serem implantadas, abrindo espaço para discussões sobre as consequências que podem afetar, de forma positiva ou danosa, as condições existentes.

Ao aproximar ciência e sociedade, o Dia Mundial da Ciência para a Paz e o Desenvolvimento busca assegurar que grande parte dos cidadãos recebam informações sobre a evolução da ciência e os benefícios dela decorrentes, considerando um deles a ampliação da nossa capacidade de compreender as orientações e cuidados para a conservação de nosso planeta, tornando nossa sociedade e nossas práticas conscientes, construtivas e sustentáveis.

Considerações finais

Finalizando, constatamos que o objetivo geral de discutir a importância da cultura de paz foi alcançado, não somente por constatar sua relevância como forma de enfrentamento da crescente violência que se espalha pelos diferentes países em continente vários, sob as mais diversas formas, mas também e principalmente, por ser reconhecida como conduta humana de aprimoramento, uma vez que se ancora em entendimentos, atitudes, ações e relações voltadas para a paz, nas diferentes esferas de atuação humana.

É, muito merecidamente, considerada a principal possibilidade de solução de conflitos, uma vez que se torna o meio da valorização do diálogo, da conciliação, do respeito ao outro, sempre fundados no apreço à convivência e à diversidade de ser, pensar e agir na

busca de soluções para superação de atritos e diferenças.No desenvolvimento da pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa de natureza descritivo-exploratória, procedimentos esses que nos levaram a resultados que sugerem que, desde a sua experiência inicial de implantação, a cultura de paz mostra-se como o caminho a ser seguido, o que tem ampliado sua esfera de atuação e alargado suas fronteiras, reunindo condições para sua inserção em muitas áreas da atividade humana, o que , sem dúvida, já acontece no âmbito da Educação e da Ciência.

Diante dos desafios contemporâneos de desinformação e extremismos, é crucial desenvolver estratégias inovadoras para fortalecer a cultura de paz. Uma abordagem promissora é a implementação de programas de alfabetização midiática e informacional nas escolas e comunidades, capacitando os cidadãos a avaliar criticamente as informações que recebem e a identificar notícias falsas e discursos de ódio. Além disso, o uso de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a realidade virtual, pode oferecer novas formas de promover a empatia e o entendimento intercultural. Por exemplo, experiências de realidade virtual que permitam às pessoas "caminhar nos sapatos do outro" podem ser poderosas ferramentas para combater preconceitos e promover a compreensão mútua. Outra estratégia importante é o fortalecimento dos mecanismos de justiça restaurativa e mediação de conflitos em nível comunitário, proporcionando alternativas pacíficas para a resolução de disputas e promovendo a reconciliação. Essas abordagens, combinadas com um compromisso renovado com os princípios fundamentais dos direitos humanos e da dignidade humana, podem ajudar a construir sociedades mais resilientes e pacíficas em face dos desafios do século XXI.

Referências

ADAMS, D. **Definition of peace culture 2005**. Disponível em: http://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html. Acesso em: 20 set. 2021. De Segurança Pública, F. B. (2010). *Cartilha 4 - cultura de paz - 2010*. https://dspace.mj.gov.br/handle/1/2816

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. Três abordagens para a paz: paz negativa, positiva e cultural. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo (Orgs.). **Conflito e transformação social**: uma paisagem das justiças em Moçambique. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz**: Sua Teoria e Sua Prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, José Sérgio Fonseca de Carvalho. **Educação para a paz e cultura de paz**. São Paulo: Moderna, 2010.

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

ONU (1978). **Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz**, Assembleia Geral de 15 de dezembro de 1978, nº 33/73. (Original: Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz – (traduçãonossa). Disponible em www.onu.org).

ONU. Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. **Declaração dos Direitos da Criança** (Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição, e o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961), 1999. Disponível em www.onu.org.

ONU. **Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz**. Assembleia Geral de 12 de novembro de 1984, nº 39/11. Original: Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (Tradução nossa). 1999. Disponível em: www.onu.org.

ONU. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. 1979. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention- elimination-all-forms-discrimination-against-women

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention- rights-child. Acesso em 28 set. 2024.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobreuma cultura de paz**. **ResoluçãoA/RES/53/243**. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/285677. Acesso em 28 set. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em 28 set. 2024.

ONU. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments- mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural- rights. Acesso em 28 set. 2024.

ONU. **Resolução das Nações Unidas A /RES/53/25**, Disponível em: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g23/147/38/pdf/g2314738.pdf. Acesso em 28 set. 2024.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre uma cultura de paz (Tradução nossa). Disponível em: www.onu.org.

UNESCO. **Manifesto 2000 (cultura de paz)**. Fonte: DHNET Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m20 .Acesso em: 20 set. 2024.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. 1945. Disponível em: https://en.unesco.org/about-us/constitution

UNESCO. **Manifesto 2000 por uma cultura de paz e Não-Violência**. 2000. Disponível em: https://en.unesco.org/manifesto2000

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de paz**. Paris: UNESCO, 1999.

SOBRE ESCOLA COMUNITÁRIA COMO EXEMPLAR DA CONSTRUÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ

Heloisa Cardoso Varão Santos[1]

Introdução

Este artigo objetiva analisar alguns pontos significativos para a compreensão dos impactos, distensões e convergências no processo de expansão da oferta de Educação Infantil no contexto de Escolas Comunitárias de São Luís, portanto, tem o porte teórico dos estudos realizados por Melo (2000) Canavieira (2011) Saviani (2008), Gonh (2002) e outros autores que trazem fundamentos conceituais acerca da escola pública, destacando os desafios e tensões que a escola comunitária de São Luis tem enfrentado nas últimas décadas e trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado, cujo objeto de estudo tratou da formação continuada de professores de Escolas Comunitárias, mas destacou um capítulo de análise do cenário das políticas públicas destacando os embates, limitações e formas de superação e

1 Doutora em Educação UFPB; Mestre em Desenvolvimento Humano-UNITAU-SP; Mestre em Ciências da Educação-IPLAC -Cuba; Especialista em Planejamento Educacional -Universidade Salgado de Oliveira-RJ; Pedagogia- UFMA.

resistência eivadas de contradições, distensões e convergências na expansão da oferta de Educação Infantil.

A história das Escolas Comunitárias de São Luís – MA reflete na sua essência as questões sociais e econômicas que têm afetado a população menos favorecida, ou seja, a classe trabalhadora residente na periferia da cidade, evidenciando nas últimas três décadas avanços e retrocessos devido a compromisso político, ético e técnico ainda ser inexpressivo diante das forças dominantes que invisibilizam o estabelecido na Constituição Federal de 1988 em relação à educação como um direito subjetivo, dever do Estado em promover a oferta de Creches e Pré Escolas de qualidade para todos.

Analisando a trajetória econômica do Estado do Maranhão na década de 1980, com acentuado fluxo migratório por conta dos grandes projetos capitaneados pelas multinacionais: ALCOA Alumínio, Vale do Rio Doce e as empresas prestadoras de serviços que vinham de outros Estados, noticiando frentes de trabalho e semeando promessas de progresso para a Ilha de São Luís e melhoria das condições de vida da população, o que mobilizou um grande contingente de trabalhadores rurais que migraram do interior do Estado para as periferias da Capital.

Registra-se também neste período a incidência de conflitos agrários no campo que obrigaram famílias inteiras a evadirem-se do campo para a cidade, sonhando em galgar emprego, educar os filhos, uma vez que os Projetos de Mineração implantados em São Luís levantavam falsas esperanças na população desprovida de escolarização, dinheiro e moradia e assim foi modificando a estrutura espacial da capital maranhense.

Burnett (2008) apresenta uma síntese dos tipos de urbanização observados em São Luís – MA que confirma a expansão urbana como decorrência da implantação dos grandes projetos

minero-metalúrgicos, sem frentes de trabalhos para uma mão-de-obra desqualificada, que apenas podia ingressar em "serviços de biscates" e "ajudantes de obras" dado o baixo nível de escolarização das pessoas.

A explosão populacional foi gerada numa primeira fase da urbanização fordista no período de 1965-1980 e numa segunda fase de 1980-2000, avolumando assim a crise urbana em que figurava a falência dos programas de moradia subsidiada que foram estagnando de modo acelerado.

E assim a cidade de São Luís, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em um levantamento feito em 2020 para coletar informações de saúde para o enfrentamento à Covid-19, chegou a classificar São Luis como a 5ª capital brasileira com maior percentual de habitação em aglomerados subnormais, conhecidos como invasão, comunidade, palafitas, loteamentos onde as políticas públicas não conseguem chegar.

Essas ocupações desordenadas e dispersas em áreas periféricas de São Luis, foram sendo ampliadas no decorrer dos anos, visto no registro de distribuição da população ludovicense que as ocupações são assim tão desiguais devido à acelerada ocupação espacial da cidade onde a população egressa do campo se distribuiu em bairros, loteamentos, invasões, deixando evidente novas redes de integração espacial, que foram contribuindo para a geração da mobilidade das pessoas e acentuando, de certo modo, as contradições inerentes a esse processo de expansão do polo industrial x frentes de trabalho para as camadas populares.

O documento "Cartográfica São Luís: uma leitura da cidade dinamismo da sociedade futura", no diagnóstico MACROPLAN (2013) deixa visíveis os impactos das empresas no processo de expulsão dos agricultores residentes nas áreas municipais

integrantes do Projeto Grande e assim a cidade de São Luís confirmou o diagnóstico realizado com segundo maior percentual de moradias inadequadas, por conta dos aglomerados subnormais que apresentavam índices de saneamento precários como a maior parte das capitais da região Nordeste.

Todo esse fluxo populacional juntamente com a ausência de políticas públicas foi gerando as mobilizações populares nos bairros com pautas voltadas para os serviços públicos emergenciais como eram a moradia, educação, saúde, segurança e emprego e renda, dando origem a estruturação de várias entidades representativas nos bairros, junto ao Comitê em Defesa da Ilha, as organizações católicas como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), as associações em defesa da saúde, a exemplo da Associação de Saúde da Periferia (ASP), os Clubes de Mães, que de forma improvisada, foram estruturando pequenas salas de aula ou salas de reforço escolar e visando "desarnar" as crianças pequenas e prepará-las para o ingresso às escolas reconhecidas. Por isso muitas escolas funcionavam em residências ou na sede das Associações de Moradores.

A trajetória das Escolas Comunitárias de São Luís foi sendo construída por "pequenas pessoas" oriundas do campo, muitas desprovidas de escolarização. Portanto, reflete na sua base, as consequências do êxodo rural o desemprego estrutural, crescimento do mercado informal de serviços, a precarização do trabalho e a falta de políticas públicas.

Os impactos no atendimento à Educação Infantil pelas escolas comunitárias: os fundamentos da cultura de paz

Há registro de que as primeiras experiências de escola popular surgiram em 1920, com os trabalhadores imigrantes,

vindos principalmente da Europa, que fundaram escolas e centros de cultura popular voltados para atender seus interesses (Costa, 2000).

Segundo Melo (2003) a primeira Escola Comunitária de São Luis (MA), foi criada pela Associação de Moradores do bairro do Lira, em 1959, como um meio de atender as crianças do bairro que não tinham acesso à escola, visto a inexistência de escola no bairro e as condições financeiras dos pais impediam de levar seus filhos à escola localizada no centro da cidade. Assim as famílias apoiadas pelas Associações de Bairros iam assumindo uma responsabilidade do governo municipal no sentido de ofertar vagas em Creches, principalmente.

A partir da experiência do Lira, outros bairros tomaram a mesma iniciativa e na década de 1980, com o apoio de alguns movimentos sociais foram em busca da democratização e implantação de políticas públicas em todos os âmbitos, intensificando, assim, a luta das camadas populares, pelo acesso, permanência e sucesso das crianças na escola.

Assim também Canavieira (2011), ao analisar a política de conveniamento com o FNDE e a oferta de Educação Infantil, identificou alguns impasses em relação à origem das Escolas Comunitárias e afirmou que a origem de muitas "escolas comunitárias reside nas escolinhas de reforço particulares, que cobram preços módicos para atenuar a carência de atendimento escolar para os filhos dos trabalhadores" e assim são contempladas com a transferência de recursos financeiros decorrentes do Fundo Nacional de Educação Básica FUNDEB (Canaviera, 2011).

Melo (1998) afirma que a maioria das escolas comunitárias de São Luís não surgiu de um projeto político articulado dos segmentos populares, e sim da extrema necessidade educacional nas periferias. Muitas escolas comunitárias foram sendo organizadas

pelos próprios moradores de bairros periféricos da cidade, Uniões de Moradores, nos Clubes de Mães, Associações de Bairros, Igrejas e Associações de Grupos Folclóricos, com o objetivo de oportunizar o atendimento às criança. Portanto, eram mantidas com as contribuições das comunidades, de órgãos do governo, políticos, personalista-populistas e de organizações não-governamentais (Melo, 1989).

A partir de 1980 o Ministério da Educação (MEC) passou a realizar seminários nacionais, financiar projetos governamentais e não governamentais com vistas à expansão de uma política de "educação para todos" e assim, criou expectativas que não foram correspondidas pela falta de continuidade das ações. Face às possibilidades de conveniamento com Fundações ligadas ao Ministério da Educação, a exemplo a Fundação EDUCAR para alfabetizar jovens e adultos, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para implantação de Creches e ONGS e Fundações que publicavam editais no Maranhão, as Associações foram adaptando os regimentos e estruturas físicas para atender as exigências legais.

Revendo a história das Associações de Bairros, colhendo informações junto aos professores, percebeu-se as dificuldades enfrentadas para estruturar e adequar os espaços de forma progressiva. Muitas escolas fazem parcerias e as reformas e ampliações de salas decorreram de convênios com a ALCOA Alumínio/ALUMAR, Vale do Rio Doce e empresas como a Franere, FIBRAL e outras, como também a instalação de bibliotecas, salas de leitura, videotecas, brinquedotecas, refeitórios e ainda conseguem, por meio de doações parte do mobiliário, equipamentos, com vistas a se tornarem aptas a pleitearem recursos federais, atendendo às exigências do Conselho Municipal de Educação e do Conselho de Assistência Social.

O processo de credenciamento das escolas atende os mesmos pré-requisitos das escolas da rede pública, cuja avaliação é feita observando as dimensões físicas, institucional, funcional e relacional, bem como a proposta pedagógica e a parceria com a família, aspectos estes, presentes nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil definido pelo Ministério de Educação (2006) referenciados nos estudos realizados por Zabalza (1998) e Forneiro (1998) que [...] conceituam ambiente e espaço vinculados aos aspectos, pois contam com éticas de acolhimento e funcionalidade e relações interpessoais, tendo assim a adequação dos recursos disponíveis para exercer sua finalidade educativa e atender as peculiaridades da Educação Infantil, muitas escolas foram sendo reformadas e adaptadas segundo os Padrões de Qualidade e Infraestrutura de Creches e Pré Escolas (MEC, 2006).

Surgiu nova configuração ou formato de estrutura das Associações de Bairros na década de 90 para atender a sistemática de financiamentos de projetos educacionais devido ao potencial de mobilização dessas associações que tinham história de luta ao buscar os serviços públicos básicos para as comunidades. A escola sempre foi pauta de reinvindicação a fim de atender os filhos e filhas da classe operária que batalhavam em várias frentes de trabalho braçal na construção civil, no comércio informal e em atividades domésticas.

Com as reformas educacionais de 1990 e a descentralização da responsabilidade de ofertar educação para as crianças, as Escolas Comunitárias foram sendo monitoradas pelos representantes políticos, como vereadores, deputados que se intitulavam defensores da educação e aproximavam-se das Associações de Bairros, em defesa da escola pública com os mesmos critérios da escola privada em relação à aquisição de livros didáticos pelos pais, pagamento de taxas/mensalidades, comercialização de lanche

na cantina da escola, mesmo sendo subsidiada com recursos provenientes de convênios federais, com recursos carimbados, ou seja, verbas provenientes de emendas parlamentares, deixando muitas entidades inadimplentes devido à falta de transparência na aplicação dos recursos.

No final da década, com os avanços da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, aconteceu a transferência das Creches e Pré Escolas para as Secretaria de Educação. Portanto deixariam de ser de responsabilidade da Assistência Social a oferta de matrícula e acompanhamento oficial pela Fundação Municipal da Criança e Assistência Social – FUMCAS que angariava recursos financeiros e coordenava a execução da Política Municipal de Assistência Social. Portanto, a LDB contemplou no art. 89 "que as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação da lei, seriam integradas ao respectivo sistema de ensino".

Mesmo assim, foi um processo moroso de transferência de dotação orçamentária , responsabilidades de natureza técnica, a fim de o setor de educação assumir as responsabilidades no sentido de ampliar o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em Creches e de 4 e 5 anos, em Pré-escolas.

Em 1995 as Escolas Comunitárias passaram a ser cadastradas no Censo Escolar, na categoria de escolas privadas, cumprindo o que estava definido no artigo 19 da LDB, ao atribuir como competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender as demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito. Portanto autorizava as pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a abrirem escolas em qualquer Estado ou Município da Federação, ou em um distrito, localidade ou rua de qualquer cidade.

Em São Luís, a expansão da oferta de Educação Infantil se avolumou de forma a atender um grande contingente de crianças de 3 a 5 anos residentes na periferia, como se constata na elevação de matrícula chegando a superar a matricula oficial da rede municipal de educação, tornando a capital com uma cobertura gigantesca de crianças matriculadas em Creche, segundo o Censo Escolar. Presencia-se a contradição, pois o quantitativo de criança matriculada está na faixa de 3 anos, devido à autonomia e independência e à falta de infraestrutura para acolher as crianças de 0 a 2 anos, por não existirem berçários e nem condições de absorver os bebês em tempo integral.

Em 2021 houve grande avanço na matrícula na rede privada e deste contingente de matrícula ,uma média de 60% estão em Escolas Comunitária, concretizando assim o projeto de expansão da rede em conformidade com a meta prevista no Plano Municipal de Educação 2014-2024.

Atualmente há a prevalência da educação privada e segundo as informações dos dirigentes do Fórum das Escolas Comunitárias, existem, aproximadamente, 302 escolas nas categorias de Escolas Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais em São Luís e de acordo com o Cadastro do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino-FNDE a SEMED (2023) atende em média 157 escolas conveniadas, aptas a receberem recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

Com a criação da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) responsável pela mobilização em torno da elaboração do Plano Nacional para a Primeira Infância entre 2009 e 2010, com vigência estendida até 2022, tem sido demonstrado que há uma realidade a ser modificada, diante de tantas dívidas sociais e perdas a serem recuperadas, bem como os riscos a serem evitados a fim de diminuir a exclusão dos bebês das Creches.

Entre tensões e convergências as contradições se apresentam no financiamento, gestão e formação docente

No Brasil, o sistema de educação tem dois modelos: o estatal e o privado e um modelo previsto na Constituição Federal: que é a escola comunitária, que pode surgir por iniciativa de grupos, entre os quais, as próprias famílias dos alunos. O artigo 205 da Constituição diz que "a educação é dever do Estado e da família", ele assegura que as entidades e sociedade civil participem e se envolvam nos projetos educacionais. Na mesma direção regulatória em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/96 vemos uma classificação que torna evidente a esfera do atendimento:

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
> I. Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> II. Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
> III. Comunitárias, na forma da lei (Incluído pela Lei nº 13.868de 2019); § 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868de 2019)

Percebeu-se, ao longo dessa análise a dicotomia entre o dito, o escrito e o feito, visibilizando a redução da intervenção estatal na educação pública, ao transferir suas responsabilidades para a iniciativa privada e para as organizações não-governamentais, deixando patente o poder diferencial das clientelas, assim confirma o que denuncia Castel (1998) ao ressaltar que "

> não se trata mais de reduzir as desigualdades, mas de controlar as consequências mais extremas do liberalismo, deixando o

> máximo de margem ao mercado e chama ainda a atenção para a permanência das políticas de inserção.

Há um esvaziamento no conceito de público com as mudanças ocorridas na legislação, para assegurar ao público não-estatal atendido por instituições que promovem o bem comum, o bem público, mas não são estatais e estão amparadas pela Constituição do Brasil, no seu artigo 195 que declara que são:

> entidades beneficentes, sem fins lucrativos, nas áreas de assistência social, saúde e educação das Igrejas e das comunidades imunes a impostos, não tributáveis autodenominado de terceiro setor da sociedade, composto por iniciativas privadas". chamando para si parte da responsabilidade de oferecer serviços sociais à população.

Essa nova relação entre o público e o privado, segundo BUENO (1996), incorpora o privado nos projetos de parceria e incentiva as iniciativas da sociedade civil. São as posturas dúbias que descaracterizam a identidade "de escola comunitária", mas carregada de ações com uma roupagem elitista, competitiva e individualista, sendo comparada às escolas privadas que classificam , rotulam e seguem o rigor disciplinar e a rotina das escolas privadas de renome, por serem de grande e médio porte e isso demonstra a fragilidade do vigor popular e da força da ganância capitalista que evidencia cada vez mais a performance da escola privada elitista, por meio da rígida estrutura física, curricular presente na organização pedagógica , na padronização dos conteúdos, da rotina e do processo de avaliação classificatória distanciando-se da finalidade da Educação Infantil prevista no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação assim definida:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (PEE/MA), realizado pelo Fórum Municipal de Educação em 2022 (disponível na internet) com o objetivo de identificar e monitorar o desempenho dos principais indicadores durante a vigência do plano, não mostrou avanços significativos em relação aos indicadores de qualidade e pouca dinamização das estratégias voltadas para a expansão da rede física e da formação de profissionais de Educação Infantil.

Dentre os aspectos convergentes, identifica-se a dinâmica de organização e controle da SEMED para com as Escolas Comunitárias que passam por fiscalização da Inspeção Escolar, do Serviço de Vigilância Sanitária, do Ministério Público, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho de Assistência Social mostrando-se empenhadas em atender as exigências, para a atualização do respectivo credenciamento ou autorização para funcionamento segundo as orientações dos Conselhos de Educação Estadual ou Municipal de Educação.

Merece destaque alguns avanços da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nos anos de 2014/2015 em relação ao atendimento às entidades filantrópicas e comunitárias conveniadas, a realização de reuniões na sede da SEMED, com o objetivo de esclarecer e orientar sobre o repasse dos recursos do governo federal, mantendo promessas de garantia de uma política transparente e com responsabilidade social no uso do dinheiro público e a orientação para a regularização das entidades.

Algumas medidas emergenciais foram levadas a efeito na gestão 2013 a 2015 em relação à formação inicial dos professores por meio de Acordo de Cooperação Técnica firmado com a Universidade Estadual do Maranhão intermediado pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação UEMANET e financiado pela CAPES em Polos da UAB, disponibilizando assim 180 vagas para professores da rede no curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo designadas 120 vagas para os professores de Escolas Comunitárias e assim foi evidenciado a expressão do Secretário de educação – Professor Geraldo Castro em estabelecer o diálogo com a academia para fortalecer e expandir a qualidade do trabalho docente por meio do apoio acadêmico, essencial para o crescimento profissional.

Em relação à área pedagógica não se percebe a afinação da proposta educativa com os interesses dos sujeitos envolvidos, ou seja, dos filhos de trabalhadores de modo a problematizar a realidade, atender às singularidades das infâncias que estão nos bairros periféricos e são oriundos de contextos rurais ou os interesses e diversidades dos povos quilombolas, indígenas e ribeirinhos com seus saberes e fazeres construídos no campo influenciado pela cultura local.

As Escolas Comunitárias enfrentam dificuldades de natureza administrativa, em relação ao repasse do FUNDEB, pois há registros de denúncias dos profissionais e até deliberações do Ministério Público enquanto órgão constitucional autônomo que exerce uma função indispensável à garantia da vitalidade do Estado, zelando pela aplicação da lei. Identificou-se a Lei 8.447 de 21 de agosto de 2006, criada pelo Governo do Estado do Maranhão, autorizando o Poder Executivo a estabelecer parcerias com as Escolas Comunitárias e num Termo de Compromisso e Ajuste de conduta (MPOF) assinado

pelas partes interessadas. As medidas emergenciais acordadas e ajustadas, ainda não foram materializadas de forma sistemática como medidas emergenciais do Termo de Compromisso, visando sanar os problemas.

No período de 2012 a 2023, muitas notícias foram veiculadas pela imprensa referindo-se à cobrança de repasses financeiros do convênio com o FNDE/FUNDEB para creches conveniadas, denunciando atrasos de até oito meses que dificultavam o processo educativo, pois os salários também atrasavam e a alimentação escolar era suprida por meio de parcerias com outras entidades.

Vê-se que as atribuições conferidas pelo convênio assinado com o FNDE/ Prefeitura de São Luís e as Associações mantenedoras das Escolas Comunitárias não vem sendo executadas em conformidade com o objeto do convênio e de alguma maneira são justificadas as improbidades com a afirmação de alguns servidores de que "o atraso é decorrente da morosidade na análise dos processos refeitos por conta de uma nova portaria do governo federal".

Percebe-se, de forma contundente, as dificuldades enfrentadas pelas escolas e diante da precarização gerada pelo descaso no cumprimento das cláusulas do convênio, pois têm sido observados o desconforto e as limitações das ações de atendimento em creches, resultando na rotatividade de professores em decorrência das fragilidades das relações de vínculos trabalhistas, pois não são concursados. São contratados por meio de seleção e análise de currículo ou por indicação e, com os atrasos de pagamento, os professores buscam outro emprego que assegure carteira de trabalho assinada e honre o cronograma de pagamento de salários. Constata-se dificuldade no processo de gestão democrática como

um processo contínuo de participação e diálogo entre todos os envolvidos na comunidade escolar, visto as limitações em relação à eleição aberta para a comunidade opinar na escolha do gestor, de modo a resguardar o caráter comunitário, de modo a criar um ambiente escolar mais democrático, pois a maioria das escolas comunitárias são administradas pelo Presidente da entidade ou por uma diretoria definida em reunião de Conselho deliberativo, envolvendo assim os familiares que desenvolvem trabalho voluntário na área de serviços administrativos e contam com um Coordenador Pedagógico conhecedor da proposta pedagógica da escola.

Considerações finais

As escolas comunitárias criadas nos bairros mais carentes de São Luís têm uma história bastante semelhante, pois, normalmente, elas foram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando no sentido de lutar pela melhoria das condições de vida em seus bairros, e muitas vezes já se confrontando com os poderes públicos, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços sociais básicos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, educação e saúde.

Como espaços escolares criados no seio da sociedade civil, as Escolas Comunitárias foram sendo caracterizadas como instituições que prestam serviços educacionais e/ou de assistência social à disposição da população cujos serviços prestados são caracterizados como atividades complementares à ação do Estado, sendo vistas como medidas compensatórias para assegurar o acesso da população aos serviços básicos. Mas observam-se

parâmetros adotados pelas escolas privadas como a cobrança de taxas, a compra de livros didáticos, a padronização dos projetos, planos e programas, e assim se beneficiam com recursos do governo e de outros convênios, editais e parcerias além do apoio de ONGS e fundações.

Percebe-se que algumas Escolas Comunitárias perderam as características balizadoras da educação comunitária e popular, voltada para um público que precisa ser presente nas decisões tomadas pela equipe gestora das escolas.

É visível a necessidade de defesa da escola pública a serviço da classe trabalhadora, em parceria com os movimentos sociais, com vistas a garantir a intersetorialidade e a qualidade dos serviços prestados, pois, mesmo com todo amparo legal, a Escola Comunitária tem visto sua identidade diluída por conta do tratamento que vem recebendo no âmbito da sua construção histórica. Portanto é preciso perceber a concepção de escola comunitária distanciada dos interesses dos comunitários, uma vez que os currículos das escolas, as metodologias e o processo de avaliação são padronizados seguindo os ditames impostos pelas Base Nacional Comum Curricular (2018) e as orientações didáticas presentes nos livros didáticos que os alunos compram nas escolas e assim o descompasso entre conteúdo correspondentes a 40% dos temas regionais e locais passam desapercebidos.

O aluno concreto precisa ter maior visibilidade nas propostas pedagógicas pois a contextualização, o protagonismo da criança, as interações e brincadeiras vigente no discurso oficial precisam concretizar-se nas ações pedagógicas tornando visível a valorização das experiências das crianças proletárias, os interesses

e necessidades das comunidades, a cultura das pessoas e os saberes populares materializados desde a primeira infância.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, Vera Peroni. (orgs.). **Público e o Privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC).**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. Brasília: CNE, 1996

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília**, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BURNETT, Carlos Frederico Lago - **Urbanização e desenvolvimento sustentável: a sustentabilidade dos tipos de urbanização na cidade de São luís do Maranhão** - Carlos Frederico Lago Burnett-Editora UEMA-São Luis 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **A qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Naura S. C. AGUIAR, Márcia Ângela. (org.). **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira: supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo.Cortez,1999.

GOHN, M. DA G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3ed. São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

MELO, Maria Alice; Severino, Antonio Joaquim - **Escola Comunitária em São Luís(MA)**: do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Larissa Rodrigues Tupinambá Castro[1]
Geraldo Castro Sobrinho[2]

Introdução

A educação desempenha um papel essencial na promoção de valores que visam à convivência pacífica e sustentável entre as pessoas e o meio ambiente. A cultura de paz emerge como uma construção coletiva, incentivada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual destaca a necessidade de formar cidadãos globais conscientes das suas responsabilidades éticas e sociais. Esse conceito envolve a superação de conflitos por meio do diálogo, da tolerância e do respeito mútuo, proporcionando um ambiente favorável para o desenvolvimento da paz duradoura (Vega; Boer, 2020). Nesse contexto, a Educação Ambiental é uma aliada fundamental, pois busca sensibilizar os indivíduos sobre

1 Juiza de Direito. Professora Universitária. Pós graduada em Direito Penal e Processo Penal e Direito Civil. Coordenadora do NEJUR.

2 Professor de História. Advogado. Pós-graduado em Educação e Direito ambiental. Presidente do Conselho Estadual de Educação e Presidente do Conselho Estadual do FUNDEB. Membro da Cátedra Paulo Freire da UEMA.

a importância da preservação do meio ambiente, incentivando práticas sustentáveis que garantam a qualidade de vida das gerações presentes e futuras (Santos; Freitas, 2023).

A cultura de paz se constrói em torno de práticas pedagógicas que buscam promover a justiça social, a equidade e o respeito às diferenças culturais, raciais e religiosas. Para que essa cultura seja efetivamente incorporada nas instituições educacionais, é necessário um esforço conjunto entre professores, alunos e a comunidade escolar, promovendo o diálogo como ferramenta principal para a resolução de conflitos e o desenvolvimento da empatia (Calado, 2023). A educação, nesse sentido, deve ser transformadora, instigando os alunos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Assim, a educação para a paz não deve ser vista como um conteúdo isolado, mas como uma abordagem transversal que permeia todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

Por outro lado, a Educação Ambiental surge como uma necessidade premente no cenário atual de crise ambiental global. As mudanças climáticas, a degradação dos ecossistemas e a escassez de recursos naturais são consequências diretas de um modelo de desenvolvimento insustentável, que ignora os limites da natureza. A educação, nesse contexto, é vista como uma ferramenta crucial para sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância de adotar práticas sustentáveis e de preservar os recursos naturais (Silva, 2023). A UNESCO, em suas diretrizes para a Educação Ambiental, enfatiza a importância de formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade, capazes de tomar decisões informadas e de agir de forma responsável em relação ao meio ambiente (Vega; Boer, 2020).

A intersecção entre a cultura de paz e a Educação Ambiental pode ser observada na medida em que ambas buscam promover a harmonia, seja no relacionamento entre os indivíduos ou na relação com o meio ambiente. A paz, nesse contexto, não se limita à ausência de conflitos armados, mas inclui também a construção de uma sociedade que valorize o respeito aos direitos humanos, à justiça social e à sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, a Educação Ambiental desempenha um papel central, ao ensinar os alunos a cuidarem do planeta e a compreenderem que a paz só pode ser alcançada em um ambiente saudável e sustentável (Brescianini, 2019).

Um dos grandes desafios para a promoção da cultura de paz e da Educação Ambiental é a sua implementação efetiva nas escolas e universidades. Embora os currículos escolares abordem esses temas de forma teórica, muitas vezes falta uma aplicação prática que engaje os alunos de maneira significativa. A educação deve ir além do ensino tradicional e proporcionar experiências que incentivem a ação. Por exemplo, projetos pedagógicos que envolvam a comunidade em práticas sustentáveis, como hortas escolares, campanhas de reciclagem e ações de conscientização ambiental, são formas eficazes de integrar esses dois conceitos (Santos; Freitas, 2023). A prática de tais atividades reforça o aprendizado e promove uma mudança de atitude nos alunos, incentivando-os a se tornarem cidadãos ativos na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A construção da cidadania global, enfatizada pela UNESCO, está diretamente relacionada à promoção da cultura de paz e da Educação Ambiental. A cidadania global envolve o reconhecimento de que todos os indivíduos, independentemente de sua

nacionalidade ou cultura, compartilham responsabilidades com o meio ambiente e com o bem-estar coletivo. Para que a educação seja efetiva na promoção da cidadania global, é necessário que os alunos compreendam as interconexões entre os problemas locais e globais e sejam capazes de agir de forma ética e responsável (Calado, 2023). A cultura de paz, nesse contexto, promove o respeito às diversidades e a cooperação entre os povos, enquanto a Educação Ambiental conscientiza sobre a importância de preservar o planeta para garantir a sobrevivência de todos os seres vivos (Silva, 2023).

A justificativa para a integração entre a cultura de paz e a Educação Ambiental na educação básica e superior está baseada na necessidade urgente de formar indivíduos que sejam conscientes de seu papel na sociedade e no meio ambiente. A atual crise ambiental e os conflitos sociais exigem uma resposta que vá além das soluções técnicas ou políticas; é necessária uma mudança de paradigma que envolva a formação de uma nova consciência coletiva. A educação, nesse sentido, desempenha um papel central, pois é por meio dela que os indivíduos são sensibilizados para os desafios globais e capacitados para agir de maneira responsável e ética (Chaves, 2023). A integração entre esses dois temas é, portanto, uma resposta aos desafios contemporâneos, oferecendo uma abordagem holística para a formação de cidadãos globais comprometidos com a paz e a sustentabilidade.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a intersecção entre a cultura de paz e a Educação Ambiental, evidenciando como ambas podem contribuir para a formação de cidadãos globais conscientes de suas responsabilidades sociais e ambientais. A partir de uma revisão bibliográfica, pretende-se identificar as principais práticas pedagógicas que promovem a cultura de paz e a Educação Ambiental nas escolas e universidades,

bem como discutir os desafios e as perspectivas para a implementação dessas práticas no contexto educacional brasileiro. Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre a importância de uma educação que promova a paz e a sustentabilidade, formando indivíduos preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Metodologia

A metodologia deste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, cujo objetivo é analisar a interseção entre cultura de paz e Educação Ambiental. A seleção de fontes foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scielo, ERIC e CAPES, utilizando palavras-chave como "cultura de paz", "Educação Ambiental" e "Cidadania Global". Foram incluídas publicações entre 2018 e 2023, com exceções de obras clássicas, abordando diretamente ou indiretamente a relação entre os temas. O processo de coleta de dados incluiu a busca nas bases, seguida de uma leitura exploratória e, posteriormente, uma leitura crítica dos textos selecionados. As publicações foram analisadas com base em categorias como conceitos centrais, práticas pedagógicas e desafios na implementação de ambas as temáticas. A análise dos dados permitiu identificar padrões e tendências nas abordagens, com ênfase na relevância da integração entre essas áreas na educação.

Embora a metodologia apresente limitações, como o acesso restrito a algumas publicações e a cobertura até 2023, a revisão oferece uma visão abrangente sobre o estado atual das práticas educacionais que envolvem a cultura de paz e a Educação Ambiental, fornecendo uma base sólida para as discussões propostas no artigo.

Resultados e discussão

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar diversos aspectos fundamentais sobre a interseção entre cultura de paz e Educação Ambiental, destacando a importância da integração dessas abordagens no contexto educacional. Os resultados deste estudo estão organizados em cinco tópicos principais, que discutem desde os conceitos centrais até os impactos observados em iniciativas pedagógicas concretas.

Conceitos fundamentais da cultura de paz e a Educação Ambiental

A cultura de paz pode ser entendida como um conjunto de valores, atitudes, tradições e práticas que buscam promover a convivência pacífica e a resolução de conflitos de maneira não violenta. Segundo a UNESCO, o desenvolvimento da cultura de paz depende de iniciativas educacionais que fomentem a solidariedade, o respeito à diversidade e a igualdade. Em um mundo cada vez mais marcado por conflitos sociais e ambientais, a promoção da cultura de paz torna-se uma necessidade urgente para a formação de cidadãos globais capazes de lidar com desafios complexos (Vega; Boer, 2020).

Paralelamente, a Educação Ambiental surge como uma resposta à degradação ecológica, procurando sensibilizar os indivíduos sobre a importância de preservar o meio ambiente para garantir a sobrevivência das gerações futuras. Esta abordagem educacional, amplamente discutida desde a década de 1970, visa não apenas a transmissão de conhecimentos sobre o meio ambiente, mas também a transformação de atitudes e comportamentos em relação aos recursos naturais. A Educação Ambiental, portanto,

desempenha um papel crucial na promoção da sustentabilidade, integrando questões sociais, econômicas e ambientais (Santos; Freitas, 2023).

A interseção entre a cultura de paz e a Educação Ambiental é evidente no fato de que ambas se concentram na formação de uma cidadania responsável, capaz de agir em prol do bem comum. A paz e a sustentabilidade são dois lados de uma mesma moeda: não pode haver paz duradoura sem justiça social e respeito ao meio ambiente. Neste sentido, a integração desses dois conceitos na educação é essencial para a construção de sociedades mais justas e equilibradas, onde o diálogo e a colaboração sejam as bases das relações humanas e com a natureza (Calado, 2023).

Tabela 1 - Comparação entre os princípios da cultura de paz e Educação Ambiental

Princípio	**cultura de paz**	**Educação Ambiental**
Resolução de Conflitos	Promoção do diálogo e tolerância	Evitar conflitos sobre recursos naturais
Justiça Social	Enfrentamento da desigualdade	Enfrentamento da desigualdade ambiental
Sustentabilidade	Paz sustentável	Preservação dos recursos naturais
Cidadania	Formação de cidadãos globais	Formação de cidadãos ecológicos

Essa visão comparativa entre os dois conceitos ressalta a importância de incorporar ambas as dimensões nas políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Ao desenvolver uma consciência crítica sobre a interconexão entre os problemas sociais e ambientais, os educadores podem formar estudantes mais preparados para enfrentar os desafios globais.

A interseção entre práticas pedagógicas na cultura de paz e Educação Ambiental

A aplicação de práticas pedagógicas que integram a cultura de paz e a Educação Ambiental é uma maneira eficaz de promover valores que estimulam a cooperação, o respeito e a responsabilidade social. No entanto, muitas vezes, essas práticas são tratadas de forma isolada nos currículos escolares. Integrá-las de maneira mais sistemática oferece uma abordagem mais holística para a formação dos estudantes.

Atividades que envolvem cooperação e resolução de problemas ambientais, por exemplo, podem servir não apenas para desenvolver a consciência ecológica dos alunos, mas também para ensinar habilidades como a empatia e o trabalho em equipe. A criação de hortas escolares, a organização de campanhas de reciclagem e a promoção de debates sobre conflitos ambientais globais são exemplos de práticas pedagógicas que combinam a cultura de paz e a Educação Ambiental de forma integrada (Santos; Freitas, 2023).

A promoção do diálogo em sala de aula sobre questões ambientais também permite que os alunos pratiquem a escuta ativa e a resolução pacífica de conflitos, habilidades fundamentais para a construção da paz. Tais práticas pedagógicas oferecem uma oportunidade para que os alunos reflitam sobre suas próprias atitudes e comportamentos, incentivando uma mudança de perspectiva que pode levar a uma maior responsabilidade social e ambiental (Silva, 2023).

Tabela 2 - Exemplos de Atividades Pedagógicas Integradas

Atividade	Objetivo	Contribuição para a cultura de paz	Contribuição para a Educação Ambiental
Horta Escolar	Promover cooperação	Colaboração e resolução de conflitos	Conscientização sobre o uso sustentável da terra
Grupos de Discussão sobre Conflitos Globais	Desenvolver a empatia	Tolerância e compreensão intercultural	Conscientização sobre crises ambientais globais
Projetos de Reciclagem	Reduzir impacto ambiental	Cooperação entre os alunos	Redução de resíduos e educação sobre consumo sustentável

Essas atividades mostram como a educação pode ser utilizada para criar uma ponte entre as necessidades de preservação ambiental e a promoção de uma cultura de paz. A incorporação de tais práticas no ambiente escolar pode ajudar a desenvolver estudantes mais conscientes e responsáveis.

Desafios na implementação da cultura de paz e Educação Ambiental

Apesar das evidentes sinergias entre a cultura de paz e a Educação Ambiental, a implementação de práticas integradas enfrenta vários desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência cultural, tanto de comunidades quanto de instituições, que muitas vezes não reconhecem a importância da educação para a paz e sustentabilidade. Em muitos contextos, há uma ênfase maior em conteúdos tradicionais, deixando de lado a formação para a cidadania global e a conscientização ambiental (Calado, 2023).

Além disso, a falta de recursos e de capacitação adequada para os professores são fatores que limitam a implementação eficaz dessas práticas. Muitos educadores não recebem formação específica para lidar com questões de paz e meio ambiente, o que

dificulta a introdução de atividades pedagógicas voltadas para esses temas. As escolas, especialmente em áreas de vulnerabilidade social, também podem carecer de recursos materiais necessários para implementar projetos práticos, como hortas e programas de reciclagem (Chaves, 2023).

A falta de apoio institucional também contribui para a dificuldade em implementar programas educacionais integrados. Em muitos casos, as políticas públicas educacionais não priorizam a cultura de paz e a Educação Ambiental de maneira conjunta, o que reduz as oportunidades para que os educadores trabalhem essas questões de forma consistente e eficaz (Silva, 2023).

Tabela 3 - Desafios e Soluções Propostas na implementação

Desafio	Descrição	Solução Proposta
Resistência Cultural	Falta de compreensão sobre a importância da cultura de paz	Programas de sensibilização para a comunidade escolar
Falta de Recursos	Insuficiência de materiais para Educação Ambiental	Parcerias com ONGs e empresas locais para fornecer recursos
Capacitação de Professores	Professores sem treinamento específico	Cursos de formação continuada em cultura de paz e Educação Ambiental

Para superar esses desafios, é necessário um esforço coletivo entre governo, instituições educacionais e a sociedade civil. A oferta de programas de formação contínua para professores e a criação de políticas públicas que incentivem a integração desses temas são passos fundamentais para uma educação transformadora.

Resultados e impactos da integração da cultura de paz e

Educação Ambiental

A implementação de programas que integram cultura de paz e Educação Ambiental tem demonstrado impactos positivos tanto para os alunos quanto para as comunidades escolares. Estudos de caso mostram que, quando essas práticas são aplicadas de maneira consistente, há uma melhoria significativa nas habilidades sociais dos alunos, como a empatia, a capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica e a cooperação (Santos; Freitas, 2023).

Em termos de Educação Ambiental, os estudantes envolvidos em atividades práticas, como hortas e projetos de reciclagem, mostram um aumento da conscientização sobre os problemas ambientais e uma disposição maior para adotar comportamentos sustentáveis em suas vidas cotidianas. Esse tipo de educação também promove uma maior conexão dos alunos com a natureza, o que é essencial para o desenvolvimento de atitudes pró-ambientais (Vega; Boer, 2020).

Além disso, as escolas que adotam essas práticas integradas também relatam uma diminuição nos índices de conflitos e violência entre os alunos, à medida que eles aprendem a trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns e a valorizar a importância do diálogo e da cooperação (Calado, 2023).

Tabela 4 - Impactos Identificados em Estudos de Caso

Impacto	Descrição	Estudo de Caso
Melhoria nas Habilidades Sociais	Alunos desenvolvem empatia e habilidades de resolução de conflitos	Escola X (Brasil)
Aumento da Consciência Ambiental	Estudantes engajados em atividades de sustentabilidade	Escola Y (Portugal)
Redução de Conflitos	Redução de incidentes de bullying e violência	Escola Z (EUA)

Esses resultados demonstram o poder transformador de uma educação que integra a paz e a sustentabilidade, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Perspectivas futuras: Educação para a Paz e Sustentabilidade no Século XXI

A integração da cultura de paz e da Educação Ambiental apresenta enormes potencialidades para o futuro da educação no século XXI. As novas gerações enfrentam desafios globais sem precedentes, como mudanças climáticas, crises sociais e conflitos armados, e precisam estar equipadas com o conhecimento e as habilidades necessárias para lidar com esses problemas de maneira eficaz e ética (Chaves, 2023).

Uma das principais tendências para o futuro é o uso de novas tecnologias na educação, como ferramentas digitais e realidades virtuais, que podem ajudar a simular situações de conflito e crise ambiental, permitindo que os alunos pratiquem habilidades de resolução de problemas em um ambiente seguro. Além disso, essas tecnologias podem ser usadas para conectar alunos de diferentes partes do mundo, promovendo uma maior compreensão

intercultural e a construção de redes globais de cooperação (Vega; Boer, 2020).

Outro ponto importante é o papel das políticas públicas. Para que a integração da cultura de paz e da Educação Ambiental se torne uma realidade em escala global, é necessário que os governos desenvolvam políticas educacionais que incentivem e financiem essas iniciativas. Sem o apoio institucional adequado, a adoção dessas práticas pode ficar limitada a projetos isolados, sem um impacto sistêmico (Calado, 2023).

Tabela 5 - Perspectivas Futuras para a Integração de Paz e Educação Ambiental

Perspectiva	Descrição	Ação Necessária
Políticas Públicas	Criação de políticas educacionais que integrem cultura de paz e Educação Ambiental	Reformulação curricular nacional e internacional
Novas Tecnologias	Uso de tecnologias digitais para promover educação ambiental	Aplicativos educativos e realidade virtual
Ações Globais	Colaboração internacional para enfrentar crises ambientais e promover a paz	Parcerias entre escolas e organizações globais

As perspectivas para o futuro da educação indicam que, com as políticas corretas e o uso estratégico da tecnologia, é possível formar uma nova geração de cidadãos globais comprometidos com a paz e a sustentabilidade.

A discussão sobre a integração da cultura de paz e da Educação Ambiental no contexto educacional revela-se extremamente relevante, especialmente diante dos desafios globais atuais, como crises ambientais e conflitos sociais. A análise das publicações selecionadas permite identificar não apenas os pontos de

convergência entre essas duas abordagens, mas também os obstáculos para sua implementação, bem como as possibilidades de desenvolvimento futuro. Este tópico explora esses elementos com base nos estudos de Vega e Boer (2020), Calado (2023), Silva (2023), entre outros, refletindo sobre as potencialidades e dificuldades dessa integração no ambiente educacional.

Um dos aspectos centrais discutidos é a ideia de cidadania global, que permeia tanto a cultura de paz quanto a Educação Ambiental. Como apontam Vega e Boer (2020), a cidadania global é uma proposta da UNESCO para formar indivíduos que compreendam sua responsabilidade em contextos além de suas comunidades imediatas, abarcando o cuidado com o meio ambiente e com os outros. Esse conceito é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, na qual os valores de paz e preservação ambiental coexistem. A Educação para a Cidadania Global, segundo Calado (2023), contribui para a conscientização sobre questões globais, como a desigualdade e a degradação ambiental, sendo um pilar essencial para a formação de sujeitos que atuem em prol de uma convivência pacífica e sustentável.

A relação entre cultura de paz e educação ambiental pode ser compreendida a partir do conceito de interdependência entre o ser humano e o ambiente. Silva (2023) destaca, em seu estudo, a importância de incluir esses temas na formação básica dos estudantes, afirmando que o entendimento das conexões entre ações individuais e impactos globais é um dos primeiros passos para a mudança de comportamento. A autora defende que, quando os alunos são expostos a práticas pedagógicas que combinam educação ambiental com resolução de conflitos, eles desenvolvem não apenas uma maior sensibilidade em relação ao meio ambiente,

mas também competências socioemocionais importantes para a cultura de paz.

Além disso, Chaves (2023) argumenta que o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da Educação para a Cidadania Global é uma abordagem crucial para a promoção da paz nas escolas e na sociedade. Essas competências, que incluem empatia, cooperação e diálogo, estão diretamente ligadas à capacidade de resolução pacífica de conflitos e ao cuidado com o meio ambiente. A autora afirma que atividades que promovem a educação para a sustentabilidade e a convivência pacífica têm um impacto positivo no comportamento dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes de suas responsabilidades sociais e ambientais.

No entanto, os estudos analisados também apontam desafios importantes para a implementação eficaz de práticas pedagógicas que integrem cultura de paz e Educação Ambiental. Gonçalves (2020) e Sartori (2022) mencionam a falta de formação adequada de professores como um dos principais entraves. Muitas vezes, os educadores não têm o conhecimento necessário para abordar esses temas de maneira integrada ou prática, o que dificulta a promoção de uma educação que vá além da teoria. Gonçalves (2020) sugere que a formação contínua de professores, focada em metodologias ativas e interdisciplinares, é essencial para a superação desse desafio. Sartori (2022), por sua vez, defende que as redes de escolas vinculadas à UNESCO, como as da região metropolitana de Campinas, são exemplos de como as práticas pedagógicas podem ser fortalecidas por meio de parcerias e troca de experiências entre educadores.

Outro ponto levantado por Prediger e Ahlert (2019) é a questão da ética e sustentabilidade no contexto educacional. A ética ambiental, que envolve o respeito aos recursos naturais e aos outros seres vivos, está intimamente ligada aos princípios da cultura de paz. As práticas pedagógicas que incentivam a educação ambiental e a convivência pacífica precisam, portanto, estar fundamentadas em uma ética que valorize tanto o ser humano quanto o meio ambiente. Isso implica uma abordagem educacional que não apenas transmita conhecimentos técnicos sobre o meio ambiente, mas que também fomente uma consciência crítica sobre as implicações éticas das ações humanas em relação à natureza e aos outros.

De Carvalho (2020) complementa essa discussão ao abordar a ecopedagogia, que propõe uma educação voltada para a sustentabilidade e para o desenvolvimento de uma consciência ecológica. A autora destaca que a ecopedagogia vai além da simples transmissão de conhecimentos ambientais, buscando uma transformação mais profunda das atitudes e comportamentos dos estudantes. Nesse sentido, a ecopedagogia pode ser vista como uma aliada natural da cultura de paz, uma vez que ambas promovem uma visão de mundo baseada na interconexão e no respeito mútuo.

Por outro lado, Brescianni (2019) discute a importância dos projetos europeus para a promoção da cidadania global, afirmando que essas iniciativas têm demonstrado resultados significativos na formação de jovens mais engajados com as questões globais, tanto ambientais quanto sociais. A autora destaca que, no contexto europeu, a integração de educação ambiental e cultura de paz nas escolas tem sido uma prioridade, refletindo a crescente

preocupação com a crise climática e com os conflitos sociais decorrentes da desigualdade. Segundo Brescianni (2019), esses projetos têm ajudado a criar um senso de responsabilidade global entre os estudantes, que passam a compreender melhor o papel que podem desempenhar na construção de um futuro mais sustentável e pacífico.

Embora os resultados apontem para a eficácia dessas práticas pedagógicas, Lima (2022) destaca a necessidade de inovações pedagógicas para garantir que os alunos se envolvam de maneira significativa com esses temas. O autor sugere o uso de filmes e outras mídias como ferramentas poderosas para sensibilizar os estudantes sobre as questões de paz e sustentabilidade. A narrativa audiovisual pode ajudar a ilustrar as consequências dos conflitos e da degradação ambiental de maneira mais impactante, tornando esses temas mais acessíveis e relevantes para os jovens. Lima (2022) também observa que o uso de filmes pode fomentar debates em sala de aula que promovam a reflexão crítica e a empatia, habilidades essenciais tanto para a cultura de paz quanto para a Educação Ambiental.

A integração entre cultura de paz e Educação Ambiental no contexto das políticas públicas educacionais também é discutida por Morosini e Mentges (2020). Os autores analisam as proposições da agenda E2030, ressaltando a importância de uma educação transformadora que seja capaz de enfrentar os desafios globais. A Agenda E2030, alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destaca a necessidade de formar cidadãos globais que atuem em prol da sustentabilidade e da paz. Segundo Morosini e Mentges (2020), a implementação desses objetivos requer uma transformação profunda nos currículos educacionais,

que devem incluir de maneira mais explícita as temáticas relacionadas à cultura de paz e à Educação Ambiental.

Em síntese, os estudos analisados apontam para a necessidade de uma integração mais efetiva entre a cultura de paz e a Educação Ambiental nas práticas pedagógicas, destacando o papel central da educação na formação de cidadãos globais conscientes e comprometidos. A promoção da paz e da sustentabilidade no ambiente escolar não apenas contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e ecológicas, mas também oferece uma abordagem transformadora que prepara os alunos para enfrentar os desafios globais do século XXI.

No entanto, os desafios relacionados à formação de professores, à resistência cultural e à falta de recursos continuam a ser obstáculos significativos. Superar essas barreiras exige um esforço conjunto de educadores, instituições e políticas públicas, com o objetivo de criar um ambiente educacional que valorize a convivência pacífica e a sustentabilidade.

Considerações finais

A partir da análise realizada, verificou-se que a integração entre a cultura de paz e a Educação Ambiental é essencial para a formação de cidadãos globais mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade e a convivência pacífica. Essas duas abordagens educacionais, quando unidas, contribuem para o

desenvolvimento de valores como respeito mútuo, justiça social, empatia e responsabilidade ambiental, preparando os estudantes para enfrentar desafios globais de forma crítica e colaborativa.

A educação voltada para a cidadania global mostra-se um caminho promissor, pois promove uma visão holística das questões sociais e ambientais, incentivando o diálogo e a resolução de conflitos de forma não violenta. No entanto, desafios como a falta de formação adequada de professores, a resistência cultural em determinadas regiões e a escassez de recursos são barreiras que ainda precisam ser superadas para que essa integração seja efetiva.

A implementação de práticas pedagógicas que associem a promoção da paz e a conscientização ambiental pode transformar não apenas o ambiente escolar, mas também as comunidades onde essas escolas estão inseridas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. É crucial, portanto, que o sistema educacional adote uma abordagem mais integrada, incorporando de forma consistente esses conceitos nos currículos e promovendo ações práticas que envolvam a participação ativa dos estudantes.

Diante disso, conclui-se que a educação para a paz e para o meio ambiente precisa estar no centro das estratégias educacionais, contribuindo para a formação de uma nova geração de cidadãos capazes de agir com responsabilidade, ética e respeito ao meio ambiente e aos seus pares. A continuidade desse esforço dependerá de políticas públicas voltadas para a inovação pedagógica, formação de professores e o desenvolvimento de uma cultura de paz e sustentabilidade dentro e fora das escolas.

Referências

BRESCIANINI, G. **A importância dos projetos europeus na promoção da cidadania global.** 2019.

Dissertação de Mestrado. Universidade NOVA de Lisboa (Portugal). Disponível em: https://search.proquest.com/openview/8a98fb1b04006ae5806c79ff08164444/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y. Acesso em: 14 set. 2024.

CALADO, R. O. **Educação para a cidadania global: uma análise a partir da perspectiva da UNESCO**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/21406. Acesso em: 14 set. 2024.

CARVALHO, E. A. **Educação ambiental, ecopedagogia e sustentabilidade**. Editora Dialética, 2020. Disponível em: https://books.google.es/books?hl=pt- BR&lr=lang_es|lang_en|lang_pt&id=5Wb-6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT50&dq=Cultur a+da+Paz+Educa%-C3%A7%C3%A3o+Ambiental+Sustentabilidade+Conviv%C3%A Ancia+Pac%C3%ADfica+Cidadania+Global&ots=F6r- d1ATfG&sig=kAC5tDQWWiu6dVxiV5lQe8WX0Ro. Acesso em: 14 set. 2024.

CHAVES, S. da C. M. de M. **"I am because we are": desenvolvimento de competências socioemocionais para a educação para a cidadania global, no pré-escolar e primeiro ciclo.** 2023. Tese de Doutorado. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/61341. Acesso em: 14 set. 2024.

GONÇALVES, L. de A. **Educação ambiental para cidadania: um estudo para o contexto pedagógico da educação fundamental**. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32346. Acesso em: 14 set. 2024.

LIMA, L. E. P. O uso de filmes na formação de professores, como dispositivo de reflexão sobre a cultura da violência, em busca da construção da cultura de paz. **Anais do XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/18982. Acesso em: 14 set. 2024.

MOROSINI, M. C.; MENTGES, M. J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 3, p. 632-650, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922020000300632&script=sci_arttext. Acesso em: 14 set. 2024.

PREDIGER, C. L.; AHLERT, A. Ética e educação ambiental: lugares privilegiados na apicultura. **Ensaios e Ciência C Biológicas Agrárias e da Saúde**, v. 23, n. 1, p. 70- 78, 2019. Disponível em: https://ensaioseciencia.pgsscogna.com.br/ensaioeciencia/article/view/5550. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, E. M. D.; FREITAS, S. C. S. Educação ambiental na educação básica: semeando nos jardins do bom pastor. **Junt@s fazendo Educação Ambiental**. Disponível em: https://www.geamaz- ufpa.com.br/_files/ugd/78c979_a47a2253787f4924a1cff046dcbf8627.pdf#page=90. Acesso em: 14 set. 2024.

SARTORI, S. V. Educação ambiental: práticas pedagógicas em escolas da rede PEA da UNESCO localizadas na região

metropolitana de Campinas/SP. 2022. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16717. Acesso em: 14 set. 2024.
SILVA, C. M. R. et al. Residência pedagógica: um diálogo entre a base nacional comum curricular e a educação ambiental. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 10, 2019. Disponível em: http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/336. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, N. M. da. **Educação para a cidadania global: Um estudo de caso na Escola Artística António Arroio**. 2023. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/30177. Acesso em: 14 set. 2024.

VEGA, A. P.; BOER, N. Educação para a sustentabilidade e cidadania global: um estudo na perspectiva das orientações da UNESCO. **Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 187-201, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3228. Acesso em: 14 set. 2024.

VOZES DOS CONSELHEIROS DA EDUCAÇÃO

EDUCANDO PARA A CULTURA DE PAZ

Adriana Campos Marques[1]

Introdução

A paz é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e harmoniosa e tem sido, ao longo do tempo, uma questão premente para a convivência humana. Não é à toa que ela é tema de estudos, artigos, discursos, livros, canções, poemas.

A construção da ideia de paz não é linear e é difícil falar sobre uma compreensão universal do que é a paz. Ao pesquisar sobre tal tema, logo se percebe a riqueza do conceito de paz, assim como a sua ligação com valores espirituais construídos ao longo da história. E tão ou mais importante que os estudos filosóficos, é a luta em busca de formas pacíficas de transformação das relações humanas que sejam alternativas aos conflitos, à marginalização e à exclusão.

1 Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Administradora Escolar. Gestora da Escola Viva Vida (1993-2022). Professora Substituta da UFMA (1995-1997). Conselheira do CEE-MA.

Diversos autores, pensadores e ativistas abordam o conceito de paz de maneiras distintas, refletindo suas perspectivas e contextos históricos. Immanuel Kant, filósofo alemão, tem uma visão ampla, que envolve a criação de estruturas políticas justas, a promoção dos direitos humanos e a adoção de princípios morais elevados; ele propõe a ideia de uma "paz perpétua", um estado de paz duradouro entre as nações. Confúcio, pensador chinês, fala sobre a importância de estarmos em paz conosco mesmos, para podermos guiar os outros na busca pela paz, acreditando que a paz e a harmonia na sociedade poderiam ser alcançadas através da prática de virtudes como a bondade, a justiça e a lealdade. Mahatma Gandhi, político e advogado indiano, líder do movimento de independência da Índia, diz que "Não há caminho para a paz, a paz é o caminho"; sua visão sobre a paz é holística e abrange tanto a dimensão pessoal quanto a social, acreditando que a paz verdadeira só pode ser alcançada através da justiça, da não-violência e do cultivo da paz interior. O ativista americano Martin Luther King acreditava que a paz verdadeira envolve justiça, igualdade e oportunidades para todos e cita que "A verdadeira paz não é apenas a ausência de tensão, mas a presença da justiça".

O advogado e político sul-africano Nelson Mandela, que lutou contra o *apartheid* na África do Sul e desempenhou um papel fundamental na promoção da paz mundial através de suas ações e palavras inspiradoras, afirma que "A paz é a arma mais poderosa que temos", usando essa expressão para enfatizar a importância da paz e da reconciliação na transformação social e política. A escritora e ativista americana Eleanor Roosevelt, uma defensora fervorosa dos direitos humanos e da paz mundial, diz que "Não basta falar de paz. É preciso acreditar nela. E não basta acreditar

nela. É preciso trabalhar por ela". Madre Teresa de Calcutá, freira indiana canonizada em 2016, que dedicou sua vida aos pobres e doentes, promovendo a paz através do serviço humanitário, nos provoca: "Quer fazer algo para promover a paz mundial? Vá para casa e AME a sua família", enfatizando a importância do amor e da harmonia no ambiente familiar como um passo para a paz global.

Na Bíblia, encontramos diversas passagens sobre a paz, que podem ser extremamente relevantes e inspiradoras no contexto atual, ajudando a enfrentar os desafios da vida moderna. Nesse livro sagrado, a paz está diretamente relacionada às ações e atitudes dos indivíduos; mas, em última análise, é um dom de Deus (Isaías 45:7; Levítico 26:6; João 14:27). Passagens como Romanos 12:18 ("Façam todo o possível para viver em paz com todos") incentivam a resolução de conflitos e a promoção de harmonia nas relações interpessoais. Tiago 3:18 ("Ora, o fruto da justiça semeia-se na paz, para os que exercitam a paz") pode inspirar ações que promovam justiça e equidade em sociedade. No Novo Testamento, um foco chave da paz é o advento de Jesus Cristo, conforme anunciado em Isaías 9:6 ("Porque um menino nos nasceu, um filho se nos deu, e o governo está sobre os seus ombros; e o seu nome será: Maravilhoso Conselheiro, Deus Forte, Pai Eterno, Príncipe da Paz).

Essas perspectivas mostram que a paz é um conceito multifacetado, que transcende a mera ausência de guerras ou conflitos armados. Ela é um valor universal que envolve também a presença de justiça, harmonia e bem-estar, abrangendo concepções individuais e coletivas, espiritualidade e fé. É um estado de harmonia que deve ser buscado e cultivado em todas as esferas

da vida social, desde as relações interpessoais até as estruturas mais amplas da sociedade.

A paz começa no nível individual, onde cada pessoa tem a responsabilidade de cultivar valores essenciais, como a tolerância, a empatia e o respeito. Esses valores são fundamentais para a convivência harmoniosa e para a resolução pacífica de conflitos.

A paz também envolve um estado de bem-estar que é social, econômico e cultural. Isso significa que, para que a paz seja plena, é necessário que todos os indivíduos tenham acesso a condições de vida dignas, incluindo segurança, saúde, educação e oportunidades econômicas. Sociedades pacíficas são aquelas onde há respeito pelos direitos humanos, justiça social e igualdade de oportunidades.

A paz promove ainda o fortalecimento dos laços sociais, criando comunidades mais coesas, resilientes e solidárias, o que gera um ambiente onde todos têm a oportunidade de prosperar. Isso é fundamental para o desenvolvimento de sociedades mais justas e inclusivas, onde seus membros tenham a oportunidade de participar plenamente da vida comunitária, sem discriminação ou exclusão.

Viver em paz implica também viver em um ambiente seguro. A segurança não se refere apenas à ausência de violência física, mas também à segurança emocional e psicológica. A dignidade humana deve ser preservada em todas as circunstâncias, permitindo que cada indivíduo se sinta valorizado e respeitado.

Por fim, chamamos atenção para a importância da paz para o desenvolvimento econômico. Não é possível haver desenvolvimento sustentável sem paz, assim como não há paz sem desenvolvimento sustentável. Em regiões onde existe estabilidade e segurança, os

investimentos são mais atraentes e as economias tendem a crescer de maneira mais robusta e sustentável. Além disso, a ausência de conflitos e de violência permite que os recursos sejam direcionados para áreas essenciais como educação, saúde e infraestrutura, em vez de serem gastos em segurança e defesa, melhorando assim a qualidade de vida da população. A paz facilita ainda o comércio e a cooperação internacional, promovendo o desenvolvimento global.

Em seu discurso na reunião do Conselho de Segurança sobre "Manutenção da paz e da segurança internacionais: sustentando a paz por meio do desenvolvimento comum", em setembro de 2023, o secretário-geral da ONU, António Guterres, declarou: "Quanto mais próximo um país está de um conflito, mais distante ele está do desenvolvimento sustentável e inclusivo". Afirma ainda:

> É por isso que a promoção da paz e a promoção do desenvolvimento sustentável e inclusivo andam de mãos dadas:
> • Construir a paz significa garantir a segurança alimentar, o acesso à educação e ao desenvolvimento de habilidades, à saúde, à proteção social e à dignidade para todas as pessoas;
> • Construir a paz significa fortalecer a resistência aos choques climáticos e investir em adaptação;
> • Construir a paz significa acabar com a exclusão digital e aproveitar os benefícios da inclusão digital, ao mesmo tempo em que se protege contra os perigos das novas tecnologias;
> • Construir a paz significa equilibrar a balança do poder e da participação igualmente para as mulheres e criar oportunidades para a juventude;
> • E construir a paz significa ampliar o financiamento acessível e de longo prazo para os países em desenvolvimento em todos os lugares, para que eles possam investir em bens e serviços públicos para sua população (GUTERRES, 2023).

Em resumo, a paz é um valor abrangente que deve ser cultivado em todos os níveis da sociedade. Ela começa com o indivíduo e se estende para criar um ambiente social, econômico

e cultural onde todos possam viver com segurança, dignidade e respeito mútuo.

Quando os indivíduos adotam uma atitude de não-violência e buscam resolver conflitos de maneira pacífica, contribuem para a criação de uma cultura de paz. A construção de uma cultura de paz é um processo contínuo que requer o compromisso e a colaboração de todos, mas os benefícios de uma sociedade pacífica são imensuráveis e duradouros.

Compreendendo a cultura de paz

A expressão "cultura de paz" está relacionada a uma visão de mundo que tem como foco o diálogo e a mediação na resolução dos conflitos entre indivíduos, grupos e nações, incentivando práticas que fomentem a paz e a harmonia em diversos níveis da sociedade. Ganhou atenção e destaque nas últimas décadas, especialmente em um contexto mundial de violência, quando líderes e pensadores buscam alternativas para resolver conflitos de maneira pacífica e construtiva.

É um conceito promovido pela UNESCO e outras organizações internacionais, que se refere a um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida que promovem a paz e a não-violência.

A cultura de paz é baseada no respeito pelos direitos humanos fundamentais, na tolerância, na igualdade de gênero e na não discriminação. Não diz respeito apenas à ausência de guerra ou conflito armado, mas a um estado positivo, onde se promove a justiça, a igualdade, a solidariedade, o respeito mútuo, a empatia e a cooperação entre as pessoas, visando uma convivência pacífica.

A construção da cultura de paz não significa, no entanto, passividade. Ao contrário, envolve uma oposição à passividade diante da injustiça social; é contínua e exige esforços individuais e coletivos para promover uma convivência baseada em princípios de liberdade, justiça e democracia.

> A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (UNESCO, 2010).

Ao incentivar a prevenção e a resolução não violenta dos conflitos, a tolerância, a solidariedade, a liberdade de opinião e o respeito aos direitos individuais, a cultura de paz cria bases sólidas para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Surgindo como uma resposta aos desafios enfrentados por comunidades e nações, a cultura de paz é uma expressão do desejo universal de construir um futuro mais justo e equitativo.

Tal qual as concepções de paz abordadas anteriormente, pode-se dizer também que a cultura de paz abrange dimensões individuais e sociais, políticas e econômicas, sendo essencial para a sociedade contemporânea, pois oferece uma abordagem prática e necessária para lidar com os desafios atuais.

A dimensão individual da cultura de paz envolve atitudes e comportamentos que cada pessoa pode adotar para promover a paz em suas relações cotidianas. Isso inclui: aprender a ouvir

ativamente e expressar-se de maneira clara e respeitosa; buscar resolver desentendimentos de forma não violenta, através do diálogo e da negociação; praticar a empatia, colocando-se no lugar do outro para entender suas perspectivas e sentimentos; respeitar os direitos das pessoas, independentemente de suas diferenças; incorporar o respeito aos direitos humanos em suas interações diárias, desde a vida pessoal até o ambiente de trabalho.

A cultura de paz implica ainda em um compromisso pessoal de abandonar atitudes violentas de qualquer natureza (física, psicológica, verbal, moral) e praticar o respeito e a solidariedade como princípios norteadores dos processos de comunicação e das relações em comunidade. Assim, cabe a cada um de nós contribuir para a cultura de paz, em cada ação do nosso cotidiano.

A dimensão social da cultura de paz envolve ações e políticas que promovem a convivência harmoniosa e a justiça social em uma comunidade ou sociedade. Estes são alguns exemplos de ações que podem ter um impacto significativo na promoção de uma cultura de paz nas comunidades: implementar programas de mediação para ajudar a resolver disputas dentro da comunidade de maneira pacífica; incentivar a comunicação aberta, a empatia e o respeito mútuo; desenvolver políticas que protejam os grupos mais vulneráveis da sociedade, como crianças, idosos, minorias e pessoas marginalizadas, combatendo a discriminação e promovendo a inclusão e a igualdade; desenvolver programas em escolas e centros comunitários que ensinem valores de paz e não-violência; estimular a participação cidadã, envolvendo líderes comunitários, religiosos e políticos para apoiar e promover iniciativas de paz; promover eventos que incentivem a cooperação e a solidariedade entre as pessoas e comunidades, por meio de

atividades culturais, esportivas e sociais; trabalhar em parceria com organizações não-governamentais que promovem a paz e os direitos humanos; buscar parcerias no sentido de oferecer serviços de apoio psicológico para aqueles que enfrentam traumas e conflitos.

A dimensão econômica da cultura de paz é fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e a justiça social, já que a paz não é apenas uma questão moral ou social, mas também uma estratégia econômica inteligente que pode levar a um desenvolvimento mais justo e sustentável. Eis alguns pontos importantes nesse aspecto: a paz promove a inclusão social e econômica, criando oportunidades para todos os membros da sociedade, o que leva a uma distribuição mais equitativa de recursos e a redução da pobreza; a promoção da paz pode reduzir significativamente os custos associados a conflitos armados e violência (que incluem despesas militares, reconstrução de infraestruturas destruídas, apoio a vítimas de violência); a cultura de paz também está intimamente relacionada a práticas econômicas sustentáveis, como uso eficiente de recursos naturais e reciclagem; ambientes pacíficos são mais estáveis, permitindo que as pessoas se concentrem em atividades produtivas, como trabalho e educação, o que atrai investimentos e negócios. Enfim, uma cultura de paz promove a estabilidade necessária ao crescimento econômico, pois reduz os riscos de conflitos e violência, que costumam interromper atividades econômicas, causar o deslocamento das populações e ocasionar danos significativos à infraestrutura.

A dimensão política pode influenciar diretamente a cultura de paz através de legislações e políticas públicas específicas, atuando como um catalisador para a implementação e sustentação de uma

cultura de paz em diferentes níveis da sociedade. Governos que priorizam a criação de leis que protegem os direitos humanos, que promovem a justiça social e que contemplam a participação cidadã, a igualdade de gênero, a educação para a paz e práticas de resolução pacífica de conflitos estão, na prática, construindo os alicerces para a consolidação de uma cultura de paz duradoura. Além disso, políticas de inclusão social e econômica podem reduzir desigualdades, que são geralmente a raiz de muitos conflitos. No nível internacional, inclusive, uma política voltada para a cultura de paz é essencial para resolver conflitos e promover a cooperação entre as nações. A diplomacia e o diálogo são ferramentas poderosas quando se trata de enfrentar desafios globais, como as alterações climáticas e a luta contra o terrorismo.

Cabe ressaltar que:

> A cultura de paz é um imperativo para a sociedade atual. Não é um ideal utópico, mas uma visão realista e necessária para enfrentar os desafios contemporâneos. Promover uma cultura de paz não significa ignorar os problemas e conflitos que enfrentamos, mas sim abordá-los de forma construtiva e cooperativa. A paz não é a ausência de problemas, mas a presença de soluções pacíficas. Ao abraçar esta cultura, podemos construir um mundo mais justo, equitativo e harmonioso para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2008).

Por fim, vale lembrar que a promoção da cultura de paz requer a participação de todos os setores da sociedade, desde os indivíduos até as instituições governamentais e organizações não-governamentais e setor privado, a nível local, nacional e internacional. A participação conjunta de todos esses setores é, certamente, fundamental para criar uma cultura de paz efetiva e duradoura.

Educando para a cultura de paz

Nesse contexto da cultura de paz, ressalta-se a importância da Agenda 2030, pactuada no ano de 2015 pelo Brasil e outros 192 países que integram a Organização das Nações Unidas (ONU). Esta agenda é parte de um movimento global mais amplo, que inclui um conjunto de metas projetadas para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade até o ano de 2030, através dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), constituindo-se em um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade.

Neste plano de ação global adotado pelas Nações Unidas, vários são os objetivos relacionados a práticas de paz e não-violência, já que objetivos referentes à erradicação da pobreza e da fome, agricultura sustentável, saúde e bem-estar, igualdade de gênero, trabalho digno, redução das desigualdades, produção industrial e desenvolvimento econômico, por exemplo, são inviáveis em sociedades onde predominam conflitos, violência e guerras.

Especificamente no ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes, encontramos o desafio de "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis".

Assim como é impraticável alcançar a maioria dos ODS sem a predominância da paz, o mesmo pode-se dizer com relação à falta de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, prevista no ODS 4.

> A educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem um objetivo dedicado a ela. O Objetivo 4 visa "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades

> de aprendizagem ao longo da vida para todos". O Marco de Ação da Educação 2030 oferece orientações para a implementação desse objetivo ambicioso e seus compromissos. (UNESCO, 2017)

Vê-se que a educação é um elemento central para o alcance dos 17 objetivos propostas na Agenda 2030 e o ODS 4 é especificamente dedicado a garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, que seja inclusiva e equitativa, reconhecendo a educação como um direito humano fundamental e um motor para o desenvolvimento sustentável.

Não é por acaso que a UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, agência da ONU dedicada a promover e proteger os direitos das crianças em todo o mundo, e tantos outros organismos e instituições internacionais, buscam a promoção da educação para a paz, especialmente em contextos afetados por conflitos.

A educação para a paz na UNICEF se refere ao processo de promover o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para viver em harmonia com os outros e com o meio ambiente. Isso inclui ensinar às crianças e jovens sobre resolução de conflitos, direitos humanos, tolerância, respeito à diversidade e cidadania global. Através de programas educacionais, a UNICEF busca criar uma cultura de paz e não-violência, capacitando as novas gerações a serem agentes de mudança positiva em suas comunidades e no mundo.

> A educação para a paz na UNICEF se refere ao processo de promover o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores necessários para provocar mudanças de comportamento que permitirão que crianças, jovens e adultos previnam conflitos e violência, tanto os abertos quanto os estruturais; resolvam conflitos pacificamente; e criem as condições propícias à paz, seja em nível intrapessoal, interpessoal, intergrupal, nacional ou internacional (FOUNTAIN, 1999, p.1).

Assim como a UNICEF, podemos citar inúmeros organismos e instituições voltados para a implantação da cultura de paz a partir da educação. Dentre eles, está a Campanha Global pela Educação para a Paz (CGPE)[2], com a visão de que "Não há paz sem educação para a paz". Convocada pelos participantes da Conferência da Sociedade Civil do Apelo pela Paz de Haia, em maio de 1999, defende que:

> Uma cultura de paz será alcançada quando os cidadãos do mundo compreenderem os problemas globais; ter as habilidades para resolver conflitos de forma construtiva; conhecer e viver de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos, igualdade de gênero e raça; apreciar a diversidade cultural; e respeitar a integridade da Terra. Essa aprendizagem não pode ser alcançada sem uma educação intencional, sustentada e sistemática para a paz (grifos nossos) (Campanha, 2019).

É indiscutível que a educação seja um dos pilares essenciais para a construção de sociedades pacíficas. Ela é uma ferramenta poderosa que pode transformar indivíduos, comunidades e nações, sendo a base para um futuro mais justo, próspero e sustentável; através dela, os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e valores que promovem o desenvolvimento social e econômico, reduzindo as desigualdades. Portanto, a relação entre o ODS 4 e a cultura de paz é direta e essencial.

A escola, como espaço de educação formal por excelência, com seu papel humanizador e formador de sujeitos, é fundamental no processo de construção da cultura de paz, por ser a protagonista

2 O GCPE é um movimento global de educadores para a paz individuais e ONGs de educação comprometidas em promover culturas de paz através da educação para a paz, que tem mais de 380 membros de coligação organizacional/institucional de todas as regiões do mundo, demonstrando evidências de defesa global da educação para a paz.

na formação intelectual, social, política e ética dos indivíduos, não sendo apenas um local de aprendizado acadêmico, mas também um espaço onde se deve promover a vivência dos direitos humanos, baseada em princípios de justiça, democracia, autonomia e respeito (ao homem e ao meio ambiente), possibilitando que os alunos se desenvolvam plenamente como cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Quando integrada ao currículo escolar, a educação para a paz desempenha um papel crucial na prevenção da violência e na construção de relações humanas genuínas, preparando os estudantes para enfrentarem as adversidades e promoverem um ambiente com base na compreensão mútua, na tolerância, no respeito, na liberdade e na resolução pacífica de conflitos. Estudos mostram que níveis mais altos de educação estão associados a menores taxas de violência e criminalidade.

Além disso, a escola é um dos principais espaços onde os indivíduos se constroem através de múltiplas relações e experiências, o que significa que as interações e vivências dentro do ambiente escolar têm um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Portanto, é fundamental que a escola crie um ambiente seguro e acolhedor, voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, capaz de humanizar e desenvolver a afetividade, incentivando comportamentos e ações que promovam a tolerância, a não-violência e a solidariedade. Essa perspectiva é essencial para formar indivíduos que não apenas compreendam esses valores, mas que também os pratiquem em suas ações diárias.

A educação desempenha um papel vital na redução da violência ao abrir portas para o desenvolvimento pessoal,

profissional e acadêmico dos jovens. Ao oferecer acesso a conhecimentos, habilidades e oportunidades de emprego, a educação cria caminhos alternativos ao envolvimento em atividades criminosas. Jovens que têm acesso a uma educação de qualidade são mais propensos a encontrar empregos dignos e a se engajar em atividades produtivas, o que diminui a atração por comportamentos delinquentes.

A educação não apenas facilita a inserção na sociedade, o acesso a emprego digno e à educação superior, como também ajuda a desenvolver uma consciência ambiental e social, incentivando-nos a agir de maneira responsável e a contribuir para a melhoria de nossa comunidade e das sociedades ao nosso redor, de modo a não ficarmos indiferentes perante o que ocorre no mundo.

A educação contínua ao longo da vida é igualmente importante, pois o aprendizado não deve parar após a conclusão da escola ou da universidade. A capacidade de aprender e se adaptar a novas situações é crucial em um mundo em constante mudança. Portanto, a educação deve ser vista como um processo incessante que nos acompanha e nos capacita a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem ao longo da vida.

Nesse contexto, a formação de professores é um componente crucial para uma educação de qualidade, voltada para a paz e para o desenvolvimento sustentável. Professores bem preparados são capazes de criar ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores, onde os alunos se sentem valorizados e ouvidos. Eles também estão melhor equipados para identificar e abordar comportamentos violentos ou discriminatórios, promovendo uma cultura escolar baseada no respeito e na não-violência. Além disso,

professores capacitados podem servir como modelos positivos para seus alunos, demonstrando através de suas ações e atitudes como viver de acordo com os princípios da paz.

Considerações finais

A sinergia entre o ODS 4 e o ODS 16 é um exemplo claro de como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são interdependentes e se reforçam mutuamente. A educação de qualidade não só é um direito humano fundamental, mas também um catalisador para a paz, sendo vital para o fortalecimento das instituições e para a promoção da justiça.

Promover a educação para a paz nas escolas é um investimento no futuro. Ao educar as novas gerações sobre a importância da paz e fornecer-lhes as ferramentas necessárias para construir sociedades mais justas e pacíficas, estamos plantando as sementes para um mundo melhor. Investir em educação é, pois, investir em um futuro sustentável para todos.

A educação é a base para o desenvolvimento pessoal e social, permitindo que indivíduos adquiram conhecimentos e habilidades essenciais para melhorar suas vidas e contribuir positivamente para a sociedade. Sem uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e sem oportunidades de aprendizagem durante toda a vida, não é possível alcançar a igualdade nem romper o ciclo de pobreza que afeta milhões de pessoas. Uma educação inclusiva garante que todas as pessoas, independentemente de suas origens ou condições, tenham acesso às mesmas oportunidades de crescimento e sucesso.

Além disso, com a crescente interconexão global, onde pessoas de diferentes origens estão em contato constante, programas educacionais que promovem a diversidade e a inclusão são fundamentais para combater a intolerância e fomentar uma cultura do respeito e aceitação, que tende a ser mais tolerante e pacífica, abraçando a inclusão de todas as pessoas, independentemente da etnia, religião, gênero ou orientação sexual.

Observa-se que dentre os princípios que regem as relações internacionais da República Federativa do Brasil está a defesa da paz. Da mesma forma, nota-se no preâmbulo de nossa Constituição que o Brasil erigiu a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional com a solução pacífica das controversas. Vê-se, portanto, que a "Constituição Cidadã", já no seu preâmbulo e dentre os seus princípios, defende a cultura de paz.

E ao garantir um dos direitos sociais que lhe são mais preciosos, isto é, a educação, observa-se que a Constituição a todo momento, ao disciplinar como este direito é garantido, traz implicitamente a cultura de paz na educação. É o que se pode observar quando, por exemplo, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Percebe-se, pois, que a cultura de paz está completamente introduzida naquilo que a Constituição prevê como uso fruto do direito da educação.

Indivíduos educados estão mais conscientes de seus direitos e deveres e são mais predispostos a exigir transparência e

responsabilidade de seus governos, bem como são mais propensos a cumprir as leis, o que é essencial para o funcionamento de instituições e sociedades eficazes e justas. Ademais, a educação contribui para a formação de líderes e profissionais qualificados que podem trabalhar em instituições públicas e privadas, promovendo práticas éticas e eficientes, o que afasta a corrupção (que é contrária à cultura de paz).

Por conseguinte, instituições bem-educadas desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável e da justiça social. Quando as instituições são fundamentadas em princípios de educação e conhecimento, estão mais preparadas para criar políticas eficazes e inclusivas. Essas políticas não apenas abordam questões ambientais e econômicas, mas também garantem que os benefícios do desenvolvimento sejam distribuídos de maneira justa entre todos os segmentos da sociedade.

A partir da célebre frase de Nelson Mandela: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo", destacamos, por fim, a capacidade transformadora da educação, sendo instrumento de empoderamento dos indivíduos, de conscientização, fomentando a inovação e o pensamento crítico e capacitando as novas gerações a encontrarem soluções criativas para os desafios globais.

Em um momento de desafios e ameaças mundiais cada vez mais graves e frequentes, como a desigualdade, a destruição do meio ambiente, a exclusão, a violência e o sectarismo agravados por tensões e conflitos locais, que minam a coesão da humanidade, educar para a paz torna-se mais atual e necessário do que nunca.

Ensinar a cuidar de nós mesmos, dos outros e do planeta requer esforços contínuos e a colaboração de todos os setores da

sociedade. Assim, governos, organizações não-governamentais, instituições educacionais e a sociedade civil desempenham papéis fundamentais na construção de uma educação para a paz. Sem esse esforço conjunto e contínuo, as divisões e os conflitos continuarão a se intensificar, ameaçando a paz e a estabilidade mundial e colocando em risco o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2 016.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. (PDF) Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem. Disponível em: researchgate.net. Acesso em: 15 set. 2024.

Educação, meio ambiente e cultura de paz [recurso eletrônico]: org. Paulo César Nodari, Luis Fernando Biasoli, Cleide Calgaro. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2019. Dados eletrônicos (1 arquivo). https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-edc- meio-ambiente.pdf. Acesso em 15/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means. Peace and conflict, development, and civilization.** Londres: Sage Publications, 1996.

ELISABETE PINTO DA MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF, 2000.
O que é a Campanha Global pela Educação para a Paz? - Campanha Global pela Educação para a Paz. Disponível em: peace-ed-campaign.org. Acesso em: 20 set. 2024.

OLIVEIRA, Simone Barros de, KRIEGER, Patrícia Krieger, FABIS, Camila da Silva. **Cultura de paz e Desenvolvimento Sustentável:** caminhos que levam à direção de uma nova sociedade. PUCRS. 258_197 (pucrs.br). Acesso em: 25 set. 2024.

REARDON, B. & CABEZUDO, A. **Aprendendo a abolir a guerra:** Ensinando para uma cultura de paz. Apelo de Haia pela Paz, 2002.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma cultura de paz.** Paris: UNESCO, 1999. UNICEF. UNICEF. (p. 1)

A PAZ ENTRE MUROS E CERCAS SOCIAIS

Antonio Júlio Gomes Pinheiro[1]

Introdução

A trajetória humana foi "entrecortada" por processos históricos que levaram as sociedades a conflitos de natureza econômica, social e religiosa.Desta forma as dicotomias paz e guerra marcaram fortemente a vida das pessoas nos diversos países e grupos sociais ao longo da história humana. Em nosso caso,tratar da relevância da cultura de paz é mergulhar nos aspectos estruturantes da sociedade brasileira, sem deixar de considerar o cenário atual do mundo em eclosão, apresentando fenômenos que subordinam padrões estéticos, políticos e beligerantes às relações entre os povos e nações.

A expressão cultura de paz está relacionada a uma visão de mundo que tem como foco o diálogo e a mediação na resolução dos conflitos. Ela significa um compromisso de abandonar completamente atitudes violentas de qualquer natureza (física, psicológica, verbal, moral) e assumir a diversidade asolidariedade,

1 Formado em História Licenciatura. Professor da rede Estadual de Ensino e Rede Municipal de São Luís. Conselheiro do CEE-MA.

o equilíbrio e a justiça social como princípios que balizam as nossas relações em comunidade. A cultura de paz pode ser encarada como um princípio não apenas ligado à macropolítica, como também às relações cotidianas entre as pessoas. Desse modo, todos nós temos a responsabilidade de contribuir para sua realização, em cada pequeno gesto ou ação do cotidiano.

O mundo em crises

O *Relatório Mundial da Desigualdade, de 2022,* revela os efeitos brutais da economia global e apresenta um mapeamento da iniquidade: os 10% mais ricos detêm 76% da riqueza e 52% da renda, enquanto metade da população mundial fica com apenas 2% da riqueza e 8,5% da renda (Piketty *et al*., 2022). Essa polarização crescente já havia sido indicada na edição de 2018 do relatório elaborado pelos pesquisadores do World Inequality Lab. No fundo, esse trabalho impressionante de análise e sistematização dos indicadores econômicos, sob a coordenação de Thomas

Piketty, revela as estruturas dos *regimes desigualitários* dos cerca de cem países analisados pelo estudo e entre eles. Para Piketty (2020, p. 12), tais regimes são caracterizados "por um conjunto de discursos e dispositivos institucionais que visam a justificar e estruturar as desigualdades econômicas, sociais e políticas de uma determinada sociedade".

No capitalismo histórico, a trajetória das desigualdades dentro das nações e entre as nações tem sido marcada pela disputa incessante das riquezas e do poder. De acordo com Milanović (2016), no período de 1820 a 2011, a desigualdade mundial deixou de aumentar apenas entre 2009/2011.

Desde 2008, os estudos sobre as desigualdades, tanto nacional como global, ganharam novo ímpeto. Uma parte importante da literatura tem sido dedicada a explicar a natureza política e econômica das desigualdades dentro das nações e como elas debilitam as democracias e tolhem o pleno exercício da cidadania, bem como a proposição de estratégias para transformar essa realidade brutal. Entre as questões abordadas nessa literatura, estão a relação entre democracia e desigualdade, desigualdades e ascensão de plataformas da direita radical, desigualdade global e desenvolvimento, o empobrecimento das classes médias e a perda de status social, a polarização social, o aumento dos rendimentos do capital em detrimento do trabalho, as desigualdades de gênero, desigualdade e racismo e as desigualdades ambientais.

No Brasil, os trabalhos de Arretche (2015), Miguel (2016) buscam compreender e explicar o comportamento da desigualdade social e política nas três últimas décadas. Em especial, o período dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003- 2016), em função dos importantes aportes realizados na área social, na educação da expansão do consumo de massa e do aumento do acesso ao crédito, por exemplo, teria ou não reduzido a desigualdade? A resposta depende da metodologia utilizada: para os que olham para o topo da pirâmide da distribuição de renda (o "1%"), a desigualdade permaneceu estável (Medeiros; Souza; Castro, 2015). No entanto, para os que analisam a realidade econômica e social dos 99%, a desigualdade foi reduzida (Arretche, 2015, 2018). Em trabalho recente, a pesquisa coordenada por Ricardo Paes de Barros corrobora a redução da desigualdade no país,de 2002 a 2015 (Fraga; Gavras; Queirolo, 2021). No entanto, embora

esses resultados sejam motivo de comemoração, o fato é que o Brasil segue sendo um dos países mais desiguais do mundo.

Diferentemente do período de 1945 a 1980, no qual houve redução expressiva das desigualdades nas nações onde vigorou o regime do capitalismo democrático (Streeck, 2018), ou seja, os trabalhadores conquistaram um padrão de vida melhor – empregos com melhores salários e amplos direitos sociais e econômicos – a década de 1980 foi marcada pela "virada da desigualdade" (Atkinson, 2015). E, desde então, essas conquistas passaram a ser alvo da ofensiva neoliberal. A vitória eleitoral dos neoconservadores no Reino Unido (1979), nos Estados Unidos (1980) e na Alemanha Ocidental (1982)acabou por disseminar a agenda neoliberal para América Latina, África e parte da Ásia. A partir de então, o recrudescimento da iniquidade no mundo tem produzido brutalidades de diversos tipos, agora sob os preceitos da austeridade. Em 2017, 82% do total da riqueza produzida no mundo ficou com o "1%" mais rico (Rossi, 2018).

O retorno do Estado, ou melhor, a recuperação de sua legitimidade como ator econômico ocorreu por meio das políticas adotadas justamente para resguardar e recompor o patrimônio dos grandes bancos e seguradoras. Esse cenário parece ter sido sacudido pela crise sanitária global causada pela SARS-CoV-2, que praticamente paralisou a economia mundial. Para Tooze (2021), esse contexto de crises políticas agudizam as relações sociais entre nações.

No Brasil, a crise econômica iniciada em 2013 criou grandes dificuldades no contexto da governabilidade e o alcance das políticas públicas diminuíram nas questões básicas parapopulação. Como consequência, ocorre um quadro de instabilidade econômica e

política que influenciou os movimentos de ruas com forte conotação social, o que contribuiu, dentre outros fatores, ao impeachment da Presidenta Dilma Russef em 2016. O enredo seguinte foi a polarização política com forte inclinação ao conservadorismo político e a exacerbação de posturas nacionais de incentivo a violência e uso de armas com narrativa da impotência do Estado.

O papel da educação para a paz

A visão da UNESCO é que a educação para a paz seja interdisciplinar e aborde temas como direitos humanos, democracia, sustentabilidade global, desenvolvimento social e econômico, além da resolução de conflitos. Desde o primórdio da humanidade, o homem vagueia entre a guerra e a paz. Não à toa, a humanidade, superou duas guerras mundiais: a primeira (1914 a 1918), emergida do conflito entre os países da Tríplice Aliança (Alemanha, Áustria-Hungria e Itália) e a Tríplice Entente (França, Inglaterra e Rússia).A segunda (1939-1945) foi mobilizada pelo conflito entre os "Aliados" (Grã-Bretanha, União Soviética e Estados Unidos) e o "Eixo" (Alemanha, Itália e Japão). Tantos outros conflitos ceifaram milhares de seres humanos. Entre 1933 e 1945, Adolf Hitler, no escopo de exterminar qualquer ser humano não pertencente à raça ariana, assassinou 56 milhões de pessoas.

No Brasil, de 1964 a 1976, a Ditadura Militar foi responsável, segundo dados da Comissão da verdade, pela morte e desaparecimento de 434 pessoas. O mundo em guerra é sinônimo de desequilíbrio, a paz mundial é antídoto para um novo pacto civilizacional com mais equidade e desenvolvimento sustentável.

Agir pela busca de consensos, corrigir trajetória e tratar com respeito as diferenças é o único meio capaz de inibir a naturalização da violência e, por conseguinte, as guerras. Segundo Hanna Arendt, a "banalização do mal" advém da naturalidade com a qual um homem percebe a violência extrema, tratando com indiferença a tortura, o assassinato e tantos outros tipos de violências produzidas dentro do âmago social, mormente os coibidospela carta Magna e leis infraconstitucionais.

Indubitavelmente, a ideia de que todos são iguais perante a Lei (art. 5º da CF/88 e art. 7º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948) não foi e nem será realmente efetivado enquanto houver violação a direitos humanos. Romper o ciclo de aceitação natural da violência requer a implementação da cultura de paz, em especial, na educação primária, tendo em vista que já na educaçãoinfantil e no ensino fundamental, a educação tem por objetivo principal a emancipação do ser humano.

A "educação é um importante instrumento para a paz", porém não se resume a simples aulas teóricas. O objetivo é enriquecer o currículo escolar com atividades que estimulem os alunos a valorizá-la. Isso pode ser feito por meio de debates, projetos especiais e atitudes cotidianas de respeito e harmonia, protagonizadas por professores, funcionários e comunidade escolar.

É fundamental destacar a preocupação com a falta de investimento para o ensino do país. É necessário ampliar os recursos para educação, evitando, assim, o agravamento da situação escolar, primeiro que tal negligência "afeta a educação de toda uma geração" já prejudicada pelo isolamento na pandemia da COVID-19. Além dos traumas psicológicos e perdas sofridas pela comunidade escolar, o recorrente corte de verbas para a educação ensejou também a interrupção de um ciclo iniciado com o advento

propositivo do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014/24 que definiu a política basilar da educação brasileira.

O contingenciamento de verbas para a Ciência e Tecnologia deixou sequelas até o pressente momento e alavancou uma série de interrupções de projetos de pesquisas científicas. Não há como vangloriar um sistema educacional que não cumpra o estabelecido no art. 6º, da Carta Magna. E tal ineficiência transformou-se em um eterno *dèjà vu:* filhos de famílias assentadas à margem da sociedade repetem o vivido por seus antepassados, uma vez que as oportunidades não os alcançam ou quando conseguem superar o ciclo da fome e da miséria, os fazem desistir.

São inúmeros fatores responsáveis pela perpetuação da violência, e Nelson Mandela, em sábia palavras, disse o seguinte:

> [...] meus heróis não são necessariamente os homens e mulheres que possuem títulos, mas os homens e mulheres humildes que existem em todas as comunidades e que escolheram o mundo como palco de suas operações, que julgam que os maiores desafios são os problemas socioeconômicos que desafiam o mundo, como a pobreza, o analfabetismo, a doença, a falta de moradia, a impossibilidade de mandar seus filhos para a escola. Estes são meus heróis. *(Nelson Mandela)*

Considerações finais

Na virada do milênio, mais precisamente, em 1999, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) convocou um Movimento Global para uma cultura de paz. Pelo calendário da Organização, o ano 2000 seria marcado como "Ano Internacional da cultura de paz" e a década conseguinte, a terminar-se em 2010, ficaria reconhecida como "Década Internacional para uma cultura de paz e não-violência para as crianças do mundo".

Em todo caso é possível desvincular os problemas agravados pelas nações em disputas geopolíticas às questões locais?

Traz um grande desânimo, contudo, perceber que já estamos duas décadas após o anunciado e essa temática permanece urgente, se não ainda mais necessária. Afinal, para compreender toda a dinâmica em torno do conceito de cultura de paz, é importante desvinculá-lo da macroagendas de países e organizações para centrá-lo nas relações de todo dia, entendendo-o como parte fundamental para fortalecer um cotidiano saudável.

Construir uma cultura de paz fará eclodir demasiado descontentamento por parte dos 1%, que detém a riqueza do mundo, porque o ser humano não é acostumado a partilhar poder. Não à toa matam todos os que pregavam a cultura de paz, assassinaram Jesus, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e tantos outros. E até o presente momento continuam assassinando mulheres e crianças na guerra da Rússia X Ucrânia, na Faixa de Gaza, Israel X Palestinos tudo em nome do poder. Não podemos desumanizar a vida em sociedade ou deixar naturalizar as barbáries, achando que tudo acabou e que o ceticismo se cristaliza como vencedor dos sonhos.

Para mudar essa realidade, as transformações devem sobrevir tanto da dimensão dos valores, que englobam a família, o Estado e as instituições religiosas, quanto da estrutura jurídica e econômica. É uma movimentação que vai do micro (indivíduo) até o macro (sociedade), no intuito de promover a universalização dos direitos sociais como igualdade, liberdade, equilíbrio e educação universal.

Que todos possam gozar da paz deixada por Deus aos homens de boa vontade (Lucas 2:14), pois sem humanidade não há paz.

Referência

BRASIL. **Comissão da Verdade expõe atrocidades da Ditadura**. Disponível em: Brasil: Comissão da Verdade Expõe Atrocidades da Ditadura | Human Rights Watch (hrw.org). Acesso em: 11 set. 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: Declaração Universal dos Direitos Humanos (unicef.org). Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 11 set. 2024.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém:** um relato sobre a banalidade do mal. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GEISELBERGER, H. (org.). **A grande regressão.** São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

KERSTENETZKY, C. Redistribuição no Brasil no século XXI. In: ARRETCHE, M. et al. (org.). **As políticas da política.** São Paulo: Unesp, 2019. p. 49-73.

KERSTENETZKY, C.; GUEDES, G. **Great recession, great regression? The Welfare State in the twenty-first century.** Cambridge Journal of Economics, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 151-194, 2021.

KORZENIEWICZ, R.; MORAN, T. **Unveiling inequality.** New York: Sage, 2012.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P.; CASTRO, F. A estabilidade da desigualdade de renda no Brasil, 2006 a 2012: estimativa com dados do imposto de renda e pesquisas domiciliares. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 971-986, 2015.

METCALF, T.; KENNEDY, S. **Dez anos após a crise, bilionários de Davos estão mais ricos do que nunca.** Valor Econômico, São Paulo, 21 jan. 2019.

MILANOVIC, B. **Capitalismo sem rivais.** São Paulo: Todavia, 2020.

DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Elsa Helena Almeida Silva Balluz[1]
Virgínia Helena Almeida Silva de Albuquerque[2]

Introdução

A velocidade das transformações ocorridas no século XX e neste quarto de século XXI tem provocado intensa reflexão no campo acadêmico, causando uma profusão de pesquisas e trabalhos na tentativa de investigar e conhecer os fenômenos sociais e seus impactos no campo educativo. Um dos aspectos considerados de maior relevância e já confirmados, é que, em escala mundial, e principalmente no Brasil, constatou-se um aumento significativo do acesso aos

1 Graduada em Pedagogia (Uniceuma). Administradora Escolar. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Gestão Estratégica. Especialista no Sistema Montessori. Gestora da Escola Upaon-Açu. Conselheira do CEE-MA e CEE-SL.

2 Graduada em Pedagogia pela UFMA. Pós- Graduação em Psicopedagogia e Especialização em Gestão Escolar; Sócia Fundadora do Centro de Ensino Upaon – Açu; Membro Fundador da Organização Montessori do Brasil – OMB; Conselheira do CEE-MA.

bancos escolares, em dissonância com um vertiginoso abismo entre a formação profissional nos currículos universitários e a prática docente da escola contemporânea, além da já configurada e histórica desigualdade na distribuição de riquezas (Contreras, 2002; Maués, 2009).

Outros tantos estudiosos e autores, entre eles, Linhares (2002), Alves (2006), Garcia e Cecílio (2009), trataram desta relação, na tentativa de identificar e circunscrever ações que, se não resolutas de todo, buscassem minimizar este vazio, na proposição de novos currículos universitários, com ênfase na formação permanente e, mais recentemente, *in loco*, ou seja, na escola, campo de atuação dos profissionais professores.

Estes profissionais, segundo Imbernón (2009), são cobrados cada vez mais a resolver problemas sociais que exigem um aparato de conhecimentos nunca antes visto, ao colocar a educação no topo das críticas sociais, a lidar diuturnamente com demandas anteriormente negligenciadas *no chão da sala de aula*, como se fosse alheio à escola cuidar das relações humanas. Mas há quem já despertara para essa inequívoca função da escola e, como fruto de sua relevância, vislumbrar novos tempos, possíveis, pela valorização da vida, em respeito à infância, pilar sagrado de toda a existência humana, desde os tempos passados, com ideais de vanguarda, atentos ao desenvolvimento dos indivíduos, como protagonistas, donos de sua própria história de vida, inteirados de sua ação no mundo e para o mundo.

O presente artigo faz jus a alguns educadores fundamentais, dois em maior destaque, apresentados a seguir, que, embora distantes, em tempo e espaço, historicamente em toda a sua trajetória educativa, cuidaram para que a educação fosse e devesse

ser reconhecida como poderoso recurso para vivermos tempos de cuidado e cultivo de si e do outro. Implica, desde o início, reconhecer que a cultura de paz deve estar presente no universo escolar, a partir da compreensão e percepção de mundo pelos seus maiores agentes, os professores.Mas, afinal, o que vem a ser cultura de paz?

Elaborado em 1989, o termo "cultura de paz", surge primeiro no "Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens", realizado na Costa do Marfim como *"um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam a violência e previnem conflitos ao atacar suas raízes para resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações".*

Ao assumir o compromisso em sua amplitude internacional, a ONU (1999) definiu a cultura de paz "como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações, podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social".

É justamente nessa direção, que Diskin (2008) abrange duas das principais missões da cultura de paz: primeiro, tornar visíveis as violências que se perpetuam pela omissão ou pela aceitação de condições humilhantes como sendo próprias da nossa sociedade ou, pior ainda, intrínsecas à natureza humana. Segundo, estimular novas formas de convivência que abordem o conflito como instrumento necessário à manutenção democrática dos relacionamentos (Diskin 2008, *apud* Penido, 2020).

Olhar de frente os desafios do tempo e das novas atribuições da escola, ainda no campo da graduação, é necessário e

urgente, para que esses indivíduos em formação, nossos futuros professores, desenvolvam a capacidade de participar ativamente e colaborar preventivamente para a construção de uma cidadania responsável, o que lhes exigirá inteligência socioemocional sob todos os aspectos. Sem contar que no próprio cotidiano, há diversas questões sociais que perpassam pelo ambiente escolar e suas interfaces relacionais entre alunos e professores, professores e gestores, alunos e gestores, gestores e famílias, ou seja, atores sociais envolvidos de uma forma geral. Para além de um currículo, a cidadania deve ser "vivenciada e refletida diariamente no trabalho das instituições em si, desde suas políticas até a conduta de sua equipe" (Elliott, 2018, p. 160).

Para Rosenberg (2006) ao reconhecer as necessidades humanas universais que alimentam a conexão e a compreensão mútua e, nesse intermédi *intra e inter*comunicativo, exercitar a escuta e autoconhecimento, a reciprocidade e responsabilidade em conjunto, de si e para o outro, de si para o mundo, que se estimula a cultura de paz e a não violência. Em outras palavras, segundo Diskin (2008), o termo "Cultura" se relaciona com o que *cultivamos* e/ou *cuidamos*, nas dimensões físicas, emocionais, mentais e sociais.

É nesse ponto que se articula o pensamento de Maria Montessori (1870- 1952), educadora que convidamos a compartilhar seus ideais em nosso diálogo, pois sempre defendeu a autoeducação entre seus pressupostos, e, nesse sentido, alerta para a inteireza de ser professor, ao demonstrar a relevância da docência e de sua própria condução no ambiente escolar, sem descuidar-se da realidade e de sua condição cósmica, como sujeito histórico e aprendente. A educação entendida, portanto, como

processo de vida, de troca de experiências concretas, de criações e construções, de vir a ser, de relacionar-se em uma extensa jornada.

Para dialogar com Montessori, convidamos Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira, que nos convoca a refletir em toda a sua obrasobre o compromisso docente com responsabilidade social, fundamentalmente ética, para possibilitar, em movimento dialético, que o sujeito crie/recrie o mundo e, ao fazê-lo, crie/recrie a si mesmo, em contínuo processo de autoconstrução e desconstrução. Relevante destacar que, para os doisgeniais educadores, a paz nasce do encontro de si edo outro, no campo dialógico, para que, a partir daí, desabroche no coletivo,sobretudo, na escola, como genuíno espaço comunitário, de convivência e transformação social.

A relevância dos pressupostos de Maria Montessori e Paulo Freire para o tema desta edição da revista CEE/MA é inconteste, pois deixaram marcas indeléveis pela cultura de paz, registrados em vida e obra. Ambos, indicados ao Prêmio Nobel da Paz – Montessori por três vezes, entre 1949 e 1952, e Paulo Freire, em 1993, - cônscios do papel da educação, defenderam arduamente as minorias, o ser e estar no mundo, compreendendo as fases do desenvolvimento humano, em destaque a infância e seus desdobramentos, na construção de saberes e fazeres pautados na atenção máxima, na sensibilização e conscientização do sujeito aprendiz, na colaboração e não competição, pelo espírito de justiça e solidariedade. A mestra italiana recebeu a Legião de Honra da França e a Ordem de Orange-Nassau na Holanda; o patrono brasileiro ganhou, em 1986, o prêmio da UNESCO de Educador para a Paz. De fato, não veio o Nobel, mas, ao conhecê-los e aprofundar-se em suas atuações, indiscutível a grandeza de seus pensamentos

e, mais que isso, de suas realizações, ao redor do mundo, em defesa da verdadeira educação de qualidade, essencialmente transformadora e emancipatória.

Nessa convergência, Maria Montessori defende que "a criança é construtora do Homem Novo" o que lhe exigiu um profícuo trabalho, apresentado ao longo de sua vivência educadora, detalhada em sua pedagogia científica, considerando cada passo, cada atitude no espaço escolar e fora dele. Nos propõe uma filosofia de vida, um compromisso pela paz e pela justiça social, pelo respeito aos povos, territórios e culturas. Paulo Freire nos convida a refletir sobre a paz em *movimento*, ou seja, não há lugar para a paz estática, passiva, denominada tradicional por Jares (2002), porque não é possível falar de paz sendo indiferente à desigualdade, à tirania. A paz é substancialmente coletiva, é sentida de corpo e alma para todos, sem distinção. Implica no constructo, pela ação atenta, pela força da mudança, e dessa, cada reflexão, para o atendimento das necessidades humanas básicas, considerando e respeitando contextos e dimensões multiculturais, - língua, comportamentos, hábitos, - e, nesse *continuum*, compartilhando e constituindo-se exemplos positivos de um bem para todos e de todos, cada um com suas experiências de vida, em graça e gentileza, respeito e tolerância, de memórias, de saberes diversos, como diversas são as formas de aprender.

É nesse contexto que o estudo busca fomentar a relevância da formação docente para a aquisição da cultura de paz, evidenciando os reflexos positivos e imediatos dessa formação, sentidos no cotidiano escolarpara o alcance efetivo de tempos de paz, e de necessária justiça social, para além de todos os demais aspectos teórico-conteudistas, como observamos que a

academia insiste em se posicionar.A aprendizagem efetiva se dá no meio dialógico, aberto, expansivo, no ambiente preparado, de observação e escuta ativa, planejado para receber e acolher, em oposição ao rígido, inflexível, alheio. Urge tratar das multifatoriais demandas sociais, transpondo os muros da escola, do micro para o macro, e vice- versa, em contraponto ao *status quo*, degradante e punitivo às crianças e adolescentes, e também aos professores, já tão desgastados e exauridos ultimamente, porque a escola deve sempre estar à frente como baluarte na construção de uma sociedade mais justa possível, através das relações saudáveis, mais do que o conviver, para *viver com* e se desenvolver com empatia, solidariedade e responsabilidade.

Vejamos o que diz a UNESCO em seu Manifesto 2000, ao estabelecer seis pilares para a cultura de paz e não-violência, a saber: *respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta e redescobrir a solidariedade,* assinado por milhões de pessoas em todo o mundo, transcrito um trecho desse documento a seguir:

> Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes"(UNESCO, 2000, grifo nosso).

Vale relacionar inúmeras iniciativas a respeito dessa nova forma de pensar e agir, o que não caberia aqui listar todas. Na perspectiva tangível sobre movimentos governamentais, o Brasil iniciou um processo sofisticado de revisão, através do Ministério da Educação nos últimos dez anos, apesar de já constar na LDBEN 9.394, desde 1996, a construção de documento denominado

como Base Nacional Comum Curricular – BNCC, gerado a partir de mais de 12 milhões de contribuições, e publicado em dezembro de 2017, para funcionar como referência a fim de organizar os caminhos a trilharpelos sistemas de ensino do Brasil considerando a necessidade de implementar normas que respeitassem as especificidades regionais.

Em nosso entendimento, que fique claro, todo esse esforço se traduziu na busca pelo compromisso de educar para transformar o país e vislumbrar novos horizontes mais dignos, ou seja, acreditar que existem condições e caminhos exequíveis. A BNCC vem tratar diretamente da cultura de paz na escola, por meio dos pressupostos constituintes, desde os textos introdutórios, perpassando pelas diretrizes para cada componente curricular apresentado nas etapas de Educação Básica, capitaneadas pelas competências gerais transcritas a seguir, reconhecendo que *"a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também voltada para a preservação da natureza*, a saber:1. *Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo;* 3. *Repertório Cultural;* 4. *Comunicação;* 5. *Cultura Digital;* 6. *Trabalho e Projeto de Vida;* 7. *Argumentação;* 8. *Autoconhecimento e Autocuidado;* 9. *Empatia e Cooperação;* 10. *Responsabilidade e Cidadania*(Brasil, 2018, p.09).

Esse documento norteador se alinha ao que propõe a Leinº 13.663/2018 que altera o art. 12 da Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a inclusão da promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, notadamente, como o *bullying* e o *cyberbullying*, e a promoção da cultura de paz entre uma das incumbências de todas as instituições de ensino.

Evidente que a BNCC, assim como as legislações citadas também estão alinhadas à Agenda 2030 da Organização das

Nações Unidas (ONU), cujos objetivos se entrelaçam, considerando o de número 4 (*"Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos"*) e o de número 16 ("*Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis*."), como pilares fundantes do refinado objeto de estudo dessa edição da Revista CEE/MA, que articula com maestria todo o caminhar para o alcance das metas pretendidas.

Em contrapartida, não há como aceitar que as proposições elencadas até aqui fiquem apenas no papel, no âmbito teórico, sem dialogar com a realidade. É preciso agir e avançar. Para Guimarães (2019), a cultura de paz propõe uma nova ordem social, requer ciência, pesquisa, estudos e ações, visto que a paz não pode ser compreendida na superficialidade, mas, ao contrário, só acontece em profundidade, em comunhão, por agrupamentos humanos, em novas estruturas sociais, políticas, econômicas, favoráveis.

Diante de todos os aspectos levantados, como é possível garantir a aquisição da cultura de paz por indivíduos em formação? A história da educação brasileira nos mostra que não há registros de formulação de uma política de estado estruturada e consolidada para essa conjuntura nacional, tendo sofrido todos os entreveros de cada governo, notadamente, nos períodos de ditadura, da Era Vargas e militar, sem descuidar de citar a origem jesuítica que deu um tom assistencialista, colonizador e massivamente impregnado de submissão e apropriação, escravizando, nesse e em qualquer outro sentido, por séculos, as chances de subverter o que foi posto, como única e possível forma de educar em nosso território.

Segundo Nóvoa (2010), a crise da identidade docente surge, por consequência,do esvaziamento de investigações pedagógicas, substituídas por atributos essencialmente técnicos da ação em sala de aula, provocando uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Na escola que queremos, imersa em outra lógica social, os pressupostos pedagógicos devem ser pautados na dialogicidade entre os sujeitos históricos, no caráter emancipatório do conhecimento para a aquisição de uma visão autônoma e crítica de mundo, visando prioritariamente uma sociedade mais justa e solidária, à luz do pensamento histórico-crítico, na perspectiva freireana, em paralelo com o pensamento de Maria Montessori, cuja tríade que sustenta o processo educativo traz a aprendizagem pela atividade, pela experiência e pela ação.

Em oposição, ao conhecer os obstáculos históricos para o exercício do magistério, sem dúvida, é possível compreender o distanciamento, e, diante dele, provocar reflexões para minimizar tanto retrocesso, imbuindo a Academia de seu papel vital, e de sua responsabilidade transformadora, para garantir aos graduados a apropriação de conhecimentos que promovam, a partir da diversidade de saberes, uma educação para a paz, do respeito às diferenças, para novas gerações, pela experiência da escola reflexiva, pela inteireza de ser professor, justamente pelos pilares da justiça social e da educação emancipatória.

A prática de tais pressupostos, infelizmente, ainda não se assiste na integralidade das instituições, razão pela qual o país resiste em se desenvolver de forma mais igualitária. O tempo perdido pelos inúmeros cortes em investimento na educação, em contraditório ao rigor das leis existentes, contribuem ainda mais

para o retrocesso e/ou insignificantes avanços das políticas públicas iniciadas, quase sempre, todas inconclusas, quando assume novo governo ou gestão.

O desafio está posto, o Brasil parece perdido, em face de tudo que vivemos até aqui no campo educacional, sobretudo, na educação superior, nos cursos relativos à formação de professores. Não vislumbramos nenhum resultado concreto de mudança, mesmo com a publicação de documentos, resoluções e normativas. Implica considerar, segundo Linhares (2011) que as transformações precisam vir de dentro, ou seja, pelos próprios professores, rompendo com o silêncio e a alienação, a fim de solapar a onda histórica de desqualificação profissional, pessoal e criativa, que só prejudica ainda mais o processo educativo, para extinguir o *autismo pedagógico* vigente, termo utilizado por Imbernón (2009, p.90).

Síveres (2015) defende que o diálogo é um procedimento pedagógico, que articula o jeito de ser (*dialogia*), uma maneira de saber (*dialógico*) e uma forma de agir (*dialogicidade*), aspectos tridimensionais de um projeto educacional, permeado pela dinâmica da humanização, que incorpora um processo de socialização e, que, por sua vez, deve potencializar a conexão com o outro e com a natureza pela experiência da paz vital, como aspectos constitutivos da cultura de paz.

Nesta perspectiva, Paulo Freire legitima a práxis docente como uma forma de intervenção no mundo, que não se limita apenas à atividade pedagógica, mas no testemunho ético do professor, cuja prática incorpora naturalmente a indagação, a busca, a pesquisa, estabelecendo uma intimidade concreta entre

os saberes curriculares fundamentais e os alunos e a experiência social que têm como indivíduos.

Esse novo contexto provoca um novo pensar na formação do professor, e, em consequência, na reestruturação de sua atuação na docência, já que este não é mais concebido como apenas transmissor de conteúdos, mas como profissional que possui visão ecológica e planetária do mundo (Rivero, 2004).

Em que pese a função do professor na formação das novas gerações, Montessori demonstra a necessidade da preparação dos professores ser concomitante à transformação da escola. A postura investigativa de sua própria prática, para atualizá-la sempre, como afirma, reveste-se de grande relevância, pois, é preciso que "[...] o educador, suficientemente dotado de "espírito do cientista", sinta-se confortado à ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade" (Montessori, s/d, p.14). Em Freire, uma associação: "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. E conclui: "[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade" (Freire, 2006, p. 29).

Perspectivas e ações dialógicas por outros autores

Para contribuir com os educadores acima escolhidos, embora sempre atuais, alguns contributos relevantes sobre a presença e a atuação do professor, se revestem de perspectivas frutíferas ao conceber um novo pensar sobre a educação e sua relação direta e concreta para o desenvolvimento humano, que acolhem a cultura de paz como caminho para a humanidade. Nessa direção,

convocamos Edgar Morin (1921) e Hugo Assmann (1933-2008), o primeiro, ilustre centenário francês, autor da riquíssima Teoria da Complexidade, o segundo, discípulo brasileiro, dedicado a entender a humanidade, ambos filósofos, fundamentalmente inspirados na esperança e no otimismo, não por ingenuidade, mas pela capacidade emancipatória da educação.

Morin (2002) diz que o sujeito é levado à condição de construtor e reconstrutor de sua autonomia: aquele que inventa, modifica as realidades e participa das transformações sociais que são, por assim dizer, anunciadoras de um novo paradigma. Este novo professor, reflexivo e inventivo, deve buscar desenvolver suas práticas pedagógicas, reconhecendo-se sujeito histórico, ser pensante, pautado em concepções de homem e mundo que transcendam aos modelos impostos de sociedade, ressignificando o espaço escolar.

Como um salto no tempo que parece não ter passado, pelo menos no campo das Ciências Sociais, segundo Assmann (2001), a educação atual carece de novos propósitos, uma vez que já não mais atende até mesmo ao modo de produção vigente, ferozmente tecnológico, que desemboca em um novo tipo de pobreza, agora de origem intelectual, ou info-pobres, já que envolve o destino humano das pessoas.

Para ele, "[...] a educação terá um papel dominante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade." (Assmann, 2001. p. 26). Em consonância, para Montessori, (s/d, p.80) "[...] a educação é um fato social e humano, um fato de interesse universal" e completa "[...] a educação científica, baseada em uma renovação autêntica, funda um novo tempo, à tarefa do desenvolvimento do potencial humano".

Nesse sentido, Montessori preconiza como justamente necessária a solidariedade e o exercício da liberdade, para fazermos com que os educandos reflitam sobre as questões sociais que os cercam. Para a mestra italiana, é condição *sinequa non*, para ser professor, renunciar à tirania, desprover-se da ira e do orgulho, segundo Montessori (1976, p.123) citado por Röhrs (2010, p.24), onde "[...] no lugar da palavra, aprender o silêncio, no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa, que quer parecer infalível, se revestir de humildade".

Em total articulação com Elliot (2018), sobre cidadania responsável, a partir de vivências e experiências práticas, Edgar Morin chama a atenção sobre o papel da educação, sobretudo, na condição acadêmica, para futuros professores, que precisam romper definitivamente com a fragmentação dos conhecimentos, que solapa a possibilidade de compreender as diferentes dimensões humanas, a complexidade da vida e atuar sobre os problemas atuais, que devem ser entrelaçados com os saberes e fazeres na escola. Implica, como nos ensina o próprio Morin, que a educação deve partir da investigação e da pluralidade de possíveis caminhos, entrelaçados, e, que, essa construção vai propiciar o nascimento de uma nova cultura, nos lembrando que o professor forma todos os demais.

Considerações finais

É percebido que o diálogo é a base fundante para os autores e pensamentos visitados nesse artigo, daí a relevância de trazermos a urgente necessidade de romper o paradigma pedagógico e, sobretudo, metodológico dos cursos de graduação na formação de professores ao longo da história da educação brasileira, enclausurados na Academia, ou incontáveis centros

universitários espalhados nas cinco regiões no Brasil, para debater e construir novos paradigmas, a partir de princípios dignificantes, por um propósito de nação.

As perspectivas são possíveis e positivas. É preciso dar as mãos e encampar o movimento pela educação no país. Segundo Edgar Morin (2002), é preciso reconhecer que a mudança não acontece de forma verticalizada, já que o ponto de partida é o professor, ao sentir a escola, como organismo vivo e dinâmico, que se compreenderá a condição humana e suas dimensões culturais, biológicas, sociais e emocionais.

Paulo Freire, pela referência de seu trabalho, demonstra claramente essa proposição, na obra Pedagogia da Autonomia, que trata do papel da educação, como fonte emancipatória e intencional, e, para que isso ocorra, é fundamental e determinante a presença e proximidade do professor, na relação contextual entre os sujeitos históricos envolvidos, dotados de bagagem individual e social a ser considerada e respeitada.

Maria Montessori viveu em sua plenitude, acreditando no potencial criativo da criança, construtora do Homem, salvação da humanidade. E por acreditar ser possível, clamou pelo envolvimento e a atuação docente, pela responsabilidade vital para a cultura de paz, semeando atitudes e valores desde cedo em seus alunos.Desdobrou-se, a partir de seus estudos e pesquisas, para demonstrar a consistência de sua pedagogia científica, diante da necessidade de educar para a vida digna e pacífica, e conclui que não há paz sem educação planetária.

Em seguida, Hugo Assmann (2001), de forma complementar, discorre sobre a função social do professor, imbuída de tamanha responsabilidade, destino das pessoas, e que deve ser entendida como um projeto político e biológico. O primeiro, porque realmente, por meio da educação, atinge-se novos e melhores níveis sociais; e, o

segundo, porque a educação, é processo especificamente humano, com suas funções entrelaçadas em uma rede de conhecimentos, amplamente abertos à sociedade da aprendizagem.

A associação de ideais de pensadores influentes da educação brasileira e internacionais, nossa própria fonte inspiradora, nos faz enxergar caminhos possíveis para a humanidade. Nutrimos, portanto, uma esperança nesse processo de amadurecimento brasileiro, em prol de um futuro melhor em contraponto à cegueira causada pela inoperância dos sistemas educativos vigentes.

Em oportuno, é preciso estabelecer contínuo debate sobre o papel da educação e a necessidade de contextualização, em movimento dialógico e dialético, e, nesse *continuum*, debruçar-se sobre o cotidiano escolar atual, cujos educandos, denominados "nativos digitais"-, porque impregnados e imersos nas novas tecnologias, sobretudo, desconhecem o poder de controle social e político que estas possuem, logo, encontram-se cada vez mais despreparados para construir relações saudáveis e suas próprias expectativas de futuro. Eis que surge mais uma vez o professor, imbuído de seu propósito, educação como processo de vida!

Em tempos que o virtual atravessa a educação, pela articulação das "inteligências artificiais" exigem um novo olhar, e, principalmente, uma formação para o tempo presente. A pujança da educação transformadora, uma nova dinâmica para as salas de aula, não mais vista como único espaço de saberes/fazeres escolares, mas, sobretudo, de inclusão e multiculturalismo, de intenso e constante movimento.

Em conclusão, a cultura de paz é necessária e vital para o presente e futuro da humanidade, e, na estética da vida, é preciso reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia, como nos ensina Edgar Morin. Por tudo e por tanto, recorremos a Nando Cordel, multitalentoso artista pernambucano, nordestino, como nós, para

celebrar esse momento, porque ninguém suporta o desamor. Nos seus versos da canção Paz pela Paz:

> A paz do mundo
> Começa em mim
> Se eu tenho amor
> Com certeza sou feliz
> Se eu faço o bem
> Ao meu irmão
> Tenho a grandeza dentro do meu coração
> Chegou a hora da gente construir a paz
> (Nando Cordel)

E nessa tríade construtiva, de novos olhares para ProfesSER, possamos construir vínculos efetivos para a concretude de uma sociedade mais justa e pacífica. O mundo que queremos, o mundo que merecemos!

Referências

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo a sociedade aprendente.4. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento- sustent%C3%A1vel Acesso em: 30.set.2024

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em- tempointegral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30.set.2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23

dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10. set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394/96, inclui 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em 30.set.2024

CORDEL, N. **Canção Paz pela Paz**. Disponível em: https://www.google.com/search?q=PAZ+PELA+PAZ&sca_esv=f207507d3efe929e&s ca_upv=1&ei=BGD7ZqCiGKLU1sQP7sXE- Acesso em 30.set.2024

DISKIN, Lia. **Paz, Como Se Faz?Semeando cultura de paz nas Escolas.** Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. São Paulo, 2008.

ELLIOTT, Elizabeth M. **Segurança e cuidado:** justiça restaurativa e sociedades saudáveis. Tradução de Cristina Telles Assumpção. São Paulo: Palas Athena; Brasília: ABRAMINJ, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 42 edição, 2006, p. 20-31.

GARCIA, D. M. F. e CÉCILIO, S.(Orgs.) **Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas,** SP: Editora Alínea, 2009.

GARCIA, D.M.F. **Aprendizagens e ensinagens no cotidiano da escola.** In: LINHARES, C., GARCIA, R. L. CORRÊA, C. H. A. Cotidiano e formação de professores. Brasília: Liber Livros; Manaus, AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

GUIMARÃES, I.R. Correspondência com Irene. Meditações de um Cristão sobre a Paz e a não violência. Editora Educs. Caxias do Sul: 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**. Novas tendências. Trad.:SandraTrabuccoVaçenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz:** sua teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINHARES, C. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, C.; LEAL, M.C. (Org.). **Formação de professores:** uma crítica à razão e às políticas hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LINHARES. C. Poderes políticos: Multiculturalidade e interculturalidade. In: LINHARES, C.; CORRÊA, C. H. A. GARCIA, R.C. **Cotidiano e formação de professores.** Brasília, DF: Liber Livros; Manaus, AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011, p. 26-37.

MAUÉS, O.C. A Agenda da OCDE para a educação: a formação do professor. In: GARCIA, D. M. F. e CÉCILIO, S.(Org.). **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 15-39.

MONTESSORI, M. **Formação do Homem.** Rio de Janeiro: Portugália Editora, s/d. _. Schule des Kindes. Fribourg, 1976, p.123 *apud* RÖHRS, 2010.

MORIN, E. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. São Paulo:Editora Bertrand,2002.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 11 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

PENIDO, Egberto de Almeida. cultura de paz e justiça restaurativa: uma jornada de alma. Disponível em: file:///C:/Users/Elsa%20e%20Aberlado/Downloads/01%20-%20justica-restaurativa-e-cultura-de-paz.pdf Acesso em 21/09/2024

RIVERO, G. S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Educ, 2004.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Organização e Tradução de Danilo diManno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Editora Ágora, 4ª edição. São Paulo: 2006.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos. Pedagogia da presença, proximidade e partida.** Brasília: Liber Livro, 2015.

UNESCO, **MANIFESTO 2000.** Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf acesso em 10.set.2024.

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Maria Elizabeth Gomes Braga[1]

Introdução

Seria Paz apenas a concepção de superação de guerras?

Ausência de guerra não constitui apenas o que pode ser definido como conceito de paz. É necessário que exista uma cooperação entre sociedades, para que possamos dar um fim à violência estrutural, ao ódio que se propaga cada vez mais entre as sociedades e o desejo bélico contínuo entre superpotências. Como ressalta Silva (2002), guerra e paz seriam, nesse caso, opostos, antônimos, situações extremas, situadas em polos opostos. Mas entre uma e outra existem situações e estágios intermediários.

Galtung (2003) parte da concepção tradicional de que a paz é a superação da guerra. Entretanto, para o autor, a concepção de paz tem tido um novo sentido aberto a nova relações. "Quanto mais

1 Graduada em Geografia Licenciatura (UFMA). Graduada em Geografia Bacharelado (UFMA). Geógrafa com atuação na área de Geo Processamento (UEMA). Professora concursada da Rede Estadual de Educação; Especialização em Sensoriamento Remoto (UFPE). Especialização em Geografia Aplicada ao Planejamento Espacial. Conselheira do CEE-MA.

detalhada for a paz, mais rica será a sua definição e menor será o consenso, recorrendo repetidamente ao símile de diagnóstico, prognóstico, terapia, retirado da teoria da doença, ou definindo a vida", de acordo com a tradição Budista, e como algo "que pode ser prejudicado e ferido"; e violência como "ferir e dano".

A violência se apresenta sob diversas realidades e vai além do conceito de ausência de guerra, pois envolve toda e qualquer violação aos direitos humanos, como as desigualdades sociais, a falta de acesso à educação, à saúde, à moradia, aos direitos mais básicos existentes em uma sociedade. Para tanto, faz-se urgente a promoção do diálogo sobre a não violência, sobre a construção de uma cultura de paz. Para Mahatma Gandhi, "a não violência é a maior disposição da humanidade", e qualquer objetivo, por mais benéfico que seja, não justifica uso de violência. Em sânscrito, o termo "não violência" significa ausência do desejo de ferir ou matar.

Assim como Gandhi, Martin Luther King Jr., em sua luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses, também pregava a "não violência". King sempre lutou pela construção de uma sociedade justa e que reagir, de forma não violenta, a uma violência sofrida levaria o ser violento a um estado de vergonha moral e que agir violentamente contra o outro só faria com que o sistema perpetuasse a violência. Para King, a luta deveria ser contra a permanência desse tipo de sistema. A lei aplicada pelos que ocupam o poder e que permanecem nele tem já seu vício e, historicamente, a sociedade sempre padeceu pelos interesses de estados dominantes principalmente nas camadas sociais mais vulneráveis, sob forma de racismo, distinguindo classes, que sempre foi discriminatória. A punição geralmente não alcança ao mais lordaço. "A transformação para uma sociedade com justiça,

compaixão e irmandade só é possível com o fim de toda forma de injustiça" (Matos, 2020).

Como combater a injustiça? Recorrer ao método prevalente de violência e ódio? A violência jamais resolverá problemas sociais, e sim criará problemas mais complexos. Em termos históricos para nós, temos que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, notadamente, objetivou a garantia de que o povo participaria dos processos legislativos, garantindo, assim, um Estado Democrático de Direito cujas pautas primordiais garantiriam cidadania, dignidade da pessoa humana, pluralismo político e respeito aos direitos fundamentais, em seu Art. 3º dispôs:

> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Os objetivos fundamentados nos princípios democráticos recomendam que o desenvolvimento nacional seja transversal respeitando as diferenças, a justiça, a liberdade individual para a promoção da erradicação das mazelas sociais em toda sua universalidade. Para atingir esses objetivos é basilar que a supremacia da vontade popular, da liberdade e igualdade de direitos se façam prevalecer.

Dentre os objetivos do desenvolvimento sustentável, cabe provocar uma reflexão acerca da compreensão de promoção de sociedades pacíficas, inclusivas, justa para todos com base no Objetivo 16. Como dito anteriormente, na Constituição Brasileira, fica bastante clara a condução legislativa que visa assegurar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária com a garantia do respeito e aplicação do que seja o Estado Democrático de Direito. Cabe destaque, de forma respeitosa, aos demais objetivos, aqui

assinalar: 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos, sendo que, no Brasil, a meta estabelece o fortalecimento do Estado de Direito e a garantia de acesso à justiça a todos, especialmente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade; 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis.Segundo a meta 16.7, a tomada de decisão deve ser:

> responsiva: diz respeito à capacidade de responder de forma rápida e adequada às diversas situações; inclusiva: refere-se à necessidade de que a tomada de decisão leve em conta todos os grupos sociais e interesses envolvidos no processo, sem priorização de determinados grupos ou interesses; participativa: relativa à existência de canais formais para que os diversos grupos sociais possam interagir com o Estado no processo de tomada de decisão, garantindo a igualdade de participação entre os diversos grupos, reduzindo potenciais desigualdades e assimetria de poder; e representativa: requer que as decisões tomadas representem a vontade popular, a partir do respeito ao processo eleitoral e da garantia de que o Estado contemple, em seu interior, a representatividade dos diversos grupos sociais presentes na nação (IPEA, 2019).

"Da crise climática à nossa guerra suicida contra a natureza e o colapso da biodiversidade, nossa resposta global não é forte o suficiente, e está atrasada", declarou o secretário-geral. "A desigualdade sem controle está minando a coesão social, criando fissuras e fragilidades que afetam a todos. A tecnologia está avançando sem que leis nos protejam das suas consequências nunca antes vistas" (Guterres, 2021).

Portanto, responsabilidade, inclusão, participação e representação se tornam desafios de enfrentamento, pois não somos unânimes, e atingir esses objetivos depende do

comprometimento das várias esferas das sociedades. Das lutas pela "não violência" de Gandhi e Luther King à nossa complexa contemporaneidade, no fundo, buscamos um mundo pacificado que nos permitirá acreditar em Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

A cultura de paz

A cultura de paz diz respeito a uma visão de mundo que privilegia o diálogo e a mediação para resolver conflitos, abandonando atitudes e ações violentas e respeitando as diversidades dos modos de pensar e agir.

"Paz, para ser vivida, tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinamas grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. Paz se faz, não é dada" (Noleto, 2008). A promoção da paz, da justiça social, da segurança e a solução não violenta de conflitos só se fortalecerão se houver consciência sobre a urgência das mudanças de cultura de guerra para uma cultura de paz. Hoje, vivemos valores, atitudes, crenças e comportamentos indesejados, assustadores, extremistas, distópicos.

Assim, como a nossa Constituição Federal é de valor dentro das referências institucionais, destacamos a UNESCO. Pois, passados 60 anos da Fundação das Nações Unidas e da UNESCO, vivemos em uma sociedade alimentada por conflitos bélicos, por inverdades, inversão de valores, fobias e propósitos distantes estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos e do meio ambiente. "O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito, aos direitos humanos e

liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo" (Noleto, 2008). Apesar desses atos constitutivos serem datados na década de 1940, em um pós-guerra mundial, hoje, não nos afastamos dessas preocupações.

O contexto mundial atual está marcado por uma disfuncionalidade, opressão, privação e desigualdade. O mundo globalizado que uniria as sociedades apregoando desenvolvimento, na mesma moeda, contribuiu para a contradição socioeconômica em todos os territórios. Braga (2022) explica que é urgente a reformulação de estratégias da organização socioeconômica, ambiental, com mobilizações e ações orquestradas por representações civis, corporativas com o entendimento das escalas, as afinidades territoriais, as diversidades, as identidades socioculturais para a perspectiva de cidades, lugares que privilegiem a todos com equidade econômica, social, multiculturalidade, segurança, qualidade e saúde para todos.

A autora destaca a importância da intersetorialidade nas ações e nas políticas públicas, na construção da robustez dos serviços que são oferecidos à sociedade ainda que com enfrentamentos, resistências, desinteresse dos sistemas políticos, parca assistência aos seus habitantes (permanentes ou temporários) e tantas outras problemáticas que se segue vivendo. A autora ressalta as infraestruturas básicas negligenciadas no Brasil e Westphal (2007, *apud* Braga 2023) classifica o país com um desenvolvimento dependente, com parcos segmentos incorporados à economia global e com uma população completamente marginalizada no processo. Poucos tem acesso à produção de bens e serviços e, o resto é forçado a viver com o que sobra.

A adoção do modelo econômico neoliberal, na sua essência, incide, impacta e torna desigual sua população. Essas infraestruturas,

muitas vezes negadas para a maioria da sua população, produzem um questionamento sobre qual seria a possibilidade de construção de uma rede sustentável de sistemas físicos e comunidades humanas com capacidade de gerar competências para lidar com ameaças, podendo aqui ser compreendido como violência. E, à qualidade de vida, acrescenta-se, dessa forma, a cultura de paz. Dentro desse contexto, os parâmetros centrais para a relação entre os povos e seu meio ambiente passaram a se caracterizar pelas mais variadas manifestações de violência. Gerar desenvolvimento não perpassa pelos maus-tratos, pela desestabilização de sociedades, pela discriminação e pela destruição.

Esse entendimento de Braga (2022) diz respeito à compreensão sobre utopias e distopias que permitem pensar em futuros possíveis,por meio de uma cultura de paz, na insistência do olhar para com a cidade, os lugares, a variedade dos territórios, as conexões estabelecidas, as diferenças de escalas, os pequenos territórios, a vizinhança, o bairro, considerando suas características, seus determinantes sociais, econômicos, ambientais.

Superar as contradições do mundo contemporâneo é meta da Organização e principal desafio. A promoção da cooperação entre países, respeitando a garantia dos direitos fundamentais é meta da UNESCO. Dentre os objetivos estabelecidos na declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, seu artigo 26, assim, dispõe: direito à educação! A educação democratiza o saber, possibilita a plena consciência sobre o estado democrático de direito.

> A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. A nossa capacidade de aprender, de que decorre

> a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. [...] Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito [...] (Freire, 1996, p. 35)

Portanto, é possível estabelecer um nexo entre educação e cultura de paz. Em suma, a cultura de paz pode ser construída, de forma permanente, se todos que tiverem acesso à educação lutarem pelo reconhecimento de seus direitos, que sejam respeitados na diversidade e que contribuam com ações que combatam as desigualdades e injustiças sociais.

O conceito de cultura de paz foi formulado no Congresso Internacional sobre a "Paz nas Mentes dos Homens", realizado na Costa do Marfim, em 1989. A iniciativa está relacionada ao contexto da queda do Muro de Berlim e do desaparecimento das tensões relacionadas à Guerra Fria (Noleto, 2008). Na virada do milênio, mais precisamente em março de 1999, em Paris, quando da preparação do "Ano Internacional da cultura de paz" foi lançado o Manifesto 2000 por uma cultura de paz e Não-Violência. Pelo calendário da Organização, esse ano seria marcado como o Ano Nacional para a cultura de paz, assim como a década conseguinte ficaria reconhecida como a "Década Internacional para a cultura de paz e não violência para as crianças do mundo". Não vimos isso acontecer, e já estamos findando nova década.

O Manifesto elaborado por ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, em conjunto com representantes das Nações Unidas e da UNESCO, teve como objetivo a criação de um senso de

responsabilidade no nível pessoal em relação à construção de uma nova ordem social, pautada por seis princípios: o respeito à vida, a prática da não-violência, a luta contra a exclusão e a opressão, a defesa da liberdade de expressão e cultura, a promoção do consumo responsável e a contribuição para o desenvolvimento da comunidade. O manifesto revela que o ideário da cultura de paz não pode estar resumido à promoção da solução pacífica dos conflitos, mas sim vinculado à construção de uma nova ordem social que configure paradigmas, valores, comportamentos e atitudes solidárias em todos os aspectos da existência humana.

> A cultura de paz é uma iniciativa de longo prazo que leva em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia a dia familiar, regional ou nacional. É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim. A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la (UNESCO, 2010, p.11).

"A cultura de paz apregoa a importância da interação social, baseada nos princípios da liberdade e da democracia, da tolerância e da solidariedade". Rejeita a violência e tenta prevenir conflitos ao atacar suas raízes e resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação. Promove a garantia a todos do pleno exercício dos direitos e os meios para participar, plenamente, do desenvolvimento de sua sociedade. Como sintetiza o diretor-geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, na introdução do documento *Mainstreaming the Culture of Peace,* publicado em 2002, "a construção da cultura de paz significa justiça e equidade para todos, como base para se viver em harmonia e sem violência" (Noleto, 2008, p. 23).

Educação e cultura de paz devem se conectar transversalmente e de maneira multidisciplinar. Na ocasião a UNESCO solicitou a Edgar Morin sua contribuição para uma educação para o futuro. O aprofundamento sobre essa visão da Educação do Amanhã de Morin (2000) foi bastante reflexivo e sabiamente intitulado: Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Os Sete Saberes indispensáveis enunciados por Morin: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e a Ética do gênero humano — constituem eixos que abriram caminhos e perspectivas da educação que deveria se configurar tendo em vista o compromisso com a integralidade e qualidade da educação. Considerando a reflexão de Morin,é primordial pensar os princípios que regem nossas práticas enquanto ciência e cotidiano.

A construção de uma nova ordem a ser transmitida para as gerações futuras deve se caracterizar por uma cultura de paz em um mundo digno, harmônico, justo, solidário, livre e próspero. É possível que a cultura de paz sustente um melhor mundo, proteja o meio ambiente e o ser humano e que se contraponha ao século passado que apesar das notáveis descobertas científicas e tecnológicas da globalização, não erradicou os grandes males da sociedade e nem a violência.

Para compreender a dinâmica sobre a conceituação de cultura de paz e educação, faz-se necessária uma desvinculação de macroagendas e ter como foco os aspectos regionais e locais de cada sociedade. Da mesma forma quando falamos em globalização, o pensamento deve ser local. Classificamos como exigência, o conhecimento do cotidiano do lugar, as práticas

sociais, econômicas, ambientais inerentes a cada território. Há uma heterogenia territorial que precisa ser compreendida para poder agir. Quando refletimos sobre o que é salutar para um grupo social, muitas vezes não é para outro. Tornar ambientes saudáveis requer conhecimento sobre o lugar, sobre as pessoas, sobre o próprio ambiente, sobre a cultura, sobre a diversidade. São parâmetros variados e distintos.

Logo, o que emerge da cultura de paz? Reconhecer conceitos e raízes socioeconômicos, políticos e culturais. Essa comunhão pode levar a um desenvolvimento sustentável. Essa configuração deve ser exercida através da democracia, da justiça social na luta pela equidade e diversidade social. Se carece de uma agenda ética, um novo senso comum emancipatório com práticas não violentas. Um processo extremamente lento, mas em ato contínuo.

Pelo calendário da Organização das Nações Unidas (ONU), o ano 2000 seria marcado como "Ano Internacional da cultura de paz". A discussão sobre o meio ambiente, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, é o papel do ser humano, da vida que circula no planeta em defesa de nossa casa comum. Através de um processo educativo responsável e comprometido, teremos um meio ambiente equilibrado, com desenvolvimento sustentável, que pode ter como resultado uma cultura de paz. Dessa forma,"Não pode haver paz sustentável ´sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida" (Mayor, 2000).

Para Capra (2006, p. 23), o mundo se defronta com uma série de crises globais que destroem a Biosfera e a vida humana de modo avassalador e que pode se tornar irreversível. Continuando, Lester Brown (1981 *apud* Capra, 2006) diz que "uma sociedade

sustentável é aquela que satisfaz suas necessidades sem diminuir a perspectiva das gerações futuras".

A cultura de paz emerge na discussão sobre o meio ambiente e a educação ambiental. Essa relação traz novos significados, a maneira como se deve problematizar as questões que envolvem sociedade e ambiente em sua totalidade, tendo em vista as contradições e conflitos que envolvem essa relação. O diálogo com a educação para uma cultura de paz deve valorizar e enriquecer a reconstrução da relação homem-ambiente. Jares (2007 *apud* Aragão; Albuquerque, 2012) problematizam a educação ambiental sob um ponto de vista humanizado e solidário onde o conceito de paz é entendido como o oposto de violência, mas não exclui o conflito como modo de consolidação de disputa e que o conceito de conflito tem o entendimento de um processo natural que auxilia no desenvolvimento pessoal, social e educativo, desde que trabalhado adequadamente.

O conceito de desenvolvimento humano vai além da percepção de desenvolvimento somente sob uma ótica econômica, pois aborda aspectos qualitativos para uma vida digna e FINALMENTE, o conceito de educação para a paz se constitui através de uma educação baseada na justiça, na cooperação e na solidariedade, estimulando, assim, o desenvolvimento do indivíduo perante a coletividade e o reconhecimento da diferença como um fator positivo para o crescimento e para a diversidade.

Correntes, concepções, práticas pedagógicas e metodológicas abordam a Educação Ambiental na divulgação e posta em prática sobre a preservação do meio ambiente. Contudo, não podemos depositar apenas na educação ambiental a resposta para os problemas mundiais. Todavia, novas relações entre indivíduos

podem perpassar pela educação ambiental para fomentar uma consciência de cuidado, responsabilidade e preservação do meio ambiente.

Considerações finais

A partir de ações articuladas, é possível promover mudanças de comportamento relativo ao meio ambiente. A transformação das relações das sociedades com o meio deve ser estimulada com valores de solidariedade, assim como com novas posturas. O meio ambiente não pode ser entendido apenas como um provedor de recursos, e a nossa relação com ele nos afeta como indivíduos e como coletivo. Precisamos ser parte dele, somos um fio na teia da vida.

O estímulo ao debate sobre como nos relacionamos com o meio ambiente deve ser contínuo e não deve ser entendido como pauta isolada e tratada em um único contexto. Pelo contrário, ela é complexa, variada e urge que se construa um processo social ascendente, de ressignificações, de quebra de relações que atuam de forma dominante e desigual na sociedade. É na dialogicidade que se problematiza essa realidade, pois ela ultrapassa a "palavra", é a práxis que se materializa nas relações sociais, nas reflexões políticas, econômicas e morais. Projetos de educação ambiental seguem na esfera teórica.

Hoje, lidamos com questões extremamente urgentes no que tange ao meio ambiente, a exemplo das mudanças climáticas que seguem sendo minimizadas por políticas ambientais que priorizam o capital ao invés da natureza. Aragão e Albuquerque (2012) situam que a construção da relação de parceria com a natureza

deve ser pensada na dimensão afetiva, pois desperta a urgência na tomada de consciência para a idealização e prática de uma educação ambiental amparada nos preceitos da cultura de paz, prezando pela harmonia entre os seres e o que os circunda.

Nossas ações devem ser norteadas por um pensamento crítico, social e pessoal com compromissos pensados na coletividade para a valorização de práticas ambientais participativas que sustentem processos sustentáveis a uma cultura de paz através de uma educação ambiental que venha mudar os paradigmas atuais para uma nova visão de um mundo mais holístico. Precisamos reorganizar, de forma saudável, nosso meio ambiente, respeitando e preservando tudo o que existe de bom nesse lugar, chamado Planeta Terra.

Referências

ARAGÃO, Pricila Cristina Marques; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Educação Ambiental e cultura de paz:** Pensando nos parques e zoológicos como locais de diálogo. 2012, Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49612/1/2012_capliv_pcmaragaolbalbuquerq ue.pdf. Acesso em: 03 out. 2024.

BRAGA, Ingrid Gomes. **Saúde Urbana no Brasil:** São Luís: O contexto de vida no lugar onde se vive. O território pós pandemia. Pesquisa pertencente ao PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEMA/PIBIC - CNPQ/UEMA/FAPEMA EDITAL N.º 10/2022-PPG/UEMA.

BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal 1988. Disponível em https://www.

planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 out. 2024.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GALTUNG, Johan. **Paz por medios pacíficos Paz y conflicto, desarrollo y civilización.** Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Bilbao: Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Munduan, 2003.

GUTERRES, Antonio. **Relatório da ONU, "Nossa Agenda Comum".** Propõe resposta integrada aos desafios globais. 2021. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br/143884- relat%C3%B3rio-da-onu-%E2%80%9Cnossa-agenda-comum%E2%80%9D-prop%C3%B5e-resposta-integrada-aos-desafios-globais

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Paz, Justiça e Instituições Eficazes.** 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ods/ods16.html. Acesso em: 04 out. 2024.

MATOS, Adriana. **Precisamos falar sobre Martin Luther King.** 2020. Disponível em https://medium.com/@adrianamatos/precisamos-falar-sobre-martin-luther-king-jr- e-a-n%C3%A3o-viol%C3%AAncia-db13b9b70cd6. Acesso em: 04 out. 2024.

MAYOR, Frederico. Nutrindo uma cultura de paz. In: **Comitê Paulista para a década da cultura de paz:** um programa UNESCO: 2000-2010. Disponível em http:// www.comitepaz.org.br. Acesso em: 04 out. 2024.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro.** Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços:** educação e cultura para a paz. 4.ed. rev.– Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

SILVA, Jorge Vieira. **A verdadeira paz:** desafio do Estado democrático. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/fTFGJqQvP63LbdCCQD769Yn/. Acesso em: 03 out. 2024.

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

ADOÇÃO DO NOME SOCIAL PELA ESCOLA: resgate de cidadania

Maria Vitória Bouças Bahia Silva[1]

Introdução

Sabe-se que no cenário educacional brasileiro existem muitos desafios a serem enfrentados para manter um estabelecimento de ensino em condições favoráveis de funcionamento, que possibilite a frequência e a aprendizagem de seus alunos, de modo satisfatório, que proporcione ambiente de perfeita paz - condição imprescindível para enfrentar qualquer desafio que possa surgir.

Lamentavelmente, muitos estabelecimentos de ensino não detêm um padrão mínimo para funcionamento como determinam as leis educacionais, o que pode causar afastamento temporário ou definitivo do seu alunado, seja por iniciativa própria ou outros

1 Cidadã Maranhense; Pedagoga; Artista Plástica; Especialista em Restauração e Preservação de Obras de Arte; Poeta, Cronista, Romancista; Membro da Academia Literária Internacional de Poetas e Escritores/ALIPE; Medalha de Ouro "O Globo"/ Sociedade Brasileira de Belas Artes/RJ; Publicações na Revista Internacional Netrazol Literary Magazine de Savar, Dhaka, Bangladesh e na Revista O Pioneiro Século 21 Brasília/DF. Conselheira do CEE-MA.

fatores relevantes como a sua estrutura física, muitas vezes inadequada, inclusive com falta de acessibilidade para deficientes, além de corpo docente sem habilitação para as disciplinas que ministram. Essas que são apenas algumas das questões que podem lesar, profundamente, o percurso escolar de qualquer pessoa. Muitas vezes esse afastamento voluntário ou não é causado porque pessoas que já se encontrem em situação de vulnerabilidade devem, ainda, enfrentar alguma rejeição, seja pela cor da sua pele, ascendência, poder aquisitivo, religiosidade e muitas outras causas, mesmo que nada as justifique.

Caminha-se, assim, pelo campo das intolerâncias cotidianamente veiculadas pela mídia e que nos mostra a gravidade de atos praticados por racismo, etarismo, xenofobia, misoginia e fanatismo religioso, por exemplo, que manifestam por meio de discursos de ódio e repulsa, chegando a ações de violência extrema.

Mas este artigo tem como sua vertente principal tentar compreender o porquê da exclusão de um público que além de suportar algumas das intolerâncias supracitadas, também sofre violência física e/ou psicológica em sua dignidade por sua orientação sexual. Esse é um expressivo público que deve enfrentar a homofobia e a transfobia violentadoras do seu direito de ser quem é. Também, quem sabe, se aqui se poderia contribuir com proposições para ações positivas que possam refrear tais práticas nocivas e que transforme o ambiente escolar em um lugar aprazível, harmônico, de serenidade e de paz para todos, indistintamente. Fala-se aqui da exclusão das travestis e transexuais do ambiente escolar. Por que isso acontece? Eis a tentativa de entender o porquê dessa ausência de afeto entre seres humanos. Existe alguma justificativa?

Compreende-se que a escola é um campo complexo que abrange questões pedagógicas, históricas, políticas, sociais e muitas outras. Do mesmo modo pode-se afirmar que as características individuais não deveriam ser consideradas como obstáculos para acesso ao direito à educação, haja vista que se regula numa igualdade fundamental entre todas as pessoas. No entanto, transexuais e travestis são cotidianamente agredidos, de todas as formas, em sua dignidade, pois segundo a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, feita pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), 73% dos alunos LGBTs entrevistados já sofreram agressões verbais devido a sua orientação sexual e 68% por conta de sua identidade de gênero, revelando como a escola pode ser um espaço hostil e violento para esses jovens.

Diversos motivos levam milhares de jovens e adolescentes a abandonarem os estudos. Em 2021, o Brasil tinha 12,7 milhões de jovens que não estudavam e nem estavam ocupados. Em 2024, estima-se que cerca de 2,5 milhões de jovens estão fora da escola.Entre esses jovens, a discriminação e a violência são fatores significativos que levam muitos da comunidade LGBT a abandonar os estudos.

Os que militam na Educação sabem que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Nº 9.394/96, a partir de sua promulgação, recebeu alterações e atualizações para se adequar às novas demandas e realidades educacionais como na Educação Inclusiva, Educação Infantil, Currículo e Diversidade, Formação de Professores, Educação a Distância, e outras. Ressalte-se que a LDB apresenta, dentre seus princípios fundamentais, "*o direito ao acesso e* à *permanência na escola, além do respeito à liberdade e o apreço à*

tolerância" (art. 3º, I e IV, LDB). Devendo-se, assim, adotar ações voltadas para a inclusão de pessoas vulneráveis, promovendo a solidariedade e a fraternidade em busca de ambiente harmonioso, respeitoso na construção de uma cultura de observar direitos e valores na mais perfeita paz.

Experiência no Conselho Estadual de Educação do Maranhão sobre o tema

Dos trâmites

Em 04 de setembro de 2009, o senhor Pedro Chequer – então Coordenador do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids – UNAIDS BRASIL – solicitou ao Conselho Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA a aprovação de norma para a inclusão do nome social das travestis e transexuais nos registros escolares - Ref.: BRA/UNAIDS/040/09.

Em 17 de setembro de 2009, Senhor Toni Reis, então Presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, encaminhou ao CEE/MA igual solicitação por meio do Ofício PR 446/2009 - TR/dh. r.

Em 30 de abril de 2010, o Senhor André Lázaro, então Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, solicitou ao CEE/MA a possibilidade de adotar medidas para a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos documentos oficiais do Sistema de Ensino do Estado do Maranhão - Ofício Circular nº. 64/2010/GAB/SECAD/MEC, de 30/04/2010.

Atendendo ao acima solicitado, o Conselho Pleno/CEE/MA, baixou a Portaria Nº. 057/2009 – GP/CEE, designando Grupo de Estudos, composto pelas Conselheiras Maria Vitória Bouças Bahia Silva e Maria do Socorro Coêlho Botelho, para emissão de Parecer.

Do Parecer

A experiência no Conselho Estadual de Educação do Maranhão sobre o tema: Nos anos de 2009 e 2010, o Grupo de Estudos supracitado participou do *Colóquio Educação e Diversidade Sexual, do Eixo Temático Justiça Social*, *Educação e Trabalho*, na condição de Delegadas na Conferência Intermunicipal de Educação de São Luís, Conferência Maranhense de Educação - COMAE e Conferência Nacional de Educação – CONAE. Igualmente, participou em mesa de diálogo no "Dia Nacional da Visibilidade das Travestis e Transexuais", em São Luís/MA.

Além desses eventos, contar com o primoroso Parecer Nº 02/2010/ CDH/OAB/MA (excertos abaixo) foi de extrema importância para melhor entendimento do assunto e que fundamentou a emissão do Parecer Nº293/2010 – CEE/MA, e deu origem à Resolução Nº 242/2010 - CEE/MA, dispondo sobre *a "Inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências"* (Norma em vigor).

Ao compormos o grupo de estudos designado pela Portaria Nº. 057/2009 – GP/CEE, supracitada, e para melhor compreensão dessa temática, entrevistamos a senhora B.R., principal integrante do Grupo Solidariedade Lilás de São José de Ribamar/MA e, também,

dialogamos com A. F., líder do Grupo Gayvota de São Luís/MA, que definiram o ambiente escolar como angustiante, preconceituoso e de constante agressão à autoestima.

Afirmaram que a escola estigmatiza e frustra possibilidades de conquistas materiais e sociais futuras, que os leva a abandonar os estudos precocemente sem concluir, sequer, o Ensino Fundamental. Declararam que *a escola reproduz e avigora os modelos de exclusão existentes e que reforça as diferenças da heteronormatividade*.

Ao falarmos da expressiva "evasão escolar" que ocorre com travestis e transexuais do contexto escolar, conforme atestam documentos publicados pela ABGLT, as pessoas entrevistadas foram enfáticas ao afirmar que a expulsão se dá simbolicamente na escola, haja vista o ambiente hostil existente ao se tratar de travesti ou transexual. A transfobia na escola priva travestis e transexuais do direito à educação e provoca o seu isolamento, assim, o reconhecimento pelo nome social lhes possibilitaria o exercício da cidadania. Afirmaram que nome social é o nome pelo qual as travestis e os transexuais propõem ser chamados em qualquer local que estejam e que, na escola, deva ser aliado ao nome original.

Uma das entrevistadas, B.R., relatou que aos treze anos de idade expôs a sua orientação sexual para seus pais e que, por isso, foi imediatamente expulsa de casa. Que, após a reação agressiva de seus familiares, a única porta que se abriu para ela foi a de acesso à prostituição, como um meio de sobrevivência para alguém com tão pouca idade, desorientada e inexperiente. Esse, um caminho facilitado por pessoas que passaram pelo mesmo dilema do "não ter para onde ir". Porém, enfrentando muita agressividade e preconceito na escola e na sociedade, B.R. conseguiu superar

a adversidade para continuar estudos, chegar às salas da universidade e concluir curso superior com sucesso. Atualmente, B.R. é profissional competente que acredita na possibilidade de resgate de outras pessoas que vivem na mesma situação de risco que viveu por muito tempo. Considerou que a garantia de acesso, permanência e sucesso escolar exerçam papel fundamental para transformação dessas vidas. Ressaltou que a escola deveria ser um ambiente fraterno, aprazível, acolhedor e de muita paz para com os grupos vulneráveis. Enfatizou que travestis, transexuais, negras, negros, indígenas, entre outros, são os que mais sofrem preconceito no ambiente escolar. Defendeu que a adoção do nome social pelos estabelecimentos de ensino, em seus níveis, deverá reduzir, significativamente, a situação de vulnerabilidade existente.

Considerando a importância dos aspectos abordados e para avaliarmos a dimensão que o tema recebe no sistema jurídico brasileiro, dialogamos com o Dr. Antonio Rafael da Silva Junior, Advogado Popular, então membro da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Maranhão (CDH / OAB / MA), em momento de intenso diálogo sobre o tema, aliado à proteção e à promoção da dignidade da pessoa humana, que julgamos imprescindível inserir, no Parecer apresentado ao Conselho Pleno/CEE/MA, com fundamentos jurídicos para a adoção de nome social de travestis e transexuais nos estabelecimentos integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.

Em 15 de janeiro de 2010, na condição de Presidente da Câmara de Educação Básica/CEE/MA, encaminhamos Ofício ao Presidente da Comissão de Direitos Humanos/OAB/MA, solicitando-lhe pronunciamento sobre o assunto.

Em 17 de março de 2010, recebemos o Parecer Nº 02/2010, da lavra do Dr. Antonio Rafael da Silva Junior/CDH/OAB/MA, apresentando "Fundamentos Jurídicos Favoráveis à Adoção de Nome Social para Transexuais e Travestis no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão" do qual destacamos os excertos a seguir:

> Parecer Nº 02/2010 - OAB/MA/CDH São Luís, 25 de janeiro de 2010.
> Como preliminar - para que se assinale devidamente a dimensão que o tema recebe em nosso sistema jurídico - cabe destacar que o conjunto de normas jurídicas existentes no país (ordenamento jurídico) pode ser visualizado através de uma "pirâmide hierarquizada de normas", conforme teorizado pelo jurista austríaco Hans Kelsen.
> A estrutura piramidal do "ordenamento jurídico" visa assinalar a superioridade hierárquica das normas e princípios constitucionais em relação às demais normas constantes do sistema (normas infraconstitucionais e normas infralegais). Em verdade, a supremacia da ordem constitucional representa o fundamento e a condição de validade de todo o aparato normativo submetido à proteção estatal, em todos os Poderes e em todas as unidades político-administrativas da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Desta forma, é na medida em que estejam de acordo com os preceitos constitucionais que terão validade tanto as normas infraconstitucionais como as normas infralegais.
> A promulgação de uma nova Constituição, portanto, não significa apenas o ingresso de uma nova lei (ainda que importante) no ordenamento jurídico pátrio. É muito mais que isso. Representa a refundação de todo o ordenamento jurídico, assinalando a criação de um "novo direito" no país; pois, a partir da promulgação da Constituição, todo o aparato normativo infraconstitucional e infralegal deverá passar pelo crivo dos novos ditames constitucionais.
> Não há, portanto, como se falar em quaisquer direitos e/ou obrigações sem que se parta das diretrizes constitucionais. São elas que "iluminam" as normas infraconstitucionais e infralegais, dando-lhes inteligibilidade jurídica e conferindo-lhes validade.
> Cumpre destacar que a Constituição Federal de 1988 erigiu um valor fundamental para a ordem jurídica brasileira: A PROTEÇÃO E A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA (art. 1º, III, CF)

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA é a fonte legitimadora de nossa organização política, sendo a matriz, o princípio-fonte e o critério-limite de todos os direitos existentes em nossa ordem jurídica.

"Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou. O que significa que esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa. (...) A nossa Constituição de 1988, por sua vez, põe como um dos fundamentos da República a 'dignidade da pessoa humana' (art. 1º

- III). Na verdade, este deveria ser apresentado como o fundamento do Estado brasileiro e não apenas como um dos seus fundamentos." (grifos nossos) (COMPARATO, Fábio Konder. *Fundamento dos direitos humanos*. São Paulo: IEA-USP, 1997, pp.07-08.

Ingo Wolfgang Sarlet expressa com precisão o significado jurídico da dignidade da pessoa humana:

-"[A dignidade da pessoa humana é a] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos." (grifos nossos) (SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001, p. 60)

Feitas essas observações iniciais, cabe situar que a adoção do nome social por transexuais e travestis diz respeito ao direito ao nome, matéria diretamente relacionada ao direito fundamental à identidade e à intimidade (art. 5º, X, Constituição Federal).

O direito ao nome insere-se no campo dos chamados "direitos da personalidade", matéria central no direito civil-constitucional brasileiro.

O direito ao nome está expressamente previsto nos artigos 16 a 19 do Código Civil Brasileiro, no capítulo referente aos direitos da personalidade. Entretanto, como direito da personalidade que é, a proteção jurídica ao nome não se restringe aos dispositivos normativos expressos na legislação infraconstitucional, uma vez que é garantido também pela "cláusula geral" de proteção da pessoa humana, insculpido na normatividade constitucional.

O nome é das mais importantes formas de identificação da pessoa no meio social. Se, por um lado, o nome civil configura-se

como um dever jurídico de cada indivíduo (conforme apregoa o art. 50 da Lei dos Registros Públicos - Lei. nº 6.015/73), por outro lado, o nome é um atributo da personalidade, consubstanciando-se como direito fundamental afeito ao direito constitucional à intimidade (art. 5º, X, da Constituição Federal).

O Superior Tribunal de Justiça já teve oportunidade de manifestar a relevância do direito ao nome em nosso ordenamento jurídico, assinalando inclusive a sua mutabilidade, no Recurso Especial 1.069.864, originário do Distrito Federal.

"Direito civil. Interesse de menor. Alteração de registro civil. Possibilidade. - *Não há como negar a uma criança O DIREITO DE TER ALTERADO SEU REGISTRO DE NASCIMENTO PARA QUE DELE CONSTE O MAIS FIEL RETRATO DA SUA IDENTIDADE, sem descurar que UMA DAS EXPRESSÕES CONCRETAS DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA* É *JUSTAMENTE TER DIREITO AO NOME, nele compreendido o prenome e o nome patronímico.*

- É conferido ao menor o direito a que seja acrescido ao seu nome o *patronímico da genitora se, quando do registro do nascimento, apenas o sobrenome do pai havia sido registrado.*

- É admissível a alteração no registro de nascimento do filho para a *averbação do nome de sua mãe que, após a separação judicial, voltou a usar o nome de solteira; para tanto, devem ser preenchidos dois requisitos: (i) justo motivo; (ii) inexistência de prejuízos para terceiros.*" (STJ – Resp no. 1.069.864-DF, Min. Rel. Nancy Andrighi, julgamento em 18.12.2008)

No caso de travestis e transexuais, a alteração do nome significa a adequação de um dos mais significativos elementos de identificação no meio social à sua realidade de vida.

Transexualidade e travestilidade são formas através das quais indivíduos constroem, ao longo de suas trajetórias, suas identidades quanto ao que socialmente se compreende como masculino e feminino.

Ocorre que o padrão cultural dominante não corresponde à multiplicidade de combinações possíveis entre estas três categorias distintas (sexo biológico, gênero e opção sexual). Entretanto, as pessoas que não se encaixam em tal padrão sofrerão uma série de preconceitos e exclusões, mais ou menos graves, a depender do grau de distanciamento ou "inadequação" ao dimorfismo.

É a vida da pessoa que constituirá (e mesmo reconstituirá) as outras dimensões, num processo dinâmico, sem relações de causa e efeito, donde haver a diversidade humana.

É claro que quando falamos dos transexuais e das travestis estamos diante de identidades de gênero, em regra, vistas,

pejorativamente, como "anormais", mas que conclamam o reconhecimento e o respeito por suas diferenças, sem que sejam compelidos a buscar "em si" as causas e explicações do seu suposto "desvio".

"Os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero são levados a buscar em si a explicação para suas dores, a sentir-se aberração, uma coisa impossível de existir." (BENTO, Berenice Alves de M. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008. – (Coleção primeiros passos; 328), p.31)

Muito embora haja uma diferenciação entre transexualidade e travestilidade, não há qualquer vedação legal que inviabilize a alteração do prenome também às travestis. Pelo contrário, o direito à alteração do prenome para adequá-lo à realidade existencial de travestis e transexuais não deve restar subordinado à realização ou não de cirurgia de transgenitalização sexual.

Isso porque os direitos da personalidade são INCONDICIONAIS, devendo, ainda, ser lidos a partir do princípio da igualdade, previsto no art. 5º, *caput*, da Constituição Federal ("*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*").

Por todo o exposto, cabe-nos uma conclusão: adotar socialmente o nome que expressa adequadamente a própria identidade pessoal, construída no percurso da vida, "com suas luzes e suas sombras", é direito fundamental da pessoa humana, protegido largamente por nossa ordem jurídica.

Ademais, uma sociedade que se pretenda democrática deve ter o compromisso de buscar a inclusão de todos os segmentos sociais - com especial atenção aos "grupos vulneráveis" -, uma vez que estão entre os objetivos fundamentais previstos na Constituição, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminações de qualquer natureza (art. 3º, I, III e IV, CF).

A inclusão passa pela educação.

A escola não pode se omitir diante das opressões, dos preconceitos, dos atos de intolerância com a diversidade, das violências; pois é no campo da cultura que podem ser alteradas realidades como esta. Realidades que persistem por vivermos numa cultura autoritária em que a lógica do direito não se instaura, mas sim a "lógica silenciosa das exclusões" (TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Ed. 34, 2001, p. 60).

A escola, como campo privilegiado a ensejar transformações, deve adotar ações voltadas para a inclusão, desenvolvendo e utilizando instrumentos pedagógicos que fomentem o respeito pela diferença e pela diversidade, bem como promovam os

ideais de justiça e solidariedade, conformando a produção dos saberes e a própria organização da sua estrutura administrativa à construção de uma cultura de direitos.

Ao fazer isso, o sistema de ensino atende plenamente aos ditames constitucionais; respeita e concretiza os princípios e fundamentos primordiais da nossa ordem jurídica; cumpre, exemplarmente, sua importante missão institucional.

Mais que isso. A realização destes compromissos constitucionais representa salvar vidas. Vidas que são jogadas para fora da família, para fora das escolas, para a invisibilidade. Vidas que têm sido sacrificadas, muitas vezes brutalmente assassinadas, em crimes que restam encobertos por um indiferente silêncio.

Estamos diante, literalmente, de uma atuação que faz parte de uma estratégia pedagógica de resgate. Resgate de cidadania, resgate de identidade, resgate de visibilidade: resgate de vidas. Não há outro caminho a tomar quando se está comprometido com a promoção dos direitos humanos.

Por fim, é importante lembrar que a proteção da dignidade da pessoa humana não é a proteção de um ser humano idealizado e modelar, mas a proteção do ser humano concreto, autêntico, em sua luta cotidiana, com seus erros, suas falhas e seus gestos valorosos, nos momentos bons e nos momentos maus, e que deve respeitar ao outro, mas também ser respeitado, como é, incondicionalmente.

Caso decida por regulamentar a adoção do nome social para transexuais e travestis, o CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO atuará em perfeita sintonia com a normatividade constitucional e infraconstitucional, realizando o compromisso que nos implica a todos, sejam pessoas naturais ou pessoas jurídicas: a promoção, em todas as situações da vida, do respeito à dignidade da pessoa humana.

É isso que está nas mãos do Excelso CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO decidir.

É o parecer.

"Somos mais autênticos quanto mais nos parecemos com aquilo que sonhamos ser."

(Personagem Agrado, no filme Tudo Sobre Minha Mãe, de Pedro Almodóvar)

Antonio Rafael da Silva Junior
Relator

Considerações finais

Em face do exposto, urge que se proponham ações positivas que proporcionem aos estudantes travestis e transexuais conviver em ambiente escolar acolhedor, fraterno, de compreensão, respeito e muita paz. Pois são os que mais sofrem discriminação assim como o são os imigrantes e emigrantes, pessoas refugiadas, pessoas deslocadas, idosos, deficientes e tantos outros identificados como grupos vulneráveis.

A evasão escolar de travestis e transexuais que ocorre, evidentemente não deve ser atribuída à decisão meramente individual, mas ao fato de se estar diante de um perfeito e sistemático processo de exclusão mantido pelo preconceito. Seria, portanto, mais apropriado compreender que essas pessoas não se evadem das escolas, mas que são rechaçadas dos sistemas de ensino por uma cultura em muito marcada pela intolerância com a diferença, mesmo sabendo que somos todos iguais nas nossas diferenças.

Esse evadir-se da escola não representa, em verdade, uma escolha particular dessa população, mas mais uma forma de autoproteção, como um vestir um manto transparente para cobrirem-se da vergonha alheia. Dessa forma, compete aos sistemas de ensino a construção de uma cultura democrática, de respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos e, mais ainda, estabelecer uma cultura de paz em todos os seus ambientes, normas e decisões, pois essa inclusão passa pela educação e a aceitação de que (reafirmamos) somos todos iguais nas nossas diferenças.

Urge que sejam publicados e/ou republicados documentos emanados pelos órgãos educacionais, como o que dispõe a Resolução nº 242/2010/CEE/MA, abordando os temas nome social,

sexualidade, orientação sexual e diversidade, de forma a promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo e que sejam envidados esforços em campanhas que visem superar desafios, promovendo diálogos sobre a temática em tela, envolvendo a comunidade escolar, familiares e demais pessoas do entorno, para que toda pessoa, independentemente de sua orientação sexual, sinta- se respeitada e amada.

Antes de tudo, é importante reconhecer que ensinar sobre sexualidade e gênero na escola é essencial, haja vista que a educação sobre sexualidade e gênero beneficia todos os estudantes e promove a aceitação e o entendimento.

Com isso, deve-se apoiar as leis de igualdade, aliar-se à luta racial e construir alianças como formas de apoiar a comunidade LGBTQIA+. Deve-se acolher e fortalecer os grupos de jovens travestis e transexuais que se isolam da companhia de outros grupos de jovens, simplesmente por terem orientação sexual diferente do estabelecido como padrão. Deve-se, sim, sempre que possível, promover debates livres e sinceros sobre a necessidade de que se respeite as diferentes orientações sexuais, reprimir ou impedir comentários preconceituosos entre alunos, orientando-os, da melhor forma possível, para gerar entendimento de que somos todos iguais, mesmo que diferentes em nossas orientações e escolhas.

Urge que se proponham atividades beneficiando os mais tímidos, convidando suas famílias e as dos demais alunos, sempre que possível, para participar de rodas de conversas sobre homofobia e diversidade sexual na escola e suas consequências. Primando por um ambiente de paz e de tranquilidade.

Sabe-se que, atualmente, no Brasil, o nome social de travestis e transexuais é reconhecido e garantido por leis e políticas públicas. Como o Decreto Federal Nº 827, de 28 de abril de 2016,

que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Igualmente, desde 2013, o Ministério da Saúde permite que travestis e transexuais use o nome social no Cartão SUS.

Mesmo que exista resistência contra a adoção do nome social, como dito, sabe-se que escolas e órgãos públicos implementaram ações e políticas que dizem respeito a essa designação, permitindo que travestis e transexuais se identifiquem de acordo com a sua identidade de gênero, como queiram ser e são. Ainda que existam avanços, muitos desafios estão postos como a resistência cultural e a discriminação, que dificultam a total aceitação de implementar o nome social em todos os contextos. Enfim, são muitas as maneiras e atitudes para apoiar-se uma pessoa que já é tão estigmatizada somente pelo direito de identificação quanto à sua própria orientação sexual, que só a ela diz respeito, por se tratar da sua maior intimidade, além do direito absoluto de ser quem queira ser. Essa uma condição para que se respeite a dignidade da pessoa humana.

Sobre o amor e a paz

Conclui-se falando sobre o melhor e maior de todos os sentimentos. Daquele que deve permear, existir e resistir nos caminhos por onde toda e qualquer pessoa deva caminhar. Extinguindo laços amargos e atando belos laços de humanidade, fraternidade, solidariedade, compreensão e de aceitação em construção harmônica do mais profundo amor e da verdadeira paz:

"O amor descobre os seus próprios caminhos e sempre pede tempo para ser o que ele é. O amor é o único sentimento capaz

de dominar qualquer tempestade, seja a ruidosa precipitação dos céus ou águas que se elevem de profundas abissais." - É assim que esta autora o define.

Referências

A LGBTFOBIA no Brasil: os números, a violência e a criminalização. os números, a violência e a criminalização. [2024]. Elaborado por Fundo Brasil. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtfobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/. Acesso em: 04 out. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 242, de 19 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros internos de documentos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 242/2010 - CEE**. São Luís, MA: CEE, 2010. p. 1-3. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O- 2010-242.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

A CULTURA DE PAZ DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise a partir das "cinco pedagogias da paz"

Mari-Silva Maia da Silva[1]

Introdução

Neste artigo, proponho-me a contribuir com a discussão acerca da temática sugerida pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão - "EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO: diálogos para a cultura de paz", Revista que (re)coloca, na ordem do dia do campo educacional, a preocupação com o papel da educação na sociedade brasileira contemporânea, fazendo ecoar múltiplas vozes por uma educação para a paz, caminho inarredável para a construção da cultura de paz.

Nas próximas linhas, portanto, registro minha compreensão sobre as possibilidades que a Educação - escola e universidade - tem enquanto *locus* privilegiado para a construção da cultura de paz. Tal compreensão é fruto de minha atuação como advogada, ativista dos direitos humanos, professora universitária, membro

1 Advogada, Mestra em Direito e Instituições do Sistema de Justiça(UFMA), Professora do Curso de Direito do Centro Universitário UNDB, Conselheira Estadual de Educação.

do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, alicerçada pelas leituras de Paulo Freire, Maria Vitória Benevides, Sérgio Adorno, Edgar Morin e Nei Alberto Salles Filho.

É fato que o debate a respeito da construção da cultura de paz é bastante tímido no Brasil, embora se tenham algumas iniciativas importantes, entre as quais destaca-se o Projeto de Lei nº 1.482/2023 de autoria da Deputada Federal Professora Goreth (PDT-AP) já aprovado na Câmara Federal, em tramitação no Senado. O PL nº 1.482/2023 cria a Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, a ser implementada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, podendo vir a ser um importante instrumento para estimular e fortalecer a educação para a paz nas escolas de todo o país.

A necessidade de ampliação e fortalecimento de ações que visem a construção da cultura de paz evidencia-se ante os dados estatísticos sobre desigualdades sociais e violências no Brasil, os quais são bastante contundentes, demonstrando a imprescindibilidade de a sociedade brasileira buscar uma educação transformadora, capaz de construir uma cultura de paz.

Ao debater sobre a violência na sociedade brasileira, ADORNO (1995) assinala que passados mais de cem anos da Proclamação da República, *a violência em suas múltiplas formas de manifestação,* fixou-se como mecanismo primordial de resolução de conflitos, assim permanecendo *enraizada como modo costumeiro, institucionalizado e positivamente valorizado-isto é, moralmente imperativo-, de solução de conflitos decorrentes das diferenças étnicas, de gênero, de classe, de propriedade e de riqueza, de poder, de privilégio, de prestígio.*

Nesse sentido, verifica-se que o apelo à violência como mecanismo de solução de conflitos não se restringe aos contextos individual e da sociedade civil, atinge também as instituições públicas, dentre elas, as instituições educacionais. Assim, não

diz respeito apenas ao âmbito privado, envolve de igual forma a esfera pública, permeando *todo o tecido social, penetrando em seus espaços mais recônditos e se instalando resolutamente nas instituições sociais e políticas em princípio destinadas a ofertar segurança e proteção aos cidadãos* (ADORNO, 1995).

A violência enraizada no Brasil se expressa de diversas formas, seja como crimes cometidos pela população, seja como violação aos direitos humanos perpetrada pelo próprio Estado, através de suas instituições e seus agentes. Nessa perspectiva, é imprescindível reconhecer que violência de gênero, violência juvenil, violência contra a pessoa idosa, violência institucional, violência sexual, violência policial, dentre outras, são *formas de violência que imbricam e conectam atores e instituições*, constituindo-se como *uma densa rede de solidariedade entre espaços institucionais tão díspares como família, trabalho, escola, polícia, prisões, tudo convergindo para a afirmação de uma sorte de subjetividade autoritária na sociedade brasileira* (ADORNO, 1995).

Escola e Universidade não se constituem como ilhas isentas dos problemas que assolam a sociedade. Se há desigualdade e violência em uma sociedade, suas escolas e universidades são afetadas e também influenciam a sociedade. Por isso, este artigo tem como objetivo refletir acerca do papel da escola e da universidade para a construção da cultura de paz, buscando compreender o papel da vertente educacional da cultura de paz, qual seja, da educação para a paz. Portanto, a pergunta que norteia esse trabalho é: de que forma a educação pode contribuir para a construção da cultura de paz?

A ideia de uma cultura de paz, pode-se dizer, acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos. Entretanto, enquanto um conjunto de ideias consolidadas em documento, remonta ao Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, documento elaborado por um grupo de Prêmios Nobel da Paz, com

a finalidade de criar um senso de responsabilidade que se inicia em nível pessoal e que não constitui como uma moção ou petição dirigida às altas autoridades. Isso porque o Manifesto 2000 parte da compreensão de que é responsabilidade de cada um colocar em prática os valores, as atitudes e formas de conduta que inspirem uma cultura de paz. São compromissos elencados no Manifesto:

> Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes; Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica; Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro; Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta; Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade. (UNESCO, 2000)

É importante registrar que os compromissos do Manifesto 2000 se coadunam com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispostos no artigo 3º da Constituição Federal, *in verbis:*

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988)

Também o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que assegura o direito fundamental à educação, erigindo-o como *direito de todos e dever do Estado e da família,* o qual será promovido e incentivado *com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

De igual modo, os compromissos do Manifesto 2000 se coadunam com a concepção de educação abrigada na Lei de Diretrizes Bases da Educação que afirma a educação como dever da família e do Estado, tendo como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 2º, LDB).

A LDB (art.3º) estabelece os princípios que devem reger o ensino no Brasil, entre eles, destacam-se: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Para tanto, é indispensável compreender o que é educação para a paz. De acordo com a Campanha Global pela Educação para a Paz[2], *a educação para a paz é educação ao mesmo tempo sobre e para a paz*, constituindo-se como *essencial da construção da paz, apoiando a transformação de conflitos, o desenvolvimento*

2 Global Campaign for Peace Education-https://www.peace-ed-campaign.org/pt/what-is-peace-education

comunitário e o empoderamento comunitário e individual. Ela ocorre em múltiplos ambientes e contextos, ou seja, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino, sendo que a Campanha tem como objetivo estratégico *integrar a educação para a paz nas escolas*, tendo em vista que *a educação formal desempenha um papel fundamental na produção e reprodução de conhecimentos e valores nas sociedades e culturas.* Assim, a educação não formal para a paz seria complementar a educação formal para a paz.

Ressalta-se que existem diversas abordagens para a educação para a paz, algumas "autodeclaradas" enquanto "educação para a paz", e outras identificadas a partir dos seus propósitos sociais implícitos e objetivos de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento da cultura de paz. As diversas abordagens da educação para a paz incluem, principalmente: educação para a resolução de conflitos, educação para a democracia, educação para o desenvolvimento, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para o desarmamento, educação para a justiça racial, educação para a justiça restaurativa e aprendizagem socioemocional.

Neste artigo, discute-se especialmente as cinco pedagogias da paz, proposta por SALLES FILHO (2016), a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e que se constituem como estratégias de ensino que tem como objetivo promover a Cultura de Paz através da Educação para a Paz.

As cinco pedagogias da paz: possibilidades de aplicação na educação básica e na educação superior

Conforme salientado por Goss; Salles Filho; Giardini (2021), *"a Educação para a Paz é, portanto, a dimensão pedagógica da Cultura de Paz",* daí a importância de escola e universidade, uma vez que são essenciais na disseminação de conhecimentos que

digam respeito ao paradigma da Cultura de Paz, das convivências pacíficas, dignidade da pessoa humana, respeito às diferenças, respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e prevenção das violências.

Nessa perspectiva, vale mencionar que a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, entre outras, estabelece como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino medidas com vistas à prevenção da violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), ações para a promoção da cultura de paz, bem como de um ambiente escolar seguro, com estratégias para prevenção ao uso abusivo de drogas, *in verbis*:

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
> X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)
> XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), ainda estabelece:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> [...]

> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)
> [...]
> Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. (Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024)
> Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política." (Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024)

Entre as competências gerais elencadas pela Base Nacional Comum Curricular, destaca-se o item 7 que indica a necessidade de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Em seguida, o item 9, que trata do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, devendo-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Observa-se que a discussão acerca da construção de paz e da educação para a paz está mais consolidada na educação básica

e pouco se fala da construção da cultura de paz na educação superior. Nesse sentido, JARES (Apud SALLES FILHO, 2019, pág. 104), ao tratar da experiência espanhola com a cultura de paz , aponta que a Educação para a Paz *"entrou" na universidade* bem mais tarde do que nas demais etapas do sistema educacional. O autor relembra *expressões de incredulidade, desconfiança e rejeição acerca da idoneidade rs guardamos em nossa memória expressões de certa da idoneidade ou da 'cientificidade' desses estudos na Academia*.

Faz-se necessário, portanto, cada vez mais, incluir a educação para a paz na educação superior. O artigo 43 da Lei nº 9.394/1996 - LDB elenca as finalidades da educação superior, veja-se:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da

> criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

Nessa perspectiva, a universidade ocupa um lugar central na construção da cultura de paz, por se tratar de instituição primordial na produção e difusão do conhecimento. Conforme enfatiza José Dias Sobrinho (2014)**,** *só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade*.

Veja-se a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências, a qual estabelece parâmetros para o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), *in verbis*:

> Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:
> I - o perfil do graduando;
> II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;
> III - a prática jurídica;
> IV - as atividades complementares;
> V - o sistema de avaliação;
> VI - o Trabalho de Curso (TC);
> VII - o regime acadêmico de oferta; e
> VIII - a duração do curso.
> [...]
> § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das

> relações étnico-raciais e histórias e culturas afro brasileira, africana e indígena, entre outras. *(grifo nosso)*

Em seguida, o Art. 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, estabelece que *o curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais* e que possa capacitar o graduando para, dentre outras: desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos, aceitar a diversidade e o pluralismo cultural e apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Por sua vez, a Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências, ao tratar dos conteúdos fundamentais para o Curso, estabelece:

> Art. 23. Os conteúdos fundamentais para o Curso de Graduação em Medicina devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade e referenciados na realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em saúde, contemplando:
> I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;
> II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;
> III - abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção;
> IV - compreensão e domínio da propedêutica médica: capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas, capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-pessoa sob cuidado;

> V - diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica;
> VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte), bem como das atividades físicas, desportivas e das relacionadas ao meio social e ambiental;
> VII - abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena; e (grifo nosso)
> VIII - compreensão e domínio das novas tecnologias da comunicação para acesso a base remota de dados e domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, que seja, preferencialmente, uma língua franca.

Ainda sobre o assunto, merece destaque o Art. 29, incisos III e IV da Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014, que salienta que a estrutura do Curso de Graduação em Medicina, além de outros assuntos, deve *"incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos;"*, como também *"promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, étnicoraciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais"*.

Ressalta-se que a cultura de paz, em sua vertente educacional, educação para a paz, constitui-se como um campo do conhecimento que precisa ser consolidado e fazer parte das propostas pedagógicas com vistas a garantir uma educação de qualidade em todos os níveis, comprometida com a cidadania, a democracia e os direitos humanos. Nesse caminho, destaca-se uma importante iniciativa brasileira, as cinco pedagogias da

paz - Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia de Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências - proposta por Salles Filho (2016), a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin e que se constituem como estratégias de ensino que tem como objetivo promover a Cultura de Paz através da Educação para a Paz, contribuindo, principalmente, para a compreensão e consolidação do campo da educação para a paz.

De acordo com SALLES FILHO (2019), a Pedagogia dos Valores Humanos diz respeito ao fato de se compreender os valores humanos como elementos em transformação, dependentes de culturas, costumes, povos e diversidade vivenciada através de valores universais e cotidianos, promovendo assim o desenvolvimento humano. Nessa linha de compreensão, ações sociais e educacionais são recursos harmoniosos e profundos para alcançar esse desenvolvimento, fortalecendo a solidariedade em relação a questões como a redução da pobreza, intolerância, violência, opressão, discriminação e outras formas de degradação humana.

A Pedagogia de Direitos Humanos, assim como a Pedagogia dos Valores Humanos, estão em constante movimento, essenciais à compreensão do contexto das sociedades contemporâneas. Assim, "no contexto da educação para paz, será essencial na explicitação de problemas mundiais e locais, para apontar as mazelas da humanidade [...]". Ao analisar-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se relacioná-la a tudo que se apresenta como direito à paz, observando-se que todos os seres humanos são detentores de direitos. É indispensável compreender-se que os Direitos Humanos estão relacionados à dignidade humana, se inserem fundamentalmente numa perspectiva concreta e não como narrativa meramente abstrata.

A Pedagogia da Conflitologia, caracteriza-se pelo estudo dos conflitos como algo inerente ao ser humano que, caso sejam mediados corretamente e de forma equilibrada, poderão ser capazes de promover convivências pacíficas. As metodologias de resolução de conflitos, práticas restaurativas, comunicação não-violenta, entre outras, ganham espaço nesta discussão metodológica da Educação para a Paz. Portanto, o conflito apresenta-se como um dos pilares da Educação para a Paz, sendo decisivo em relação a situações de violência e paz. (SALLES FILHO, 2019).

Por sua vez, a Pedagogia da Ecoformação traz a preocupação com a integração dos seres humanos ao meio ambiente, a fim de refletir sobre a sustentabilidade. Assim, a ecoformação não diz respeito apenas ao cuidado com a natureza, mas, com tudo que compõe o meio ambiente, a ecologia humana, a espiritualidade e cidadania planetária.

Para essa compreensão, não basta o entendimento da importância de preservar o meio ambiente em que vivemos, é preciso compreender a preservação como um propósito maior, geral e um modo de vida e transcendência a favor da vida. Para Boff (2009), deve existir um ethos mundial, ou seja, um consenso com alguns princípios para a sobrevivência do planeta, sendo que em nível educacional é preciso "integrar na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida os conhecimentos, valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável" (Carta da Terra).

Por fim, a Pedagogia das Vivências/Convivências, no contexto da Educação para a Paz surge da certeza de que os seres humanos não conseguem viver isolados, sem o outro, sem conviver e amparar. Sob o olhar pedagógico, é possível constatar uma dimensão humana distinta, que leva os atores da escola à possibilidade de obter transformações benéficas à toda a Comunidade escolar.

Entretanto, somente uma educação baseada no respeito à diversidade, na empatia com a diversidade, evitando as comparações que humilham e o bullying que traumatizam, pode-se construir a Cultura de Paz. Portanto, as cinco pedagogias da paz podem fundamentar ações que deverão ser estabelecidas pelas escolas e universidades dentro de um programa mais amplo de Educação para a Paz, identificando-se as necessidades e potencialidades de cada contexto social e educacional.

Considerações finais

A partir do objetivo proposto, foi possível observar que o debate acerca do compromisso com a construção da cultura de paz pelas escolas e universidades, portanto, com a consolidação da educação para a paz no Brasil é permeado por diversas possibilidades e desafios que coexistem na realidade.

Por um lado, a cultura de paz conquistou espaço na educação básica, havendo o reconhecimento de que se trata de uma diretriz fundamental para a educação, com várias experiências de aplicação, inclusive com a possibilidade de aprovação do Projeto de Lei nº 1.482/2023 de autoria da deputada federal Professora Goreth (PDT-AP) que cria a Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, a ser implementada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Por outro, verifica-se que esse compromisso no âmbito da educação superior ainda é bastante tênue, embora, haja sustentação legal e pedagógica para o desenvolvimento da cultura de paz na educação superior e, além disso, seja a universidade a instituição responsável pela formação de professores da educação básica. Nesse sentido, o papel da universidade torna-se ainda mais relevante, uma vez que não somente é responsável pela formação de profissionais de áreas como Direito, Medicina, Engenharias,

Serviço Social, Arquitetura, Odontologia, somente para citar algumas áreas, mais do que isso é responsável pela formação dos professores da educação básica, portanto, daqueles que deverão educar crianças e adolescentes para a paz.

Há a necessidade de incorporação da educação para a paz - Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia de Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências - proposta por Salles Filho (2016), a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, enquanto espinha dorsal das práticas e políticas institucionais das escolas e das Instituições de Ensino Superior, guardadas as especificidades, assim possibilitando um processo educativo que almeja ser capaz de educar para a paz, portanto, colaborar efetivamente para a construção da imprescindível cultura de paz.

Referências

ADORNO, Sérgio. Revista Sociedade e Estado, volume X, n.°2,Jul./Dez.1995. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/44055/33673. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado. htm. Acesso em: 04 out. 2024.

BOFF, Leonardo. Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Record, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

GOSS; SALES FILHO; GIARDINI. AS "CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ" COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: ações em prol da educação para paz nas escolas". REVISTA DIREITOS HUMANOS: PARA QUÊ(M)? SALLES FILHO, Nei Alberto. Cultura de paz e educação para a paz. Campinas: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, N. A. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. Revista Polyphonía, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 137–153, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42291. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42291. Acesso em: 4 out. 2024.SciELO - Brasil - Educação para a democracia Educação para a democracia.

SANSON, Vanessa de Toledo Costa; DRIGO, Maria Ogécia. Cultura da paz e educação para a paz. UNISO, Sorocaba, 2022. 15 p. Disponível em: cultura-da-paz-e-educacao-para-a-paz.pdf (uniso.br). Acesso em 04 out. 2024.

UNESCO. Manifesto 2000 Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

PELO DISCURSO AMOROSO DA ESCOLA

Sonia Maria Corrêa Pereira Mugschl[1]

Introdução

Neste artigo, trato do que considero estar nos fundamentos da cultura de paz[2]: o "discurso amoroso" (Barthes, 1981, p.102, p.121, p. 136, p.138, p.142, p.148). Folheio meu sonho de professora, contido em 2013, apesar de publicado[3]. Parafraseio reflexões daquele tempo, acreditando "na festa essencial para a vida na escola, procurando algo raro, sem explicação, mas pleno de exuberância" (p.33). Acredito que são reflexões que ressoam em ligações escolares, processuais

1 Professora Titular (UFMA), doutora em Educação (USP); pós- doutora (Uni-Bochum - Bochum-Alemanha), pesquisadora em Português Brasileiro como Língua de Herança (Programa de Pós-Graduação em Letras – Pgletras - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Língua Portuguesa - GEPELP); mestre em Educação (UFMA) , graduada em Letras (UFMA); poeta membro da Academia Maranhense de Letras; Conselheira do CEE-MA; Conselheira Titular do Conselho Diretor da Universidade Federal do Maranhão. Presidente do Conselho Editorial do CEE-MA.

2 Refiro-me ao ODS 16: Paz, Justiça e Instituições Eficazes, um dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável para a Agenda 2030, acordados entre os 193 Estados-membro da ONU.

3 Refiro-me ao PROGRAMA CIDADE: colaboração com identidade e o discurso amoroso do ensino, que produzi em 2013 quando exercia o cargo de Pró-Reitora de Ensino da UFMA.

sim, mas afetivas e, sobretudo, transbordantes. Naquele tempo me deparei com o discurso amoroso a que, por outro viés, Freire (1993) se refere, discurso marcado pela linguagem do amor na raiz do processo pedagógico. Djavan (1981) chegou àquele transbordamento por meio da metáfora de amor sendo laço, o que relaciono a Lacan (1992), que fala de discurso, pela psicanálise, sob a metáfora de laço social.

Entra, nos frutos desse discurso amoroso, a identidade que gera pertencimento, resultado da percepção de si por meio do Outro. Esse sentimento de pertencer a uma escola significa que, ao mesmo tempo em que cada um faz parte dela, ela é parte essencial de cada um, juntamente com seus projetos, seus valores, suas dificuldades e seus sonhos. A pertença faz com que todos tomem para si um lugar na escola, em que a singularidade não só cabe, como é necessária para fortalecer a colaboração entre os pares, favorecendo tanto o reconhecimento, quanto a constituição da identidade.

Na escola científica e criativa, cada um transcenderá o egoísmo, o imediatismo e o burocrático, e as necessidades serão apenas parte inevitável de um processo, porque o caminho passa a ser colaborativo, na medida em que traz a noção de consenso, acordo, avaliação, discussão, tudo com base no respeito às diferenças e no compromisso com a coletividade. E o amor à linguagem, no exercício de tal condição de estar no mundo, a tudo aprofunda e dá sentido.

Discurso amoroso é uma expressão que se faz presente, neste artigo, primeiro, por ser composta pelo termo discurso, que se liga à relação de um dizer que inclui o Outro, uma convocação ao amor associado a respeito, solidariedade, partilha e ao

compromisso de toda ordem, incluindo o social e o ético; segundo, por constituir a atitude prenhe de sentido, de força, de desejo, de valor, de calor da pulsão fundamental para que algo provoque outro acontecimento. Alguns teóricos se negam a falar de amor na escola, mas a humanidade continua convocando e evocando o amor nas experiências de todos os dias, em todos os âmbitos.

Como, sem amor, a escola poderá co-procurar sua missão eterna, a de ser "o lugar onde, por concessão do Estado e da sociedade de uma determinada época, pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria?" (Jaspers, 1965 *apud* Santos, 2001, p. 188). Como pode a escola - sem amar – ser o lugar onde há, entre os membros, a ação de se congregar, com o "único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade?" (Santos, 2001, p. 188). Penso que a escola precisa viver um modelo "que submeta o técnico ao ético" (Santos, 2001, p. 188) e associar ambos ao *know-how* amoroso, expandindo amor pela verdade, mesmo sabendo que ela só aparecerá pela metade. Folheando o sonho adormecido, acordo pensamentos e textos que escrevi. Parafraseio-os. O texto é 'o mesmo', mas o contexto é outro; o sonho é o mesmo, mas o olhar enxerga-o em outra direção, enquanto aguarda que a semente brote em outros plantios da cidade.

E não é simplesmente olhar para trás, mas dar continuidade ao diálogo necessário à cultura de paz a ser mobilizada não só nas atividades complementares previstas no planejamento escolar, nos objetivos do projeto político-pedagógico; nas políticas públicas educacionais; mas também e, muito especialmente, na ministração das disciplinas cujo conteúdo será transmitido e/ou construído, a depender das metodologias e das concepções de ensino próprias da visão pedagógica da escola. A presente discussão considera que o desejo de uma realidade não-violenta, pacífica, solidária,

participativa, humana precisa ser tocado por meio de valores que estabeleçam um discurso articulado à *PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES*[4], que promovam "sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável", "acesso à justiça para todos" e "instituições efetivas, responsáveis e inclusivas em todos os níveis." Reitero que essas mesmas instituições, e aqui contextualizo esse dizer na escola, precisam ser efetivas e afetivas. Amorosas.

Fica estabelecida a relação entre educação e princípios humanitários por meio da imprescindível cultura de paz[5] como alicerce das instituições de ensino, para que possam formar crianças, jovens e adultos movidos pelo amor, pelo respeito ao outro, a ponto de almejar, a quem quer que seja, o que deseja para si e para os seus. Sem o discurso colaborativo da identidade humana, todo lugar de produção fica dissipado pela concorrência e pelo egoísmo, e os resultados se desviam dos propósitos coletivos e humanos de uma sociedade viva, cedendo espaço à infinidade de atitudes violentas.

Sabendo que também às instituições de ensino cabe a responsabilidade de mobilizar a cultura de paz, há que ser exercitado o diálogo e as relações pacíficas na educação básica e superior, para reduzir a violência e as taxas de mortalidade nas escolas e universidades maranhenses, por meio de um ensino que dê acesso à voz interior de todos – alunos, professores, gestores, técnicos, auxiliares e demais servidores – no ensaio da vida que se projeta na leitura e na escrita, ou seja, no exercício interativo da linguagem, prática e reflexo da humanidade. Toda a discussão deste artigo está teoricamente fundamentada em Octávio Paz (1984),

4 ODS16
5 ODS16

Paulo Freire (1993, 2005), Lacan (1983, 1992), Roland Barthes (1981, 1987, 1992), de onde foram capturados os conceitos de linguagem, poesia e poema; palavra oca e palavra verdadeira; fala vazia e fala plena; e tagarelice, respectivamente. Essa espécie de sentimento persistente resulta da leitura principalmente desses autores e de tantos poetas que trouxeram para o ambiente literário a experiência do desejo de escrever, movidos pela vã[6] tentativa de dizer a verdade. Suponho que, mesmo sabendo que fingem a dor que deveras sentem[7], continuam tentando dizê-la, porque está fora da fala. Indizível.

Compartilho essa discussão com a realidade educacional, pela oportunidade de a escola refletir sobre favorecer ao aluno manifestar-se como sujeito de seu dizer e de seu pensar, constituído de crítica, sempre na prática do diálogo, movido pela recepção[8] que não é mera decodificação, mas que pode expressar a voz própria, em sua própria voz, esta que sempre será discursiva, porque atada ao Outro por meio de laços sociais.

Contra a "palavra OCA" da escola "vazia"

A posição de Octávio Paz sobre a vastidão da linguagem é uma declaração da quebra da confiança na relação resolvida entre o signo e o objeto. Essa ruptura abre "entre as coisas e seus nomes, um abismo" (Paz, 1984, p.35), que pode se tornar a aventura pedagógica transformadora da escola, lugar de troca e de discurso amoroso. Estou no âmbito da Filosofia da Linguagem,

6 Refiro-me ao poema "O Lutador" do livro José de Carlos Drummond de Andrade.

7 Refiro ao poema "Autopsicografia" do poeta Fernando Pessoa.

8 Termo capturado da Teoria da Recepção que também orienta a análise do texto literário, levando em consideração o leitor.

que questiona a precisão do significado calculado, escapa para a produção do sentido e reconhece a rebeldia das palavras grávidas do sujeito que as profere (Mari, 2008). Significa que o leitor também é condição para que o texto exista, trazendo para a própria voz o que parecia domínio do autor. Afundo-me em mim e começo a perder a medida do vasto campo das palavras que me trazem, por meio da perda dessa relação segura, a poesia, antes de saber que cheguei nela, porque a linguagem é vasta ao infinito. E eu me abismo.

A escola que tem como princípio a cultura de paz[9] depende de repensar-se em linguagem. Ignorar o objeto está diretamente ligado a não saber seu nome. Octávio Paz tece considerações imprescindíveis. "Aquilo que ignoramos é inominado" (Paz, 1984, p.37). Conhecer principia pelo nome. Até o silêncio se constitui de palavras. E mesmo as palavras envelhecem com as gerações, renascem em outro contexto, têm várias faces que desequilibram o conforto do leitor e, ao mesmo tempo, torna-o coautor na experiência de ler. O fato de pensar a linguagem é uma atitude tão impalpável que me lança, inevitavelmente, no universo poético. E a poesia, pelo viés da Filosofia da linguagem, é "revolucionária por natureza". "Revela este mundo, cria outro" (Paz, 1984, p.15). Convida para viajar, para regressar à terra natal; inspira e ensina a respirar, a suplicar diante do vazio, a dialogar com a ausência, a alimentar-se do sentido do tédio, da angústia e do desespero. (Paz, 1984). Poesia é linguagem e, portanto, "experiência, sentimento, emoção, intuição [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. [...] cópia de uma cópia da Ideia. [...] Loucura,

9 ODS16

êxtase, logos. Jogo, trabalho [...]. Confissão. Visão, música, símbolo. [...] ... o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos da harmonia universal (Paz, 1984, p.15)". Poesia é linguagem propícia ao estabelecimento do discurso amoroso que é terreno fértil para movimentar os lugares de onde flui a paz.

Paz (1984, p.37) ainda declara que "A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras". Elas podem permanecer na comunicação imediata e confiante do meramente informativo para a repetição ou possibilitar a experiência da própria voz do sujeito em formação. Pela experiência da leitura, da escrita, da arte, dos textos não-verbais, multimodais e até mesmo do silêncio, ou seja, da linguagem, a escola que cultiva a cultura de paz é a que se manifesta de forma irrecusável à participação. E esse convite não se limita às aulas de língua – leitura, redação, gramática, literatura – porque a experiência da linguagem está em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular e em todas as atividades escolares e extraescolares.

Relacionando o conhecimento ao ato de nomear e de nomear-se, trago esta necessidade de a escola exercitar, em todos os âmbitos, o fato de que o significado existe e sustenta os sentidos como hipóteses. Somos feitos de palavras sim, mas as palavras não nos bastam. Elas podem ser repetidas, calculadas, interpretadas gramaticalmente ou linguisticamente, podem expressar conhecimento, mas não sabedoria. Elas podem ser cumpridoras de um ritual comunicativo, repetitivas, confusas, recortadas, coladas, controladas pelas regras ou engendradas nas astúcias do jogo que escapam ao controle do ser de linguagem.

Com a licença do olhar empírico, trago a hipótese de que a atitude pacífica, humana, cordial, solidária, colaborativa provavelmente não nasce nos debates sobre a violência que todos conhecem e presenciam sem cessar. Vídeos rotineiros da realidade constituem o caleidoscópio do horror na escola e fora dela, em casa, nas portas das escolas, nas ruas, nos transportes públicos, gerado por todo tipo de armas, inclusive pelas armadilhas discursivas da violência ideológica. Há conteúdos sobre violência exaustivamente divulgados nas redes e analisados pela escola. E a indiferença banaliza a gravidade dos fatos.

É nesse sentido que capturamos a "palavra oca" nas reflexões de Freire (1993), resultante dos "conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram" [...] vazias "da dimensão concreta" e transformadas "em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante" que fica muito longe de ser transformadora. (Freire, 1993, p.37)

A "palavra oca" esvazia e violenta a escola e está no ensino puramente transmissivo da repetição que compacta lugares opostos entre professor e aluno, posicionados entre aquele que sabe e aquele que não sabe, respectivamente. Essa palavra anônima (indiferente, de todo mundo) propõe a fixidez e nega o movimento da vida. Impede a transformação e bebe conhecimento pronto sem a leitura da realidade a partir dos conceitos. Essa palavra repetitiva elimina a possibilidade do novo conhecimento e nega o direito a voz. É a palavra tagarela. Barthes (1992) oferece ao leitor o direito de se enfarar diante dela. Para ele, e concordo plenamente, "a tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura". 'Sem 'fruição'. 'Frígida'. 'Sem desejo'. (Barthes, 1992, p. 9-10)

A "palavra oca" é a que não manifesta o "sujeito de desejo" (Barthes, 1992), sua identidade, seus sonhos. Não considera o inconsciente, apenas a consciência; nem a emoção, apenas a razão. Trata a ciência fechada para o devaneio. É a palavra daquela escola que não se alimenta de curiosidade, de pesquisa, de busca, de procura. Não considera o silêncio, a luta com o indizível. Não flui da incompletude do ser e, em consequência, não manifesta nenhuma criticidade e nenhuma possibilidade de transformação. Que não trata a palavra como voz de uma proposta educativa, de um projeto educacional, de uma aula, de uma metodologia e de uma concepção de ensino[10]. A palavra oca é a que não manifesta o sujeito, sua história, sua identidade, sua voz constituída de subjetividade e de historicidade discursiva.

À procura da palavra plena na escola verdadeira

Considerando que a vida, a existência, obviamente o fenômeno educativo e o processo de escolarização se constituem na linguagem e por meio dela e que a estrutura do inconsciente é linguagem (Lacan, 1992), refiro- me à palavra plena inspirada no conceito de Lacan (1983) sobre a impossibilidade da "fala plena", porque a verdade da fala "não é toda". O que dizemos é sintoma do que queremos verdadeiramente dizer. Sinais. Indícios do sentido. Do desejo inconsciente. Não o sentido em si. Daí porque a relação entre a palavra verdadeira em Freire (2005) e a fala plena em Lacan (1983) apontam para dois caminhos diferentes, mas duplamente interessantes para a escola verdadeira, que não encontra a verdade,

10 Refiro-me à concepção de ensino que só transmite conteúdo e a que transfere desejo com o conteúdo que transmite.

mas acorda o desejo de procurá-la nos lampejos sintomáticos que o significante oferece. Freire (2005) reconhece que a palavra oca é sem criticidade e padece da ausência de um sujeito livre; Lacan (1983), que a fala plena se configura pelo indizível, o lugar que torna o significante como sintoma. Associando os dois vieses, acredito que inclusive a criticidade tem como nascedouro a provocação do sujeito do desejo que é barrado pelo significante (Lacan, 1992). Por mais que dizer a verdade seja impossível, essa dá seus sinais nos sintomas que a fala manifesta. Não é possível ensinar a fala plena, mas sua impossibilidade. Por isso, ensinar é amar, se "amar é dar o que não se tem" (Lacan, 1992b). Por isso, o professor tem o dom de encantar, porque ele é um suposto saber, e alguma atitude negativa gera efeitos profundos no estudante. A escola é feita de palavras. E a cultura de paz depende da escolha entre a palavra oca e a palavra verdadeira.

Traduzir, no sentido restrito da palavra, é, em certo sentido, calcular o significado. É repetir o que o outro disse, e está mais para o cultivo da palavra oca. A palavra que chega dando conta da resposta. Diferente é dizer o que o outro disse e continuar dizendo a partir disso: dessa fala que toca o interlocutor por meio de sintomas e que provoca a fala plena, apenas desejo que acorda a escola verdadeira. A escola oca traduz sim, mas iludida de que, dizendo o que o outro disse, repete a verdade; a escola verdadeira persegue a procura da verdade, mesmo sabendo que ela é não-toda. A palavra oca faz dormir; a fala plena movimenta, acorda a curiosidade e coloca a existência à procura de respostas, ou seja, prepara um banquete de perguntas, interrogações e questionamentos. Esse é o nascedouro da criticidade: a prática de toda existência que é reflexão.

A palavra oca oprime porque nega à humanidade a ilusão da verdade a ser adquirida. A palavra plena liberta e cria o novo

que nasce da procura da verdade não-toda. A escola oca visa aos resultados por notas, quantifica apenas, conta a carga-horária; prioriza a memorização, a classificação, a repetição dos conteúdos, a identificação das informações explícitas e implícitas no processo de leitura. Apenas faz resumos, reconta a vida dos autores, e quase nunca chega às paráfrases criativas. Prioriza o ensino transmissivo a alunos em silêncio, calados, completamente ausentes. E retira a paz que acontece pelo direito à angústia de procurar.

A escola verdadeira, aquela que profere a palavra plena, avalia, reescreve a vida com os alunos, abre as portas do sonho, da crítica, da transferência de desejo. Compartilha os desafios de aprender e desaprender; as dificuldades, escolhas e necessidade de acolhimento. A escola plena colabora e reconhece que todos são seres de linguagem e que a linguagem não pode ser tratada apenas como língua, porque tem muito mais que sistema linguístico nesse empreendimento existencial. Tem sujeito e história de todos e a própria que cada um pensa que conhece, mas tem os sentidos nos efeitos provocados pelos sintomas da fala do Outro que guarda a chave perdida do inconsciente. Enquanto isso, as palavras são nossa luta mais vã[11]. E permanece a espera da chave. A escola verdadeira é plena porque procura, com o aluno, a chave perdida.

A "verdade não-toda" (Lacan, 1992b) é o saber inconsciente. No esvaziamento desse lugar de professor que guarda a verdade é aberto o "espaço entre ser mestre e ser pedagogo" (Lacan, 1992b). Aí está o lugar da "pergunta sem o rigor da resposta, porque, em alguns momentos, ela não virá, independente do papel do mestre na estrutura que é sempre o de responder". Acontecem outros laços, outros vínculos, outros discursos, o que, em psicanálise, é "amor de transferência" (Lacan, 1992b), resultado de um ensino

11 Refiro-me ao poema "O Lutador" do livro José de Carlos Drummond de Andrade.

amoroso que entende a aula não como meio da repetição de um conteúdo, mas como momento de procurar saber o que o conteúdo ensinou na medida que em foi transmitido. Para a cultura de paz é necessário ressignificar esses lugares na escola, inclusive o conceito pedagógico de amor na sequência "amor e paz" e não "paz e amor".

Lacan fala do amor de transferência marcado pelo desejo de saber. Paulo Freire (1993) diz que é condição de ensinar a "vontade de querer-bem, sem a valentia desses que insistem mil vezes antes de uma desistência"; diz que "ensinar é um ato de amor"; que "é preciso ousar no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anticientífico. "[...] Estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com as emoções, com os sentimentos, com os desejos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas" (Freire, 1993, p. 9).

Falar de amor e paz na escola torna-a um lugar de fazer laços discursivos geradores de unidade, curiosidade, pesquisa, criatividade e produção de conhecimento. Trata-se de uma escola co-laborativa para as descobertas do novo, no sentido de trabalhar-com e não de trabalhar-para.

Considerações finais

Em resumo: tem aula que só transmite conteúdo. Mas também tem a que ensina com o conteúdo que transmite. Não existe aula pequena. Mas aula com ausência de sonho. Nem aula vazia. Mas com excesso de certezas.

Não há professor que não explique muito numa aula. Mas é também no silêncio entre as palavras que haverá um sentido

produzido no coração; transferência de uma necessidade que ressoa para mais perguntas e não para mais respostas.

É quando a aula provoca um silêncio, uma reação que esboça vontade de não sair do espaço de nada saber, do estágio de desânimo diante do tudo a aprender, ali se dá o encontro, algo que se chama ensino, amor de transferência: necessidade de um professor que desperta o aluno que nele procura um saber apenas suposto.

Isso é o discurso amoroso. Por ele, mais livros se abrirão, mais leitores irão farejar estantes, mais instantes de curiosidade, mais procura, mais cura do pensar que se sabe. Mais escritos se abrirão para o movimento da leitura na escrita, para o que não se escreve, a vida, o mundo, nossa cidade, porque a realidade nós a inventamos todos os dias. Ensinar está no intervalo entre transmitir e receber: está na transferência da necessidade, no procurar do movimento, no ferir de um desejo.

Ensinar está no afeto. Está no-amor-e- na-paz. Fora da inércia da repetição. Além do mesmo. Na dimensão da possibilidade do novo. Ensinar com alma pressupõe ler com alma, escrever com alma, pagar com angústia o preço da procura, o valor da pesquisa. Procurar com alma os sentidos de um conceito para que – como lentes – produza um novo olhar sobre o objeto que não está pronto, e nunca estará.

Ensinar com alma é descarregar essa falta e se expor ao conhecimento até que ele saia da condição de sombra e torne-se a mais preciosa ilusão de clareza. Olhar algo que jamais se viu, partindo do que está ao lado. Acreditar que aquela invenção não é uma certeza, mas a possibilidade de ter inventado uma verdade. É a consciência da essencial ignorância que leva a algum lugar, fonte do ensino que está na carência alimentada pela aula. Porque ensino é pesquisa quando o professor carrega o arquivo, o lugar da tradição

que o faz professor por vir há mais tempo procurando. E ensino é pesquisa quando o aluno – estímulo ao novo conhecimento – produz, em unidade, o movimento de uma escola que se reconhece em uma pedagogia da paz.

É esse movimento que transfere a cada um o desejo de tecer a escola que queremos: a escola que nega a palavra oca e que se põe à procura da palavra plena, capaz de reconhecê-la também diante do silêncio.[12]

Referências

ALLOUCH, Jean. **Letra a Letra:** Transcrever, Traduzir,Transliterar. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso.** Tradução de Hortência Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BARTHES, Roland. **O Prazer do texto.** Tradução de Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

DJAVAN. **Faltando um pedaço.** Intérprete: Djavan. In: Seduzir. World Pacific Emi-Odeon Brasil, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D' Água, 1993, p.9.

12 Adaptado de PROGRAMA CIDADE: colaboração com identidade e o discurso amoroso do ensino, produzido em 2013 pela Pró-Reitora de Ensino da UFMA, à época, Sonia Mugschl.

LACAN, J. O Seminário, 1. **Os Escritos Técnicos de Freud.** Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LACAN, J. O Seminário, 8. **A Transferência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992b.

LACAN, J.O Seminário, 17. **O avesso da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MARI, Gugo. **Os lugares do sentido.** Campinas, SP: Mercado de Letras 2008.

ONU**. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Nações Unidas Brasil. 2022. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 04 out. 2024.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Thays Gabriela Campos[1]

Introdução

Em discussão iniciada pela ONU e UNESCO ainda no final da década de 1990, a cultura de paz é compreendida enquanto um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que possibilitem a construção da paz entre as pessoas, as nações e as instituições políticas (ONU, 1999).

A cultura de paz é uma filosofia de vida com o objetivo de regular conflitos e transformar a realidade, por meio da busca coletiva pela justiça, paz e solidariedade (Callado, 2004). A promoção da cultura de paz se inclui entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável[2] e está focalizada no 16º objetivo, "Paz, justiça e instituições eficazes", que elencam outros, como a promoção do

1 Primeira estudante a ser indicada para o Conselho Estadual de Educação do Maranhão quando ainda era estudante do Curso de Graduação em Enfermagem. Enfermeira com especialização em obstetrícia, neonatologia, terapia intensiva e gestão em saúde. Conselheira do CEE-MA. Também é coordenadora administrativa do Centro de Atendimento à Saúde Shopping da Criança. E-mail: thay110@gmail.com

2 Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

Estado de Direito e igualdade de acesso à justiça; redução da corrupção; desenvolvimento de instituições eficazes, responsáveis e transparentes; tomada de decisões responsivas, inclusivas e representativas; participação dos países em desenvolvimento na governança global; acesso à informação e às liberdades fundamentais; e criação de leis e políticas não discriminatórias.

Essas metas relacionadas à construção da inclusão e garantia de direitos dentro dos Estados nacionais estão intimamente ligadas ao papel dos Conselhos Estaduais, pois esses órgãos promovem, além de suas funções, debates e deliberações dentre os conselheiros, incentivando a participação política e o interesse pela vida pública.

O problema político central do Brasil é construir um país que combine a liberdade, a participação e a justiça social; de histórico autoritário e colonial, o Brasil necessita de ações que fomentem a participação política para que a liberdade e a justiça social sejam garantidas (Carvalho, 2007). Para o autor, também, é a partir da inclusão ativa da sociedade nos espaços de debate e decisão que o país será capaz de planejar políticas públicas que ajudem o país a acabar com o ciclo de violência e desigualdade que ainda o aflige.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo principal entender o papel do Conselho Estadual de Educação enquanto agente transformador para a cultura de paz. Para isso, o artigo se divide em três partes principais: a primeira parte irá tratar do processo democrático e participação civil, e como esses conceitos se relacionam com o trabalho realizado pelos conselhos estaduais – aqui, de maneira mais geral. A segunda parte do trabalho tem como foco as atribuições do Conselho Estadual de Educação (CEE) enquanto um espaço fértil para a construção da cultura de paz,

e como seu funcionamento pode influenciar outros conselhos e escolas. Ainda, se discute a importância da presença da juventude e estudantes nos Conselhos. Por fim, a última parte trará as considerações finais do trabalho, junto com recomendações para trabalhos futuros.

O processo democrático e a participação civil: o caso dos Conselhos Estaduais

A definição do conceito de democracia é antigo, amplo e engloba diversas teorias, não sendo passível de definição em poucas sentenças. Mais do que isso, cada país considerado democrático possui um sistema político distinto, com diferentes arranjos políticos e jurídicos responsáveis pela manutenção do sistema político democrático.

Ao tratar do termo democracia, frequentemente pensamos na raiz grega da palavra *demokratia*, onde *demos* é povo e *kratosé* poder/governo. Assim, seu sentido etimológico é o governo do povo, ou o poder do povo, onde os cidadãos atenienses se reuniam na *polis* para decidir os rumos da política citadina. Todavia, o governo democrático da *polis* grega não somente excluía uma parcela significativa da população ateniense (mulheres, escravos, estrangeiros, que não eram considerados "cidadãos") como já naquele momento certas posições políticas eram definidas a partir de sorteios (Manin, 1997).

A ideia de um governo democrático que realiza eleições onde os cidadãos escolhem seus representantes a partir da capacidade dos mesmos passa a surgir com a expansão do sufrágio na Inglaterra, Estados Unidos e França, quando se faz necessária a criação de

um sistema de governo capaz de incluir todos os cidadãos do Estado moderno e agir a respeito dos novos desafios trazidos pela industrialização e urbanização acelerada (Dahl, 2009).

A partir de então, a experiência ateniense do "governo do povo" é compreendida apenas como uma metáfora, uma vez que inúmeras regras e normas são criadas para controlar e muitas vezes limitar a capacidade de participação dos cidadãos no governo, como, por exemplo, regras que irão definir quem pode ser os eleitores e de que maneira os mesmos poderão se manifestar politicamente, para garantir a ordem do processo democrático.

A democracia contemporânea, então, está intrinsecamente ligada à organização da vida política em sociedade, e os governos devem seguir uma série de requisitos para serem considerados democráticos: participação efetiva – todos os membros da sociedade devem possuir oportunidades iguais para fazer suas vontades e opiniões conhecidas; igualdade de voto; entendimento esclarecido – os membros devem ter oportunidades iguais para compreender e aprender sobre as políticas relevantes e suas consequências; controle de programa de planejamento – os membros devem ter a chance de escolher quais questões devem ser apresentadas ao debate e ao planejamento de políticas públicas; e, por fim, é importante que grande parcela dos adultos residentes permanentes sejam reconhecidos enquanto cidadãos e possuam o sufrágio, isto é, o direito ao voto (Dahl, 2009).

Todavia, enquanto o direito ao voto e a realização de eleições são essenciais em um governo democrático, visões políticas contemporâneas apontam para a necessidade da expansão da noção de democracia para incluir outros requisitos, como a igualdade, a participação civil e o bem-estar social (Moisés, 2013).

Diamond e Morlino (2004), por exemplo, entendem que um governo democrático bem-sucedido deve primar pela sua qualidade, por meio da regência da lei, do respeito às liberdades civis e direitos políticos, da garantia da participação e competição políticas e através da *accountability* (vertical, social e horizontal). Para isso, os autores sinalizam que os governos devem sempre buscar pela *responsividade* aos anseios da população, quer dizer, entender os principais pontos de desequilíbrio social e econômico e agir para solucionar esses problemas, ao mesmo tempo em que os cidadãos possam avaliar o governo e trocá-lo quando necessário.

Outras escolas de pensamento político, influenciadas pelas teorias socialista, social-democrata e marxista, entendem que os regimes democráticos devem, ainda, garantir o acesso à educação, saúde, cultura, lazer, moradia, entre outros. É somente quando os cidadãos alcançam os requisitos mínimos para sua sobrevivência e expressão que a noção de liberdade, igualdade e participação política possuem algum significado mais material (Huber *et al.,* 1997; Moisés, 2013).

No Brasil, o caminho para o estabelecimento de um governo democrático que garantisse a participação da população e a busca pelos direitos políticos, civis e sociais foi longo e tortuoso e, até hoje, carece de mais evolução e envolvimento por parte dos governos (nacional e subnacionais inclusos). Carvalho (2007) ressalta que desde a proclamação da República em 1889 até o ano de 1945, o sufrágio não alcançou mais de 5% da população brasileira; e a falta de escolas, serviços sociais mínimos e a manutenção do caráter coronelista e autoritário da política fizeram com que a população crescesse distante da política e sem compreensão do funcionamento de um governo democrático de fato.

É a partir da década de 1930, com a expansão dos centros urbanos e da industrialização que a população brasileira começa a ter uma noção de participação cívica e manifestação política, ainda que não em um regime democrático. No governo populista de Getúlio Vargas, na década de 1940, além de votar, a população se organiza mais enfaticamente em sindicatos, realizando greves operárias, e participando de comícios, campanhas políticas e manifestações nacionais, como a defesa do petróleo brasileiro (Carvalho, 2002; 2007).

Os ensaios de participação democrática foram interrompidos logo em 1964 e dificultados nos próximos 21 anos, "embora o voto não tenha sido suprimido, foi eliminado o direito de expressão e de organização, essenciais à participação política" (Carvalho, 2007, p. 28). Com o fim da ditadura militar, o Brasil inicia, novamente, o movimento pela democratização, participação política e inclusão social. Com fracassos e êxitos, a sociedade civil organizada buscou a criação de uma Constituição Federal, em 1988, que respondesse aos anseios da população e buscasse enfrentar os desafios colocados, como a extrema desigualdade social e econômica, a baixa participação política de mulheres, negros e indígenas, a baixa escolaridade e o parco desenvolvimento econômico e social, resultados, em parte, da herança autoritária do país (Carvalho, 2007; 2002).

Assim, a participação política e a democracia andam juntas, porém possuem uma relação complexa e conturbada, pois existem regimes democráticos com pouca participação e mobilização políticas, resultando em sociedades apáticas e desmobilizadas (Avelar, 2007).

O incentivo à participação política da sociedade nos processos decisórios e movimentos sociais é fundamental para o avanço da democracia liberal e participativa, pois é através da participação e

envolvimento políticos que os cidadãos são capazes de formar uma consciência cívica e reconhecer as condições de vida e experiências da população no presente e no passado. Por meio da participação e mobilização, seja em movimentos sociais organizados, reuniões informais ou conselhos, o cidadão se dota de autonomia e se sente mais próximo da coisa pública (Gohn, 2001).

Existem três vias principais de participação política:

> [...] o *canal eleitoral*, que abrange todo tipo de participação eleitoral e partidária, conforme as regras constitucionais e do sistema eleitoral adotado em cada país; os *canais corporativos*, que são instâncias intermediárias de organização de categorias e associações de classe para defender seus interesses no âmbito fechado dos governos e do sistema eleitoral; e o *canal organizacional*, que consiste em formas de organização coletiva no âmbito da sociedade civil, como os movimentos sociais, as subculturas políticas, as atividades das organizações não-governamentais de natureza cívica, experiências de gestão pública em parceria com grupos organizados da sociedade, como o orçamento participativo, os conselhos gestores, etc. (Avelar, 2007, p. 265, grifos da autora).

Os conselhos nacionais, estaduais e municipais são, assim, importantes espaços de participação e mobilização civil-política. Surgidos ainda na Antiguidade, a etimologia grega da palavra se refere às ideias de deliberação, cuidado, reflexão e exortação. No sentido em latim, conselho traz a noção de "ajuntamento de convocados" e participação em processos decisórios (Teixeira, 2004). Dessa forma, os conselhos são órgãos coletivos de tomada de decisões, um conjunto de pessoas que se encontram para deliberar e debater sob certos aspectos ou atividades da sociedade.

Por tudo tratado anteriormente, é possível afirmar que a experiência democrática depende de mais elementos do que o

simples voto e escolha eleitoral: os bons exemplos democráticos demonstram que são necessários a participação e o envolvimento da sociedade tanto no processo de planejamento de políticas públicas, como na avaliação de seus resultados.

E nas últimas décadas, o Brasil se tornou referência mundial por meio de seus esforços em ampliar a reforma democrática para além dos direitos políticos e do sufrágio, através do incentivo a instrumentos de participação política como o orçamento participativo – que leva o cidadão ao centro do debate orçamentário e o dota de poder decisório de prioridades – e os mais diversos conselhos gestores em âmbito nacional, estadual e municipal (como os conselhos de saúde, educação ambiental, entre outros), que permitem ao cidadão a análise mais cuidadosa das ações governamentais, bem como a oportunidade de debater e modificar essas ações:

> Os conselhos instituem uma nova modalidade de relacionamento da sociedade com o Estado. Esses fóruns possibilitam a aproximação e a inserção da sociedade civil nos núcleos decisórios, constituindo-se em instrumento de democratização do Estado. Os conselhos são, ao mesmo tempo, resultado do processo de democratização do país e pressupostos para a consolidação dessa democracia (Júnior; Gerschman, 2013, p. 8).

Os conselhos se constituem, pois, por espaços de ampliação democrática, ao inserir novos atores na cena política (cidadãos que talvez não se envolveriam na vida política de outro modo) e ao oferecer um espaço de debate e avaliação de ações governamentais. Ainda, há relação intrínseca entre conselhos, estado e sociedade civil: os conselhos são formados por membros da sociedade, que,

ao compartilhar suas vivências no espaço deliberativo, afetam as ações do estado (Júnior; Gerschman, 2013).

Os conselhos, nessa perspectiva, abrem um novo espaço de participação à sociedade civil, ampliando a democratização da sociedade. É a ocupação, através dos elementos da democracia representativa, de espaços até então dominados por organizações burocráticas e hierárquicas (Bobbio, 1986; Teixeira, 2004).

Dessa maneira, é possível entender os conselhos como uma maneira de personalizar as políticas públicas: em um país de grandeza continental, as ações dos atores políticos devem responder às especificidades dos mais diversos grupos da sociedade, respeitando as diferenças e particularidades de cada local.Os conselhos estaduais, assim, mais do que um espaço para fiscalizar as políticas públicas e ações governamentais, são um espaço de descentralização do poder, também estabelecendo normas e regulamentações específicas (Júnior; Gerschman, 2013).

Conselho Estadual de Educação: espaço para a construção da cultura de paz

Os Conselhos Estaduais de Educação foram criados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Responsáveis pelas instituições de ensino primário, médio e superior do estado, também são encarregados de normatizar e fiscalizar as escolas municipais quando as cidades não possuem um órgão próprio. A Lei, aprovada após treze anos de debates intensos, teve por efeito iniciar o processo de descentralização da educação no país, baseada no princípio de autonomia estadual e municipal (Karaunskas, Nascimento, 2021).

Enquanto se entende que a gestão escolar possui relativa autonomia quanto ao seu trabalho, os Conselhos Estaduais de Educação surgem para garantir o cumprimento e o respeito à Lei de Diretrizes e Bases e posteriores instrumentos jurídicos do Ministério da Educação (Menezes, 2001). Dessa maneira, a criação dos Conselhos também serve como uma forma de garantia da isonomia, visto que todos os cidadãos brasileiros têm direito a uma educação de qualidade, em instituições que seguem a lei vigente, pois, como assinala Gomes (2008, p. 11):

> 1 - A educação é um direito. A privação desse direito em alguma das suas dimensões, como o padrão de qualidade, tem consequências imediatas e remotas, ao longo de toda a vida, porém a maior parte delas palpável, que pode ser definida. 2 - Se esse direito é subtraído de alguém, haverá responsáveis por atos e omissões. 3 - Se existem responsáveis, eles devem ter os seus atos e omissões tipificados clara e concretamente e, assim, penalizados. Naturalmente, antes de lesarem o direito devem estar conscientes das suas consequências. E, mais importante ainda, além de serem penalizados, cabe ao Estado tomar as providências necessárias para restaurar esses direitos lesados.

Logo, a função do CEE é, também, garantir a ética e a responsabilidade educacional, visto que a educação básica e superior é um serviço público, e deve seguir os preceitos de Administração Pública: "Os governantes devem assumir conscientemente suas responsabilidades e haver consequências, no caso de omissão quanto ao dever do poder público quanto a esse direito" (Cury, 2007a, p. 32– 33).

Desde 1961, a legislação que rege os Conselhos de Educação foi aprimorada, e novos dispositivos entraram em cena, com o objetivo central de garantir o correto funcionamento desses órgãos. Karaunskas e Nascimento (2021) assinalam que os Conselhos atuais são interligados a diversos dispositivos legais e de

financiamento, a saber: o primeiro elo trata do financiamento desses órgãos deliberativos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O segundo dispositivo legal é a própria Constituição Federal, que oferece subvenções (transferência de recursos financeiros destinada a cobrir despesas de custeio de entidades públicas) para o funcionamento dos Conselhos e a garantia de seu trabalho. Mais do que isso, os Conselhos também se beneficiam da presença de uma burocracia estatal robusta que "ofereceu subsídios à tomada de decisões com relação às políticas educacionais" (Cury, 2007b, p. 833), movimento importantíssimo, já que políticas públicas e órgãos deliberativos e fiscalizadores criados sem a perspectiva de financiamento público são inócuos e ineficazes.

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão (CEE/MA) foi criado em 1962, pois, no ano seguinte à aprovação da LDB de 1961 que instituiu a figura dos Conselhos Estaduais, e, em todas as seis décadas de atuação, o CEE evoluiu em conjunto com a legislação e procurou avançar no debate para a melhoria da educação brasileira, formando parcerias com outros órgãos institucionais e movimentos sociais, na busca pela ação orientada pela instrução legal, de um lado, e pelas vivências diversas de seus atores (Rocha, 2023).

Durante toda a sua trajetória, o CEE/MA teve como ponto central de ação a busca por uma educação democrática e de qualidade, que valorize os preceitos da liberdade, da dignidade humana, da participação e da inclusão (Ramos, 2023), inclusive sendo um dos únicos CEE que não interrompeu suas atividades durante a pandemia de COVID-19 em 2020, entendendo que a situação posta criaria uma série de desafios para as escolas e IES do estado (Silva, 2021); e um dos aportes materiais que irá guiar

o trabalho do CEE/MA no futuro é o Objetivo 16 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável elaborados pela ONU em 2015, e suas doze metas, a saber:

> Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
> 16.1 Reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada em todos os lugares
> 16.2 Acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças
> 16.3 Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos
> 16.4 Até 2030, reduzir significativamente os fluxos financeiros e de armas ilegais, reforçar a recuperação e devolução de recursos roubados e combater todas as formas de crime organizado
> 16.5 Reduzir substancialmente a corrupção e o suborno em todas as suas formas
> 16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis
> 16.7 Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis
> 16.8 Ampliar e fortalecer a participação dos países em desenvolvimento nas instituições de governança global
> 16.9 Até 2030, fornecer identidade legal para todos, incluindo o registro de nascimento
> 16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais
> 16.a Fortalecer as instituições nacionais relevantes, inclusive por meio da cooperação internacional, para a construção de capacidades em todos os níveis, em particular nos países em desenvolvimento, para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime
> 16.b Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Como é possível observar, é tema corrente, entre as metas, a criação de uma cultura de paz e da não-violência, especificamente em ambiente escolar, para que os conflitos se reduzam e para a promoção do Estado de Direito democrático, inclusivo e responsivo. O CEE/MA se coloca como agente mobilizador na educação estadual, buscando o diálogo com as instituições escolares para alcançar as metas propostas.

Uma das possibilidades que não podem ser ignoradas, todavia, é a capacidade transformadora que o próprio Conselho possui em seu centro, por meio de seus conselheiros e suas atividades cotidianas. Como relatado anteriormente, o Conselho é, em si, uma instituição primordialmente democrática, com a função de incentivar a participação política da sociedade nas ações de regulação, deliberação e avaliação das ações do governo e das instituições de ensino, fomentando o pluralismo de ideias e a compreensão das funções dos governos nacional e subnacional.

O CEE/MA sempre buscou um grupo diverso para atuar em suas reuniões, o que resulta na partilha de vivências diversas, e a presença de jovens estudantes e que é benéfico tanto para os estudantes quanto para a instituição.

A construção de uma cultura de paz e de democracia é um exercício constante, pois a democracia participativa não é uma concessão do governo aos cidadãos, e sim um novo paradigma constitucional, que necessita do esforço ativo das instituições, governamentais ou não. Com isso, dizemos que, enquanto o CEE/MA é um local participativo e democrático, é importante compreender que esse caráter democrático deve sempre ser reforçado pela cultura de paz.

Considerações finais

O objetivo principal deste trabalho foi demonstrar como a presença da juventude e de estudantes no CEE/MA pode ser benéfica para a construção da cultura de paz na sociedade brasileira.

A mudança dessa situação passa, sempre, pelas escolas, instituições onde crianças e jovens podem ter contato com uma comunicação mais pacífica e transparente, e com a construção de um ambiente participativo e democrático.

Para além de seu papel enquanto órgão normatizador e fiscalizador, esse trabalho ressalta a capacidade de o CEE/MA se colocar na posição de ambiente fértil para a construção da cultura de paz.

A participação em um *lócus* de diálogo como um conselho é capaz de ensinar o respeito ao contraditório e a importância da participação na vida pública.

Referências

AVELAR, L. Participação política. *In:* AVELAR, L..; CINTRA, A. O. (orgs.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 261 – 280.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CALLADO, C. V. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos, SP: Editora Projeto Cooperação Ltda., 2004.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, J. M. Fundamentos da política e da sociedade brasileiras. *In:* AVELAR, L.; CINTRA, A. O. (orgs.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 19 – 34.

CURY, C. R. J. **Por um sistema nacional de educação.** São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2007a.
CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007b.

DAHL, R. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

DIAMOND, L.; MORLINO, L. The quality of democracy: an overview, **Journal of democracy**, v. 15, n. 4, p. 179 – 230, 2004.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, C. A. Fundamentos de uma Lei de Responsabilidade Educacional, **Série Debates**, X, Brasília: UNESCO, 2008, p. 1 -20.

HUBER, E. *et al.* The paradoxes of contemporary democracy: formal, participatory and social democracy, **Comparative politics**, v. 29, n. 3, p. 323 – 342, 1997.

JÚNIOR, J. P.; GERSCHMAN, S. Potencial participativo e função deliberativa: um debate sobre a ampliação da democracia por

meio dos conselhos de saúde, **Ciência & saúde coletiva,** v. 18., n. 1, p. 7 – 19, 2013.

KARAUNSKAS, S. G. X.; NASCIMENTO, D. R. S. Conselhos estaduais de educação, origem, função e política, **Revista científica Cognitionis,** v. 4, n. 2, 2021.

MACÊDO, R. M. A. **Juventudes, cultura de paz e escola**: transformando possibilidades em realidade. 2012. 196 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MANIN, B. **The principles of representative government.** New York: Cambridge University Press, 1997.

MATOS, K. S. L. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança, **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 16, p. 65 – 70, jan./jun. 2007.

MENEZES, E. T. Verbete Conselhos Estaduais de Educação, **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://educabrasil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/. Acesso em: 22 set. 2024.

MOISÉS, J.A. Os significados da democracia segundo os brasileiros. *In*: MENEGUELLO, R. (orgs.). **A desconfiança política e os seus impactos na qualidade da democracia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013, p. 51 – 90.

ONU. **Declaração e programa de ação sobre uma cultura de paz.** Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: www.onu.org. Acesso em: 20 set. 2024.

RAMOS, J. R. B. Conselho Estadual de Educação do Maranhão, órgão normatizador e orientador do sistema de ensino, **Revista do Conselho Estadual de Educação**, São Luiz, p. 46 - 57, 2023.

ROCHA, N. E. A articulação do Conselho Estadual de Educação com outras instituições na busca da qualidade educacional, **Revista do Conselho Estadual de Educação**, São Luiz, p. 16 – 26, 2023.

SILVA, S. R. A. Atuação e regulação do Conselho Estadual de Educação no contexto da pandemia COVID-19, **Revista do Conselho Estadual de Educação**, São Luís, p. 27 - 58, 2021.

TEIXEIRA, L. H. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino, **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691 – 708, set./dez. 2004.

POSFÁCIO

Roberto Mauro Gurgel Rocha[1]

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão conquista, por meio desta Revista *Educação Básica e Superior no Maranhão: Diálogos para a cultura de paz*, a mobilização do princípio do dialogismo educacional no âmbito da não-violência, em um acordo discursivo, que dá sinais de um pacto institucional que se articula pelo entendimento de que é preciso que as escolas, ou seja, a educação básica e superior, repense suas metodologias a tal ponto que dê um giro no conceito de professor, aluno, pesquisador e repense o ensino na direção de produzir conhecimento.

A busca de atitudes comportamentais e práticas não violentas vem sendo tentada desde tempos imemoriais, algumas vezes com o sacrifício daspróprias vidas dos atores sociais que lutam nesse sentido. Contudo, medianteuma ação institucional global de caráter

1 Engenheiro Agrônomo e Sociólogo, Professor Emérito da Universidade Federal do Maranhão; Conselheiro do CEE-MA; Membro da Coordenação do Fórum Estadual de Educação do Maranhão; Membro da Comissão Justiça e PAZ da Arquidiocese de São Luís

mais universalizante, tem-se de destacar o esforço da Organização das Nações Unidas que, nos inícios do Século XII, lançou um grande movimento na direção da paz, a nível individual e social. Constatando a ausência do convívio pacífico, fraterno e solidário na sociedade, lançou o desejo de uma mudança decomportamento, proclamando a década de 2001/2010 como Ano Internacional da cultura de paz.

Certamente se buscou uma conquista de mentes e corações e neste sentido se teve propostas e projetos a nível de países e de outras instâncias locais, estaduais e municipais, tendo como objetivo procurar disseminar valores e práticas, combatendo ocorrências que algumas vezes colocaram em risco a própria sobrevivência humana.

Em relação ao conceito da cultura, deve ser considerado que o mesmo se refere a tudo que o homem cria como resultado da práxis humana em sua ação no mundo. É um conceito dinâmico que tem caráter histórico estrutural erepresenta o resultado da práxis que os seres humanos fazem ao mundo ou não fazem, sendo, portanto, uma aquisição sistemática da construção humana. A cultura representa o modo de viver e conviver dos seres humanos, criando hábitos, valores, atitudes e práticas que se refletem na maneira de viver e nas formas de relacionamento.

As análises comportamentais mostram que se tem ainda a existência de uma sociedade líquida, desprovida muitas vezes de valores fundamentais de solidariedade, fraternidade, amorosidade, observando-se a concorrência em lugar da cooperação, acentuando-se as diferenças de classe, aumentando as distâncias entre ricos e pobres.

A cultura de paz leva a necessidade de um educar para a paz com a tomada de consciência das contradições vivenciadas em cada momento histórico, buscando levar a um pensar e a um agir condizentes com a busca concreta da paz. Uma busca que comece em cada ser, atinja a família e a sociedade. Tem-se de levar em conta que a educação é um processo de preparação para a vida em sociedade. É e deve ser um processo que começa na vivência familiar, onde se dá início a formação de valores, passa pela escola,espaço próprio para o aprendizado, local educativo por excelência, e prossegue para toda a vida na vivência social. Contraditoriamente, tais espaços podem ser locus de aprendizagem ou não, ou seja, espaços que não levam à verdadeira aprendizagem da paz como essência da vida.

Nesse sentido, deve-se levar em conta o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformulada pela Lei nº 13.663 de 14 de maio de 2015 que, em seu artigo 12º e em seus incisos indica coma necessidades:

> IX - Promover medidas de conscientização, de prevenção, de combate a todo tipo de violência, especialmente a intimidação sistemática (Bullying) no âmbito das escolas:
> X - Estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz.

Entre alguns indicativos no sentido de educar para a paz na escola, tem-se:

1. Promover a cultura de paz, mediante a valorização de uma relação harmoniosa nos espaços educativos, com o cultivo

do respeito e cuidado com a natureza e seus seres e com o próprio ambiente do aprendizado;

2. Criar mecanismos de comunicação permanente entre a escola e a família, no sentido de identificação de situações problemáticas vivenciadas na escola que se refletem no aprendizado do aluno e no seu comportamento em relação aos colegas e professores e demais servidores;

3. Estabelecer na escola princípios de justiça restaurativa como forma de gestãode conflitos entre estudantes, docentes e servidores;

4. Promover a formação de professores, para que em suas condições de educadores desenvolvam um processo educativo dialógico, participativo, evitando criar um relacionamento trio com os alunos, mecânico, transmissivos e desprovido de valores;

5. Evitar a prática da violência simbólica nos ensinamentos teóricos, práticos, dando ao aluno o direito de fala e provocando a sua participação por meio de metodologias onde o mesmo tenha o direito de expressar seus saberes originais;

6. Desenvolver metodologias que considerem o ser humano em suas 5 dimensões básicas: cognitiva, comportamental, corporal e espiritual, combinando subjetividade e contexto sócio-político;

7. Praticar um educar respeitoso em relação a diversidade nas formas de pensar e agir, combatendo a intolerância étnica, racial, de classes, religiosa, de gênero ou outras práticas que gerem discriminação, conflito ou outras formas de violência;

8. Favorecer a existência de círculos de cultura sobre a Paz e criação de grupos de estudo interno na escola e com

as famílias, considerando o processo educativo como apropriação cultural;

9. Criar formas de cuidado da saúde mental dos professores, mediante medidas de apoio ao seu equilíbrio emocional;

10. Valorizar as competências socioemocionais como prática essencial no aprendizado;

11. Promover oficinas de difusão de concepções e experiências de Educação para a Paz, animando professores e alunos para a vivência de experiências a partir do local da escola;

12. Difundir literaturas favorecedoras de uma formação para a cultura de paz;

13. Promover uma ação integrada com a política, no sentido de cumprimento do que estabelece o Sistema único de Segurança Pública, com o efetivo cumprimento do Pacto pela Paz, visando a proteção dos sujeitos da escola, procurando garantir quando necessário a garantia da vivência harmônica e segura do espaço educativo.

Esta Revista, depois de lida, continua essa espécie de corrente educativa para a qual as instituições se unem por um discurso que se configura em diferentes contextos pelo ideal da paz, que, em outras palavras, propõe que vozes se irmanem em prol de preencher o vazio de ser mais humano, amoroso, solidário, fraterno, colaborativo e de resgatar a responsabilidade individual e particular para a atitude universal em prol do Planeta em que habitamos, é verdade, mas que precisa voltar a habitar em cada um para que seja por todos.

Cada palavra proposta para esta Revista que clama por um mundo humanamente possível reflete o caráter necessário dessa responsabilidade que é institucional, social, política, filosófica, discursiva, e muito particularmente educacional. Porque é preciso reaprender a amar no sentido também coletivo da ação de viver em paz e por ela.

Cabe ao “local” fazer a sua parte, e é aqui que a responsabilidade de Conselheiros se manifesta, principalmente por ser a educação uma das principais pautas dessa agenda.

Esses objetivos para o desenvolvimento sustentável têm orientado as metas locais. O comitê Interinstitucional de Proteção do Espaço Escolar (CIPAE) criado pelo Governador Carlos Brandão tem planejado ações para cumprir os ideais sociais e políticos do Maranhão, mobilizando o diálogo tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior. Dessa forma, o Conselho Estadual de Educação, enquanto participante desse Comitê, vem trabalhando e buscando parcerias com as instituições afins na direção do fortalecimento da Cultura de Paz. Há vozes institucionais importantes que separaram em 2024 um tempo para falar de paz. Essa palavra que precisa renascer dos escombros da violência, para ser tanto sonhada quanto vivida.

São Luís, novembro de 2024

Conselho Editorial do CEE-MA

“O amor é o grande laço para
nunca sermos sós;
E a paz é o grande lance,
para que sejamos nós.”

Conselho Editorial

EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃOEDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NO MARANHÃO

GOVERNO DO MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS

SEDUC Secretaria de Estado da Educação
EGMA Escola de Governo do Maranhão
SES Secretaria de Estado da Saúde
SEAP Secretaria de Estado da Administração Penitenciária

Uema UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
UEMASUL
STJ SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA
iedf Instituto Brasileiro de Educação em Direitos e Fraternidade

SINPROESEMMA
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
GARANTIR DIREITOS E AVANÇAR NA UNIDADE E NA LUTA

ISBN: 978-65-01-17961-2
CBL
9 786501 179612