

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES E NEI ALBERTO SALLES FILHO
ORGANIZADORES

CULTURA DE PAZ, DIREITOS HUMANOS E SUSTENTABILIDADE

VOL. 2

Texto e Contexto

EDITORA E LIVRARIA

Copyright@2020Virgínia Ostroski Salles;Nei Alberto Salles Filho
 Todos os direitos reservados aos organizadores

TEXTO E CONTEXTO EDITORA

Editora-chefe: Néia Hauer

Capa: Dyego Marçal

Revisão: Karla Roberta Neumann

Projeto gráfico e diagramação: Néia Hauer

C968 Cultura de Paz: direitos humanos e sustentabilidade [livro eletrônico]/
 Nei Alberto Salles Filho; Virgínia Ostroski Salles (Org.). Ponta Grossa:
 Texto e Contexto, 2020.
 233 p.; v.2, E-book PDF -7000kb

ISBN: 978-65-88461-08-2.

1.Direitos humanos. 2. Justiça social. 3. Sociedade. 4.
 Humanidade. I. Salles Filho, Nei Alberto (Org.). II. Salles, Virgínia
 Ostroski (Org.). III. T.

CDD: 323.4

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos – CRB 9/986

Texto e Contexto

EDITORA

Rua Eduardo Bonjean, 375.

Uvaranas. Ponta Grossa - PR.

www.textoecontextoeditora.com.br

(42)988694697

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES E NEI ALBERTO SALLES FILHO
ORGANIZADORES

CULTURA DE PAZ, DIREITOS HUMANOS E SUSTENTABILIDADE

VOL. 2

CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

Dra. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Membros:

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dra. Silvana Olivira (UEPG)

Ms. Drando. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dra. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dra. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dra. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dra. Eunice de Morais (UEPG)

Dra. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dra. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr. Luís Augusto Fischer (UFRGS)

Dra. Clarisse Ismério (URCAMP)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07

1. A DESCONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE HEGEMÔNICA E A CULTURA DA PAZ COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À VIOLENÇA CONTRA A MULHER
Bruna Woinorovski de Miranda; Diego de Paula; Juliana Yuri Kawanishi; Marcos Koczur Lacerda **11**
2. O CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ NO PROCESSO DE DESENCARCERAMENTO
Fabiane Mazurok Schactae; Larissa Suzane Biscaia Mendes; Renata Luciane Polsaque Young Blood; Tatiane do Rocil Silva Guera. **32**
3. CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: REFLEXÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO LINGUAGEM DA PAZ
Virgínia Ostroski Salles, Lucimara Glap; Luiz Taborda; Nei Alberto Salles Filho; Antonio Carlos Frasson **53**
4. DO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO AO INTERESSE LOCAL: CULTURA DA PAZ, DIREITOS HUMANOS E SUSTENTABILIDADE
Gilmara Aparecida Rosas Takassi; Jane Silva Buhner Taques; Juliana Mara Antonio; Rafael Gustavo Cavichiolo **69**
5. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: COSTURANDO RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Caroline Subirá Pereira; Cristiane de Fátima Budek Dias; Guataçara dos Santos Junior **95**
6. A RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA PAZ
Leni Aparecida Viana da Rocha; Lucilaine Machado Munefça; Mariléia Lilian Kwiatkoski; Marisa Olegário; Rommy Salomão **110**

7. PROMOÇÃO DA SAÚDE E CULTURA DE PAZ: UMA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL NA INTERFACE DOS DETERMINANTES SOCIAIS
Ariane Selma Schislowicz da Costa;
Nei Alberto Salles Filho **129**

8. A RELAÇÃO ENTRE A CULTURA DE PAZ E ESPIRITUALIDADE: INCLUSÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA LDB
Carolina Cristine de Goss; Leticia Peters Rossato; Patrícia Machado Pereira Giardini **144**

9. FAMÍLIA, GÊNERO E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL: TAREFAS DOMÉSTICAS NA PERSPECTIVA DA CULTURA DE PAZ
Andreia Vanessa de Oliveira; Gerson Eurico dos Reis; Melissa Andréa Smaniotto **162**

10. FAKE NEWS, DIREITOS HUMANOS E A ENGENHARIA DO PODER NAS DISPUTAS DE NARRATIVAS
Thais Cristina dos Santos; Jackson Willian Pluskota; Nei Alberto Salles Filho; Daniele Cristina Bahniuk Mendes **179**

11. ESPORTE E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS
Wellinton Prestes da Luz; Elisangela de Fátima Santos **199**

Apresentação

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).

Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade! O título da obra se repete agora no segundo volume. A abordagem mantém o cunho interdisciplinar, para conseguir a aproximação com a complexidade dos campos, tanto em suas particularidades como em sua integração. Esta obra se mantém em conexão direta com os estudos do Grupo de Pesquisa de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e como braço coletivo da pesquisa institucional intitulada Direitos Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade: aspectos nos documentos internacionais, da mesma instituição. Esses projetos se justificam por integrar diferentes temas e profissionais de várias áreas do conhecimento, em estudos coletivos, visando encontrar pontos de encontro objetivos entre estudos referentes à Cultura de Paz como paradigma, os Direitos Humanos como busca concreta de dignidade e a Sustentabilidade como perspectiva abrangente de futuro da sociedade e humanidade.

Além das questões epistemológicas e teóricas vislumbradas nesta obra, interessa-nos, objetivamente, a discussão de questões sociais importantes e pertinentes ao Brasil atual, onde a informação e o conhecimento, muitas vezes, perdem-se em meio as *fake news*, falsas verdades, bem como na polarização de ideias sem profundidade reflexiva. Em meio à violência em suas múltiplas formas, injustiças e desigualdades sociais que se perpetuam, além de questões ambientais que extrapolam nossas fronteiras, as instituições de ensino superior

precisam manter seu papel de vigilância conceitual, primando por estudos sérios, densos e comprometidos com a melhoria da sociedade e da humanidade.

Com base nas premissas apresentadas, os capítulos podem ser lidos na ordem que se apresentam ou de acordo com a curiosidade acadêmica e profissional. Mas, de fato, todos eles possuem caminhos comuns que estão na base das reflexões e discussões do grupo e nas atuações acadêmicas e profissionais significativas de seus membros. Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade estão cada vez mais na pauta do século XXI e nós estamos aqui para contribuir nesta jornada.

O capítulo que abre o livro é intitulado “A desconstrução da masculinidade hegemônica e cultura de paz como estratégias de enfrentamento à violência contra a mulher”, com a autoria de Bruna Woinorvski de Miranda, Diego de Paula, Juliana Yuri Kawanishi e Marcos Koczur Lacerda. No texto, os autores discutem um tema altamente relevante da atualidade, procurando abrir horizontes de ação adequados. Chamamos a atenção para a importância dessa discussão no Brasil atual.

Na sequência, temos o capítulo escrito por Fabiane Mazurok Schactae, Larissa Suzane Biscaia Mendes, Renata Luciane Polsaque Young Blood e Tatiane do Rocil Silva Guera, que discorre sobre “O círculo de construção de paz no processo de desencarceramento”, trazendo à tona possibilidades da Cultura de Paz como eixo de ações fundamentais na sociedade. O texto transita pela Justiça Restaurativa como elemento importante no campo do Direito.

No capítulo seguinte, Virgínia Ostroski Salles, Lucimara Glap, Luiz Edemir Taborda, Nei Alberto Salles Filho e Antonio Carlos Frasson discutem sobre a “Cultura de Paz e Educação para a Paz: reflexões sobre a comunicação não violenta como linguagem da paz”. Nesse capítulo, a discussão sobre metodologia nos processos de paz fica clara, superando os modismos, para focar em atuação profissional e preservando, ao mesmo tempo, a humanidade.

Adiante, temos o capítulo “Do contexto histórico brasileiro ao interesse local: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade”, de autoria de Gilmara Aparecida Rosas Takassi, Jane Silva Buhner Taques, Juliana Mara Antonio e Rafael Gustavo Cavichiolo, um texto claro e instigante em que abordam sobre como os três conceitos podem ser tratados no Brasil à luz de sua construção histórica.

Na continuidade da obra, Caroline Subirá Pereira, Cristiane de Fátima Budek Dias e Guataçara dos Santos Junior apresentam o capítulo “Direitos Humanos e Educação para a Paz: costurando relações com a matemática”, abrindo um campo com muitas alternativas didáticas e perspectivas conceituais.

Em seguida, Leni Aparecida Viana da Rocha, Lucilaine Machado Munefiça, Mariléia Lilian Kwiatkoski, Marisa Olegário e Rommy Salomão se debruçam na reflexão sobre “A relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os Direitos humanos na perspectiva da Cultura de Paz”, debatendo as aproximações diretas do patrono da educação brasileira com a Cultura de Paz. Aqui, outra vez, o momento atual do país requer tal discussão com densidade.

A sequência do livro traz o capítulo de Ariane Selma Schislowicz da Costa e Nei Alberto Salles Filho intitulado “Promoção da Saúde e Cultura de Paz: uma articulação intersectorial na interface dos determinantes sociais”, mostrando a relação umbilical das questões da saúde com qualidade de vida e a saúde como aspecto fundamental da dignidade humana e da Cultura de Paz. O século XXI será fundamental para esta reflexão, em tempos de perigos eminentes à vida e à saúde em escala global.

Em seguida, o capítulo escrito por Carolina Cristine de Goss, Leticia Peters Rossato e Patrícia Machado Pereira Giardini abre uma reflexão fundamental para a atualidade com a “Relação entre a Cultura de Paz e Espiritualidade: inclusão do ensino religioso na LDB”, discutindo perspectivas pertinentes para a atualidade. A religião se torna cada vez mais alvo de reflexões sociais cotidianas e precisa ser tratada com rigor científico enquanto prática social.

Caminhando para o terço final da obra, Andreia Vanessa de Oliveira, Gerson Eurico dos Reis e Melissa Andréa Smaniotto assinam o capítulo “Familia, gênero e violência estrutural: tarefas domésticas na perspectiva da Cultura de Paz”. O texto traz, com sensibilidade, questões fundamentais sobre as famílias e a violência em nosso tempo.

Outra discussão muito atual é tratada no capítulo “*Fake news*, direitos humanos e engenharia do poder nas disputas de narrativas” estruturado por Thais Cristina dos Santos, Jackson Willian Pluskota, Nei Alberto Salles Filho e Daniele Cristina Bahniuk Mendes. Sabemos que, no mundo todo, a guerra ideológica tem utilizado a tecnologia como ferramenta para mudar os rumos dos países e isso precisa estar na discussão.

Para finalizar a obra, Wellinton Prestes da Luz e Elisangela de Fátima Santos trazem um texto importante e claro sobre Esporte e Direitos Humanos nos espaços socioeducativos, uma reflexão fundamental para a área de atuação.

Dessa maneira, abrir espaços para a humanização da ciência da prática acadêmica é uma necessidade, diante do vislumbre de uma sociedade mais justa e humanitária.

Uma excelente leitura!
Os organizadores.

Capítulo 1

A desconstrução da masculinidade hegemônica e a cultura da paz como estratégias de enfrentamento à violência contra a mulher

Bruna Woinorvski de Miranda

Diego de Paula

Juliana Yuri Kawanishi

Marcos Koczur Lacerda

Introdução

Na conjuntura atual, são salientes os crescentes índices de violência doméstica e familiar contra a mulher. Conforme o Atlas da Violência de 2019, a taxa de violência letal contra mulheres aumentou em 30,7% no período de 2007 a 2017, sendo mais frequente em mulheres negras e pardas, cujos índices aumentaram em mais de 60% em comparação às mulheres brancas. A maior parte desses casos se concretizou no domicílio da vítima, tendo como respectivo autor seu companheiro ou ex-companheiro (IPEA, 2019). Informações sobre as outras formas de manifestação da violência contra a mulher tipificadas em lei (física, psicológica, moral, patrimonial e sexual), embora mais comuns em estudos locais, também retratam contexto semelhante: a violência contra a mulher é predominante no ambiente doméstico e familiar, perpetrada, predominantemente, em decorrência das relações conjugais (MIRANDA; AMARAL; LAZARIN, 2016).

A problemática da violência contra a mulher não é recente, mas passível de identificação em diversas culturas e períodos da história, nas diferentes formas da sua manifestação. Foi somente em meados do século XX, especialmente com o emergir dos movimentos feministas, que a violência contra a mulher foi levantada como pauta, bem como colocado em xeque o elemento que melhor parecia explicar a sua reprodução: o patriarcado e a lógica da subordinação da mulher em detrimento do homem.

A cultura patriarcal, presente desde os primórdios da vida em sociedade, tem colocado, de forma predominante, a figura masculina como símbolo de racionalidade, dominação e força – razão pela qual vem ocupando papel central nas configurações familiares, e nas relações sociais, de forma geral – em comparação à mulher: símbolo de irracionalidade, domesticação e fragilidade. Tais estereótipos de corpos e comportamentos vêm perpassando gerações e podem ser, em grande medida, atrelados às manifestações de violência de homens contra mulheres, no naturalizado exercício daquelas características que a eles são atribuídas.

Em contrapartida, com as discussões iniciadas desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, até o sancionamento da Lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher passou a ser reconhecida como uma das mais severas formas de violação dos direitos humanos. Os desdobramentos dessas normativas, paralelamente ao cenário nacional, cujas estatísticas demonstram a complexidade do problema e a necessidade de um olhar sensível e da intervenção intersetorial e interdisciplinar, fez com que, aos poucos, Políticas Públicas de prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher fossem concebidas, dando abertura para novas metodologias de trabalho. Neste caminhar, mais que a intervenção com as vítimas, a abordagem dos respectivos autores de violência passou a ser considerada, bem

como práticas restaurativas e a cultura da paz foram ratificados como iniciativas contributivas para a minimização das crescentes e preocupantes estatísticas apresentadas.

Diante do exposto, este ensaio tem o intuito de promover uma reflexão teórica sobre as implicações da cultura patriarcal no comportamento masculino, denominado de masculinidade hegemônica, nas manifestações de violência contra a mulher. Partindo-se do suposto de que se tratam de questões socialmente concebidas, abordará a possibilidade da sua desconstrução, tendo a cultura da paz como subsídio e, conseqüentemente, como estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher.

Dinâmicas culturais dos papéis de gênero

Pensar a cultura como ponto de partida para a compreensão dos diversos fenômenos sociais, bem como a compreensão ser enquanto ser social, se mostra necessário na medida em que podemos compreendê-la, na perspectiva das ciências sociais, como norteadora do agir humano e do desenvolvimento do ser em comunidade.

A noção de cultura nos remete à compreensão da totalidade existente, na qual estamos inseridos e nos desenvolvemos. A cultura nos informa e nos modela, determina-nos enquanto identidade individual e enquanto ser que se relaciona com o meio em que se encontra. Assim, pensar a cultura é pensar o próprio homem, é instrumentalizar a interpretação do agir, é compreender as diferenciações que fundamentam cada sociedade.

Na perspectiva do agir individual e também de uma consciência coletiva, a cultura pode ser compreendida como determinante do comportamento e da noção de regras e hábitos de uma dada sociedade. Dessa forma, mostra-se mais correto pensar no conceito

de culturas, no plural, visto que cada sociedade, em cada localidade, apresenta expressões e representações diversas, únicas, porém transmissíveis. Nas palavras de Warnier (2000),

A cultura é uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada, objeto de expressão discursiva em uma língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros, bem como fator de orientação dos atores, uns em relação aos outros e em relação ao seu meio (WARNIER, 2000, p. 23).

Segundo o autor, o conceito de cultura, de uma perspectiva da problemática aqui tratada, remete-se à noção da totalidade que nos cerca e que orienta o comportamento diariamente reproduzido, por vezes de forma naturalizante, que determina masculinidades e feminilidades socialmente construídas.

A cultura, conforme Cuche (2002), se põe de forma instrumental

[...] para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer ligadas a propriedades biológicas particulares como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser jamais observadas “em estado bruto” (natural) pois, por assim dizer, a cultura se apropria delas “imediatamente”: a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para outra (CUCHE, 2002, p. 11).

Da compreensão de Cuche (2002), pode-se perceber que os papéis desempenhados por homens e mulheres, nas sociedades, são determinados e informados pela questão cultural, ou seja, as dinâmicas culturais também dinamizam os papéis sociais de gênero.

Esses papéis, em nossa sociedade estruturada em função do sistema cultural patriarcal, podem ser exemplificados a partir das atribuições diversas desempenhadas por homens e mulheres e tidos como naturalmente masculinos ou femininos, como a ideia de que o homem tem a função de provedor, enquanto a mulher, em detrimento principalmente da maternidade, tem a função de cuidar da casa, das atividades domésticas e dos filhos (MIRANDA; GIARDINI, 2018).

Ainda, representam a noção de comportamento, na medida em que submetem o agir do homem e da mulher em direções opostas, devendo a mulher apresentar sempre delicadeza, sutileza, amorosidade, sentimentalismo, dependência emotiva, cuidado com a família e com o homem e submissão a este, enquanto o homem deve expressar-se através da virilidade, força, frieza, provendo o sustento familiar através do trabalho e ditando as regras de convivência social. Assim, partindo-se da premissa de que estes papéis sociais de gênero são questões culturalmente postas e socialmente construídas, pode-se concluir que tais papéis podem ser desconstruídos e reconstruídos a partir da própria cultura.

Mead (1979), a partir de sua perspectiva antropológica, orientou seus estudos e pesquisas aos processos de transmissão da cultura e o desdobramento destes processos na formação da personalidade do indivíduo. Assim, analisou modelos de educação e socialização da personalidade, tendo como objeto as pretensas personalidades masculina e feminina (CUCHE, 2002). Em pesquisa realizada na Oceania, em três tribos distintas, comportando a ideia de cada tribo formar uma sociedade diferente da outra, Mead (1979) observou a formação da personalidade masculina e feminina, constatando que esta estava inteiramente ligada à cultura daquele local.

Na primeira sociedade, os Arapesh, na qual o modelo de educação é estruturado a partir da noção de formar pessoas dóceis, sensíveis e servis, sem distinção de sexo, os indivíduos não reconhecem a ideia de personalidade masculina e feminina, pois reconhecem a si mesmos como pessoas dóceis, sensíveis e servis, como a cultura

estabeleceu. Na segunda sociedade, os Mundugomor, as crianças são educadas duramente para a rivalidade, agressão e violência, sejam homens ou mulheres, isto é, também não há distinção de sexo na formação da personalidade, pois todos os indivíduos crescem como pessoas violentas, viris, fortes e agressivas entre si (MEAD, 1979).

Então, comparando-se com o modelo cultural presente em nossa sociedade, a primeira tribo é formada por homens e mulheres que desempenham papéis considerados mais femininos, enquanto a segunda tribo é formada por homens e mulheres que desempenham papéis considerados mais masculinos. Entretanto, conforme alertado por Cuche (2002, p. 80), “apresentar assim os fatos seria um contra-senso”, visto que as constatações a que se chega são no sentido de não haver papéis mais ou menos masculinos, nem mais ou menos femininos.

Já na terceira sociedade, os Chambuli, a formação é concebida através da distinção de sexo, porém, diferente do nosso modelo cultural, a mulher é considerada, por consequência de sua própria natureza, como extrovertida, empreendedora, dirigente, dominadora, impessoal e provedora, e o homem, também por sua própria natureza, é sensível, inseguro, menos responsável e emocionalmente dependente (MEAD, 1979).

Analisando as diferenciações estabelecidas entre estas sociedades, Mead (1979) aponta que

Quando ponderamos o comportamento do típico homem ou mulher Arapesh, em contraste com o do típico homem ou mulher Mundugomor, a evidência é esmagadoramente a favor da força de condicionamento social. De nenhum outro modo podemos dar conta da uniformidade quase completa com que as crianças Arapesh se transformam em pessoas satisfeitas, passivas, seguras, enquanto que as crianças Mundugomor se convertem caracteristicamente em pessoas violentas, agressivas e inseguras. Só ao impacto do todo da cultura integrada sobre a criança em crescimento podemos atribuir a formação dos tipos contrastantes. Não há outra

explicação de raça, dieta ou seleção que possamos aduzir para esclarecê-la (MEAD, 1979, p. 268).

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida por Mead (1979) nos aponta um horizonte de compreensão da relação entre a formação da personalidade e o meio cultural a que determinado indivíduo cresce e se desenvolve, apresentando a noção de maleabilidade da natureza humana:

Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalantar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo. [...] Somos forçados a concluir que a natureza humana é quase incrivelmente maleável, respondendo acurada e diferentemente a condições culturais contrastantes (MEAD, 1979, p. 268).

Nesse sentido, as formas de expressão do masculino e do feminino são variantes, em detrimento das condições culturais estabelecidas em determinada sociedade, distanciando-se a ideia de que o sexo determina a personalidade, o modo de ser e o comportamento dos indivíduos. E essa cultura estabelecida é transmitida através dos modelos de educação adotados por cada sociedade, demonstrando assim a importância de compreender a educação para a paz como forma de enfrentamento ao fenômeno de ordem estrutural, patriarcal e machista.

As relações de gênero, compreendidas como “as formas de interação entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, assim como entre homens e homens que podem ser concebidas a partir de cooperações ou subordinações” (MIRANDA; GIARDINI, 2018, p. 30), são também determinadas pela cultura. Destas formas

de interação de gênero, importa-nos a relação de subordinação de mulheres a homens, que se mostra como ponto norteador para a pretensa ideia de uma superioridade masculina.

Relações de gênero e patriarcado

Enquanto categoria de análise, o gênero reconhece as transformações da realidade que acompanham as relações sociais, sendo, ao mesmo tempo, uma forma de relação social. Uma vez que

[...] gênero é a representação de uma relação, [...] o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer, [...] assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social (LAURETIS, 1994, p. 210).

Vale ressaltar que as relações de gênero são amplas e complexas, pois se referem às relações sociais estabelecidas entre os seres humanos de forma geral, seja entre homens, entre mulheres ou na interação entre ambos os sexos. Contudo, a categoria gênero foi/é pesquisada e desenvolvida na busca de compreender, especificamente e com cientificidade, as relações de desigualdades entre homens e mulheres para além de diferenças biológicas, transparecendo um caráter histórico e social. Tal como descreve a socióloga Heleieth Saffioti (2004) em sua obra *Gênero, patriarcado, violência*, o gênero não é um conceito neutro, pois carrega ideologias que podem desvendar o que está oculto nas relações sociais, analisando a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2004), a partir de estereótipos de corpos e de comportamentos assumidos como únicos e verdadeiros para cada um deles.

Pode-se perceber que, historicamente, vem prevalecendo as relações de gênero entre homens e mulheres¹ nas quais as últimas apresentam características que remetem a passividade, irracionalidade e domesticação; aos primeiros, sobressaem características que sugerem o exercício da dominação, da razão e da agressividade. Ao perpassar gerações e culturas, tais concepções sobre o masculino e o feminino colocaram o homem na condição de responsável pela família e a mulher como subalterna, possibilitando a perpetuação do patriarcado.

Com o intuito de demonstrar que o patriarcado é uma estrutura que ainda está presente na vida em sociedade, Saffioti (2004) tece um resgate histórico analisando o papel que a mulher ocupava dentro da sociedade, demonstrando, assim, a opressão causada por essa forma de organização. Para a autora, “tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominação masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136).

O conceito de patriarcado, então, emerge denominando o que seria a dominação masculina. Em outras palavras, descreve o papel do homem na família e na sociedade a partir do patriarcalismo, estabelecendo funções sociais, atribuições do homem e da mulher e, mais que isso, os limites e as possibilidades de cada um.

Tratam-se de questões tão enraizadas culturalmente, que a naturalização desse processo de dominação fez/faz com que a sua lógica, muitas vezes, passe despercebida na sociedade, sem que seja questionada. Nesse sentido, o patriarcado pode ser compreendido como

[...] un conjunto de relaciones sociales que tiene una base material y en el cual hay relaciones jerárquicas entre los hombres y una solidaridad entre ellos, que les permiten controlar a las mujeres. El patriarcado es

¹ É somente num cenário mais recente que passam a ser reconhecidas outras formas de relações de gênero, incluindo as pessoas homo ou transexuais, por exemplo.

por tanto el sistema de opreción de las mujeres por los hombres² (HARTMANN, 1994, p. 256).

Saffioti (2004) aponta que para desnaturalizar o sistema de dominação masculina é necessário perceber as desigualdades que se expressam nos mais variados espaços. Nesse aspecto, a violência é considerada um dos pilares do patriarcado – recurso utilizado por homens para exercer a soberania masculina – e que se apresenta como o principal problema que as mulheres enfrentam, especialmente porque a violência contra a mulher pode ser considerada uma das mais severas formas de violação de direitos humanos, pelas implicações sociais, psicológicas, de saúde, dentre outras, que pode ocasionar.

Num cenário mais atual, em que se torna mais árdua a luta das minorias para que possam ser reconhecidas como sujeitos de direitos, é preciso estar atento para as formas intrínsecas de manifestação do sistema patriarcal, uma vez que é passível de adaptação aos contextos, encontrando outras maneiras de se expressar. Nesse sentido, conforme Pateman (1993), faz-se necessário atenção, pois

Abandonar o conceito de patriarcado representaria a perda, pela teoria política feminista, do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que se singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens. Se o problema não for nomeado, o patriarcado poderá muito bem ser habilmente jogado na obscuridade, por debaixo das categorias convencionais na análise política (PATEMAN, 1993, p. 39).

Em suma, pode-se dizer que a atribuição dos papéis sociais é introduzida por meio de uma educação sexista promovida e reproduzida por diversos atores, tais como a família, a igreja, as

2 “Um conjunto de relações sociais que tem uma base material e em que existem relações hierárquicas entre os homens e uma solidariedade entre elas, que lhes permitem controlar as mulheres. O patriarcado é, portanto, o sistema de opressão das mulheres pelos homens” (tradução própria).

escolas, dentre outros, através das relações sociais. Tais padrões reforçam o que se destina a homens e mulheres, desde a tenra idade, reforçando e impondo estereótipos femininos e masculinos, cujas características, de forma hegemônica, vem vitimando especialmente mulheres.

Masculinidade hegemônica e violência contra a mulher

Para compreendermos a categoria masculinidade hegemônica, partiremos das análises feita por Connell e Messerschmidt (2013), os quais buscaram refletir sobre a construção histórica e social do termo masculinidade hegemônica e a sua aplicabilidade.

Connell e Messerschmidt (2013) remontam que o termo teve a sua origem há duas décadas, fruto de um estudo australiano que evidenciou as múltiplas hierarquias, gênero paralelo a classe, a partir do papel dos homens na política sindical australiana. As conclusões do estudo, publicadas em forma de artigo, criticaram o “papel sexual masculino”, trazendo como concepção que a masculinidade advém de múltiplas relações de poder. A concepção de hegemonia defendida pelos autores, parte de uma perspectiva gramsciana, a qual compreende como um modelo de controle cultural.

O papel masculino, entendido como a maneira de comportar-se e relacionar-se perante a sociedade, resulta nas relações de opressão que os homens estabelecem entre os próprios homens e, principalmente, contra as mulheres. A hierarquia da opressão entre homens teve uma crescente expansão a medida em que homens homossexuais, a partir da “liberação *gay*” quebraram os estereótipos do gênero do homem convencional. A violência contra homens homossexuais por parte dos homens heterossexuais, denotam que as tentativas de fuga do papel convencional do que é ser homem

na sociedade, foram respondidas de forma violenta e homofóbica, reforçando a opressão do homem para o homem (CONNELL; MESSERSCHMIDT; 2013).

Desde o seu surgimento, as múltiplas masculinidades foram objetos de estudo em diversas culturas e contextos históricos, considerando os atores sociais intrínsecos nas relações estabelecidas entre homens e os papéis sociais. Dentre estes, destacam-se: a aplicabilidade do conceito masculinidade hegemônica em estudos na educação, relacionando as dinâmicas do cotidiano escolar, os padrões de resistências e o *bullying* entre meninos; os estudos sobre a criminologia, compreendendo os tipos de crimes mais recorrentes entre homens e meninos, como o crime de estupro da Suíça e as agressões violentas nos Estados Unidos; os significados sociais da masculinidade hegemônica no esporte, relacionando-se as práticas de esportes de confronto, reforçando os padrões de disputas, força e a afirmação do símbolo da masculinidade. (CONNELL; MESSERSCHMIDT; 2013).

Estes são alguns dos exemplos que demonstram as variáveis em que as múltiplas expressões da masculinidade foram estudadas, considerando os estudos primários que remontam as análises de práticas masculinas desde a década de 1980 até os anos 2000. Mas, mesmo com essas variáveis nos estudos sobre o tema, pode-se considerar que:

Devido ao fato de a masculinidade hegemônica ser baseada na prática que permite a continuidade da dominação coletiva dos homens sobre as mulheres, não é surpreendente que em alguns contextos a masculinidade hegemônica realmente se refira ao engajamento dos homens a práticas tóxicas – incluindo a violência física- que estabilizam a dominação de gênero em um contexto particular (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 255).

Todavia, a masculinidade hegemônica não deve ser analisada como o único fator estruturante das relações de dominação entre homens sobre as mulheres. Essa análise deve considerar que existem outros determinantes de ordem estrutural, tais como: desigualdade de gênero, o papel das construções culturais e as relações entre gênero, raça, etnia e classe – tal como foi pontuado no item anterior. Mesmo com as variáveis estruturais que se somam à masculinidade hegemônica, a inferiorização do outro é o ponto chave para compreendermos as denominações existentes nas relações de dominação cultural, exclusões, abusos e a violência. March (2015) afirma que estes elementos formam uma figura determinada da relação de dominado e dominante, afirmando que:

Uma masculinidade hegemônica requer liderança social, o exemplo, a autoridade, a estratégia e a mobilidade, estando essa masculinidade em “fluxo e refluxo”. Deve haver também dominação cultural a partir de exclusões, abusos e violência. O “outro” deve ser feminilizado. Mesmo a maioria não sendo representativa dessa condição hegemônica, há uma relação de cumplicidade a esse projeto, pois as políticas sexuais devem ser pensadas como uma política de massas. Além disso, a implantação do modelo hegemônico requer a marginalização do “outro”, para a obtenção da supremacia pela subordinação. Nem mesmo o binômio dominante versus dominado é fixo, mas se tratam de configurações de práticas geradas em situações particulares (remetendo aqui ao contexto e ao sujeito) (MARCH, 2015, p. 66).

Mesmo assim, a masculinidade hegemônica permite a diferenciação das manifestações da violência entre homens e mulheres – enquanto para um é concebida como um limite para a exposição, para outro é motivo de vergonha, sendo fato a manter sigilo. Conforme March (2015), essa diferenciação pode ser compreendida da seguinte maneira:

A violência sofrida por homens costumava ser mantida em sigilo, pois poderia representar uma ruptura no modelo normativo que relaciona os homens como sujeitos ativos da violência. Quando as mulheres são vítimas, só se tornam objeto de investigação policial na medida em que a violência ultrapassa certos “limites” fixados socialmente, mas quando os homens são vítimas eles silenciam. (MARCH, 2015, p. 89).

A masculinidade hegemônica produz um modelo ideal que produz corpos domesticados para domesticar. Essa busca do modelo ideal se estabelece no cotidiano das relações sociais, onde a autoafirmação desse modelo ideal não é a realidade de todos os homens e, quando não há esse enquadramento, homens sofrem pela sua masculinidade que nunca se dá por acabada, tornando-se como justificativa para que haja a utilização da violência contra si e contra outros (MARCH, 2015).

A masculinidade hegemônica não se relaciona à perda da identidade do masculino nem tão pouco ao direito de ser homem. Refere-se às suas subjetividades nos comportamentos tóxicos e de dominação no horizonte concreto das relações de gênero, a qual viola os direitos e a liberdade dos outros (especialmente da mulher) e reproduz comportamentos de violência. É de se entender, que o modelo convencional, além de trazer danos a terceiros, acarreta prejuízos entre os próprios homens. Aquilo que foge do modelo convencional e não segue a norma, é necessariamente combatido. Porém, mesmo que se reconheça isso, ainda predominam os comportamentos tóxicos que perpassam no modelo ideal das múltiplas masculinidades: controle das emoções, do corpo, das concepções conservadoras da sobreposição da racionalidade de homens em relação às mulheres, da afirmação do confronto e da agressividade, a naturalização de comportamentos compreendidos como “coisas de homens”, entre outros.

Por outro lado, nas ocasiões em que a mulher questiona (ou tenta questionar) a hegemonia imposta, o homem se depara, muitas vezes, com o sentimento de afronta. Não acostumado a se frustrar e habituado a reproduzir a dominação, como forma de não perder o seu espaço, usa da violência em suas diversas formas.

Direitos humanos e cultura da paz

A discussão sobre os direitos humanos, de forma geral, iniciou com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 – contexto pós-guerra em que se pensou nas possibilidades de evitar maiores danos ou que tragédias semelhantes pudessem acontecer. E é de forma paralela a este cenário que a cultura da paz começou a emergir, pensada a partir de iniciativas que visavam a reconstrução da vida que não fosse pela guerra, sendo muito comum a crença nas crianças, neste período, como um futuro mais próspero.

Os direitos humanos, delineados na referida normativa, pressupõem condições mínimas para a subsistência dos sujeitos com dignidade, livres de qualquer forma de discriminação e violência. Nem sempre expressos nas legislações de cada país, os direitos humanos podem ser compreendidos mais como processos de luta desencadeados especialmente pelas minorias sociais para a garantia dessas condições.

Em se tratando de violência contra a mulher, por exemplo, houve uma grande trajetória percorrida para que pudesse ser reconhecida como uma das mais severas formas de violação dos direitos humanos (MIRANDA; GIARDINI, 2018). Contudo, ainda que essa condição tenha disso ratificada atualmente através da Lei nº 11.340/2006, Lei Maria da Penha, encontra obstáculos para ser exercitada cotidianamente pelas mulheres, cuja vitimização vem sendo retratada em números cada vez mais crescentes, sendo o principal deles a questão cultural.

Desde a colonização do país, fomos criados na lógica da cultura patriarcal, na qual a dominação exercida por meio da imposição, a truculência e a violência ditam as relações – e, inclusive, para além dos contextos familiares, através do patriarcalismo, conforme visto. Neste cenário, percebemos que permanece a necessidade de desconstrução da cultura da guerra, notada nos meados da publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Uma cultura de não-violência, ou cultura da paz, deve ser pensada e concretizada diariamente. Embora não haja uma definição universal e precisa sobre a paz, tendo em vista que ela encontra variações no tempo e nas culturas (JARES, 2002), parte-se da necessidade de pensá-la de modo menos utópico e mais próximo de ser concretizada, com iniciativas que propiciem a garantia dos direitos humanos e o exercício da democracia.

Nesse sentido, tendo em vista que

A presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Nesta democracia coxa, ainda que o saldo negativo seja maior para as mulheres, também os homens continuarão a ter sua personalidade amputada. E vale a pena atentar para este fenômeno (SAFFIOTI, 1987, p. 24).

Torna-se interessante destacar que a lógica patriarcal possibilita a difusão de comportamentos machistas reproduzidos, inclusive, por mulheres. Nesse sentido, Saffioti (1987) aponta que

[...] o machismo, presente tanto na cabeça dos homens quanto na das mulheres, contribui enormemente para a preservação do estado de coisas vigente no Brasil, pleno de injustiças a qualquer que seja o ângulo do qual for examinado: das relações homem-mulher, das relações entre as etnias, das relações entre as classes sociais (SAFFIOTI, 1987, p. 67).

Assim, as implicações da cultura patriarcal e machista são negativas não apenas para as mulheres (BEAUVOIR, 2016). Considera-se que a masculinidade hegemônica, também conhecida como tóxica, pela nocividade dos padrões esperados, resultante do patriarcado, impõe expectativas e cobranças de enorme responsabilidade aos homens: desde a tenra idade, eles são estimulados a serem racionais e a não expressarem sentimentos, pois são características associadas ao feminino, atingindo a sua virilidade, são atribuídos o provimento do lar e o sustento da família e, além disso, espera-se sempre a força e prontidão diante dos problemas. Como observado, eles se veem diante de grandes empecilhos quando não conseguem cumprir com o papel que lhes foi imposto.

Aliás, não é à toa que os índices de suicídio entre homens têm se mostrado cada vez mais crescentes: em uma conjuntura de crise econômica, dificuldades de acesso à Políticas Públicas e de direitos negados, que alternativa resta àqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, de prover as necessidades de sua família e sequer podem expressar seus sentimentos? Resta sucumbir pelo peso da vergonha e da sensação de impotência que advêm da repressão social sobre os seus comportamentos.

Nesse cenário, não é incomum que o alcoolismo e a drogadição apareçam como possibilidade de fuga, potencializando ou gerando novos problemas. Diante da fragilidade masculina, a expressão da violência tende a ocorrer: com a sensação do poder extraída de um lado por não cumprir com o seu papel social e culturalmente estabelecido, homens buscam o exercício da dominação sobre aqueles que dependem de si, incluindo a mulher e os filhos (BEAUVOIR, 2016).

Nota-se que essa cultura corrobora com a reprodução de valores humanos que não vêm se interessando ao todo, mas a – grupos específicos – o que impacta direta e negativamente nos direitos humanos das mulheres. Assim, partindo-se do suposto de que a cultura da paz possibilita aliar a reflexão sobre valores e direitos

humanos nas mais variadas dinâmicas sociais, bem como pode resultar numa educação transformadora que implique no reconhecimento de problemas e na adoção de iniciativas que busquem a sua superação, inserir as relações de gênero no debate tende a ser contributivo visando a transformação da atual conjuntura em perspectivas mais positivas, não apenas para a mulher, mas para a sociedade como um todo.

De acordo com Saffioti (1987),

Desta sorte, a curto prazo, a luta por uma sociedade justa beneficiária, na medida de seu sucesso, as categorias sociais discriminadas, que sofrem mais, brutalmente a dominação-exploração. Mas não só mulheres e negros colheriam os frutos desta luta. Também os homens brancos, pobres e das classes médias teriam ampliado o campo do prazer em suas vidas. Ou seja, eles desfrutariam do prazer proporcionado pelas relações simétricas, de igual para igual. Em poucas palavras, eles encontrariam o verdadeiro sentido da vida, que reside na partilha (SAFFIOTI, 1987, p. 98).

Por fim, acrescenta-se a possibilidade do desenvolvimento de ações em contextos escolares, enquanto espaços formativos de sujeitos e de exercício da cidadania, mas também em ambientes não escolares, tais como em grupos organizados, instituições governamentais e não governamentais e comunidades, como estratégias de prevenção, orientação e consequente enfrentamento da violência contra a mulher.

Saffioti (1987) reflete que

Quando a maioria dos homens, que sofrem a dominação da minoria poderosa, descobrir que seus “privilégios” significam também limitações, constrangimentos, falta de liberdade, estará pronta a perceber como sociais os processos que lhe pareciam naturais. Tendo compreendido o processo social de construção das mulheres [...] enquanto categorias sociais discriminadas, a pessoa estará apta

a desmistificar, a desmascarar a naturalização da “inferioridade” daqueles contingentes humanos. Se as discriminações são construções sociais, não fazem parte intrínseca da mulher [...] se foram socialmente construídas, podem ser, também, socialmente destruídas, com vistas a instauração da verdadeira Democracia (SAFFIOTTI,1987, p. 117).

Dessa forma, embora possa se tratar de um processo talvez longo e que pode ocorrer a passos lentos, a cultura da paz se mostra como caminho possível para a superação de culturas e valores concebidos e predominantes ao longo do tempo, ou para a sua reconstrução numa perspectiva positiva e benéfica para a vida em sociedade.

Considerações finais

Tendo em vista as consequências negativas da cultura patriarcal que, por sua vez, pode ser associada a uma cultura de violência, pela lógica da dominação masculina e pela masculinidade hegemônica que se traduz em comportamentos machistas, tóxicos e prejudiciais a todos, incluindo mulheres e homens, torna-se evidente a necessidade da sua desconstrução ou reconstrução numa perspectiva positiva e de paz. Isso é necessário especialmente ante aos crescentes índices de violência contra a mulher no país, cujas intervenções do Estado, pelas leis, regulamentações e Políticas Públicas, têm se mostrado insuficientes para conter. Resultantes de estereótipos social e culturalmente concebidos, a sua superação se mostra possível, embora encontre inúmeros desafios, especialmente no que tange ao reconhecimento das suas formas de manifestação, imbricadas e naturalizadas cotidianamente.

Destarte, desde as menores iniciativas em âmbito local aos programas de governo sistematizados, em contextos escolares e não escolares, incluir as questões de gênero no debate, principalmente

aliadas à cultura da paz, pode parecer irrisório, mas tende a se configurar como uma importante estratégia de enfrentamento à violência contra a mulher. Os impactos, a longo prazo, podem corroborar para o reconhecimento e exercício de direitos humanos, bem como para a consolidação de uma sociedade mais cidadã, justa e igualitária.

Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Vol. 2. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 424, p. 241-282, jan./abr. 2013.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

HARTMANN, H. Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexo. *In*: BORUERIAS, C.; CARRASCO, C.; ALEMANY, C. **Las mujeres y El trabajo**: rupturas conceptuales. Barcelona: Icaria: Fuhem. D.L. 1994.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, B. H. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MARCH, K. C. **Jogos de Luzes e Sombras**: Processos criminais e subjetividades masculinas no Paraná dos anos 1950. 2015. Tese (Doutorado em História, Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37426>.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. Tradução: Rosa Krausz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MIRANDA, B. W.; AMARAL, A. P. M.; LAZARIN, K. R. Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Ponta Grossa: contextualizando a realidade e desvelando possibilidades de atuação. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, Editora UEPG, v. 16, n. 1, p. 81-94, jan./jul., 2016.

MIRANDA, B. W.; GIARDINI, I. P. Direitos humanos da mulher: trajetória e perspectivas futuras do Brasil com base nas regulamentações da ONU. *In*: SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. (Org.). **Cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade: olhares interdisciplinares**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2018. p. 27-43.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2000.

O círculo de construção de paz no processo de desencarceramento

Fabiane Mazurok Schactae
Larissa Suzane Biscaia Mendes
Renata Luciane Polsaque Young Blood
Tatiane do Rocil Silva Guera

Introdução

Os primeiros registros de atendimentos utilizando práticas restaurativas no Brasil datam do ano de 2002, registrados pela 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude de Porto Alegre (RS). Contudo, as práticas desse novo modelo de justiça surgiram há mais de três décadas, na Nova Zelândia, inspiradas na forma como os aborígenes maoris resolviam os conflitos na sua comunidade.

O Círculo de Construção de Paz é um dos métodos utilizados pela JR (Justiça Restaurativa), que tem por objetivo aproximar as pessoas envolvidas através do diálogo, da escuta ativa, da criatividade e do empoderamento, e que possam construir consensos, fomentar a responsabilização e a tomada de decisão em um espaço seguro e coletivo. Tal método é aplicado dentro da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG), por meio do Projeto Travessia que surge de uma parceria formada entre a PEPG, o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC/PG), a Defensoria Pública do Estado do Paraná (DPE/PR) e a Sociedade Educativa Cultural Amélia Ltda (UNISECAL).

Diante disso, o presente artigo visa apresentar como o projeto é desenvolvido e como esse método pode contribuir no processo de desencarceramento. Para realização da pesquisa, a metodologia utilizada é de abordagem qualitativa de natureza descritiva, documental, bibliográfica e normativa. Nesse sentido, num primeiro momento, discorre-se sobre o sistema prisional brasileiro, as mudanças na função da pena ao longo da história e qual a sua finalidade no nosso ordenamento jurídico. Aborda-se brevemente a problemática da superlotação carcerária dos estabelecimentos penais do município de Ponta Grossa/PR, a qual dificulta as possibilidades de tratamento penal e adequada reinserção social daqueles que cumprem penas.

Posteriormente, apresenta-se o Círculo de Construção da Paz, que é uma metodologia da Justiça Restaurativa, no contexto do encarceramento, seguindo as diretrizes do Conselho Nacional de Justiça de desenvolver projetos que utilizem metodologias mais humanas e contribuam para a ressocialização desses apenados. Por fim, apresenta-se o contexto que surgiu o Projeto Travessia e como o mesmo é desenvolvido dentro da UP da PEPG e sua contribuição para o regaste da humanidade. Como explica Morin (2000, p. 55), “a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie”. Assim, o desafio central foi sensibilizá-los para as necessidades individuais e coletivas, alertá-los das responsabilidades e compromissos assumidos, fortalecendo o vínculo entre os apenados.

Sistema prisional brasileiro

O prisão não é uma criação da sociedade moderna, existindo desde a antiguidade, mas, nesse período, tinha como função acautelar o preso até a aplicação da pena adequada, a qual era fundada na

punição corporal, incluindo a morte, tortura, trabalho forçado, venda como escravo, entre outras. Segundo Foucault (1987), os corpos eram “esquartejados, amputados, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (FOUCAULT, 1987, p.12).

Mudanças importantes começaram a ocorrer a partir do século XVII, surge a pena de prisão, que retira da convivência social o indivíduo que apresenta risco a propriedade ou à vida. Para cada crime, é fixada uma porção de tempo em que ficará excluído da sociedade. O intuito do encarceramento não era voltado para a recuperação do aprisionado, era fundada na ideia do castigo (MAIA et al., 2009).

É no final do século XVIII que o sistema prisional se modifica, deixando a tortura do corpo do condenado e assumindo as funções que, para Michelle Perot, são basicamente três: “punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, corrigindo o culpado para reintegrá-lo à sociedade no nível social que lhe é próprio” (PEROT apud MAIA et al., 2009 p. 13).

Atualmente, na tentativa de compreender a finalidade da pena, a doutrina penalista se utiliza de três grandes teorias: a absoluta ou retributiva, a relativa ou preventiva e a mista, também denominada unificadora ou eclética. Para os defensores da teoria retributiva, “a pena tem como fim fazer justiça, nada mais” (BITENCOURT, 2012 p. 54). Na visão relativista, baseia-se “não na ideia de realizar justiça, mas na função, já referida, de inibir, tanto quanto possível, a prática de novos fatos delitivos” (BITENCOURT, 2012, p. 57). Já a teoria eclética combina as duas anteriores, sendo a função da pena fazer justiça e inibir a prática de outros atos delitivos. Essa teoria é a que prevalece no nosso sistema penal, conforme artigo 59 do Código Penal, o qual prescreve:

O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e consequências do crime, bem como ao comportamento da vítima, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime [...] (BRASIL, 1940).

O ordenamento jurídico brasileiro prevê três espécies de pena: privativa de liberdade, restritiva de direitos e multa. Na privativa de liberdade, objeto do presente trabalho, o apenado é restringido do seu direito fundamental de ir e vir, pelo prazo de condições determinados na legislação. O cumprimento da pena inicia-se no regime fechado, que é caracterizado pelo rigoroso sistema de segurança, sendo que o trabalho, em regra, é desenvolvido internamente e durante o dia. Visando o cumprimento da função ressocializadora, a Lei de Execução Penal, Lei 7.210/84, prevê a possibilidade do condenado, conforme sua conduta carcerária, estabelecer o compasso do cumprimento da pena, progredindo para sistemas de menor rigor – semiaberto e aberto (BITENCOURT, 2012).

A Lei de Execução Penal deixa clara a intenção dupla do legislador em executar a pena, isto é, punindo o condenado mas, também, propiciar a sua reinserção na sociedade: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984). Bitencourt (2012) destaca que, obrigatoriamente, a pena deve cumprir essa dupla função:

[...] qualquer modalidade de cumprimento de pena em que não haja a concomitância dos dois objetivos legais, quais sejam, o castigo e a reintegração social, com observância apenas do primeiro, mostra-se ilegal e contrária à Constituição Federal. (BITENCOURT, 2012 p. 130).

As punições por meio dos suplícios dos corpos, que vigoraram até final do século XVIII, foram sendo substituídas por uma pena em que os apenados são dominados pelo poder do Estado, por meio de técnicas de vigilância e regras de um comportamento disciplinado. O castigo físico deixa de ser uma pena, contudo a prisão continua recaindo sobre o corpo do apenado que está sujeito à disciplina imposta pela instituição prisional que anula suas vontades individuais (FOUCAULT, 1987).

Após o aprisionamento, além da perda da liberdade de ir e vir, perde-se também a liberdade de escolha. O preso passa a cumprir as regras disciplinares da prisão, a conviver, de forma impositiva, com um número limitado de pessoas. Sua rotina passa a ser robotizada, veste-se igual as demais pessoas, usa o mesmo corte de cabelo, tem horário e cardápio definido para alimentação, tempo e hora para higiene pessoal e lazer. Passa a andar de cabeça baixa e mãos pra trás, como sinal de respeito e subordinação aos agentes responsáveis pela segurança do local. O aprisionado, ao adentrar ao sistema, deixa de ser conhecido pela pessoa que é, para ser conhecido pelo crime que cometeu.

No espaço prisional, segundo Goffman (1974), há a “mortificação do eu”. O aprisionado perde seu poder de escolha, passando a viver de forma padronizada, com uma rotina pré-estabelecida a qual deve se moldar, desempenhando as condutas conforme o determinado e não conforme sua vontade. De acordo com Goffman (1974),

No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu – por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens – fora de contato com coisas estranhas e contaminadoras. No entanto, nas instituições totais esses territórios do eu são violados: a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do eu são profanadas (GOFFMAN, 1974, p.31).

Reverendo as funções da pena de prisão referidas por Michelle Perot, é difícil pensar o sistema prisional como meio de correção e reintegração social do apenado, pelo contrário, a prisão dessocializa. A anulação da vontade do aprisionado, a rotina seguida nas prisões, muitas vezes por décadas, produz efeitos que podem dificultar o processo de ressocialização, conforme destacado por Azevedo (1999):

As prisões continuam a ser o momento culminante do mecanismo de marginalização que produz a população criminal e a administra de modo a adaptá-la a funções próprias que a qualificam, produzindo efeitos contrários à reeducação e reinserção do condenado, e favoráveis à sua integração na população criminal. O cárcere contraria todo ideal educativo moderno de estimular a individualidade e o auto-respeito, alimentado pelo respeito ao educador. Os rituais de degradação no começo da detenção, despojando o encarcerado dos símbolos exteriores da própria autonomia (vestimentas e objetos pessoais) constituem o oposto. A educação fortalece o sentimento de liberdade e espontaneidade do indivíduo; a vida carcerária, como universo disciplinar, tem o caráter repressivo e padronizador (AZEVEDO, 1999, p. 50).

A pena, cuja função visa, além da punição, a ressocialização, infelizmente não é a realidade do sistema prisional brasileiro. No ambiente carcerário, falta humanidade ao apenado que, retirado do convívio social, passa a limitar a sua convivência com companheiros de cela. Esse isolamento, segundo Bittencourt (2011),

Quando se fala nos transtornos psíquicos produzidos pela prisão, imediatamente se pensa na desumanidade do regime celular. Mas não imagine que apenas o regime celular foi maléfico, pois igualmente o é a prisão fechada contemporânea. A ausência de verdadeiras relações humanas, a insuficiência ou mesmo a ausência de trabalho, o trato frio e impessoal

dos funcionários penitenciários, todos esses fatores contribuem para que a prisão se converta em meio de isolamento crônico e odioso. As prisões que atualmente adotam o regime fechado, dito de segurança máxima, com total desvinculação da sociedade, produzem graves perturbações psíquicas aos reclusos, que não se adaptam ao desumano isolamento. A prisão violenta o estado emocional, e, apesar das diferenças psicológicas entre as pessoas, pode-se afirmar que todos os que entram na prisão – em maior ou menor grau – encontram-se propensos a algum tipo de reação carcerária (BITTENCOURT, 2011, p. 201).

Nessa perspectiva é preciso rever as formas de cumprimento da pena e, principalmente, a forma de ver o aprisionado, sendo dever do Estado garantir a sua dignidade e desenvolver políticas que auxiliem no processo de ressocialização.

Na intenção de atingir a função ressocializadora da pena, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) iniciou o Projeto Cidadania nos Presídios, que foi lançado no Paraná em agosto de 2016. O projeto é uma proposta de valorização de direitos a partir de uma dinâmica e metodologia de execução e fiscalização das penas, “[...] revendo o funcionamento das varas de execução penal e a super ocupação dos presídios, [...] aptidão para tornar o sistema de justiça mais humano, aproximando o juiz e a sociedade do jurisdicionado” (CNJ, 2016).

Considerando que o Projeto do CNJ objetiva o desenvolvimento de metodologias que tornem sistema prisional mais humano, os Círculos de Construção de Paz visam o resgate das relações humanas e individualidade do aprisionado, contribuindo para a humanização da pena.

Círculos de construção de paz no contexto do encarceramento

Os primeiros registros de atendimentos utilizando práticas restaurativas no Brasil datam do ano de 2002, registrados pela 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e Juventude de Porto Alegre-RS. A partir dessa utilização, as práticas restaurativas difundiram-se por todo território nacional, em suas distintas abordagens, sendo o método dos Círculos de Construção de Paz a mais aplicada no Brasil. No ano de 2009, o Governo Federal através do Decreto nº7.037/2009 reconheceu a importância da Justiça Restaurativa (JR), aprovando o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos que foi posteriormente atualizado pelo Decreto nº 7.177/2010, estabelecendo a aplicação de projetos de JR. (BRASIL, 2009; BRASIL, 2010).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelecido pela Lei nº12.594/12 foi marco legal que também previu as práticas restaurativas no país. A partir deste marco legislativo, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2016, estabeleceu a Resolução nº 225, tornando a JR uma política pública nacional do Poder Judiciário, evidenciando a relevância dos meios consensuais de solução de conflitos.

Neste contexto, houve a necessidade da criação de estruturas equiparadas a uma unidade judiciária que aplicassem esses métodos de autocomposição com ênfase na solução de conflitos. Dessa maneira, surgiram os chamados Centros Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), tal como estabelecido na Resolução nº 125/2010 do CNJ, que atuam na orientação e promoção de direitos dos cidadãos. A instalação dos centros está prevista no artigo 8º da referida resolução, o qual constitui a exigência da instalação de unidades apenas nas comarcas de maior porte, ou seja, as comarcas que optam, em maioria, pela aplicação de métodos autocompositivos para resolução de conflitos. O município de Ponta Grossa, desde o ano

de 2014, conta com um CEJUSC-PG e tem sido referência estadual e nacional de capacitação e aplicação das práticas restaurativas, com ênfase no método do Círculo de Construção de Paz idealizado por Kay Pranis.

O Círculo de Construção de Paz é um dos métodos utilizados pela JR, que tem por objetivo aproximar as pessoas envolvidas nesse processo, através do diálogo, da escuta ativa, da criatividade e do empoderamento, possam construir consensos, fomentar a responsabilização e a tomada de decisão em um espaço seguro e coletivo.

O Círculo de Construção de Paz é definido por Watson e Pranis (2011) como:

Um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo, a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente. O processo cria um espaço a parte de nossos modos de estarmos juntos. O círculo incorpora e nutre uma filosofia de relacionamento e de interconectividade que pode nos guiar em todas as circunstâncias dentro do círculo e fora dele (WATSON; PRANIS, 2011).

O círculo cria a possibilidade da liberdade entre os participantes, para que possam ter expressões verdadeiras, deixando de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, revelando suas aspirações mais profundas e agir segundo seus valores mais fundamentais (PRANIS, 2010).

Nas práticas circulares, há valores fundamentais a serem trabalhados, os mais importantes entre esses valores são a participação, o respeito, a honestidade, a humildade, a interconexão, a responsabilidade, o empoderamento e a esperança.

O método, por conter tais princípios fundamentais, vem sendo usado em diversas esferas sociojurídicas, visando a identificação das necessidades dos grupos onde esse método é aplicado. Em

âmbito criminal, o método dá apoio e assistência à vítima de crimes; sentença menores e adultos infratores; reintegram egressos do sistema prisional, apoia e monitora ofensores crônicos em liberdade condicional.

Diante desse cenário, encontros com os apenados através dos círculos de construção de paz têm sido desenvolvidos na esfera criminal, como forma de reintegração social, com o intuito de promover a restauração de laços com a comunidade, desempenhar um papel inclusivo que possibilita a responsabilização desse ofensor, instigar a reflexão sobre os efeitos dos seus atos, a descoberta de emoções e sentimentos, fomentar um processo de autoconhecimento, possibilitando não só a aceitação desses na comunidade, mas principalmente fazendo-os despertar para o mundo além do encarceramento.

Nesse contexto, o Projeto Travessia foi pensado para auxiliar na implantação da Unidade Penal de Progressão de Regime no município de Ponta Grossa/PR, apreendendo as características do município e de sua população carcerária a fim de aprimorar as condições de cumprimento de pena, capacitar os servidores penitenciários no método de Círculos de Construção de Paz, realizar círculos com todos os sentenciados que passarem a compor a UP e qualificar a sua reinserção social, proporcionando-lhes o reencontro com o seu verdadeiro “eu”, oportunizando a ressocialização de fato e que os conduza em seu retorno ao convívio em sociedade, na qual possam ser acolhidos após a sua responsabilização

Projeto Travessia

O Projeto Travessia, realizado em parceria com a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa (PEPG), Centro Universitário Santa Amélia (UNISECAL), Centro Judiciário de Solução de Conflitos de Ponta Grossa (CEJUSC/PG) e Defensoria Pública do Estado

do Paraná (DP/PR), surgiu da necessidade da implementação da Unidade de Progressão (UP). A instalação da UP dentro da PEPG visou atender demandas deste estabelecimento prisional, no que diz respeito à superlotação carcerária, mas, principalmente, teve o intuito de aprimorar as condições de cumprimento de pena e qualificar a reinserção social dos sentenciados.

A UP está instalada no Centro de Regime Semiaberto de Ponta Grossa, o qual tem como característica ser um Estabelecimento Penal de Segurança Média, com capacidade total, em alojamentos comunitários, para 140 apenados, remetendo-se à Lei de Execução Penal, que dispõe em seu artigo 85: “O estabelecimento penal deverá ter lotação compatível com sua estrutura e finalidade”. Essa unidade apresenta uma configuração arquitetônica mais simples e com menores precauções de segurança do que a Penitenciária de Regime Fechado existente no mesmo complexo, permitindo que os sentenciados se movimentem com relativa liberdade.

O município de Ponta Grossa, à época da elaboração do projeto de implantação da UP, em junho de 2018, contava com três estabelecimentos penais, sendo eles: a Cadeia Pública Hildebrando de Souza, que se destina a presos provisórios, com capacidade para cerca de 280 presos e possuindo uma média de 800; a Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, que se destina a presos condenados em regime fechado, com capacidade para 430 presos e possuindo 513; e o Centro de Regime Semiaberto, o qual é destinado a presos que cumprem pena em regime semiaberto, com capacidade para 120 presos e possuindo cerca de 140.

Portanto, fica evidente a problemática da superlotação carcerária dos estabelecimentos penais do município, o que reflete no desconforto e na insegurança não apenas aos custodiados, mas aos servidores penais e à sociedade, uma vez que tal superlotação dificulta as possibilidades de tratamento penal e adequada reinserção social daqueles que cumprem penas. Conforme o artigo 1º da Lei de Execuções Penais, o cumprimento da pena visa “proporcionar

condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984), ou seja, o cumprimento de pena não pode ser apenas retributivo.

Nesse contexto, um dos desafios da implantação da UP era conscientizar os apenados para as responsabilidades individuais e coletivas para a convivência neste novo local. Isso porque, na referida unidade, eles teriam um relacionamento mais próximo uns com os outros e maior liberdade de locomoção. Assim, era preciso fortalecer o vínculo entre eles, sensibilizá-los para as necessidades individuais e coletivas, alertá-los das responsabilidades e compromissos assumidos uns com os outros e, principalmente, consigo mesmos.

Assim, o Decreto 11.169/2018, que regulamenta a UP, prevê no artigo 2º, parágrafo 1º, a utilização de métodos e técnicas de justiça restaurativa:

§ 1.º Para a implantação de preso deverá o Departamento Penitenciário proceder a análise do seu perfil junto ao Sistema de Informações Penitenciárias, observando-se os quesitos deste artigo, podendo utilizar-se de métodos e técnicas de justiça restaurativa com a finalidade de estimular o resgate e a consolidação dos vínculos familiares, o acesso as políticas públicas de educação, qualificação profissional e ao trabalho, com vista a reintegração social do apenado à sociedade.

O Projeto Travessia nasce norteado por esses objetivos específicos. Com início em agosto/2018 e vigente até o presente momento, agosto/2019, a primeira etapa consistiu na seleção¹, conforme critérios definidos pelo artigo 2º, do Decreto 11.169/2018², de 45 presos para integrarem três turmas divididos

1A seleção dos presos é realizada por uma comissão composta por responsáveis pela execução penal (Poder Judiciário e Ministério Público), além dos servidores da PEPG.

2 Art. 2.º Os Estabelecimentos Penais de Progressão deverão observar estritamente as suas respectivas capacidades de custódia através de suas instalações físicas nos módulos de vivência, e serão destina-

em 15 presos cada, para participaram de 4 círculos, os quais foram realizados semanalmente na PEPG, em dias e horários previamente disponibilizados pela equipe responsável pela transferência dos apenados. Ainda, nesta primeira etapa, foram capacitados seis agentes penitenciários, que atuam na UP, no método do Círculo de Construção de Paz, com o intuito de que eles pudessem futuramente participar como facilitadores dos círculos. Já que um dos princípios da prática circular é não haver observador do círculo, todas as pessoas presentes devem participar da atividade.

Na segunda etapa, desenvolvida entre fevereiro e agosto de 2019, participaram 80 presos, os quais foram divididos em quatro turmas de 15 e uma de 20. Nessa etapa, os dois primeiros círculos da primeira turma também foram realizados na unidade de regime fechado, todos os demais foram realizados nas dependências da UP, uma vez que os presos já haviam sido transferidos para esta unidade. Assim, como na primeira etapa, cada turma participou de quatro círculos em dias e horários disponibilizados pela equipe responsável pela transferência dos apenados.

Para a realização e aplicação dos círculos, foram elaborados em conjunto pelos facilitadores da PEPG, da UNISECAL, do CEJUSC/PG e da DP/PR, roteiros que conduzissem os quatro encontros de cada turma selecionada, seguindo todos os elementos estabelecidos das a presos condenados à pena de reclusão em regime fechado, nos termos do art. 87 da Lei de Execução Penal, nº 7.210, de 11 de julho de 1984, oferecendo-se preferencialmente oportunidade em função da faixa etária, escolaridade, estado de saúde, e natureza do crime, notadamente que:

I - poderão ser beneficiados com progressão de regime ou livramento condicional entre 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos após o ingresso na Unidade de Progressão;

II - não tenham cometido quaisquer dos delitos descritos na Lei de Crimes Hediondos, nº 8.072, de 25 de julho de 1990, exceto aqueles praticados sem violência ou grave ameaça a pessoa;

III - não possuam pendente de decisão final, mesmo que iniciado durante a prisão ou a execução penal em andamento, com mandado de prisão vigente.

por Pranis (2010). Diante de tais elementos, foram estabelecidos temas e perguntas norteadoras com o objetivo de promover a reflexão, responsabilização, criação de vínculos, cooperação, interconexão, sentimento coletivo, a discussão de valores em comum, a empatia e o comprometimento entre os participantes.

Os círculos foram realizados semanalmente e cada um possuía um tema específico; o primeiro círculo iniciou com a apresentação dos elementos que compunham o centro do círculo, com o intuito da apresentação da metodologia e uma apresentação do projeto. Em seguida, passou-se para a cerimônia de abertura, realizada através de uma dinâmica envolvendo o nome dos presentes, proporcionando não só a apresentação de todos, mas criando um ambiente em que os apenados pudessem agir com mais naturalidade.

Para reger a fala dos participantes, a bússola foi escolhida como objeto da palavra, pois o projeto os direcionaria a um “norte”, a fim de causar uma reflexão sobre qual direção estão seguindo. Logo após a apresentação da metodologia e dos objetivos do projeto, foi realizada a primeira “rodada” do objeto da palavra para o “*check-in*”, oportunizando aos participantes compartilharem o sentimento no presente momento. As falas sempre foram iniciadas pelos facilitadores, contribuindo e incentivando a “contação de histórias” com o intuito de proporcionar um lugar seguro.

Na sequência, foi estabelecida a construção dos valores, tanto para o bom funcionamento do círculo, quanto para que os participantes elegessem valores importantes para a sua convivência na UP. Depois houve a estruturação das diretrizes que poderiam ser utilizadas não somente no círculo, mas na convivência em grupo, sendo elas: (a) voluntariedade, (b) a confidencialidade, (c) respeito ao objeto da palavra, (d) escutar com atenção, (e) falar sempre em primeira pessoa, proporcionando, assim, um espaço seguro para as falas verdadeiras.

Estabelecido isso, o círculo foi conduzido às perguntas norteadoras. Para o primeiro círculo, foram escolhidas perguntas que os remetessem às pessoas que fossem uma referência positiva em sua vida, convidados a compartilhar o que aprenderam com elas. No segundo momento, a “contação de história” teve como tema uma transformação vivenciada a partir de uma crise ou dificuldade e, encerrando esse momento, solicitou-se aos presentes que relatassem como se sentiram escutando as histórias compartilhadas por todos e suas expectativas sobre o projeto.

Assim como no início, os participantes também relataram como estavam se sentindo no “*checkout*”, ao sair do círculo. Como cerimônia de encerramento e objeto de reflexão até o próximo encontro, apresentou-se a “história da ostra e da pérola” para que os participantes observassem todo o trabalho, dedicação e, por vezes, dificuldades que passamos para chegar ao objetivo desejado.

No segundo encontro, a cerimônia de abertura teve como intuito demonstrar as “teias” invisíveis que temos com as pessoas de nosso convívio e como elas nos fortalecem e nos modificam. Como objeto da palavra, foi utilizada uma bola de futebol, remetendo a um gosto em comum não só dos apenados, mas de todo Brasileiro, mostrando que sempre existe algo que nos conecta com o outro, por mais diferente que sejam nossas histórias.

Na sequência, tratou-se dos valores, pedindo para que os participantes tentassem relembrar os valores que haviam sido estabelecidos no encontro anterior e questionando-os acerca da possibilidade de vivenciarem esses valores ou, ainda, se haviam identificado, durante a semana de intervalo entre os círculos, outros valores também importantes. As diretrizes estabelecidas foram as mesmas do primeiro círculo, sendo apenas lembradas para o funcionamento do círculo.

No segundo círculo, as perguntas norteadoras iniciaram com a solicitação de que fosse revelado algo de si para os demais participantes, através de um desenho, e que logo após eles

compartilhassem a história. Nesse momento, houve diversas revelações e os participantes mostraram-se surpresos quanto às informações compartilhadas pelos demais. Após essas revelações, solicitou-se aos presentes que dividissem seus sentimentos em relação às informações que ouviram.

Ao final, foi realizado novamente o “*checkout*” para que os participantes compartilhassem como estavam se sentindo, realizando o encerramento com uma dinâmica envolvendo as mãos dos participantes, para associar que na vida ninguém é tão pobre de espírito que não possa contribuir com alguém e ninguém tão autossuficiente que não precise de ajuda.

Já no terceiro encontro com os apenados, a prática circular foi iniciada com a “Lenda Cherokee dos dois lobos e nossas forças interiores”, cerimônia de abertura que tinha como objetivo marcar um tempo para reflexão sobre quais são nossas escolhas, em quais delas nos dedicamos mais e, a partir disso, quem queremos ser. Na sequência, seguindo os elementos fundamentais dos círculos, foi realizado o “*check-in*”, resgatando os valores e diretrizes vivenciadas na última semana.

As perguntas norteadoras para o penúltimo encontro trataram sobre respeito, a concepção dos participantes acerca do respeito e em quais situações eles se sentiam respeitados. Em um segundo momento, os presentes foram questionados sobre o que era importante para uma boa convivência com o outro, o que eles acreditavam que as pessoas esperam deles e como poderiam atender a essas expectativas. Ao final do círculo, foi realizado o “*checkout*” e a cerimônia de encerramento e através de um vídeo tentou evidenciar como mesmo tão diferentes sempre temos algo em comum, somos tão diferentes e tão iguais ao mesmo tempo.

Para o encerramento dos encontros, o quarto círculo levou aos apenados como objeto da palavra uma chave, representando uma “chave mestra”, capaz de abrir portas a partir de agora, com o objeto

de demonstrar que quando compartilhamos histórias, compartilhamos nossa humanidade e isso nos possibilita abriremos portas e seguirmos por caminhos que jamais foram imaginados ou esperados.

As perguntas norteadoras no último encontro tiveram como tema os sonhos, os apenados foram convidados a compartilhar quais eram seus sonhos quando crianças, com o que sonhavam agora e quais as atitudes que os levaria a alcançar esses sonhos. Foi enfatizado aos participantes o quanto é importante e necessário o ato de sonhar, pois são os sonhos que nos movem até nossos verdadeiros ideais. Para marcar o encerramento dos encontros e dessa caminhada partilhada, foi proposto aos presentes que escrevessem uma carta pra si mesmos, para o “eu do futuro”, com a mensagem que eles gostariam de receber no momento que estivessem retornando para a sociedade. Essas cartas foram arquivadas pelos responsáveis da UP junto com os demais documentos pertencentes a cada um dos apenados e serão entregues a eles no dia de sua saída, no intuito de remetê-los ao que desejaram profundamente durante a participação dos círculos, momentos vivenciados que permitiram a eles estar em contato verdadeiro com seu melhor.

Os primeiros resultados do projeto foram apresentados logo após o encerramento do ciclo dos quatro primeiros encontros. Os participantes expressaram sua gratidão e questionaram quando seriam os próximos. Relataram também o quanto a prática circular foi importante para a construção de um novo olhar de sua situação e do momento em que vivem. Esta reação positiva ao círculo se repetiu em todos os grupos, o que demonstra que as práticas circulares no contexto do encarceramento têm proporcionado a esses indivíduos um reconhecimento de si no outro e um contato com sua humanidade.

Foi possível observar que os agentes que foram capacitados na metodologia tiveram maior empatia com os presos, o que permitiu maior fluidez e tranquilidade no decorrer dos círculos. Em alguns deles, os agentes foram facilitadores e em outros eles compuseram o círculo somente como participantes.

Ao final da primeira etapa do projeto (agosto a dezembro de 2018), houve a inauguração da UP, em 21 de novembro de 2018, tendo capacidade para 140 homens que tivessem atendido aos critérios anteriormente estabelecidos e devidamente autorizados pelo juízo de execução penal e Ministério Público. Inicialmente, dos 45 selecionados para a primeira fase do projeto, 8 não conseguiram de imediato autorização de transferência à unidade. Os demais estão hoje convivendo na UP. Na segunda etapa (fevereiro a agosto de 2019), 80 apenados participaram do projeto. Atualmente, há cinco apenados que se enquadram nos critérios da UP e estão aguardando a prática circular para progredir.

Daqueles detentos que não conseguiram de imediato a autorização para subir, apenas um se manteve no regime fechado, por conta da superveniência de uma nova condenação, o que já era do conhecimento do preso. Os demais conseguiram autorização posterior do juízo de execução penal.

Neste período de convivência na UP, os agentes penitenciários e presos relataram como foi importante o círculo para a construção de relacionamentos mais saudáveis e francos entre eles. Apontaram que quando há alguém apresentando algum tipo de alteração, buscam o diálogo coletivo compartilhado para resolver o conflito, pois sabem que ocupam um espaço que lhes possibilita viver o mais próximo da vida fora do sistema carcerário. Todos os presos que integram a UP passaram pelo projeto.

O Projeto Travessia continua sendo aplicado na PEPG, na capacitação de servidores penitenciários no método do Círculo de Construção de Paz e na aplicação dos círculos para os apenados selecionados para compor a UP, sendo que até a presente data 125 presos participaram do projeto.

Considerações finais

Após explanarmos sobre as transformações na função da pena e os tipos de penas presentes no nosso ordenamento jurídico, fica evidente que o sistema prisional brasileiro há muito se distancia do que preconiza a Lei de Execuções Penais, deixando de proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado. Nesse sentido, o Círculo de Construção da Paz, no contexto do encarceramento, vem ao encontro das diretrizes indicadas pelo CNJ, na busca de desenvolvimento de metodologias mais humanas.

O projeto Travessia, implementado na UP dentro da Penitenciária de Ponta Grossa, que visa aprimorar as condições de cumprimento da pena objetivando auxiliar na reinserção social e recuperação dos apenados, foi desenvolvido por meio da aplicação de uma metodologia da Justiça Restaurativa.

O referido projeto foi realizado em dois momentos, primeiro capacitando os agentes penitenciários que iriam atuar na UP e no segundo momento realizando os círculos de construção da paz com os sentenciados. Foi possível observar que o projeto contribuiu para que os agentes tenham mais empatia com os presos, o que possibilita um convívio mais pacífico e respeitoso na UP. A realização dos círculos contribui significativamente com a ressocialização dos apenados, permitindo que eles pudessem refletir sobre sua condição,

as conseqüências de suas escolhas, despertando o interesse pela compreensão da sua condição humana e social e, ainda, um encorajamento a uma maior participação social.

Referências

AZEVEDO, J. C. **Reforma e “contra” reforma penal no Brasil: Uma ilusão... que sobrevive.** Florianópolis: OAB-SC, 1999.

BITENCOURT, C. R. **Falência da pena de prisão: causa e alternativas.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

BITENCOURT, C. R. **Tratado de direito penal: parte geral, 1-17.** Ed. rev., ampl. e atual. De acordo com a Lei n. 12.550, de 2011. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940.** Código Penal. Rio de Janeiro, 1940.

BRASIL. Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 22 dez. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm.

BRASIL. Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010. Altera o Anexo do Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009 e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm#art4.

CNJ. **Projeto Cidadania nos Presídios.** 2016. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal/cidadania-nos-presidios>. Acesso em: 01 ago. de 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicômios Prisões e Conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAIA, C. N. et al. **História das prisões no Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009. p. 9-34.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

WATSON, C. B; PRANIS, K; BASTIANI, F. **No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis**. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

Capítulo 3

Cultura de paz e educação para a paz: reflexões sobre a comunicação não violenta como linguagem da paz

Virgínia Ostroski Salles

Lucimara Glap

Luiz Edemir Taborda

Nei Alberto Salles Filho

Antonio Carlos Frasson

Introdução

De maneira geral, como sabemos, os índices de violência em nosso país são assustadores. A violência se tornou banal na sociedade, na família, nas escolas, etc. Por isso, cada vez mais, é necessário procurar alternativas e maneiras construtivas de relações sociais mais qualitativas, com vistas a resolução de conflitos de forma não violenta e aproximar a sociedade da construção de uma Cultura de Paz.

Essa Cultura de Paz, como caminho da humanidade no século XXI, é preocupação crescente em diversos países do mundo, tanto relacionada às guerras como também nas questões de pobreza, miséria e sustentabilidade ambiental. Nesse sentido, há a necessidade de que se aprofunde a reflexão e discussão referente aos valores humanos, como elementos de coesão social e perspectiva universal.

Quando apontamos a necessidade da promoção da paz, podemos mencionar a Cultura da Paz aliada à proposta da Comunicação Não Violenta (CNV) como caminho viável para a (re)construção da paz em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo,

relacional. Assim, com o objetivo de estabelecer a relação entre esses dois campos, organizamos este texto com a finalidade de apresentar as convergências entre a Cultura da Paz e a Comunicação Não Violenta. Inicialmente, salientamos a importância da linguagem como mola propulsora da comunicação. Portanto, a comunicação é a peça fundamental da CNV e é por meio da comunicação que procuramos refletir sobre os temas.

A CNV traz a proposta fundamental e em potencial desenvolvimento para conseguir discutir os desafios postos hoje em nossa sociedade, em relação à geração dos contextos de violência nas diversas esferas. Podemos dizer que ela traz uma nova perspectiva da Cultura da Paz construída a partir da comunicação, das palavras e do diálogo qualitativo. A CNV foi estruturada pelo psicólogo Marshall Rosenberg com o intuito de trazer à tona a discussão sobre a importância da comunicação e, mais ainda, a qualidade da comunicação para modificar os contextos de violência. A CNV e a Cultura da Paz são estratégias democráticas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que busque a equidade a paz e a justiça social.

A cultura da paz e a educação para a paz

Quando falamos em Cultura da Paz, o que vem à mente é a representação social que temos da mesma, ou seja, atitudes pessoais ou coletivas que podemos desenvolver tendo por objetivo o bem comum na sociedade em que estamos inseridos. A ideia de paz se inicia com um conjunto de atitudes, hábitos e valores nas várias instâncias da nossa vida, sejam elas o meio ambiente, a sociedade, a saúde coletiva, entre outras, que fazem com que tenhamos maior centralidade para reagir contra qualquer tipo de violência e

intolerância. Essas atitudes, hábitos e valores, fortalecerão ações em conjunto que possam ser tomadas com o objetivo de diminuir as injustiças humanas pessoais, sociais e os problemas socioambientais.

Jares (2002) e Guimarães (2003) evidenciam que, a partir da segunda metade do século XX, surge a necessidade de que o discurso sobre a paz se intensifique. Essa necessidade comprova-se por meio do discurso de filósofos, sociólogos, professores e políticos. Portanto, enquanto movimento, a Cultura de Paz surge, no discurso oficial, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que procura trabalhar no sentido de prevenir toda e qualquer situação que possa ameaçar a paz e a segurança no mundo. Tal atuação seria contra todo e qualquer tipo de desrespeito aos direitos humanos e também contra a pobreza, a intolerância, a exclusão social e a degradação ambiental. Diante dessa realidade, surgem estudos sobre a violência na relação com a Cultura de Paz que procuram desvelar como se produzem as diferentes formas de violência no interior da sociedade.

Para a UNESCO (2000), a Cultura de paz está relacionada com a resolução não violenta de conflitos e fundamentando-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo de ideias. Além disso, para a UNESCO, a construção de uma Cultura de Paz tem na esfera educacional sua maior aliada. Nessa direção, Carvalho (2011, p. 215) nos mostra que “o século XXI nasce sob a esperança de que a educação é o caminho para consolidar a Cultura de Paz, calcada em princípios da Educação para a Paz e a Educação de Valores”, ou seja, por meio da educação criam-se instrumentos delineados em valores contrários a cultura da violência, que hoje ainda são muito fortes na sociedade.

Assim, a partir da premissa educacional, é fundamental refletir sobre como pensar educacionalmente a Cultura de Paz. Aqui, argumentamos que esta Cultura de Paz, para atingir as pessoas e a sociedade, precisa de uma Educação para a Paz, isto é, processos pedagógicos que visem refletir sobre as violências, os conflitos, os

valores humanos, os direitos humanos, o meio ambiente, entre tantos temas fundamentais para a humanidade. A esse respeito, Salles Filho (2019) explica que:

Como Educação para a Paz, entendemos os processos pedagógicos nos quais os elementos (conhecimentos e práticas) da cultura da paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais/humanos pautados na construção de atitudes cotidianas (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

Dessa maneira, compreendemos que a cada vez que indicamos um processo de Cultura de Paz, é essencial uma articulação pedagógica centrada na melhoria das convivências e da resolução pacífica dos conflitos, ou seja, a Educação para a Paz na prática.

Serrano (2002), pontua que a paz é um dos principais valores da vida humana e que este afeta todas as outras dimensões. Para a referida autora, há três conceitos básicos embutidos: o conflito, o desenvolvimento e os direitos humanos. Assim, é preciso que entendamos o conflito como algo que está presente na convivência diária e é um elemento necessário para a promoção da Cultura de Paz.

Há uma visão tradicional relacionada com a definição da paz, trazendo a alusão de que a paz é a ausência de conflitos e de violências. Nesse sentido, Jares (2002) afirma que este modo de conceber a paz está impregnado de um sentido negativo, pois traz a ideia de “ausência de”, apontando a paz como sinônimo de tranquilidade. Ainda, muitas pessoas mencionam a paz apenas como a ausência de guerra (WEIL, 2007), mas entende-se essa afirmação como uma visão limitada sobre a paz. De outro modo, devemos entender a paz como a “presença de” situações positivas, tanto de ordem pessoal como social. A paz como a presença de boas relações humanas, a presença de direitos humanos, etc.

Concordamos com Guimarães (2005) ao afirmar que a concretização de uma Cultura de Paz depende da desconstrução da cultura da violência. Esse movimento se dará por meio de um processo de reflexão e autorreflexão que permitirá a violência assumir a sua própria violência por meio de:

uma profunda autocrítica cultural, tanto na linha da desmistificação dos mecanismos perpetuadores da violência como na linha da superação da tradição bélica e militarista, desde a linguagem, passando por costumes como a palmada pedagógica até a revisão de instituições como o serviço militar obrigatório (GUIMARÃES, 2005, p. 42).

Além disso, a Cultura de Paz exige a necessidade da construção de um projeto coletivo que tenha como objetivo a paz no sentido de pacificação social, busquem que se busca o bem comum e uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse viés, é preciso que a paz esteja presente e que faça parte dos diferentes contextos, tanto no campo das políticas públicas como também na ciência. Cabe ressaltar que os estudos sobre a paz e a pesquisa pela paz estão presentes em países europeus desde meados dos anos 1960. No Brasil, só recentemente passam a fazer parte da preocupação dos diferentes setores. Insistimos que, ao promover Cultura de Paz, estamos gerando mudanças necessárias para a sociedade em relação à justiça social, igualdade entre os gêneros, tolerância, direitos humanos e equilíbrio ecológico.

Milani (2003), ao refletir sobre o tema Cultura da paz, insere o termo “globalização da paz”, apontando que essa se constitui no maior desafio para o século XXI. Milani (2003) compreende que, ao invés de termos uma globalização para a paz, temos uma globalização da carência, da guerra, da fome e da exploração do homem pelo homem. Assim, há que se priorizar uma cultura para a paz e não para a violência, modificando o pensamento e as ações das pessoas, com

a finalidade de promover da paz. Aqui, podemos inserir as discussões acerca da proposta da CNV como uma metodologia que auxilia no fortalecimento de um diálogo mais empático e menos violento.

Pressupostos da comunicação não violenta

A CNV é uma das ferramentas que se estuda e pratica para a resolução de conflitos, em diversos âmbitos sociais. Por meio da CNV, assumimos a consciência de nossos atos, necessidades, sentimentos e sobre a capacidade de comunicação com o outro. Rosenberg (2006) conceitua a CNV como algo que:

se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento. A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (ROSENBERG, 2006, p. 21-22).

A CNV se concretiza num processo de autoconhecimento. Entendendo este autoconhecimento, passamos a observar, cuidadosamente, e identificar atitudes e comportamentos em nós que nos afetam. Podemos desenvolver habilidades específicas, por meio do autoconhecimento, que façam com que substituamos atitudes de ataque e julgamentos por uma nova perspectiva, uma visão mais empática. Assim, percebemos que as diferenças culturais, por si só, os valores e crenças são fatores que podem ser geradores de conflitos durante a vida profissional e pessoal. Para Rosenberg (2006), a empatia nos permite continuar vulneráveis, no sentido de expostos, e extinguir situações de violência real.

Kunsch (2009) aponta que a comunicação é a ferramenta indispensável para que possamos nos relacionar com os sujeitos, independentemente de seu grau de estudo e formação. A CNV, é uma abordagem de resolução de conflitos que, por meio de ações práticas, propõe a consideração do todo, despertando a empatia e a compaixão, dois sentimentos que para a CNV são intrínsecos a todos os seres humanos. Desse modo, podemos afirmar que a CNV se faz por meio da promoção da cidadania de si e do outro, um processo de humanização que pode ser utilizada como um instrumento na mediação de conflitos, mudança social e construção de Cultura de Paz.

Rosenberg (2006) aponta que a natureza humana é enternecida. A comunicação por meio da linguagem e o uso das palavras exerce um papel fundamental no enternecimento mesmo quando nos encontramos em situações de extrema necessidade. Ainda, para Rosenberg (2006), a CNV tem por objetivo estabelecer uma comunicação menos conflituosa e mais equilibrada e pacífica, proporcionando a empatia e a compaixão.

Mas, para que isso ocorra, há a necessidade de reformularmos a maneira como nos comunicamos e a forma como nos tornamos partícipes desse processo, ou seja, a forma como “ouvimos” as pessoas. O processo da CNV envolve, como aponta Rosenberg

(2006), quatro aspectos fundamentais e, por meio da identificação destes aspectos, podemos direcionar nosso pensamento afim de nos conscientizarmos sobre as nossas ações. Os aspectos são: a) observação dos fatos, sem que façamos julgamento de valor ou avaliações a priori; b) identificação dos sentimentos, em relação aos fatos expostos; c) reconhecimento das necessidades, por meio dos sentimentos identificados; d) e elaboração de pedidos, claros, específicos e concretos para engrandecer a nossa vida.

Quando pautamos a nossa comunicação tendo por base esses princípios e o mais importante, sendo fiéis a eles, as outras pessoas com as quais estamos nos comunicando se unirão a nós, mesmo que desconheçam os princípios da CNV (ROSENBERG, 2006).

A observação fiel dos fatos nos fará expressar de maneira expressiva à outra pessoa, como estamos nos sentindo, tendo por objetivo alcançar e observar nossas necessidades e fraquezas. Mas, para isso, devemos observar sem avaliar, pois, a pré-avaliação, muitas vezes, leva-nos a uma generalização da situação apresentada. Rosenberg (2006, p. 50) aponta que a observação é “um saber diferente, que não mistura o que podemos ver com a nossa opinião”, é a possibilidade de um saber diferente enriquecer nossas experiências e ampliar nossos horizontes.

A identificação dos sentimentos é uma ação extremamente difícil e requer muita cautela e zelo por parte do ouvinte, uma vez que para podermos expressar nossos sentimentos, precisamos, antes de tudo, saber identificá-los. Para isso, Rosenberg (2006) propõe que se realize o exercício de expressar os sentimentos, estabelecendo a utilização de palavras que farão com que o sujeito diferencie seus sentimentos de necessidades.

O reconhecimento das nossas necessidades se dá no campo da origem de nossos sentimentos. Podemos afirmar que nossos sentimentos são consequências das escolhas que fazemos, ou seja,

somos frutos das nossas escolhas. Rosenberg (2006) chama a atenção de que julgamentos, críticas e interpretações sobre os outros são, na verdade, expressões alienadas das nossas necessidades insatisfeitas.

Na CNV, a elaboração dos pedidos exige a clareza no que queremos, no que estamos pedindo. A linguagem, em relação a elaboração dos pedidos, tem fundamental importância nesse aspecto, pois dependendo da forma como é pedido pode ser visto como algo negativo, impositivo, exigência, o que fará com que haja resistência, distorcendo a informação correta. Para Rosenberg (2006), o objetivo da CNV é estabelecer relacionamentos que estejam alicerçados na honestidade, sinceridade e empatia, não podemos ter o intuito de modificar as pessoas e moldar o seu comportamento, mas sim estabelecermos elos de confiança e qualidade nos relacionamentos.

Esses quatro aspectos elencados, observação, sentimentos, necessidades e pedidos são os princípios norteadores da CNV. Rosenberg (2006, p. 137) aponta que a CNV abrange duas partes “expressar-se com honestidade e receber com empatia”, visto que, quando classificamos e julgamos as pessoas, estamos estimulando a violência. Não podemos esquecer que as comparações também são uma forma de julgamento e que se não temos a consciência das nossas responsabilidades, dos nossos comportamentos, pensamentos e sentimentos, tornamo-nos perigosos (ROSENBERG, 2006). Sendo assim, a CNV tem um grande potencial na construção de uma Cultura de Paz.

A comunicação não violenta como instrumento de uma cultura de paz

Para Freire (2006, p. 391), é necessário desde cedo criar formas de educar as crianças na “Cultura da Paz”, no sentido de “desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente,

o espírito de justiça e da solidariedade”. Para que haja uma Cultura de Paz é preciso que a organizemos por meio da Educação para a Paz. Uma Educação para a Paz é aquela educação que permite aos seres humanos que vivem ou se deparam com estruturas violentas modificá-las, com base em ações transformadoras, ou seja, que despertem da realidade violenta na qual estavam submersos e inconscientes.

A responsabilidade de educar para a paz consiste em estruturar um processo educativo, de modo que as aulas, por exemplo, atendam às necessidades dos educandos, dando-lhes a possibilidade de aprender por meio de uma relação de afeto e diálogo construtivo com seus professores, em oposição a uma grande parte do ensino atual. Nas palavras de Salles (2017), “uma Educação para a Paz, portanto, é um processo complexo, que requer olhares ampliados sobre a vida, a própria vida na relação com os seres vivos, pessoas, estruturas e ambientes” (SALLES, 2017, p. 31).

Reafirmamos aqui que a Educação para a Paz:

[...] pressupõe a educação a partir de – e para determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JARES, 2007, p. 45).

Dessa maneira, diante do que Jares (2007) elucida, compreendemos que a Educação para a Paz é uma ação educativa crítica e pautada na ação não-violenta. Observamos a importância da CNV como promotora de subsídios que nos ensinem de forma pedagógica a mediar conflitos de maneira pacífica. Se partimos do entendimento de que os conflitos são inevitáveis, visto que somos seres advindos de culturas e percepções diferentes, que em alguns aspectos se complementam e em outros buscam para reafirmar

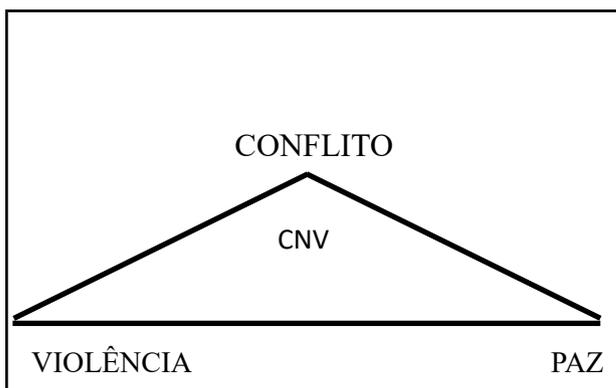
singularidades, o diálogo torna-se a ferramenta indispensável na construção do respeito e tolerância. Por esse aspecto, percebemos os conflitos como elemento positivo e passível de aprendizagem, a partir das diferentes perspectivas. De acordo com Freire (2013):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2013, p. 117-118).

A CNV é uma excelente aliada para se concretize a educação humanizadora, juntamente com uma prática consciente de Educação para a Paz. A educação libertadora crítica é aquela que compreende o conflito como mola propulsora da construção de uma Cultura de Paz. Portanto, uma pedagogia da autonomia, no sentido freiriano, tem relação direta como a Educação para a Paz. Na mesma linha, Galtung (2005) defende que a paz é a condição que nos permite transformar os conflitos de modo criativo e de forma não violenta. O autor fortalece a ideia de que a paz é uma forma construtiva de abordar um conflito, pois conflitos do cotidiano podem constituir uma prática saudável das relações humanas que podem surgir de forma inusitada. Vinyamata (2005) também destaca que:

O conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal ou um fato negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo. O conflito não é bom, nem mau, simplesmente existe (VINYAMATA, 2005, p. 101).

A partir do pensamento de Vinyamata (2005), podemos concluir que um conflito, de início, não deve ser considerado adequado ou inadequado, porque tudo dependerá da maneira como vamos entendê-lo e buscar sua resolução. No processo desta tentativa de resolução do conflito, devemos nos pautar pela ética, tolerância e não-violência, que são elementos fundamentais da Educação para a Paz, como demonstra a figura a seguir:



Fonte: Elaborada pelos autores.

Podemos entender, a partir da figura, que quando colocamos os conflitos como situações inerentes a vida humana e ao lidarmos com eles de forma criativa e pautados no diálogo, podemos impedir que divergências se tornem violências. Assim, teremos a CNV como uma peça chave para essas ações. Dessa forma, podemos aprender que é possível resolver conflitos de maneira pacífica e com a satisfação de todos ao estabelecer uma conexão humana entre as partes envolvidas, como explica a CNV (ROSENBERG, 2019).

Entendendo a figura, partimos da importância de compreender que os conflitos são inevitáveis nas relações humanas e que devemos entendê-los como elementos positivos nos quais as partes envolvidas podem aprender com as perspectivas diferentes. Lembramos que por trás de todo comportamento sempre existe uma necessidade

a ser compreendida, como aponta Rosenberg (2019). Sendo assim, podemos concluir que a CNV é uma peça chave na resolução dos conflitos de forma não violenta.

Para tanto, de acordo com Rosenberg (2019), é necessário que haja o entendimento que a CNV é bem mais que uma técnica de resolução de conflitos, ela “nos ensina a expressar o que está vivo em nós e enxergar o que está vivo nos outros”, para então termos a possibilidade de esvaziar a mente e ouvir com todo nosso ser (empatia). São essas qualidades que levam a CNV a ser uma dimensão muito importante no campo de estudos da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, particularmente em relação às ações práticas e intervenções pedagógicas.

Considerações finais

Conforme discutimos ao longo deste capítulo, temos alguns elementos definidos e integrados. De um lado, a Educação para a Paz como o processo pedagógico para contribuir na construção da Cultura de Paz. De outro lado, a CNV como proposta metodológica que sistematiza o diálogo qualitativo como forma de construir uma linguagem de paz. No encontro desses elementos, temos uma contribuição significativa para os estudos sobre alternativas pedagógicas para a Cultura de Paz.

Ao longo da discussão, outros elementos são agregados, como a importância de pensar os valores humanos que estão em jogo durante a comunicação, a necessidade de ter clareza sobre o papel dos conflitos nas relações humanas, a busca pelo entendimento sobre o impacto das diferentes violências em nossas vidas e, finalmente, como tantos elementos complexos podem estar articulados no ato da comunicação que se pretenda não-violenta ou de paz.

A CNV existe sem a discussão teórica da Cultura de Paz e da Educação para a Paz. Os estudos da paz também podem seguir sem explicitar a CNV diretamente. Porém, acreditamos que se esses dois temas tão importantes buscarem a retroalimentação nos conceitos, ideias, ideias e práticas pedagógicas, teremos, sem dúvida, um avanço na perspectiva da Educação para a Paz no Brasil. Isso pode ter repercussões importantes no momento em que se discute no país a inclusão da Cultura de Paz e da prevenção das violências nas escolas, a partir de uma alteração na Lei n.9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 2018.

Como argumenta o próprio Marshall Rosenberg (2006):

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo o que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos (ROSENBERG, 2006, p. 21).

Com isso, temos duas questões chave relacionadas à Cultura de Paz e à Educação para a Paz. A primeira é que, da mesma forma que a CNV, as questões relacionadas à paz já são discutidas ao longo da história da humanidade. Porém, os diferentes tempos históricos trazem novas demandas, novos olhares, outras conjunturas que requerem formas inovadoras de abordagem. Assim como Rosenberg fez brilhantemente com a sistematização da CNV, muitos pesquisadores e estudiosos estão fazendo com os estudos da paz, construindo a discussão teórico-metodológica da Educação para a Paz como elemento central para a construção da Cultura de Paz.

A segunda questão é sobre as “condições adversas”. Relembramos que a paz não deve ser “ausência”, mas sim a “presença”. Ou seja, em condições pessoais e sociais adversas, tanto nas violências diretas entre as pessoas como nas violências estruturais (pobreza, miséria), a Educação para a Paz deve buscar espaços e preencher com a presença de humanização, amorosidade,

respeito, tolerância, equidade, justiça social. Todas essas presenças devem vir impregnadas pelo diálogo, pela comunicação não-violenta, a verdadeira linguagem da paz.

Referências

- CARVALHO, L. H. Educação para a paz. *In*: FREIRE, N. M. B. (Org.). **Educação para a paz e a tolerância: fundamentos teóricos e prática educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 213-224.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2, p. 387-393, maio/ago., 2006.
- GALTUNG, J. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 71, p. 63-75, 2005.
- GUIMARÃES, M. R. Em torno do Conceito da Paz. *In*: BALESTRERI, R. B. (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo: Edições CAPEC, 2003. p. 33-59.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz: Sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, X. R. **Educar para a paz: em tempos difíceis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KUNSCH, M. M. K. **Comunicação Organizacional: histórico, fundamentos e processos**. Vol. 1. São Paulo Saraiva, 2009.

- MILANI, F. M. Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola. *In*: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. P. **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.
- ROSENBERG, M. B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2019.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.
- SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. Campinas, SP: Papirus, 2019.
- SALLES, V. O. **Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.
- SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNESCO. **Manifesto 2000: por uma cultura de paz e não-violência**. Paris, França. 2000. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/o_manifesto.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.
- VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- WEIL, P. Educação para uma cultura de paz: teoria e prática de vinte anos de experiência. *In*: MAGALHÃES, D. (Org.). **A Paz como caminho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007, p. 38-49.

Capítulo 4

Do contexto histórico brasileiro ao interesse local: Cultura da Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade

Gilmara Aparecida Rosas Takassi
Jane Silva Buhner Taques
Juliana Mara Antonio
Rafael Gustavo Cavichiolo

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender como a bibliografia aborda a questão da cultura da paz e os direitos humanos, adotando como interface de análise os indicadores de quatro municípios paranaenses, Guarapuava, Pitanga, Porto Amazonas e Telêmaco Borba, onde residem os autores.

A par desde recorte, é observada a importância do contexto recente em torno da questão ambiental, especialmente no processo de formação, documentos internacionais e concepções teóricas em relação à sustentabilidade, evidenciando, assim, as diferenciações envolvidas às peculiaridades de cada município, com vistas a apontar a importância destes entes federados autônomos no contexto constitucional brasileiro.

A metodologia utilizada partiu de pesquisas documentais e bibliográficas, com a análise qualitativa, contando com o apanhado de percepções de cada autor sobre como estão sedimentadas em cada município questões como a cultura da paz, direitos humanos e sustentabilidade.

Questões incômodas: uma reflexão inicial sobre aspectos que norteiam o tema

A turbulência na qual a sociedade brasileira – e por que não global? – encontra-se imersa tem despertado a preocupação nos mais diversos setores, principalmente às situações correlacionadas à pacificação e às questões humanitárias, as quais parecem perder a sua importância no cenário global. Questões humanas e ambientais não despertam mais a relevância e imprescindibilidade junto ao ambiente político que outrora foi responsável pela construção de importantes documentos internacionais, a exemplo da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração de Estocolmo de 1972, também denominada Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.

Duas situações específicas chamam a atenção e permitem que, a partir de uma lógica global, possamos compreender a situação sob a perspectiva local, no âmbito do terreno humanitário e diante da questão ambiental.

Atualmente, a tônica do discurso interno aponta para um caminho inverso das necessidades nacionais de globais, seja em decorrência do recente abandono, por parte do Brasil, da Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes de 2016, firmada por 193 Países-membros das Nações Unidas (ACNUR, 2016), inclusive o Brasil, ou mesmo diante da propalada intenção do país em deixar o Acordo de Paris¹, seguindo um pretensão posicionamento balizado em ótica de governo, em detrimento do posicionamento do Estado

1 Disponível em: <https://epoca.globo.com/queremos-que-acordo-de-paris-seja-implementado-diz-ernesto-araujo-23778976>. Acesso em: 5 ago. 2019.

brasileiro. Tal situação se mostraria inviável, porque a saída do país do referido acordo poderia comprometer acordos comerciais entre o Mercosul e a União Europeia².

Observada em números, a questão humanitária relacionada aos deslocados aponta para uma estimativa de que mais 68,5 milhões de pessoas foram forçadas a deixarem as suas casas em todo mundo, em decorrência de conflitos, perseguições ou violência generalizada, estimando-se que este grupo conte com mais de 25,4 milhões de pessoas na condição de refugiados, 40 milhões como deslocados internos em seus próprios países e 3,1 milhões requerentes de asilo político (ACNUR, 2019). Em 2018, o Brasil acolheu mais de 80.057 solicitações de reconhecimento de refugiado, principalmente em virtude da crise socioeconômica da Venezuela, que forçou o fluxo de 61.681 pessoas que, em grande parte, fizeram seu pedido no Estado de Roraima (ACNUR, 2018).

Comparando com quantitativo global, a situação vivenciada no país parece “administrável”. Contudo, ao analisar a situação dos serviços locais, especialmente aqueles prestados nas áreas da saúde e educação públicas, no âmbito do Município de Pacaraima (RR), entre 2015 e 2018 observa-se o crescimento de 438% de atendimentos em seu único hospital, enquanto o número de matrículas escolares da rede municipal, de 2016 para cá, teve um incremento de 418%³. Esta situação é bastante representativa para que possamos compreender como o interesse local é afetado quando procuramos interpretá-lo diante de aproximações com situações mais amplas.

2 Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/macron-descarta-acordo-ue-mercosul-se-brasil-deixar-acordo-de-paris/>. Acesso em: 4 ago. 2019.

3 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/chegada-de-venezuelanos-sobrecarrega-servicos-de-pacaraima-em-roraima-23793354>>. Acesso em: 5 ago. 2019.

Tal situação também pode ser observada diante da permanência do Brasil junto ao Acordo de Paris, ainda que em decorrência de situações alheias à questão ambiental, cujas ambiciosas metas impõem ao país a restauração e reflorestação de 12 milhões de hectares de florestas (BRASIL, 2019b).

Todavia, conforme os dados anunciados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, referentes à deflorestação na Amazônia, estimou-se que 1.864 km² de floresta nativa deixou de existir entre 1º a 25 de julho de 2019, valor correspondente a quase três vezes o que foi desflorestado em julho de 2018. Essa situação gerou questionamentos por parte do governo federal que, ao invés de aprofundar a investigação sobre os dados divulgados, preferiu demitir o presidente do órgão, um físico renomado e pertencente à Academia Brasileira de Ciências⁴.

Percebe-se que a permanência das metas propostas em relação ao Acordo de Paris, provavelmente, demandará um esforço ainda maior, caso tais dados sejam efetivamente confirmados.

Em que pese tal situação, observando o total da área que possivelmente foi desmatada na Floresta Amazônica, tem-se que ela representa mais do que o somatório da integralidade do território de Pitanga e Porto Amazonas, possuindo juntos 1.852,591 km² (IPARDES, 2019). Seria como se ambos os municípios constituíssem uma única floresta, a qual em menos de um mês teria toda a sua vegetação removida, especialmente árvores de grande porte, impactando diretamente no clima, na hidrologia e na vida animal, correspondendo a um verdadeiro desastre sob a ótica ecológica.

Com este pequeno recorte exemplificativo, em que os impactos são sempre sentidos no âmbito global e local, pretende-se compreender como a cultura da paz, os direitos humanos e, sobretudo, a sustentabilidade podem ser ferramentas úteis para uma

⁴ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/aumento-acentuado-do-desmatamento-e-inegavel-diz-ex-diretor-do-inpe/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

redução diante desse estado preocupante com o qual a humanidade está passando. Desse modo, iniciamos com um pequeno recorte histórico sobre o tema.

O Recorte Histórico: qual a lógica que movimentou a formação do Estado-nação “colonizado” e qual o seu movimento rumo à formação cultural e legislativa?

A situação que o Estado-nação vivencia hoje decorre de sua trajetória histórica. Conhecido por sua pluralidade cultural, o país ainda sofre com as consequências da colonização europeia. A identidade brasileira em construção carrega os resquícios da dita “universalização”.

Para além dos ideais de fraternidade, o Brasil necessita de uma identidade livre dos interesses da elite, mas que valorize sua característica Latino-Americana. Não se pode admitir que a dominação da colonização determine os conceitos e importâncias locais. Nesse ínterim, Aquino (2019) afirma que:

A referida categoria política que une as forças antagonicas da Liberdade e Igualdade é o sedimento que integra os povos da América do Sul e possibilita o abandono à sua condição colonial. Trata-se do início da Primavera Democrática na América do Sul com sua descolonização (AQUINO, 2019, p. 230).

Isso quer dizer que, para além do histórico da colonização, é tempo de descobrir novos mares. A Fraternidade, então, surge como um elemento integrador para os povos sul-americanos, capaz

de possibilitar uma real independência e crescimento sustentável partindo de uma construção legislativa que guarde reflexos e necessidades reais de uma cultura própria.

O caminho da descolonização passa pelo exercício da cidadania, da identidade e do sentimento de pertencimento. O Brasil, notadamente multicultural, precisa repensar e criar a “fórmula” de unificar esse sentimento de fraternidade, num vínculo construtivo para o desenvolvimento sustentável, em todas as suas perspectivas. Nas palavras de Aquino (2019):

A Cidadania Sul-Americana precisa ultrapassar os domínios históricos da violência, exploração, submissão. De dominados precisam reivindicar seu *status* de humanos capazes de terem sua autonomia preservada e poderem construir uma vida compartilhada, desejável e integradora. Essa capacidade de união não se torna fértil pela determinação de autoridade estatal, mas pelas práxis de Cuidado inscrita na expressão fraterna: “um em todos, todos em um” (AQUINO, 2019, p. 235, grifos do autor).

Isso decorre do incentivo e desenvolvimento da capacidade advinda da união de cidadãos fraternos em busca de um bem comum, em que o Estado seja fruto de um contrato social que reflita cláusulas que resultem de uma construção local, com respeito à diversidade, a liberdade e suas peculiaridades, livres de uma cultura universalista com interesses dominadores e de origem, muitas das vezes, exógena. Os reflexos desta descolonização serão sentidos inclusive nos institutos jurídicos, principalmente na legislação, hoje fruto de adaptações externas, pouco identitárias, resultado de um monoculturalismo dominador.

A criação jurídica que respeite a identidade local passa pelos bancos universitários, pois não se pode conceber que os estudantes, futuros profissionais e cidadãos, continuem meramente como

repetidores e submissos a um sistema que mantém o poderio de poucos. Uma educação jurídica formadora capacitará profissionais e cidadãos ativos, capazes de revolucionar e processualizar a descolonização.

Esse processo educador é de cunho emancipatório e passa pelos ensinamentos de Paulo Freire, Dussel e Wolkmer, respectivamente com os princípios da educação, da filosofia da libertação e do pluralismo jurídico.

O abandono da colonização é uma transformação necessária, visto que a falsa ideia de universalidade, ou o modernismo, acaba criando mecanismos de dominação que ainda nos fazem colonizados. O consumismo desenfreado, o desrespeito ao meio ambiente, as ofensas à Amazônia e também os interesses do “mundo” acerca dela, bem como tantos comportamentos alienígenas, são fatores que servem de alerta para necessária transformação.

Documentos internacionais: da concepção da ciência “moderna” rumo à complexidade de Morin aplicada ao processo de construção da Ecoformação

Uma das maneiras atuais de pensar é o modelo de ciência fundado na Modernidade, o qual foi e continua profundamente importante para o desenvolvimento humano, mas que tem sido questionado por sua insatisfatória capacidade de atender demandas contemporâneas. Trata-se do modelo pautado na filosofia de Descartes. Compreender esse modelo, entretanto, é fundamental para situarmos os novos olhares de hoje e os novos caminhos na Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Assim, ao analisar o alto grau de complexidade dos fenômenos a serem investigados e pensados, Descartes (1979) indicou “dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias (...) para melhor resolvê-las” (DESCARTES,

1979, p. 37-38). Esse princípio institui a simplificação cartesiana, fundamento para o modelo de ciência moderno e, conseqüentemente, ao padrão disciplinar de ensino e educação que prevalece na atualidade.

Amorim e Calloni (2013) sugerem que esse modelo fragmentado de apropriação e formação do saber, tem sido sustentado no decorrer da história. Os autores também elucidam que o *status quo* da produção DO conhecimento no Ocidente segue quase, de modo comum, os mesmos princípios da revolução científica do século XVI e os modelos de seu conseqüente desenvolvimento, com expansão até os séculos XVIII e XIX. Doravante, surgem determinadas tendências pedagógicas contrárias a antecedente, configurando o que posteriormente ficou conhecido como crise na ciência. Para Santos (2006), essa expressão de crise na ciência ainda não se materializou para modificar o *status quo*, entretanto evidenciou o debate em torno das certezas seculares que baseiam as pesquisas científicas e a veridicidade dos conhecimentos no século XXI.

Desse modo, a ciência do século XXI depara-se com diversos desafios, ao mesmo tempo em que trouxe tantos avanços científicos, conjuntamente foi um fator agravante para o meio ambiente, em decorrência do padrão vida de uma sociedade cada vez mais tecnológica, acompanhando a lógica da produtividade absoluta em detrimento de uma vida mais humanista, coletiva e feliz. A lógica do consumo trocou as interações humanas mais profundas, ao passo que colocou o planeta e os seres em risco pela exploração descomedida dos recursos naturais (SALLES FILHO; SALLES; PEREIRA, 2018).

Para Morin (2015), a crise intensa com a qual nos deparamos é inegável, pois o desequilíbrio ecológico, a exploração dos recursos ambientais e do trabalho humano e, sobretudo, a desigualdade social, resultante de tais processos, aliada à procura descontrolável

e recorrente por lucros estão no âmago das problemáticas contemporâneas. Não como consequências e provocações isoladas, mas sinérgicas.

Esse alerta também é evidenciado pelo teólogo brasileiro Leonardo Boff (2016), enfatizando que a raiz de toda esta problemática está no fato de que os seres humanos não se sentem integrantes do meio, exteriorizando-se de sua origem. Isso foi, historicamente, tornando-o superior e com o poder de dominação perante a natureza, utilizando-a como bem entender. Desse modo, é preciso regenerar os “cuidados da casa comum”, explanando sobre os processos que perpassam as crises existentes e tendo como foco as mudanças sociais e ecológicas, no país e no mundo, as quais precisam de respostas satisfatórias para que a terra e a humanidade consigam se relacionar uma com a outra, pois o objetivo de ambos é o bem comum.

Buscando estratégias de mudanças, surge o conceito de desenvolvimento sustentável que, segundo Sachs (2000), originou-se nos anos 1980, como uma tentativa de criar uma ponte entre o progresso econômico, envolvendo o consumo de matérias-primas de maneira racional para, assim, eliminar os fatores de poluição.

Há um consenso de que após a Segunda Guerra Mundial o problema foi o limite do crescimento econômico, tendo em vista o aumento populacional, bem como do consumo de recursos não renováveis, conjuntamente ao aumento de renda, padrões de vida e da percepção da pobreza como fenômeno perene. Em 1972, na Conferência de Estocolmo sobre o Meio Ambiente, inicia-se o processo de popularização da percepção sobre a celeridade de deterioração do meio ambiente por meio das atividades humanas, buscando enfatizar que o desenvolvimento econômico está indissolúvelmente ligado ao desenvolvimento social, na tentativa de assegurar um ambiente propício à existência humana com melhor qualidade de vida. Naquela ocasião, ocorre a decisão de estabelecer um Programa Ambiental das Organizações das Nações Unidas, o

PNUMA. Tal programa, aliado a dezenas de alertas sobre desastres ambientais que se sucederam, alertaria sobre a continuidade do consumo irracional, cuja característica principal é a resistência às mudanças.

De acordo com Brüseke (1998), o termo desenvolvimento sustentável começou a ser promovido e usado cada vez mais, como resultado da Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro em 1992, organizada pelas Nações Unidas, conhecido como a “Cimeira da Terra” ou “ECO-92”, um evento sem precedentes que reuniu mais de 100 chefes de estado, com o objetivo de alicerçar o desenvolvimento sustentável, abordando os problemas socioambientais. Assim, o conceito de desenvolvimento sustentável de Brüseke (1998) reflete a reconciliação entre economia e meio ambiente, como forma de desenvolvimento, para apoiar o progresso humano não somente de maneira isolada e por curto prazo, mas de modo contínuo para o planeta e para o futuro.

Em decorrência da Conferência de 1992, houve o consenso de que existe a necessidade da adoção de medidas voltadas para a redução das emissões de metano e dióxido de carbono nas atividades econômicas, por meio de tecnologias que não gerem resíduos tóxicos, que protejam a biodiversidade e protejam as espécies ameaçadas. Essas práticas também devem estar voltadas para o combate à desertificação, à proteção das florestas, e à diminuição do crescimento da população, bem como o uso de fontes alternativas de energia.

O aprimoramento internacional em relação a atenuação dos reflexos causados pelo “desenvolvimento” causou uma intensificação da edição de instrumentos adotados internacionalmente, como é o caso do Protocolo de Kyoto, realizado em 1997, decorrente da Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas, consolidado na ECO-92, o qual define que países industrializados deveriam reduzir as emissões de gases nocivos até 2012, com o objetivo de estabilizar a concentração de gases atmosféricos responsáveis pelo efeito

de aquecimento da Terra. O primeiro prazo de compromisso do Protocolo de Kyoto encerrou no final de 2012, quando 37 países industrializados e a Comunidade Europeia comprometeram-se em reduzir em 5% as emissões de Gases de Efeito Estufa correspondente aos níveis de 1990, valor consideravelmente menor em relação às metas para o período de 2013 a 2020, quando as partes pretendem reduzir em 18% as emissões em relação à 1990 (BRASIL, 2019c).

É pertinente lembrar que a definição da Agenda 21, no âmbito da ECO-92, seria de extrema importância para que o Rio +20, ou a Cúpula Mundial Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2002, em Johannesburgo na África do Sul, fosse um marco importante para que o Tratado sobre a Conservação de Recursos Naturais e Biodiversidade promovesse a transição de ações de planejamento realizadas no Rio, a fim de implementar mecanismos voltados para o desenvolvimento sustentável, além de elencar ações reais e concretas em busca de modelos sustentáveis de desenvolvimento. Tais medidas podem ser consideradas como aportes para que recentemente os países componentes da ONU concebessem a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, documento que apresenta desafios para os próximos anos, na procura por um mundo mais justo, sustentável e equilibrado. Nesse sentido, enfocam-se temáticas que buscam a transformação do paradigma da ciência, com a noção de sociedade centrada para uma visão de cidadania planetária.

O conceito de sustentabilidade, ou “suportabilidade”, como analisado por Morin (2013), agrega ao desenvolvimento diversas práticas referentes à salvaguarda da biosfera e, conseqüentemente, às futuras gerações. Esse termo detém um elemento ético relevante, contudo, não se pode aprimorar em profundidade o próprio entendimento de desenvolvimento. “Ela não faz senão suavizá-la, recobri-la com uma pomada calmante” (MORIN, 2013, p. 32).

Nesse sentido, pode-se correlacionar o cenário político/econômico atual do Brasil, em que todos esses progressos referentes à sustentabilidade, com um viés crítico, trazidos anteriormente, como

no caso da eco-92, vêm retrocedendo de maneira drástica. Como exemplo, a liberação de agrotóxicos no ano de 2019 foi a maior já registrada dos últimos anos, enquanto 44% dos princípios ativos liberados no Brasil são proibidos na Europa, além de outras medidas de flexibilização promovidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), reclassificando a toxicidade dos agrotóxicos (ANVISA, 2019).

Outro episódio é o caso da devastação da Floresta Amazônia que, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, foi estimado em torno de 1.864 km² de floresta nativa, no período de 1º a 25 de julho de 2019. O fato causou desconforto por parte do governo federal e, ao invés de averiguar profundamente o caso, optou pela demissão do presidente do órgão, físico renomado e pertencente à Academia Brasileira de Ciências, como dito anteriormente (EXAME, 2019B).

Esses dois casos retratam um retrocesso em meio a uma situação complexa e extremamente preocupante que se encontra o país. Nessa perceptiva, o desenvolvimento sustentável demanda uma nova abordagem integradora que agrupe questões econômicas, ambientais e sociais. Assim, um novo conceito multidisciplinar impõe a necessidade de se estabelecer um diálogo com as fronteiras rígidas entre as diferentes concepções contidas nas ciências, gerando, assim, premissas de uma visão global, em que todos os aspectos econômicos, sociais e fenômenos ambientais coexistam em um conjunto homogêneo de interação entre si.

Consagra-se, nessa conjuntura, a Teoria da Complexidade de Morin, a qual apresenta uma opção diferenciada perante o paradigma cartesiano reducionista, recomendando a religação dos saberes, estabelecendo um paradigma de conjunção e disjunção, com viés implicativo. A teoria mencionada possui como pressuposto uma religação com o que está afastado, objetivando a compreensão do todo, procurando fazer a distinção das partes sem separá-las e resgatar sua interação com o complexo. A união entre a cultura

humanística e a científica, como no caso das artes, da literatura, da poesia e da filosofia com as ciências naturais, pode ser considerado com um dos seus aspectos fundantes.

Da teoria da complexidade, unindo-a a sustentabilidade, são consolidados os conceitos de Ecoformação, que seria a conexão entre “educação ambiental junto com uma educação para o desenvolvimento sustentável, ou a educação para os direitos humanos e a paz. Isso tudo passa pela educação para a solidariedade, do compromisso com toda a terra e com os seus habitantes” (NAVARRA, 2008, p. 251).

Assim, de acordo com Salles Filho, Salles e Pereira (2018), a Ecoformação entende a relação ser humano/ser planetário, não apenas como uma série de práticas ecologicamente sustentáveis acerca do meio ambiente, mas como o redimensionamento do pensamento de preservar e sustentar a vida de forma mais plena e realizada com todas as formas de existência do planeta. A Ecoformação penetra profundamente na relação homem/natureza, naquilo que mais possui de sensibilidade, o que pode se interconectar com a perspectiva da espiritualidade, não como religião, mas como transcendência. Suanno (2014) complementa que a Ecoformação se estabelece com o desenvolvimento de “uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz” (SUANNO, 2014, p. 175).

Sobre isso, Salles Filho, Salles e Pereira (2018) ainda discorrem sobre a importância de projetos relacionados à Cultura de Paz e Sustentabilidade, isto é, a construção de uma Educação para a Paz, que trate pedagogicamente de temas essenciais de nossa realidade atual, buscando estratégias de resgatar o ser humano com a natureza, trazendo a ciência mais perto da política e ética e, assim, promover as alterações necessárias à sustentabilidade de modo integral. Portanto, no âmbito educativo, a Ecoformação, segundo os autores, apresenta-se como um passo além dos movimentos ambientais, que ao mesmo

possui a preocupação com o meio ambiente e sujeitos, mas também de modo diretivo, tem abertura para refletir sobre a subjetividade como cidadania planetária a ser pensada e edificada neste século.

Corroborando com o que os autores anteriores mencionam, Morin (2013) cita a política da humanidade como uma ferramenta que contribui para superar as crises contemporâneas, a qual demanda valorizar os saberes, fazeres, as artes de vivências das diferentes culturas. Ela engloba o que existe de precioso no conceito atual de desenvolvimento, a fim de inclui-lo nas conjunturas subjetivas de cada nação e cultura. Ainda mais, para complementar a ideia de desenvolvimento com a de envolvimento, isto é, de manutenção das proteções comunitárias, de preservação das qualidades que o desenvolvimento possui tendência de extinguir, de resgate aos valores não materiais de sensibilidade, de alma, e de coração.

Interesses locais, Direitos Humanos e Sustentabilidade: Pitanga, Guarapuava, Porto Amazonas, Telêmaco Borba

A expressão “interesses locais”, consagrada na Constituição da República Federativa do Brasil no seu Art. 30, inciso I (BRASIL, 1988), remete à competência do município em legislar sobre assuntos que estão afetos à sua órbita de atuação. Embora pareça bastante simples compreender que as questões do município são por ele reguladas, a definição do que vem a ser “interesse local” é bastante complexa de ser reproduzida, salvo se aplicada à realidade do município que é observado. Desse modo, questões como direitos humanos e sustentabilidade são vistas de formas diferenciadas diante do cenário brasileiro, que possui em sua tessitura federativa 5.570 municípios, distribuídos em 26 estados-membros, na qual se soma o

Distrito Federal. Para fins de divisão política-administrativa, detém atribuições de estados-membros e municípios, no entanto, é regido por uma Lei Orgânica, à semelhança dos municípios (BRASIL, 1988).

Para fins de delimitação, escolhemos os municípios onde residem os autores, procurando correlacionar dados socioeconômicos e territoriais, à compreensão que cerca os temas referentes aos direitos humanos e a própria sustentabilidade. Antes é necessário delimitar a compreensão que se tem sobre estas duas expressões que, ao rigor sociológico, podem ser observadas como categorias.

Conforme Flores (2009), em relação à globalização capitalista amparada no individualismo, competitividade e exploração, que nos obriga a ter uma visão emancipadora em relação aos Direitos Humanos, é fundante que este arcabouço humanitário não se ampare somente em normas, mas sim no que ocorre em nossa vida real. Portanto, uma forma de aferir como as coisas ocorrem na vida real é observar a situação do local onde vivemos, aferir seus indicadores sociais, econômicos e ambientais e procurar ir além da concepção teórica, aferindo como de fato os níveis de exclusão alimentar, material, habitacional, de qualidade ambiental afetam a população de determinada unidade geográfica que neste artigo, são os municípios.

Da mesma forma como é observada tal situação, é importante que façamos um exercício em torno da sustentabilidade, inicialmente procurando estabelecer o que ela significa. A terminologia sustentabilidade remete de forma quase irracional ao termo desenvolvimento, contudo, não é esta a finalidade deste artigo. Em nosso compreender, a sustentabilidade significa algo muito maior do que as formas e maneiras com as quais determinada unidade geográfica, ou mesmo Estado-nação, procura estabelecer o seu crescimento e desenvolvimento.

Como grande estudioso do tema, Celso Furtado alertava para a situação envolta ao desenvolvimento, procurando aproximá-lo das Ciências Sociais, especialmente porque sua lógica estaria fundamentada em caráter interdisciplinar (SILVA, 2009). Contudo,

[...] as condições do desenvolvimento são dadas historicamente. Antes de se ousar um projeto realista, deve-se apreciar os limites imediatos, as potencialidades a longo termo, baseadas no conhecimento do passado e avaliando profundamente as limitações exteriores, que não devem gerar acomodação, mas desencadear uma ação reflexa na qual o Estado deve jogar um papel determinante, pois na ausência do Estado, a economia de mercado, em vez de diminuir, aumenta as desigualdades sociais. (SILVA, 2009, p. 48)

Defensor intempestivo da condução do desenvolvimento autônomo do País por parte das ações estatais, a fim de romper com a lógica colonialista relacionada à subordinação com a Metrópole, como ocorre atualmente diante da integração do Brasil à economia global, Celso Furtado era defensor ferrenho do Estado como principal instrumento para resolução de problemas estruturais. Porém, pairava o questionamento de como isso seria possível de efetivar-se diante do processo globalização de fluxos monetários e financeiros (SILVA, 2009).

Ao nosso ver, a situação é extremamente complexa e, por esta razão, Edgar Morin é uma luz nesse corredor, ao destacar a necessidade de um pensamento bastante diferenciado ou, como ele afirma, complexo. Nas palavras do autor:

Assim, no paradigma de disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção, que permite distinguir sem disjuntar, de associar sem identificar ou reduzir. Esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites de facto (problemas de contradições) e de jure (limites do formalismo). Ele traria em si o princípio do *Unitas multiplex*, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo). (MORIN, 2015, p. 14-15)

Perceber a sustentabilidade de forma interdisciplinar e complexa é nosso grande esforço, especialmente aplicando à situações localmente vividas pelas pessoas, sem olvidar o contexto mais amplo. Segundo Harari (2018), “problemas globais exigem respostas globais”, especialmente porque “[...] hoje temos uma ecologia global, uma economia global e uma ciência global” – mas ainda estamos encaixados em políticas nacionais” (HARARI, 2018, p. 162).

Dessa forma, nosso exercício ao correlacionar os Direitos Humanos, como algo que efetivamente ocorre, em grande medida um desafio ainda inalcançado, com as pessoas e a sustentabilidade pode demonstrar que o percurso ainda é longo e merece grande esforço. Essa prática deve vir especialmente dos “entes locais”, ou municípios, que dentre suas atribuições são responsáveis pela efetivação de políticas públicas locais voltadas para a prestação de serviços e a realização de ações.

Para observar como isso ocorre de fato, verifiquemos a situação dos quatro municípios componentes do campo empírico, inicialmente em relação aos indicadores territoriais e populacionais, para compreender a sua dimensão humana e espacial.

Guarapuava é o município que possui a maior extensão territorial com 3.177,598 km² e população de 180.334 habitantes, seguido de Telêmaco Borba, em extensão territorial de 1.385,532 km² e população de 78.135 habitantes. Embora Guarapuava seja o município mais antigo que os demais, o município de Pitanga se desmembrou e se instalou em 1º de janeiro de 1944, enquanto Porto Amazonas se desmembrou de Palmeira e se instalou em 9 de novembro de 1947 e, por último, Telêmaco Borba se desmembrou de Tibagi e se instalou em 21 de março de 1964. Os dois municípios menores em relação à população e extensão territorial são Pitanga e Porto Amazonas, o primeiro com 1.665,901 km² e 30.635 habitantes e o segundo com 186,690 km² e 4.821 habitantes (IPARDES, 2019).

Quanto aos índices correlacionados ao desenvolvimento humano (IDH-M) aferido a partir dos dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Telêmaco Borba detinha a melhor posição com 0,734 que, segmentado nos seus respectivos eixos, apresentava os seguintes valores: 0,828 para uma longevidade de 74,68 anos; 0,657 para escolaridade de 0,54 anos para população adulta e 0,72 de fluxo escolar da população com frequência escolar; 0,726 para uma renda per capita de R\$ 732,78⁵. Guarapuava segue com 0,731 que, segmentado nos seus respectivos eixos, apresentava os valores: 0,853 para uma longevidade de 76,2 anos; 0,628 para escolaridade de 0,51 anos para população adulta e 0,69 de fluxo escolar da população com frequência escolar; 0,730 para uma renda per capita de R\$ 750,09. Pitanga resulta com 0,702 que, segmentado nos seus respectivos eixos, apresentava os valores: 0,802 para uma longevidade de 73,09 anos; 0,621 para escolaridade de 0,44 anos para população adulta e 0,73 de fluxo escolar da população com frequência escolar; 0,696 para uma renda per capita de R\$ 609,77. Enfim, Porto Amazonas, com 0,700 que, segmentado nos seus respectivos eixos, apresentava valores de: 0,815 para uma longevidade de 73,87 anos; 0,595 para escolaridade de 0,47 anos para população adulta e 0,66 de fluxo escolar da população com frequência escolar; 0,708 para uma renda per capita de R\$ 655,76 (IPARDES, 2019).

Sem se deter as peculiaridades de posicionamento, o que se nota em comum nos três municípios é que os respectivos índices de escolaridade e retenção escolar são os menores dentre as demais variáveis, longevidade e renda). É evidente que ao correlacionar Direitos Humanos e sustentabilidade com a educação há uma equação que não aponta para um horizonte promissor.

5 O valor fixado para o salário mínimo em 2010 era de R\$ 510,00, conforme Lei Federal n.º 12.255, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010).

Medidas educacionais, ainda que formais, são a grande “jogada” para que se construa uma sociedade sustentável, seja do ponto de vista humano ou mesmo ambiental. Nessa ótica, somente quando a qualificação está presente, invariavelmente oriunda dos bancos escolares, atinge-se um desenvolvimento humano, social e ambiental satisfatório, ainda mais se seguirmos os apontamentos feitos por vários pedagogos, no sentido de que sejam ensinados “os quatro Cs”: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. No sentido mais amplo, as escolas deveriam minimizar habilidades técnicas e enfatizar habilidades para propósitos genéricos da vida” (HARARI, 2018, p. 323).

O que pode reforçar na compreensão sobre essa situação é a observação sobre o índice que mede a desigualdade quanto à renda domiciliar per capita, no caso o GINI⁶, que em ordem crescente apresenta a seguinte situação nos municípios em estudo: 0,4958 para Telêmaco Borba; 0,5116 para Porto Amazonas; 0,5279 para Pitanga; e 0,5555 para Guarapuava (IPARDES, 2019).

Ao estabelecer uma correlação entre Direitos Humanos e sustentabilidade, no que se refere à renda, fica evidente que os níveis de desigualdade existentes no Brasil representam uma das maiores dificuldades em relação à busca pela justiça social, situação que está estreitamente coligada aos níveis de violência humana apurados em relação ao ano de 2017, apontando para 65.602 o índice de homicídios no Brasil, considerado o maior índice histórico já apurado sobre a letalidade voluntária no país (IPEA, 2019). Os municípios

⁶ Índice desenvolvido pelo estatístico Conrado Gini, responsável por medir as condições de renda da população, “Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda.” (IPEA, 2004).

pesquisados apresentaram um total de 79 mortes voluntárias, sendo 56 em Guarapuava, 18 em Telêmaco Borba e 5 em Pitanga, não havendo registros no mesmo ano para Porto Amazonas (IPEA, 2019).

Correlacionar os dados aponta os caminhos necessários para fins de construção de políticas públicas voltadas para atenuar os problemas evidenciados. Não há como falar em Direitos Humanos e sustentabilidade quando os níveis de violência, escolaridade e distribuição de renda apresentam uma perspectiva bastante preocupante.

Ainda que tais níveis prescindam da conjugação de ações e políticas específicas, com horizontes temporais de médio e longo prazo, compreendidos os períodos superiores a quatro e dez anos – no primeiro caso referente ao período de vigência do Plano Plurianual e no segundo referente ao período de revisão legislativa do Plano Diretor – é necessário observar, à luz de uma nova forma de construção cultural voltada para aspectos existenciais, que os municípios em análise apresentam poucas opções em termos de equipamentos culturais. Destaca-se nesta situação o município de Pitanga, que dentre os equipamentos culturais apurados, possui 25 espaços: biblioteca, centros comunitário e cultural, livraria, museu, videolocadora e espaços gerais de disseminação cultural. Guarapuava, por sua vez, conta com 20 espaços: anfiteatro, arquivo, auditório, biblioteca, centros comunitário e cultural, cinema, museu e espaços gerais de disseminação cultural. Telêmaco Borba tem doze espaços: anfiteatro, biblioteca, centros comunitário e cultural, concha acústica, coreto, museu e espaços gerais de disseminação cultural. Por último, Porto Amazonas, que possui apenas seis espaços: arquivo, biblioteca e espaços gerais de disseminação cultural (IPARDES, 2019).

Inexoravelmente a esses números, é possível ter uma compreensão maior da situação ao consultar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), permitindo observar a condição atual

das famílias e pessoas que se encontram em situação de necessidade material. Isso demanda a sua inclusão para fins de concessão de benefícios sociais.

Ao analisar os dados, nota-se que em Guarapuava 6.237 famílias são beneficiárias do programa Bolsa Família, ou 12,55% da população municipal, o que se soma a 4.381 portadores de Benefício de Prestação Continuada (BPC) e 72 pessoas com Renda Mensal Vitalícia (RMV). Telêmaco Borba possui 1.738 famílias beneficiadas com o referido programa, ou 8,27% da população, havendo 1.418 pessoas titulares do BPC e 27 do RMV. Pitanga 2.270 famílias, ou 23,2% da população, havendo 1.036 e 16 pessoas titulares do BPC e RMV. Porto Amazonas, com 152 famílias beneficiadas, correspondendo a 11,7% da população, havendo 50 titulares do BPC e 3 da RMV (BRASIL, 2019a).

Contudo, ao comparar os dados acima com o quantitativo de famílias que detém o perfil relacionado ao cadastro único do SUAS, observa-se que em Guarapuava este número corresponde a 16.115 famílias para 6.237 beneficiárias, Telêmaco Borba com 6.151 famílias para 1.738 beneficiárias, Pitanga com 3.800 famílias para 2.270 beneficiárias e Porto Amazonas com 469 famílias para 152 beneficiárias (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2019).

Denota-se a complexidade em torno dos índices, uma vez que boa parte daqueles que são considerados como possíveis beneficiários dos programas de distribuição de renda encontram-se alijados em relação à percepção da necessária ajuda material. Isso acaba evidenciando que a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, Art. 1.º, III), princípio fundamental que deveria nortear a construção da república brasileira, deve ser o vetor fundante para fins do aprimoramento dos Direitos Humanos e das políticas públicas humanitárias, como no caso em análise.

Resgatando-se o apontamento inicial, devemos lembrar que “dignidade da pessoa humana” se trata apenas de uma norma sem o conteúdo abrangente e efetivo que lhe deveria dar tônica, contrapondo

ao que Flores (2009) compreende em torno do processo construtivo de normas humanitárias, o que permite alçar um novo entendimento do que realmente é humano e sustentável.

Considerações finais

Diante dos indicadores apontados, têm-se que a sustentabilidade da vida e das condições humanas está estritamente correlacionada com o sistema de Direitos Humanos, cuja abrangência legiferante não corresponde à efetivação de práticas e medidas voltadas para uma aproximação de igualdade material entre as pessoas. Essa questão pode ser observada no país em virtude de seu passado colonial, fazendo com que a dita cultura ainda impere em vários segmentos estruturantes da sociedade.

Essa tônica decorre principalmente da forma ocidental de pensar, a qual ao longo do tempo consagrou a unidade, indivíduo, como potência de progresso social e humano, alcançando-o a uma competitividade desmedida em busca de posicionamento social e conquista de recursos materiais. Assim, resulta na exploração desenfreada da biota, colocando em risco a qualidade e a própria sobrevivência da espécie humana.

É necessário, como já alertado, que tenhamos um olhar mais complexo, no sentido de disjunção, conjunção e implicação. Morin indica que para que a reorganização humana possa enfrentar de forma efetiva os desafios do porvir que compreendemos, deve-se iniciar no âmbito do local de residência, com análise de implicações globais.

Portanto, repensar o nosso processo de formação, além de reconhecer nossas mazelas históricas, são passos importantes para que possamos, de fato, inserir questões humanitárias e de sustentabilidade nas agendas de desenvolvimento interno, especialmente no âmbito local e perspectiva global.

Sem dúvida, o processo de formação educacional é a saída para o enfrentamento. Todavia, este processo deve perpassar um novo horizonte, em que a questão do respeito e da pacificação devem dar a tônica. A conexão entre humano e Natureza precisam ser a partitura na qual a melodia é a forma mais sublime de respeito e amor ao meio em que vivemos, reconhecendo a necessária ligação que detemos em torno de todas as formas de vida e de matéria que constituem nossa Mãe Terra.

Referências

ACNUR. Declaração de Nova York é “uma oportunidade única” para refugiados, afirma Chefe de Proteção do ACNUR. **ACNUR**. 30 set. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/09/30/declaracao-de-nova-york-e-uma-oportunidade-unica-para-refugiados-afirma-chefe-de-protecao-do-acnur/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados no Brasil. 5 dados sobre refugiados que você precisa conhecer. **ACNUR**. 9 abr. 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/04/09/5-dados-sobre-refugiados-que-voce-precisa-conhecer/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ACNUR. Refúgio em números. **ACNUR**. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 4 ago. 2019.

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Compreensões da Educação Ambiental: possibilidades e desafios do paradigma da complexidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 47, n. 2, p. 272-288, 2013.

ANVISA. **Publicada reclassificação toxicológica de agrotóxicos**. 01 ago. 2019, 07:44. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/noticias>. Acesso em: 08 ago. 2019.

AQUINO, S. **Fundamentos de uma Cidadania Sul-Americana:** ética, fraternidade, sustentabilidade e política jurídica. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

BOFF, L. **A terra na palma da mão.** Uma Nova Visão do Planeta e da Humanidade. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 4 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.255, de 15 de junho de 2010.** Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de janeiro de 2010, estabelece diretrizes para a política de valorização do salário mínimo entre 2012 e 2023 e revoga a Lei no 11.944, de 28 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Atos2007-2010/2010/Lei/L12255.htm> . Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatórios de Informações Sociais.** Relatórios de Programas e Ações do Ministério da Cidadania: Guarapuava; Pitanga; Porto Amazonas; Telêmaco Borba. [2019a]. Disponíveis em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/index.php>. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Acordo de Paris.** [2019b]. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>. Acesso em: 4 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Protocolo de Quioto.** [2019c]. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/protocolo-de-quioto.html>. Acesso em: 5 ago. 2019 (B).

BRÜSEKE, F. J. O problema do desenvolvimento sustentável. *In:* CAVALCANTI, C. (org.). **Desenvolvimento e natureza:** estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-40.

DESCARTES, R. Discurso do Método. *In:* **Coleção Os Pensadores:** Descartes. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

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

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Municipais: Guarapuava; Pitanga; Porto Amazonas; Telêmaco Borba**. Agosto de 2019. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30. Acesso em: 5 ago. 2019.

IPEA. **Atlas da Violência, 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

IPEA. **O que é? Índice de Gini**. 2004. Ano 1. ed. 4, 1 nov. 2004. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 6 ago. 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Berrarid, Brasil, 2013.

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

NAVARRA, J. M. Ecoformação: além da educação ambiental. *In*: LA TORRE, S. (org). **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 235 -260.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V.O.; PEREIRA, F.V. F. Teoria da Complexidade, Cultura de Paz e Sustentabilidade: Integração de Perspectivas através da Ecoformação. **Revista Brasileira de**

Ensino de Ciências e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 69-83, jan./abr. 2019.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamento, 2002.

SILVA, M. B. O. **Desenvolvimento Sustentável no Brasil de Lula**: uma abordagem jurídico-ambiental. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão no século XXI. *In*: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.) **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 205-210.

Direitos Humanos e Educação para a paz: costurando relações com a Educação Matemática

Caroline Subirá Pereira
Cristiane de Fátima Budek Dias
Guataçara dos Santos Junior

Introdução

Após reflexão quanto ao distanciamento entre Educação Matemática e os Direitos Humanos e Educação para a Paz, bem como sobre a importância desses temas na sociedade contemporânea, esse texto tem por objetivo realizar uma discussão sobre essa temática. Os Direitos Humanos e a Educação para a Paz com apontamentos para aproximar a Educação Matemática visa costurar relações entre os temas, de modo que possibilite novas ações para a educação e a sociedade como um todo. A Educação Matemática Crítica e as concepções dos autores aqui abordados mostram que é possível pensar e fazer uma matemática para além da lógica formal, relacionando-a aos Direitos Humanos e à Educação para a Paz.

Espaço de convivência com a diversidade, a escola é um ambiente privilegiado para a discussão de questões acerca dos Direitos Humanos, além de ser propício para desenvolver a sensibilização dos alunos quanto aos seus direitos fundamentais (HANNA; D'ALMEIDA; EYNG, 2009). A garantia desses direitos supõe a inclusão de todos, respeitando as diferenças, de modo que todos, de fato, tenham condições de acesso aos bens e serviços socialmente constituídos e que permitem a dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, já existem trabalhos que afirmam sobre a Educação para a Paz nas escolas como contribuição direta para a promoção dos Direitos Humanos. Porém, a Educação Matemática parece ser a área mais distante dessas temáticas, visto que ensinar e aprender Matemática ainda é compreendido por muitos (professores e alunos) como algo racional e pesado, cujos conteúdos não devem se relacionar com assuntos humanísticos.

Atualmente, vivemos no meio de uma sociedade abalada pela violência e pela desigualdade, na qual a violação dos Direitos Humanos é algo trivial. A comunidade acadêmica tem construído uma preocupação com novas propostas de ensino que contribuam para a resolução de conflitos, visando uma cultura de paz. Um exemplo disso é a Lei 13.663 de 2018, a qual inclui na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN), Art. 12º, que os estabelecimentos de ensino, salvo as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz nas escolas.

Diante disso, é cabível atingir o objetivo deste texto, buscando realizar uma discussão sobre a temática Direitos Humanos e Educação para a Paz com apontamentos para uma aproximação com a Educação Matemática. Procuramos costurar relações entre Direitos Humanos e Educação para a Paz com a Educação Matemática, de modo que possibilite novas ações para a educação e sociedade contemporânea como um todo.

Direitos Humanos e a Educação para a paz

A Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, considerando que a educação em/para os Direitos Humanos é um

direito fundamental constituído como parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, gênero, orientação sexual, religião, cultura, entre tantas outras diversidades de identidade que possuímos; são direitos e liberdades essenciais que cabem a todas as pessoas. Esses “Direitos Humanos” não são uma invenção, mas o reconhecimento de que, apesar de todas as diferenças, existem aspectos básicos da vida humana que devem ser resgatados e garantidos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi redigida a fim de resguardar os direitos já existentes, desde qualquer indício de racionalidade nos seres humanos. Nesse sentido, o que consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos não foi criado ou inventado, mas escrito oficialmente aquilo que, de algum modo, já existia, pois as noções e normas básicas para uma boa convivência entre os seres humanos sempre permearam a sociedade. Diante de diferenças culturais, devido às atrocidades e tragédias vivenciadas em diversos períodos da história, percebeu-se a necessidade de um acordo entre as nações, que garantisse, de maneira igualitária, universal e sem restrições, direitos fundamentais para todas as pessoas. Os horrores da Segunda Guerra Mundial motivaram para que a Declaração Universal dos Direitos Humanos fosse escrita. Em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou essa Declaração, que foi um importante acontecimento histórico em prol dos Direitos Humanos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos consta que “todos os países membros devem divulgar, mostrar, ler e explicar, principalmente nas escolas e outras instituições educacionais” (ONU, 1948). Portanto, esse é um dos motivos para que a Resolução 02/2015 - CNE (Conselho Nacional de Educação) coloque os Direitos Humanos entre os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica.

O debate atual sobre os Direitos Humanos está atrelado ao respeito à diferença, no direito a ser diferente, como explica Candau (2012), “não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades” (CANDAU, 2012, p. 240). Nesse sentido, nas ações, sejam nas instituições de ensino ou em qualquer outro espaço, a busca pela homogeneização deve dar lugar para o respeito ao direito à diferença. Isso requer uma “articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais” (CANDAU, 2012, p. 241).

Além disso, há outras questões relacionadas contra qualquer forma de violência, no sentido da promoção da cultura de paz. A Lei nº 13.663 de 2018 inclui na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional o inciso X no art. 12º o qual diz que “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

O ato de promover uma cultura da paz condiz com ações relacionadas à abordagem dos Direitos Humanos no ambiente escolar, visto que envolve crianças, adolescentes e adultos em um ambiente que visa a solução de conflitos, a convivência e o respeito, princípios fundamentais para a compreensão dos Direitos Humanos. Para que a paz seja buscada em um nível mais elevado, é preciso que cada sujeito esteja em paz consigo mesmo. Ainda, as ações que envolvem o respeito às diferenças e à individualidade da pessoa estão na base da educação em/para os Direitos Humanos. Assim, é perceptível os entrelaçamentos dessas duas temáticas. Essas relações precisam permear as práticas em qualquer que seja a disciplina curricular, pois todas as áreas do conhecimento podem contribuir para a construção de uma cultura de paz, com respeito à dignidade humana.

Entraves da Educação Matemática

Ao longo da história, a Matemática esteve associada à abstração, ao determinismo e à neutralidade. Inclusive, por meio de alguns pontos de vista, é possível ver uma Matemática de caráter lógico-formal e externa à própria humanidade, como se os feitos e descobertas matemáticos, notadamente desenvolvidos para resolver problemas práticos, desde os primórdios, estivessem fora do indivíduo e de sua própria compreensão.

Outro ponto característico, quando se trata da Matemática, é a elitização do conhecimento e sua universalização, com ênfase nas culturas eurocentristas. Esses aspectos perduram por séculos também no processo de ensino e aprendizagem, pois dificilmente se associa a ciência matemática às questões sociais, políticas e culturais.

Há um mito particular sobre a normalidade da dificuldade em Matemática. Julga-se ser absolutamente normal não ter um bom desempenho na disciplina e, por isso, sempre há desculpas e frases que indicam o histórico dessa dificuldade, passado de geração a geração. Para aqueles que se destacam, há a conexão desse destaque com a inteligência, entendendo que somente os mais inteligentes é que são capazes de fazer e gostar de Matemática.

Esses pensamentos estão enraizados na escola, nas famílias e na sociedade como um todo. É um pensamento negativo que distancia o estudante e interfere na sua autoestima, sentimento importante para a construção do conhecimento, para a tomada de decisão do indivíduo e para o sentimento de paz individual (PORTANOVA, 2006). Aliado a esses mitos sobre a Matemática, estão as práticas competitivas em sala de aula, as cobranças nos exames e provas, como as avaliações externas, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibulares, etc., que interferem de maneira significativa, tanto no ensino como na aprendizagem. Por isso, é trivial que ocorra um distanciamento entre a Matemática, os Direitos Humanos e a Educação para a Paz.

Por outro lado, a História da Matemática, enquanto campo de pesquisa, trouxe discussões e apresentou muitos pontos que ajudaram a desmistificar a universalização do pensamento matemático, mostrando que seu desenvolvimento em diversas culturas e por diferentes caminhos, sempre associado à resolução dos mais variados problemas enfrentados pelo ser humano e pela vida em sociedade (PORTANOVA, 2006; SILVA; ALVES; MIRANDA, 2013). Esses pontos também começaram a ser discutidos na Educação Matemática, pois entendeu-se que a Matemática como uma ciência que evoluiu e se desenvolveu na diversidade, dentro de cada povo e de cada cultura, para fins de melhoria da vida em sociedade, precisava ser apresentada no processo educativo.

Costurando possibilidades

No início dos anos 1980, a preocupação conteudista do ensino de conceitos matemáticos conduz alguns pensadores ao questionamento sobre o papel da Educação Matemática, sua razão e finalidade. Surgem, então, as aproximações da Educação Matemática com a Educação Crítica (EMC), que tem em Skovsmose um dos principais precursores (CAMPOS *et al.*, 2011a).

Skovsmose (2013) aponta para uma visão do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, fundamentado na teoria crítica da educação. Nessa perspectiva, ele defende a EMC, que se preocupa “com a maneira como a Matemática em geral influencia nosso ambiente cultural, tecnológico e político e com as finalidades para as quais a competência matemática deve servir”. (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006, p. 18, grifo dos autores). Além disso, há a preocupação “com questões como de ‘que forma a aprendizagem de Matemática pode apoiar o desenvolvimento da cidadania’ e ‘como o indivíduo pode ser *empowered* através da Matemática” (ALRØ e SKOVSMOSE, 2006, p. 18, grifo dos autores). Vale destacar que

o *empowered*, para Skovsmose (2013), está relacionado a uma visão Matemática que vai além das habilidades de realização de cálculos, ou seja, é um “entendimento de como a matemática é aplicada e usada” (SKOVSMOSE, 2013, p. 95).

A EMC não se traduz como um ramo específico da Matemática, como metodologia de ensino ou como currículo. Pelo contrário, é “[...] definida em termos de algumas preocupações emergentes da natureza crítica da educação matemática” (SKOVSMOSE, 2007, p.73), possibilitando maior relação entre o conhecimento matemático e o desenvolvimento humano, isto é, questões humanísticas.

Essas preocupações legitimam um ensino de Matemática para além dos algoritmos e do determinismo, uma vez que coloca em xeque a própria finalidade de se aprender Matemática, além do modo que esse aprendizado pode contribuir para o empoderamento do estudante e a construção de sua cidadania. Ademais, a Educação Matemática Crítica traz uma preocupação com o conhecimento reflexivo, condição fundamental para a superação da Ideologia da Certeza, que preza pelo “respeito exagerado em relação aos números” e que a matemática sempre apresenta “soluções corretas asseguradas por suas certezas” (BORBA; SKOVSMOSE, 2013, p. 81).

Com esse conhecimento reflexivo, é possível pensar em uma Educação Matemática para os Direitos Humanos, pois o “conhecimento reflexivo se ocupa em preparar os alunos para uma vida social e política, habilitando-os a perceber, entender, julgar e aplicar a Matemática na sua vida comum em sociedade” (CAMPOS, 2007, p. 115-116). A partir de uma educação que forneça bases para que os estudantes possam agir social e politicamente, o caminho para a paz pode ser melhor traçado.

Na visão de Portanova (2006), pelo fato de o conhecimento matemático estar vinculado à análise e resposta de problemas das mais diversas áreas, pode ser contributo importante para se pensar e se fazer uma educação para a paz. Para a autora, educar é trabalhar em prol da resolução de conflitos, da criatividade, da persistência e do

respeito, auxiliando na formação humana dos estudantes. A autora também reflete sobre a desmistificação da dificuldade da Matemática, em que alunos com maior autoestima em relação à disciplina tendem para um sentimento de paz, que pode auxiliar na condução do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na convivência consigo mesmo e com os colegas. Nesse ponto, é importante destacar a fundamentalidade do trabalho do professor, o qual deve primar por práticas respeitosas e de alcance de todos os estudantes.

D'Ambrosio (2012) afirma que o fazer matemático pode auxiliar na construção de uma “humanidade ancorada em respeito, solidariedade e cooperação”. Ao propor a relação entre a Matemática e a Paz, o autor relembra o histórico dessa ciência:

A matemática tem estado presente em todos os instrumentos associados ao ato de matar”. Seria possível pensarmos em uma matemática que não mata? A reação de muitas pessoas é imediata: “não é a matemática que mata, são os homens que matam.” Mas é inegável que a matemática, direta ou indiretamente, permite aperfeiçoar e tornar mais eficientes os instrumentos materiais (armamentos) e intelectuais (estratégias) usados no ato de matar (D'AMBROSIO, 2011, p. 69).

Para Miguel (2006), a própria constituição da Educação Matemática, enquanto prática social de pesquisa, é fruto da Guerra Fria, assim como a profissionalização do matemático e do professor de Matemática, que se instaurou, no primeiro momento, como aporte para a formação e para a construção de armas e de estratégias de guerra. É para a superação da mentalidade bélica que a Educação Matemática de hoje deve servir. Muito já se avançou nesse sentido, com questionamentos e pesquisas importantes que trazem o olhar para o passado, o presente e o futuro, com vistas a uma educação Matemática não segregadora e que permita a reflexão crítica. Porém,

ainda é necessário que as mudanças se façam presentes na sala de aula e que o professor faça opções éticas em suas ações, fomentando um pensar coerente, um pensar para a dignidade de todos, para uma vida de paz e de respeito mútuo.

O combate à mentalidade bélica na Educação Matemática é condição *sine qua non* para a Educação para a Paz e isso pode ser realizado por meio da educação ética e política, que considere o uso social dos conceitos matemáticos através dos tempos (MIGUEL, 2006), como orienta a EMC. Desse modo, de acordo com as reflexões aqui apresentadas, afirma-se que a Educação Matemática, pode transcender a Matemática como “arma” de guerra, vindo a contribuir para a educação em Direitos Humanos e para a construção de uma cultura de paz. E isso pode ser feito quando o professor aborda os mais diferentes conteúdos e conceitos matemáticos, vinculando a sua história e às maneiras possíveis de ser um profissional conscientes no uso da Matemática. Isso vale para qualquer nível de ensino, já que todas as profissões são formadas desde a Educação Básica.

D’Ambrosio (2011) afirma que a busca da paz é responsabilidade de matemáticos, cientistas e engenheiros e, entende-se aqui, que essa responsabilidade se intensifica quando se fala na profissão de professor. Antes de tudo, esse profissional tem uma responsabilidade com a formação ética e política do cidadão.

Tem-se por pressuposto que a relação entre Educação Matemática, Direitos Humanos e Educação para a Paz deve ocorrer num sentido cíclico, que contemple as dimensões até aqui tratadas, como se observa na Figura 1.

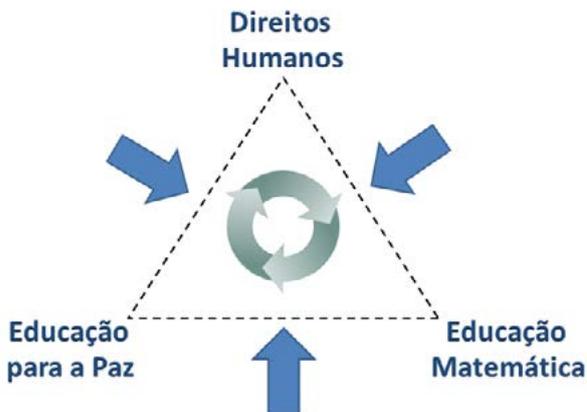


Figura 1 – Relação entre Direitos Humanos, Educação para a Paz e Educação Matemática.

Fonte: Elaborado pelos Autores.

Ao tecer essas reflexões, torna-se evidente que, muito mais que ter atitudes de respeito ao saber do aluno e sua personalidade, é fundamental um olhar crítico para os conteúdos e materiais de ensino. D’Ambrosio (2012), ao introduzir a 23ª edição do livro *Educação Matemática: da teoria à prática*, apresenta fortes argumentos sobre a Educação Matemática para a paz. Referindo-se a uma possível utopia que isso possa parecer, o autor reflete:

Muitos continuarão intrigados: “Mas como relacionar trinômio de 2º grau com a paz?”. Talvez esses mesmos indivíduos costumem ensinar trinômio de 2º grau dando como exemplo a trajetória de um projétil de canhão. Mas estou quase certo de que não dizem, nem sequer sugerem, que aquele belíssimo instrumental matemático, que é o trinômio de 2º grau, é o que dá a certos profissionais- como artilheiros nos exércitos modernos - a capacidade de disparar uma bomba de um canhão para atingir toda uma população, seres humanos de carne e osso, com emoções e desejos como qualquer um de nós, e matá-

los, destruir suas casas e templos, destruir árvores e animais que estejam por perto, poluir qualquer lagoa ou rio nos arredores. A mensagem implícita acaba sendo: aprenda bem o trinômio do 2º grau e você será capaz de fazer isso (D'AMBROSIO, 2012).

Nessa perspectiva, muito mais que ensinar o conteúdo matemático, é importante que o professor questione: Como posso abordar esse conteúdo com um viés humanístico e social? Como esse conteúdo foi historicamente desenvolvido? Como os materiais, o livro didático, estão trazendo os exemplos e os exercícios? Qual é a mensagem implícita que decorre da escolha por este ou aquele material ou exemplo do conceito que está sendo abordado? Os materiais e exemplos fomentam atitudes de respeito aos Direitos Humanos? Trazem características de um trabalho para a cultura de paz ou fomentam a mentalidade bélica?

Esses são questionamentos básicos para qualquer que seja o conteúdo, mas precisam estar presentes, pois as escolhas docentes têm implicações na vida dos estudantes e essas escolhas precisam ter caráter humano e social, pois a Matemática, assim como qualquer outra ciência, não é neutra. Além do mais, o uso que engenheiros, cientistas, biólogos, economistas, etc. farão dela implicará em avanços ou retrocessos para os Direitos Humanos.

Não se trata de retirar conteúdos e conceitos como o trinômio de 2º grau do currículo, mas de uma maneira de pensar e fazer criticamente seu ensino, como mostrar aos estudantes que é possível fazer muito mais com ele (D'AMBROSIO, 2012). É preciso educar para a transformação social e a Matemática pode (e deve) contribuir com isso (MIGUEL, 2006).

Araújo (2008) traz importantes reflexões a serem pensadas sobre como a pedagogia de projetos pode auxiliar na construção de ações que tratem dos conteúdos curriculares em uma perspectiva transversal, em propostas vinculadas ao entorno do estudante e que

trazem a Matemática como articuladora de muitas dessas propostas. A Matemática é fundamental para o conhecimento da realidade, para a tomada de decisão e para a crítica. É possível tratar de temas relacionados à violência, saúde, consumo, políticas públicas, direitos, deveres e uma infinidade de assuntos que remetam à realidade, aos Direitos Humanos e à construção de uma cultura de paz.

Por isso, é fundamental que “[...] a formação para a dúvida e a incerteza, ou seja, o questionamento acerca do que chega aos olhos e ouvidos dos estudantes, caracterizando uma educação mais crítica e preparada, frente ao grande número de informações disponíveis na realidade” (HOLLAS; BERNARDI, 2018). Nessa linha de raciocínio, é importante pensar na EMC que chegue até a sala de aula, destacando que “A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto. Nós não devemos ser submissos diante do texto. A questão é lutar com o texto, muito embora o amemos, não?” (FREIRE, 1996). A luta é com o que está posto nos gráficos, nas tabelas, nas informações estatísticas (HOLLAS; BERNARDI, 2018), assim como nos conceitos matemáticos. É preciso superar a submissão sobre o que se tem diante dos olhos. E isso vale, tanto para o estudante como para o professor.

Considerações finais

A Educação Matemática Crítica e as concepções dos autores mencionados, mostram que é possível pensar e fazer uma Matemática para além da lógica formal, relacionando-a aos Direitos Humanos e à Educação para a Paz. As reflexões tecidas neste texto, não esgotam o assunto, entendendo que, apesar da viabilidade, ainda é preciso que a Matemática, pelo viés crítico e como contributo para a paz, efetive no chão da escola.

Para tanto, é indispensável uma atenção à formação docente, de modo que se transcenda o pensamento sobre a Matemática da exatidão e que é difícil, com poucas possibilidades de relação com os problemas sociais e com a cultura. Antes de tudo, faz-se necessária uma formação que articule conceito Matemático com a vida humana. Entende-se que os recentes documentos, tais como a Resolução nº 02/2015 - CNE e a Lei nº 13.663 de 2018, são passos iniciais para esse progresso, porém a Matemática precisa ser vista como parte desses ideais.

Referências

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 193–204, ago. 2008.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. *In*: SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1 julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de mai. de 2018. **Alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, mai. 2018.

CAMPOS, C. R. **A educação estatística: uma investigação acerca dos aspectos relevantes à didática da estatística em cursos**

de graduação. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Unesp, Rio Claro, 2007.

CAMPOS, C. R.; JACOBINI, O. R.; WODEWOT'ZKI, M. L. L.; FERREIRA, D.H. L.

Educação Estatística no Contexto da Educação Crítica. **Boletim de Educação Matemática**, v. 24, n. 39, p. 473-494, 2011.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

D'AMBROSIO, U. A busca da paz: responsabilidade de matemáticos, cientistas e engenheiros. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 9, n. 1, p. 66-77, 10 jun. 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

HANNA, P. C. M.; D'ALMEIDA, M. L. P. K.; EYNG, A. M. Diversidade e direitos humanos: a escola como espaço de discussão e convívio com a diferença. *In*: XIII Congresso Nacional de Educação—EDUCERE 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPress- Editora Universitária Champagnat, 2009.

HOLLAS, J.; BERNARDI, L. T. M. S. Educação estatística crítica: um olhar sobre os processos educativos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 2, p. 72-87, 28 maio 2018.

MIGUEL, A. Pesquisa em Educação Matemática e mentalidade bélica. **Boletim de Educação Matemática**, v. 19, n. 25, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PORTANOVA, R. A educação matemática e a educação para a paz. **Educação**, v. 59, n. 2, p. 435-444, 2006.

SILVA, C. R. D.; ALVES, S. L. M.; MIRANDA, I. F. Professores que vão ensinar matemática nos anos iniciais: educação matemática nos cursos de pedagogia. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 266-283, 2013.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 6 ed. Papirus, 2013.

A relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz

Leni Aparecida Viana da Rocha
Lucilaine Machado Muneña
Mariléia Lilian Kwiatkoski
Marisa Olegário
Rommy Salomão

Introdução

A educação possui um papel primordial na perspectiva de construir uma cultura de Direitos Humanos, devido a sua importância e alcance dentro do espaço social. Mas, para tanto, é fundamental uma educação que dialogue com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a ação dialógica, visando a práxis do sujeito na realidade em que esteja inserido. A reflexão do conceito de práxis associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire e, por conseguinte, à educação, no sentido mais amplo à ação transformadora, é uma discussão relevante e atual.

Não é apenas uma questão moral e ética, é também uma questão política e social, considerando que a garantia dos direitos sociais, políticos e civis, como políticas públicas, são condições para garantir a dignidade humana. Assim, a pergunta geradora das discussões é: qual a relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz?

A pesquisa apresenta como objetivo geral: discutir a relação entre a prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz. Possui como objetivos específicos: analisar o conceito de direitos humanos a partir da Declaração dos Direitos Humanos e de reflexões atuais sobre o tema; reconhecer as principais contribuições de Paulo Freire, no que diz respeito a uma perspectiva dos direitos humanos e a prática educativa no Brasil; refletir sobre o papel das práticas educativas na formação de uma consciência voltada à educação para a paz.

A fundamentação teórica da investigação indica três seções que se relacionam e integram a análise do problema apontado: Reflexão crítica dos direitos humanos; A prática educativa na perspectiva de Paulo Freire; Papel das práticas educativas numa educação voltada para a paz.

A quarta seção aponta a metodologia da pesquisa, apresentando e classificando a pesquisa e suas relações com o estudo proposto.

Reflexão crítica aos direitos humanos

A dignidade é um princípio que faz com que o homem viva a partir da garantia de sua sobrevivência pela luta dos direitos humanos. No entanto, esses direitos ainda estão afastados das pessoas, uma vez que esse direito aparentemente garantido não as atinge. O direito não é algo absoluto, não nasce com o sujeito, tampouco é garantido apenas pela criação de uma lei. Os direitos humanos são compostos por um processo que perpassa por construções culturais e históricas, que variam conforme são cobradas e conforme o Estado está disposto a cumprir. Variam, também, de acordo com a perspectiva ideológica vigente.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que surgiu em junho de 1948, a partir dos acordos entre os países integrantes da ONU (Organização das Nações

Unidas). Seu contexto histórico localiza-se no período pós Segunda Guerra Mundial, “após os massacres e atrocidades decorrentes do fortalecimento do totalitarismo estatal da década de 1930” (SCHAFRANSKI, 2011, p. 78), quando os acontecimentos da referida guerra mostraram ao mundo a capacidade destrutiva de certos pontos de vista. Seu objetivo foi formular direitos considerados fundamentais à pessoa humana, que deveriam ser, por esse motivo, defendidos e propagados por todos os Estados.

A Declaração é a primeira parte de três etapas definidas pela Comissão de Direitos Humanos para a criação de uma rede de proteção mundial e foi publicada apenas três anos após a formação da ONU, pois era urgente para essa organização a definição de normas internacionais que assegurassem os direitos humanos. Nas palavras de Schafranski (2011), “prometia solenemente a redação e a promulgação de uma Declaração que proclamasse os direitos humanos” (SCHAFRANSKI, 2011, p. 79). Para reforçar esse pensamento, a autora explica que:

Essa Carta [de criação da ONU] representou a criação e posterior desenvolvimento de um inédito sistema normativo e institucional, que objetivava conter os poderes dos Estados Nacionais por meio da pactuação em âmbito internacional (SCHAFRANSKI, 2011, p. 79).

Posteriormente, em 1966, foram publicados dois documentos complementares à Declaração, que deveriam especificar o que foi afirmado na primeira declaração, ampliando a definição de direito humanos e seus sujeitos: o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Segundo Herrera Flores (2009), os documentos representam a imagem que o mundo vivia na época, um contexto de Guerra Fria, no qual duas ideologias se enfrentavam, buscando a hegemonia

mundial, cada uma com suas convicções, distintas uma da outra. Esse contexto influenciou a definição do escopo de cada Pacto, o primeiro correspondendo à ideologia liberal e o segundo correspondendo à ideologia social-democrática (SANTOS, 2010).

O conjunto dos três documentos é chamado de Carta Internacional dos Direitos Humanos, com validade global, “sistema global de proteção” (SCHAFRANSKI, 2011), os direitos neles afirmados como universais, indissociáveis e inerentes à pessoa humana. Nesse conceito formulado na Declaração, os direitos possuem validade para todos os seres humanos, independente de cultura, país de origem, raça e etnia, podendo ser invocados sempre que algum indivíduo ou grupo social sentir-se violentado. Os direitos humanos têm como base a igualdade, a liberdade e a dignidade.

No entanto, com base em Herrera Flores (2009) e Santos (2010), analisando o que diz a Declaração e observando a realidade na qual o mundo se encontra, podemos perceber que existe uma incoerência entre a teoria (documentos internacionais) e a prática, já que mesmo garantido em norma internacional cada um dos direitos humanos, eles não ocorrem na realidade da maioria das pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos convive diariamente com as violações desses mesmos direitos, e não raro:

a fonte primária das mais massivas violações de direitos humanos – milhões e milhões de pessoas condenadas à fome e má nutrição, pandemias e degradação ecológica dos seus meios de subsistência – reside na dominação do Norte Global sobre o Sul global, agora intensificada pelo capitalismo neoliberal global (SANTOS, 2010, p. 436-437).

Isso faz pensar que se os direitos humanos são, de fato, universais e já nascidos com o indivíduo, qual o motivo dessa falta de acesso para tantas pessoas?

Herrera Flores (2009) e Santos (2010) trazem importantes reflexões a esse respeito. Os direitos humanos são definidos não como garantias, mas como processos, “o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 28). Tais bens seriam: “expressão, convicção religiosa, trabalho, meio ambiente, cidadania, alimentação sadia, tempo para o lazer e formação, patrimônio histórico-artístico, etc.” (HERRERA FLORES, 2009, p. 28). São resultados provisórios porque sua validade encontra-se sempre ameaçada pelas variações do contexto sociocultural, podendo ser desestruturados caso as necessidades fundamentais de cada grupo cultural sejam desconsideradas em benefício de uma única perspectiva.

A prática educativa de Paulo Freire e os direitos humanos na perspectiva da cultura da paz

A prática educativa na perspectiva de Paulo Freire

Os anos 1950 foram marcados pela forma diferente de alfabetizar do educador Paulo Freire e dos círculos populares de cultura, fatos proporcionaram a sistematização de um ideário e de experiências que conhecemos, atualmente, por educação popular. Na década de 60, movimentos populares de todas as ordens foram gerados, tendo como diferencial a valorização do diálogo e a interação como fundamentos necessários para garantir a libertação do educando e o direito à educação básica. Para Freire (1979), isso significa vislumbrar uma educação em duplo plano instrumental, capaz de preparar técnica e cientificamente a população para o mercado de trabalho, atendendo as necessidades concretas da sociedade. O autor

elaborou uma proposta de alfabetização de adultos, cujo princípio básico era a leitura do mundo e as experiências do educando. Assim, suas propostas de alfabetização partiam da realidade de vida do aluno para o aprendizado da técnica de ler e escrever.

O método Paulo Freire chamava a atenção dos educadores e políticos da época, porque acelerava o processo de alfabetização de adultos e tinha como ponto fundamental as palavras geradoras. Podemos dizer que o método consiste em três momentos entrelaçados: investigação temática, tematização e a problematização. A partir dessas etapas, a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, pois, segundo o autor, a “educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora” (FREIRE, 1979 p. 16).

Freire elabora uma forma de educação interdisciplinar, com o objetivo da libertação dos oprimidos, ou seja, a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, evitando a lógica mecanicista que considera a consciência como cópia da realidade. Entende-se que se torna indispensável o caráter de encontros de consciências no ato de aprendizagem, visto que “a educação é a transmissão de uma consciência à outra”, de algum aprendizado que já possui para outra que ainda não tem. Pinto (2003, p. 48) ressalta que a educação é também fator de ordem consciente, determinada pela consciência social e objetiva do sujeito de si e do mundo. Segundo o autor, a alienação educacional pode ser uma característica da atividade pedagógica, alertando para a necessidade imprescindível de que o educador transforme a sua realidade, sendo antes de tudo o seu próprio povo, passando da consciência ingênua à crítica.

Nessa perspectiva, o professor deve compreender a educação como prática social intransferível de uma sociedade a outra, servindo aos objetivos e interesses das lutas pelo desenvolvimento e transformação do indivíduo. O alfabetizando adulto é visto como detentor de um saber, no sentido do conceito de cultura e sujeito da educação, nunca objeto dela, já que essa se concretiza em um

diálogo amistoso entre os sujeitos educadores e educandos. Assim, o conhecimento é visto como produto da existência real, objetivo, concreto e material, do homem e de seu mundo. Freire (1979) ressalta a importância da dimensão cultural no processo de transformação, afirmando que “a educação é mais do que uma instrução, para ser transformadora deve enraizar-se na cultura dos povos” (FREIRE, 1979, p. 4). Diante disso, a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto do alfabetizando é considerada invasão cultural, porque não emerge o saber popular.

No pensamento de Freire (1967, p. 19-20), o aluno “não é um depósito que deve ser preenchido pelo professor”, juntos podem aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades na realidade da vida, pois o educador é somente mediador no processo de ensino-aprendizagem e aprende junto com seu aluno. A educação é vista por Freire (1967, p. 23) como uma “Pedagogia Libertadora” capaz de torná-la mais humana e transformadora, para que homens e mulheres compreendam que são sujeitos da própria história. A liberdade se torna o centro de sua concepção educativa e essa proposta é explícita desde as primeiras obras por ele construídas. Nas suas expectativas, os analfabetos deveriam ser reconhecidos como seres humanos produtivos, que possuem uma cultura, e o papel do educador deve ser de profundo comprometimento de transformação social com os educandos.

Cabe ao professor mediar a aprendizagem, sempre priorizando a bagagem de conhecimentos trazida pelo aluno da sua vivência, transpondo esse conhecimento prévio para o conhecimento letrado. Contudo, para essa adequação se tornar viável, não basta somente revermos o material didático, é preciso que o educador repense o seu papel não apenas enquanto mediador de uma aprendizagem que priorize a bagagem de conhecimento trazido por seus alunos, mas também a flexibilidade das instituições em permitir a realização de um bom trabalho diferenciado.

O caráter pedagógico determina os processos educativos que, segundo Cavalcante e Silva (2012), “ocorre em situações histórico-sociais concretas” (CAVALCANTE; CARNEIRO; SILVA, 2012, p. 56). Nesse sentido o trabalho pedagógico implica-se em relações humanas, diferenciado pelas práticas educativas em objetivos humanos para formação humana. Libâneo (2002, p. 34), ressalta que “o processo educativo se viabiliza como prática social precisamente por ser”, isto é, não compreende apenas o estudo e o ensino, mas as práticas educativas suscitando questões morais e teóricas. Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, colocando o trabalho docente como reflexão da prática pedagógica que busca as auto avaliações dos sujeitos envolvidos e, assim, emergem reflexões e renovações em termos de conhecimentos, metodologias, posicionamentos, saberes, crenças, consciência pessoal e profissional.

O crescimento do trabalho pedagógico decorre do crescimento mútuo dos sujeitos que se completam. Não se trata de uma ação solitária, mas uma prática solidária. Tardif (2002) explana sobre o campo científico da Pedagogia, teoria e prática do fenômeno educativo, “[...] não é o domínio dos conhecimentos destas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da transdisciplinaridade, proceder à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo um saber situado culturalmente” (TARDIF, 2002, p. 275). A educação se dá em ambiente formais e não formais, num conceito evidenciado pela prática pedagógica assumida por Paulo Freire. Segundo Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 5771) se inter-relacionam, “a educação na acepção de sentido mais amplo é a ação transformadora” sendo oportuno e atual.

Paulo Freire (2001, p. 45) tinha como objetivo socializar os indivíduos nos diferentes contextos, vislumbrando diferentes conhecimentos para alcançar diferentes resultados, um novo conceito pedagógico estabelecido através das diferentes maneiras para realização nos diferentes contextos capaz de proporcionar o

despertar. O diálogo, principal instrumento, proporciona o despertar da consciência de sujeito inserido num processo de alfabetização, a prática educativa que integra o diálogo e a reflexão possibilitam ao ser humano a reflexão e o compartilhamento dessa. A relação de diálogo possibilita o crescimento e o enriquecimento por meio da participação de diferentes conhecimentos levando em consideração o saber do outro.

A preocupação voltada para uma democratização da educação acontece porque “o sujeito histórico social busca sua autonomia e reflexão sobre o significado filosófico da alfabetização”, que está ligada a ética e ao sonho coletivo. A existência humana é o que permite, portanto, denúncia e anúncio, indignação e amor, conflito e consenso, diálogo ou sua negação com a verticalidade de poder (FREIRE, 2001 p. 47).

No Brasil, enfatiza-se um olhar direcionado à prática Pedagógica, baseado no princípio da docência, em que busca analisar suas tendências, bem como seus aspectos, desafios e possibilidades, que são contributivos na compreensão do papel da pedagogia na formação do professor, compreendendo e rompendo com visão separatista entre teoria e prática do fazer pedagógico. Em outras palavras, o fazer pedagógico deve conciliar a teoria e a prática, a fim de aplicar na realidade sócio histórica apresentada pelo profissional da educação a capacidade de se encontrar e confrontar a realidade educacional e sociocultural e, a partir dessa identificação, planejar as ações futuras a serem desenvolvidas, de modo a fortalecer a autonomia e emancipação cidadã. Para que isso se concretize, é preciso que o “fazer” pedagógico, ou práxis, não seja nem prático e nem teórico, mas que se complementem de forma dialética.

Ao responder as exigências de democratização fundamental, inserimo-nos no processo histórico, renunciamos o papel de simples objeto. Isso nos exige, enquanto sujeitos, a necessidade de uma educação que não descuide da vocação ontológica do homem de ser sujeito e não descuide das condições peculiares da sociedade, que

vivência constante mutação, transição e contradição. A educação pautada e propositada em processo histórico tem função ética de estimular e habilitar para a libertação através da conscientização.

Papel das práticas educativas numa educação voltada para a paz

A escola é o lugar em que a educação se realiza de forma sistemática e o ofício de professor é o de orientar para saberes e fazeres que realmente auxiliem na construção de vidas, socializando e cooperando para a consciência de pensar no bem-estar coletivo (BELTRAME, 2007). Dessa forma, na prática do dia a dia, com o conhecimento das leis, normas, deveres e direitos cidadãos, é possível assegurar ações conscientes na expectativa de uma cidadania ativa, levando a uma cultura de direitos humanos e, conseqüentemente, a paz social. Os princípios que regem, de modo geral, a Educação em Direitos Humanos (DH) são, segundo Candau, (2000):

Compromisso com a vigência dos DH visando a construção da cidadania, da paz e da justiça; Compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos; Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura; Respeito à pluralidade e à diversidade (CANDAU, 2000, p. 77).

A educação possui um papel primordial, na perspectiva de construir uma cultura de DH, devido a sua importância e alcance dentro do espaço social. Para tanto, é fundamental uma educação interagindo com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É uma ação dialógica, visando a práxis do sujeito na realidade em que esteja inserido. Entende-se que a teoria

é ligada à prática e, como reflete Freire (1979, p. 26-29), nada mais prático que uma boa teoria. Teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é aprender o movimento do real, portanto, por essência relacionado à prática, precisamos fundamentalmente buscar uma teoria que possa servir de guia para a prática. Por outro lado,

a teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. (VASQUEZ, 1977, p. 206).

A possibilidade de refletir sobre o seu trabalho e elaborar propostas que promovam a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos do professor. Esses conhecimentos aliados à experiência pessoal e profissional permitem construir novas possibilidades de olhar a prática e analisá-la. Partindo desse pressuposto, devemos considerar que, para modificar efetivamente a realidade, faz-se necessário a ação, não apenas as ideias. Assim, o que visamos é a práxis, ou seja, atividade teórico-prática, compreendendo a necessidade de intervenção teórica na prática de forma criadora e reflexiva.

A Práxis explicada por Pio, Carvalho e Mendes (2014, p. 5772) é “atividade material do homem social, na qual refletimos sobre a complexidade da categoria. Para Paulo Freire, a práxis é a prática pedagógica evidenciada na sua obra *Pedagogia do oprimido*: “uma prática por transformação social” (FREIRE, 1997, p. 32). Konder avaliza essa concepção como:

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos

se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

São pensamentos e ideias na formação e prática docente, em que se dialoga com a realidade objetiva e subjetiva da docência, uma atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo Vázquez (1997), práxis é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1997, p. 3). Portanto, é necessário que os professores se tornem conhecedores da teoria que abarca sua prática profissional, sendo conscientes de seu papel e atuantes ativos, no intuito de intervir sobre as necessidades de aprendizagem dos seus discentes para a conquista de sua dignidade e direitos, ampliando, assim, a configuração de um Estado presente e democrático.

Montoro (1999) assinala que “não basta ensinar direitos humanos. É preciso lutar pela sua efetividade e acima de tudo, trabalhar pela criação de uma cultura prática desses direitos” (MONTORO, 1999, p. 28). Segundo o autor, a atitude docente constitui-se a partir das demandas educativas, das concepções de ensino e aprendizagem e das atividades propostas. Entende-se que essa prática pedagógica é uma importante estratégia de enfrentamento dos problemas pertinentes ao campo educacional e, a partir da formação dos sujeitos, possa ressaltar os direitos humanos. Uma educação fundamentada na paz deve ajudar o educando a elaborar a sua escala de valores humanos, a qual determinará boa parte das decisões de suas vidas; a aprender a solucionar problemas; a

reagir sem violência ao comportamento das outras pessoas; a buscar soluções para a preservação do ecossistema, são possibilidades e caminhos que conduzem para a paz (BELTRAME, 2007).

A reflexão sobre a educação para a paz sustenta-se em contribuir para um desenvolvimento harmonioso do ser humano, buscando com o educando uma forma de fomentar a cooperação, a honestidade, a solidariedade, o compromisso com a verdade, a liberdade de expressão, o respeito, requisitos que se fortalecem pelo comprometimento coletivo.

Hoje, no que se refere as questões legais, podemos citar as mudanças ocorridas no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, inciso X. A Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018, estabelece ações destinadas à promoção de cultura de paz nas escolas (BRASIL, 2018). A ênfase consiste em planejar e viabilizar ações de conscientização que combatam as diferentes formas de violência na sociedade brasileira, promovendo o respeito à pluralidade e à diversidade; compromisso com a dignidade humana e cidadania.

Freire (1978, p. 26), em sua concepção de Pedagogia Libertadora, tem como ponto de partida toda prática educativa situada no concreto, na realidade, e no meio existencial. Ele defende uma permanente postura crítica entre o homem e suas relações com a realidade. A educação para a paz, nos dias de hoje, é uma necessidade e, seguramente, uma tarefa que jamais estará pronta, ela se torna um direito e um dever de todo educador, sejam da educação formal ou informal.

Resultados e discussão

Esse trabalho foi desenvolvido na perspectiva de uma pesquisa exploratória, com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008). O estudo bibliográfico foi norteado pela reflexão dos direitos

humanos de Herrera Flores e a prática educativa de Paulo Freire, numa perspectiva da educação para a Paz. Como salienta Cervo e Bervian (1983, p. 55):

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55).

Para a discussão dos resultados, foi utilizada uma abordagem qualitativa com levantamento, comparação e interpretação de dados aos referenciais teóricos e legislação vigente. Matheus (2009) comenta que a transformação de um conjunto de estudos qualitativos em um novo estudo “requer sensibilidade teórica do pesquisador para desconstruir e analisar os dados das pesquisas, a partir do processo indutivo e interpretativo” (MATHEUS, 2009, p. 545).

Este estudo fundamenta-se em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos na análise: a prática pedagógica que visa noção de direitos humanos e autonomia na construção de cultura de paz. Para isso, buscou-se em fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, posteriormente selecionados.

A questão central volta-se para uma indagação de como o conceito de práxis pode ser articulado à prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos por Paulo Freire e suas contribuições para a sociedade brasileira, no que diz respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, o trabalho transcorre a partir do método conceitual-analítico, visto que utilizamos conceitos e ideias autores compatíveis com os nossos objetivos, para a construção de uma análise científica sobre o objeto de estudo, “determinada área [...] fornecendo o

estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Inferimos que a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade a partir de uma práxis libertadora, revolucionária. Portanto, a pedagogia freiriana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis relacionado à educação e orientando à emancipação humana.

O método de pesquisa escolhido favorece uma liberdade na análise, devido à movimentação por diversos caminhos do conhecimento, possibilitando assumir várias posições no decorrer do percurso, não obrigando atribuir uma resposta única e universal a respeito do objeto.

Os resultados da pesquisa mostram que o conceito de práxis é muito promissor à prática pedagógica, ressaltando maior aprofundamento na formação docente mais voltada para o processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Os desafios e a busca constante de alternativas de trabalho para o profissional da educação pressupõem troca, experiência, interações sociais, novas aprendizagens, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Freire destaca a educação como um ato de conhecimento, uma aproximação com a realidade na qual o sujeito está inserido. Ela tem função de construir a autonomia do sujeito, através da sua responsabilidade ética, social e política, econômica, cultural, entre outras (FREIRE, 1996). Nesse sentido, temos nela um instrumento fundamental para refletir sobre os Direitos Humanos, desse modo, a educação é compreendida como um dos principais instrumentos de formação da cidadania, inerente a sua essência.

Considerações finais

A realização desse estudo buscou contribuir para uma análise crítica em relação ao formato de prática pedagógica utilizado e incitado na área da educação. Estudos como esse podem contribuir na formação do profissional docente, assim como para políticas públicas de valorização e formação continuada desses profissionais, além de aumentar o número de pesquisadores. Isso porque quando analisamos o processo de realização das pesquisas levantadas, supõe-se que desenvolver uma criticidade metodológica poderá auxiliar na identificação de lacunas na própria pesquisa e, também, instigar estudos posteriores que venham a agregar ou refutar tal ideia. Por isso, não se esgota em mera passividade, mas criando e recriando, integrando-se com o contexto e suas condições ao responder aos seus desafios.

As reflexões sobre a perspectiva crítica dos direitos humanos e a prática educativa em Freire possibilitaram indagações sobre as desigualdades sociais, uma vez que a igualdade, a liberdade, a justiça, entre tantos direitos, mesmo que sejam postos como universais, não encontram respaldo na realidade. Para que todos tenham acesso a esses direitos, os autores utilizados na análise apresentam como essencial considerar as necessidades de cada sociedade e cada cultura, num processo dialógico, sem estabelecer como única determinada visão de mundo.

Sabendo de nossa incompletude, explanada por Freire em variados estudos, temos ela como subsídio para constante busca por aprendizado significativo, ocasionado através da práxis diária pautada na tríade de finalidades: descortinar o conhecimento acumulado em um determinado campo, permitindo ser utilizado por pesquisadores ou por profissionais para avançar os estudos ou aprimorar o trabalho;

na construção de novas teorias, redefinir existentes ou desenhar novos estudos; e na condução de pesquisas que permitam verificar a validade empírica de efetividade de modelos e quadros teóricos.

Referências

BELTRAME, M. C. U. **Utopia realizável**: a educação para a paz permeando a prática educativa. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Pós-Graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJU, 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/legislacao/leis/lei-no-13632-de-6-de-marco-de-2018>.

CANDAUI, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 2000.

CAVALCANTE, M. M. D.; CARNEIRO, I. M. S. P.; SILVA, D. C. Trabalho pedagógico no espaço escolar: concepções, saberes, desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 55-70, jul./dez., 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. O histórico do método científico. *In*: CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética**: audácia e

esperança! São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria da Prática da Liberdade. São Paulo: Cortez Editora, 1979.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERA FLORES, J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução: Carlos Roberto Garcia; Antônio Henrique Graciano; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHEUS, M. C. C. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, Edição Especial, p. 543-545, 2009.

MONTORO, A. F. **Introdução à ciência do Direito**. 25. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. *In*: FARIAS, I. M. S. **A didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. Vol. 2. Fortaleza: Eduece. Fortaleza. 2014. p. 1-12.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHAFRANSKI, S. M. D. **Os direitos humanos e o novo contrato social**: reflexos atuais na ordem jurídica brasileira. São Paulo: Schoba, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

Promoção da saúde e cultura de paz: uma articulação intersetorial na interface dos determinantes sociais

Ariane Selma Schislowicz da Costa
Nei Alberto Salles Filho

Introdução

A redução das desigualdades sociais tem sido, atualmente, o foco das discussões em políticas públicas. Na área da saúde, a variação no padrão de adoecimento entre os distintos grupos sociais tem desencadeado a urgência em mapear as disparidades existentes no estado de saúde entre as classes, de maneira que a igualdade no ingresso aos serviços de saúde é insuficiente para diminuir as diversidades no adoecer e no morrer entre os segmentos da população.

Neste ensaio, aborda-se como pressuposto teórico o conceito de violência institucional, referindo-se à exclusão e às desigualdades sociais, nos enfrentamentos de acesso ao cuidado de saúde e à proteção social (MINAYO; SOUZA, 1999). Sob o viés da saúde, tais enfrentamentos são considerados um tipo de violência cometida pelo Estado, uma vez que detém o poder de intervenção e, na sua omissão, acarreta danos pela privação do acesso às ações de promoção e prevenção a uma coletividade (MINAYO; ANDRADE, 2012).

No âmbito da formulação de políticas, o recorte mais coerente para analisar as desigualdades sociais nos remete à identificação de indivíduos vulneráveis, uma vez que a equidade na dotação de recursos financeiros, no acesso a serviços de saúde de alta complexidade e

nos resultados, ainda não foi alcançada plenamente, configurando-se como iniquidade. Na ânsia de evitar ou combater qualquer tipo de “desigualdade injusta”, elege-se como tema transversal o estímulo à Cultura de Paz na promoção da Saúde.

Refletir sobre essas desigualdades em saúde implica na adoção de um referencial teórico que possa relacionar essas agravantes, cujo espaço social é constituído e reproduzido através de uma estratégia metodológica de pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, o presente artigo tem como escopo central a discussão da promoção da saúde nos campos da justiça sanitária e da equidade do financiamento público, sob a ótica de uma construção de Cultura de Paz, buscando analisar as relações entre saúde e seus determinantes sociais. O objetivo é discutir os principais aspectos que caracterizam as políticas públicas e as ações de prevenção da violência institucional e promoção da Cultura de Paz, dando ênfase ao papel da saúde pública nesse processo. Na sequência, o foco é apresentar aspectos fundamentais na elaboração de políticas públicas de prevenção e enfrentamento da violência, destacando estudos e marcos explicativos, discutindo possibilidades de intervenções de programas e políticas sociais e econômicas voltados para o combate às iniquidades, por meio de uma articulação intersetorial.

Promoção da saúde e cultura de paz

A apreciação da provisão pública da atenção e serviços de saúde no Brasil fundamenta-se sob a égide de que é dever do Estado assegurar a todas as pessoas o direito ao acesso à saúde, garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em nossa Constituição Federal, por meio dos princípios da universalidade, equidade e integralidade, alicerçado no pressuposto do acesso universal e igualitário às ações e aos serviços de saúde para sua promoção, proteção e recuperação. Nesse contexto de abordagem, a política de

saúde estabelecida em nosso país tem em sua estrutura elementos para o desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde articuladas com as demais políticas e tecnologias, proporcionando a composição de medidas que possam responder às emergências sociais de saúde, priorizando o atendimento e criando mecanismos que reduzam situações de vulnerabilidades.

Para tanto, as diretrizes de descentralização e organização hierarquizada devem ser fortalecidas por meio de ações de promoção da saúde, favorecendo a qualificação do Sistema Único de Saúde (SUS), rumo à formação de um amplo pacto nacional, tendo como cerne a qualidade de vida. Saúde e qualidade de vida são eixos intimamente relacionados, uma vez que a saúde é fator essencial para o alcance de uma qualidade de vida satisfatória, isto é, promover a saúde é promover qualidade de vida.

As diretrizes firmadas para regular o processo de descentralização e a reorganização do modelo de atenção em saúde procuram incorporar a concepção em promoção da saúde. Um exemplo disso é a Norma Operacional Básica do SUS NOB 01/96, que aponta bases para sua formatação:

- A participação da população não somente nas instâncias formais, mas em outros espaços constituídos por atividades sistemáticas e permanentes, dentro dos próprios serviços de atendimento, favorecendo a criação de vínculos entre o serviço e os usuários, caracterizando uma participação mais criativa e realizadora para as pessoas;
- As ações de saúde devem ser centradas na qualidade de vida das pessoas e no seu meio ambiente, bem como nas relações da equipe de saúde com a comunidade, especialmente, com as famílias;
- O modelo epidemiológico, considerado eixo de análise dos problemas de saúde, por entender

que este incorpora como objeto de ação as pessoas, o ambiente e os comportamentos interpessoais;

- O uso de tecnologias de educação e de comunicação social por se constituírem parte essencial em qualquer nível de ação;
- A construção da ética coletiva que agrega as relações entre usuário, sistema e ambiente, e que possibilita modificações nos fatores determinantes, estimulando as pessoas a serem agentes de sua própria saúde;
- As intervenções ambientais que suscitem articulações intersetoriais para promover, proteger e recuperar a saúde.

Essa Norma enfatiza a promoção da saúde como uma relevante incumbência do SUS, assim como as políticas sociais e econômicas, intervenientes aos determinantes sociais do binômio saúde-doença.

Na obra de Edgar Morin, o físico Pasquale Nardane destaca que a promoção da saúde,

apreende-se que se lida neste campo com temas complexos e singulares, como a saúde e a vida, relacionados amplamente com política, economia, desenvolvimento, subjetividades nas quais estão incluídas as necessidades de felicidade e o gosto pelo prazer, cuja magnitude as provas científicas não conseguem alcançar. Embora não dê para trabalhar as estratégias de promoção de saúde nas bases científicas já bem estabelecidas para as ciências biológicas, o misto de análises quantitativas e qualitativas, acrescida de narrativas não sistematizadas podem dimensionar a complexidade dessas ações, seus processos e impactos (MORIN, 2001, p. 43).

A promoção da saúde sugere o desafio de reorientar os serviços de saúde a superarem a fragmentação do assistir a doença, identificando prioridades de saúde e estabelecendo políticas públicas para sua implementação, quanto ao desenvolvimento de pesquisas e planos de ação voltados à efetivação de uma vida digna. Essas ações visam contribuir para reduzir as desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso às oportunidades para o desenvolvimento máximo do potencial de saúde.

Nessa perspectiva, a complexidade que envolve nossa realidade sanitária, nos dias atuais, consolida-se na medida em que predominam as doenças crônicas não transmissíveis, a violência e as novas endemias. Essa realidade pode ser combatida quando efetivarmos uma ação integrada e multidisciplinar das diversas dimensões humanas: subjetiva, social, política, econômica e cultural, oferecendo condições e instrumentos dos mais variados campos de conhecimento a serviço da saúde.

Sob essa ótica, a Política Nacional de Promoção da Saúde, adotada em 2006 pela Portaria MS/GM nº 687 e modificada em 2014 pela Portaria MS/GM nº 2.446, incita a construção de uma Cultura de Paz e direitos humanos que consiste em criar oportunidades de convivência, de solidariedade, de respeito à vida e de fortalecimento de vínculos, desenvolvendo tecnologias sociais que favoreçam a mediação de conflitos diante de situações de tensão social, garantindo os direitos humanos e as liberdades fundamentais, reduzindo as violências e construindo práticas solidárias e da Cultura de Paz (BRASIL, 2018). Diante disso, tais valores invocam um panorama inclusivo, solidário e democrático, princípios intrinsecamente ligados à Cultura de Paz, definida em 1999, pela Organização das Nações Unidas (ONU), como conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e estilo de vida, mediante diálogo, cooperação e mediação de conflitos. (BRASIL, 2009, p. 5).

De acordo com o Ministério da Saúde, a Política Nacional de Promoção da Saúde tem como finalidade a promoção da equidade e do progresso das condições e dos modos de viver, ampliando a potencialidade da saúde individual e coletiva e reduzindo vulnerabilidades e riscos à saúde decorrentes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais dos usuários do SUS, visando à disseminação da Cultura de Paz e a prevenção da violência, pois a própria concepção de saúde é uma manifestação da Cultura de Paz.

O relatório para a XI Conferência Nacional de Saúde reafirma:

Há um reconhecimento da ainda fragmentada intervenção em problemas específicos, entre os quais pode ser destacado o combate à violência: reforçada pela mídia, a lógica do tratamento das doenças por ações hospitalocêntricas e especializadas ainda é preponderante (BRASIL, 2000).

A fim de classificar os tipos de violência existentes no mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), classifica conforme o modelo em vigência, três grandes categorias: violência dirigida a si mesmo ou auto-infligida; violência interpessoal; violência coletiva. Destas, iremos nos deter neste caminhar epistemológico à violência coletiva, especificamente, intitulada como violência institucional.

Segundo o Ministério da Saúde, através do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), a violência institucional é aquela exercida nos/pelos próprios serviços públicos ou privados, por ação ou omissão. Pode incluir tanto a dimensão mais ampla da falta de acesso ou da má qualidade dos serviços, estendendo-se as próprias relações de poder entre os usuários e os profissionais dentro das instituições, até uma noção mais restrita de dano físico intencional (BRASIL, 2009, p. 14).

A Política Nacional de Humanização (PNH) é outro exemplo de promoção da Cultura de Paz na saúde pública, uma vez que busca efetivar os princípios do SUS no cotidiano da atenção (primária, secundária e terciária) e na gestão do sistema público brasileiro. Além disso, busca mobilizar, por meio do diálogo entre gestores, servidores e usuários, uma educação permanente em saúde que, embora seja de caráter mais amplo, é considerada dispositivo fundamental para viabilizar a promoção da saúde, pois dá sentido ao viver e aos saberes acumulados tanto pela ciência quanto pelas tradições culturais locais e universais.

Tomando emprestado os ensinamentos de Freire (2011), promover saúde é educar para a autonomia, é tocar nas diferentes dimensões humanas, é considerar a afetividade, a amorosidade e a capacidade criadora e a busca da felicidade como igualmente relevantes e como indissociáveis das demais dimensões.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do que me faz assumir a radicalidade de meu (FREIRE, 2011, p. 41).

Promover saúde é mobilizar a comunidade, banir o individualismo, mal da sociedade hodierna, em busca de uma mobilização comunitária que se coloque a favor da vida e do desenvolvimento humano, na medida em que se conecta aos movimentos globais e, assim, mesclar saberes técnicos e populares na busca de soluções aos problemas de saúde. De acordo com Santos M. (2000),

Frequentemente os movimentos de massa também se esgotam nas coisas, tendo uma lógica mais

instrumental que existencial. As mobilizações locais e setoriais não devem perder a dimensão de um movimento global. A reivindicação de uns, não raro representa um agravo para o outro. A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une. (SANTOS, M., 2000).

Dessa forma, a promoção da saúde, para ser concretizada, deve ser contextualizada sob os aspectos do desenvolvimento humano, social e econômico. Para Santos B. S. (2009), os países periféricos e semi-periféricos, como o Brasil, devem se debruçar em discutir e construir alternativas ao desenvolvimento, sustentadas numa lógica ecológica e emancipatória.

Na perspectiva legal e prescritiva, a promoção da saúde enquadra-se no rol de incumbências do Estado, traduzidas nos conceitos, princípios e normativas organizacionais do sistema de saúde brasileiro, de forma a abranger a participação comunitária, a integralidade no atendimento, através da intersetorialidade.

A intersetorialidade como mecanismo de promoção da saúde

A violência é um evento evitável e prevenível, portanto, passível de superação. Contudo, afrontar efetivamente esse fenômeno requer um engajamento de todos os setores, com práticas coordenadas e articuladas na formulação de políticas públicas rigorosas para a superação das desigualdades. Visto que o processo saúde-adoecimento é composto por múltiplos fatores, faz-se necessária uma articulação intersetorial, a fim de unir esforços de todos os setores ao considerar a avaliação e os parâmetros sanitários quanto à melhoria da qualidade de vida das pessoas ao pensarem suas políticas específicas.

Há que se considerar que, infelizmente, ainda existem entraves ao acesso nos serviços de saúde, com acentuadas discrepâncias regionais, justificadas por demandas orçamentárias, sobretudo aqueles de grande impacto financeiro. Tal problemática reflete os coeficientes de segregação existentes no modo de organização e de articulação estrutural dos espaços na saúde, evidenciando seu caráter seletivo, tão distante da Cultura de Paz que buscamos efetivar.

Inegavelmente, o SUS institucionalizou o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde, a exclusão “formal” desapareceu, pois permite que seus usuários sejam socorridos, independente de qualquer tipo de contribuição. Contudo, a equidade na dotação de recursos financeiros, no acesso a serviços de saúde de alta complexidade e nos resultados, ainda não tem sido alcançada plenamente. Assim, intensificar políticas sociais, bem como transformar os padrões econômicos no interior dessas sociedades, são práticas indispensáveis para conquistar melhores condições de saúde, ensejando ações intersetoriais e políticas públicas saudáveis.

Para respaldar tais ações, foi acordada uma série de princípios éticos e políticos na Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em 1986, tais como: paz, renda, habitação, educação, alimentação adequada, ambiente saudável, recursos sustentáveis, equidade e justiça social. Com isso, esclareceu-se que a promoção da saúde é o resultado de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, coletivos e individuais, tidos como determinantes sociais, uma vez que são chamados a impactar positivamente na qualidade de vida de seus usuários.

Portanto, uma composição intersetorial e intra-setorialmente pelas ações de ampliação da consciência sanitária, direitos e deveres da cidadania, educação para a saúde, estilos de vida e aspectos comportamentais, são indispensáveis para promover de fato a saúde das pessoas, de modo que não restrinja a saúde à ausência de doença, mas que seja capaz de desenvolver estratégias para melhorar os determinantes da saúde e reduzir iniquidades.

Sob esse prisma, a intersetorialidade,

além de estar em inerente consonância com a magnitude do objeto saúde, tem como princípios a reestruturação e a reunião de vários saberes e setores, no sentido de um olhar mais adequado e amplo a respeito de determinado objeto, proporcionando melhor resposta aos possíveis problemas encontrados no dia a dia (PAULA; PALHA; PROTII, 2004, p. 3).

Para que a intersetorialidade se torne uma ação comum no campo da saúde, é premente que haja uma revisão nos métodos organizacionais dos serviços, de modo que compreendida a importância destas inter-relações, tal conduta adquira caráter amplo, extrapolando o setor saúde e buscando parcerias com outras repartições, propiciando maior eficácia na atenção à saúde dos usuários.

Considerações finais

A universalização dos serviços de saúde franqueada pelo SUS possui fragilidades gritantes e tem se mostrado insuficiente nas ações de racionalização de recursos sanitários e de inclusão de forma equânime na atenção pública à saúde. A fim de transformar esse cenário, é necessário pensar globalmente e agir localmente nos espaços da saúde, uma vez que o enfretamento das violências só é possível a partir de ações de promoção da saúde, que têm como diretrizes prioritárias a intersetorialidade e a participação social.

Para traçar um caminho rumo à equidade, com expectativa de expansão e modificação de políticas e programas, faz-se necessário que a sociedade civil, os profissionais de saúde e gestores estejam sensíveis à problemática da violência e, com isso, desenvolvam ações que reforcem a promoção da saúde, tornando-a factível, como estratégias para o fortalecimento de uma Cultura de Paz que seja

capaz de reduzir ainda mais essas desigualdades na utilização dos serviços de saúde no país. Cuidar das pessoas, ajudá-las a recuperar a saúde ou, ainda, promover a saúde para que não adoçam e tenham uma vida digna e feliz, é a própria tradução da Cultura de Paz.

Cada servidor que se dedica ao setor saúde, seja na atenção, na promoção ou na gestão, levando em sua prática os princípios elencados pelo SUS, culminados com valores positivos em favor dos vulneráveis, está contribuindo para a edificação de uma Cultura de Paz.

A promoção da saúde, para alcançar seus objetivos, no entendimento do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) exige

ação coordenada entre todas as partes envolvidas: governo, setor saúde e outros setores sociais e econômicos, organizações voluntárias e não governamentais, autoridades locais, indústria e meios de comunicação. As pessoas, em todas as esferas de vida, devem envolver-se neste processo como indivíduos, famílias e comunidades. Os profissionais e grupos sociais têm grande responsabilidade na mediação entre os diferentes, com respeito à saúde, existentes na sociedade. As estratégias e programas na área da promoção da saúde devem adaptar-se às necessidades locais e às possibilidades de cada país e região, bem como levar em conta as diferenças em seus sistemas sociais, culturais e econômicos. Ademais, a promoção da saúde vai muito além dos cuidados de saúde. Ela insere o tema da saúde na agenda de prioridades dos políticos e dirigentes em todos os níveis e setores, chamando atenção para as consequências que as decisões tomadas podem ocasionar no campo da saúde e incitando-os a aceitar suas responsabilidades políticas para com a saúde (BRASIL, 2016).

Portanto, uma política de promoção da saúde deve extrapolar a prestação de serviços clínico-assistenciais de baixa cobertura em direção a universalização, busca da equidade, a integralidade

do cuidado e respeito a cidadania, propondo articulações intra e intersetoriais que envolvam a educação, o saneamento básico, a habitação, a renda, o trabalho, a alimentação, o meio ambiente, o acesso a bens e serviços essenciais, o lazer, entre outros determinantes sociais da saúde, capazes de catalisar melhorias e oportunidades para a saúde no território nacional.

Referências

ANDRADE, M.V. *et al.* Desigualdade socioeconômica no acesso aos serviços de saúde no Brasil: um estudo comparativo entre as regiões brasileiras em 1998 e 2008. **Economia Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 623-645, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502013000400005. Acesso em: 13 ago. 2019.

ASSIS, M. M. A.; JESUS, W. L. A. Acesso aos serviços de saúde: abordagens, conceitos, políticas e modelo de análise. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 11, p. 2865-2875, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012001100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Propostas do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) para sua efetivação como política pública no Brasil**. Brasília: CONASS, 2016. Disponível em: <https://www.conass.org.br/promocao-da-saude/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 5 de outubro de 1988. 47. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Lei Orgânica da Saúde**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set. 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Norma Operacional Básica 01/96 do Sistema Único de Saúde**. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Princípios do SUS**. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude/principios-do-sus>. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório Final da XI Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Humaniza/SUS**: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3. ed. Brasília, 2010. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação nº 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/>

politica_nacional_promocao_saude.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde. **Carta de Ottawa**, 1986. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LUIZ, O. C. Direitos e equidade: princípios éticos para a saúde. **Arquivos Médicos do ABC**, Santo André, v. 30, n. 2, p. 69-75, 2005. Disponível em: <https://portalnepas.org.br/amabc/article/viewFile/285/267>. Acesso em 29 jul. 2019.

MINAYO, M. C.; ANDRADE, L. O. M. Acesso aos serviços de saúde: direito e utopia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 11, p. 2862, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n11/v17n11a01.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81231999000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2019.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes**: O Desafio do Século XXI. 6. ed. [s.l.]: Bertrand Brasil, 2001.

PAULA, K. A.; PALHA, P. F.; PROTITI, S. T. Intersetorialidade: uma vivência prática ou um desafio a ser conquistado? O Discurso do Sujeito Coletivo dos enfermeiros nos núcleos de Saúde da Família do Distrito Oeste - Ribeirão Preto. **Interface** (Botucatu), v. 8, n. 15, p. 331-348, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832004000200011>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHRAMM, F. R. Bioética da Proteção: ferramenta válida para enfrentar problemas morais na era da globalização. **Revista Bioética** 2008; 16(1):11-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3615/361533250002/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

SIQUEIRA, B. P. J. *et al.* Bioética da Proteção e Equidade no Sistema Único de Saúde. EFDeportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 17, n. 178, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd178/bioetica-da-protecao-e-equidade-de-saude.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

Capítulo 8

A relação entre a cultura de paz e a espiritualidade: inclusão do Ensino Religioso na LDB

Carolina Cristine de Goss
Leticia Peters Rossato
Patrícia Machado Pereira Giardini

Introdução

A discussão sobre a inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar é recorrente há muito tempo. Prós e contras são analisados, mas conclusões da sociedade, geralmente, baseiam-se no senso comum, não sendo pautadas em estudos científicos sérios, nem no diálogo social imparcial sobre o tema. Prós? Uma oportunidade de trazer conceitos religiosos de moral, bons costumes, respeito para com o semelhante no ambiente escolar, a fim de resolver os conflitos dessa forma. Contras? Vivemos em um país laico, onde o tema religião deve ser abordado com liberdade, sem a interferência do Estado. Nesse sentido, não sendo objetivo educacional obrigatório, o Ensino Religioso nas escolas seria uma forma tendenciosa de cada educador acabar priorizando a sua crença ou religião em detrimento das demais, o que certamente causaria conflitos entre os alunos e suas famílias.

O presente artigo não tem a pretensão de solucionar a questão, nem revelar um método de como tal celeuma deve ser resolvida ou tomar um determinado partido, escolhendo um lado. Almeja-se, no entanto, realizar uma breve abordagem legal da inclusão do Ensino

Religioso nas leis educacionais e analisar aspectos atinentes ao tema, como: moral, múltiplas religiões e espiritualidade como fatores para o implemento de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Assim, sem a intenção de esgotar o tema, iniciamos com um pequeno histórico de como se deu a inclusão do Ensino Religioso nas escolas brasileiras. Em seguida, destacamos como a Cultura de Paz e Ensino Religioso podem atuar no ambiente escolar. Ainda, como a Moral e a Religião pode influenciar o comportamento humano, para posteriormente abordar na pós-modernidade, o diálogo entre o Ensino Religioso e a Liberdade Religiosa. Por fim, buscar-se uma reflexão de como os termos Religião e Espiritualidade podem ser diferentes, mas, interconectados.

A inclusão do Ensino Religioso na escola

A escola, por muito tempo, foi administrada pela igreja, por isso o ensino da religião não era polêmico como é nos dias de hoje. Segundo a autora Valente (2018), a Igreja Católica detinha grande parte do poder, em relação ao Estado, e os dogmas da religião católica eram impostos dentro das salas de aula. Contudo, após algum tempo, houve a separação da Igreja e do Estado, mas a estrutura educacional manteve-se ao modelo jesuítico.

A Igreja, nesse momento da história, controlava não só a educação, mas, também, a economia. Valente (2018) explica que a força da imposição da Igreja na época era colossal, eis que esta praticava perseguições, torturas e execuções, caso o indivíduo desviasse de seus dogmas.

Com o decorrer do tempo, o Brasil, influenciado pela Independência Americana e a Revolução Francesa, elaborou a Carta Magna, na qual “instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no país e passando a responsabilidade do ensino para o Estado” (VALENTE, 2018). Consequentemente, a

Igreja Católica não aprovou a decisão, pois deixaria de responsabilizar-se pela formação dos indivíduos e de impor seus credos nessa formação.

Com o poder da educação nas mãos do Estado, segue-se o modelo republicano através dos pensamentos iluministas. Parafraseando a autora Valente (2018), o Estado seguiu uma educação de caráter público, universal e laico. Em relação a laicidade é imprescindível a contextualização histórica e social em que o país se apresenta:

A necessidade de implementar a laicidade em cada contexto social se faz presente a partir de um momento histórico em que se torna inevitável à convivência entre cidadãos de crenças diferentes. (VALENTE, 2018, p. 109).

Nessa transação histórica, Valente (2018) relata os tramites que ocorreram em relação à educação e à religião. Em 1920 houve uma despolitização na área educacional, tendo como integrantes desse movimento os Pioneiros da Educação Nova. De acordo com Menezes e Santos (2001), trata-se de um documento composto e escrito em 1932 por 26 educadores, com o título “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”, buscando oferecer diretrizes para uma nova política de educação. No mesmo ano, houve um Manifesto, o qual abriu discussão sobre a laicidade entre os liberais e a Igreja Católica. No entanto, Valente (2018) afirma que a Igreja Católica era portadora de grande força e se enredava à Associação Brasileira de Educação (ABE), juntamente com a governança do presidente Getúlio Vargas. Com todo esse poder associado à religião, o Ensino Religioso (ER) passou a se tornar parte do currículo escolar na Constituição de 1934. Segundo Pauly (2004), “nesse interstício

histórico destaca-se a aprovação da lei nº 4.024/61, as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contém, em seu art. 97, o dispositivo do ensino religioso [...]” (PAULY, 2004, p. 175).

Nos anos 90, um documento importante nesse contexto foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que inseriu o ensino religioso, por meio do art. 33, da seguinte forma:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 1996).

Após esse fato, segundo Salles e Gentilini (2018) a maioria das escolas, tanto públicas como privadas, ofereceram a disciplina de ensino religioso de forma facultativa, conforme prescreve a referida legislação. Porém, não há indícios científicos de que essas instituições seguiram rigorosamente os aclames da lei, em que seria necessário a admissão e habilitação aos professores, consultoria com entidades civis pelas diferentes entidades religiosas existentes no país, para que, assim, orientassem toda a construção dos conteúdos apresentados.

Convivemos com multiculturas, bem como com uma pluralidade de religiões. Salles e Gentilini (2018) afirmam que vivemos em constante transformação, em um contexto secularizado, no qual o mercado possui uma força considerável, havendo uma disputa constante de igrejas. Diante disso, elas se vestiram de discursos cada vez mais fundamentados em busca de um maior número de fiéis.

Cabe destacar que, na atual conjuntura do século XXI, existem vários problemas em pauta que devem ser debatidos, principalmente pelas gerações que estão em formação nas escolas. Dentro desse contexto, Salles e Gentilini (2018) esclarecem, ao dizer que o Ensino Religioso não está responsável pela formação comportamental dos alunos, nem mesmo cabe à disciplina forçar escolhas e decisões. O Ensino Religioso oferece ao aluno a oportunidade de discutir assuntos importantes e em diferentes percepções, respeitando cada religião, crença e costume, compondo um ambiente harmônico e de ideias críticas, sem haver doutrinação.

Cultura de paz e Ensino Religioso no ambiente escolar

O que é paz para você? O conceito de paz traz certas confusões em relação a seu significado. Adolf Hitler, líder nazista e figura central do Holocausto, acreditava que uma única raça deveria dominar o mundo e que a paz se daria através dela. Segundo Vicensotto (2011, s/p), a raça ariana seria, para Hitler: “linhagem mais pura dos seres humanos, constituída apenas por indivíduos altos, fortes, claros e inteligentes, representando assim, de acordo com critérios arbitrários, uma raça superior às demais”. Assim, a paz se daria com o extermínio de judeus e negros, sendo o grande precursor da Segunda Guerra Mundial, conhecida pelo extermínio de milhões de vidas. Esse exemplo mostra que o conceito de paz é complexo e que questões importantes devem ser esclarecidas, pois para conquistar a paz não se faz necessária a guerra, nem mesmo a ausência de guerra traria a paz almejada.

Jares (2002) revela que não há uma paz universal, o conceito de paz se modifica em cada cultura e civilização, o que torna clara, a necessidade de um diálogo entre essas culturas para tornar tal

conceito mais enriquecido e preciso. O autor explica que a paz se apresenta em duas versões distintas são elas: paz tradicional e paz positiva. A Paz tradicional segue o modelo de paz ocidental, o qual traz o conceito de *pax romana*, gerada através do poderio de armas e autoritarismo, o que seria um conceito fraco e medíocre, não sustentando o desenvolvimento. Basicamente, associa paz a ausência de conflitos bélicos, o qual persiste até a vigente conjuntura. Jares (2002, p. 123) salienta que “existe hoje uma pobreza do conceito de paz dominante”, sendo preciso reformular tais ideias.

A paz positiva reforça a ideia de que a paz não pode ser caracterizada apenas como ausência de guerra. Jares (2002) entende que:

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

- Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano (JARES, 2002, p. 123-124).

Quando se discute sobre manifestações de violência, é de suma importância entendermos que há violências menos visíveis, como o autor retrata, e que acabam por ferir tanto fisicamente quanto psicologicamente um indivíduo. A violência religiosa, gerada pela intolerância, é uma dessas manifestações existentes na sociedade e dentro das escolas. Para Salles e Gentilini (2018) a violência religiosa é muito preocupante no meio escolar, relatada por professores, pais e alunos. Os agressores justificam suas ações de acordo com as suas crenças, inspirações divinas e ordens de líderes religiosos e esses

acontecimentos tem se tornado mais frequentes a cada dia. Salles e Gentilini (2018) demonstram, em sua pesquisa, essa situação com os seguintes dados:

Em 2013, em levantamento através da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que 4,2% dos estudantes entre 13 e 17 anos declararam ter sido vítimas de humilhações por motivo de crença religiosa; desses, 1,5% declarou ter sofrido agressões físicas e destruição de seus pertences por defenderem suas posições religiosas (SALLES; GENTILINI, 2018, p. 862).

Não existem dados concretos quanto a identificação das religiões mais afetadas pela violência, porém, segundo os autores, as religiões mais atacadas atualmente são as mediúnicas e afro-brasileiras. A violência contra essas religiões se alastra pelas ruas; exemplo disso são ataques às casas de axé, centros espíritas, terreiros de umbanda e templos, passando também as salas de aula e todo o ambiente escolar.

Os preceitos da Cultura de Paz vêm para diminuir as manifestações de violência e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) abarca a questão da paz com a seguinte reflexão:

A paz é mais do que a ausência de guerra, é viver junto com as nossas diferenças – de sexo, raça, língua, religião ou cultura –, enquanto promovemos o respeito universal pela justiça e pelos direitos humanos dos quais depende tal coexistência. A paz é um processo contínuo de escolha, que requer vigilância constante e participação ativa de todos as pessoas, quando se engajam em um diálogo sincero com outros indivíduos e comunidades (UNESCO, 2017).

É de extrema valia que valores, atitudes e comportamentos possam ser trabalhados e desenvolvidos através do diálogo inter-religioso, utilizando-se de ações não violentas para a solução de conflitos. Por meio do Ensino Religioso é possível abranger esses debates e diálogos sem a intoxicação da doutrinação. Salles e Gentilini (2018, p. 862) afirmam que “uma educação religiosa pouco flexível, de caráter doutrinário, em nada contribui para o estímulo da tolerância e só agrava cada vez mais o quadro de preconceito e perseguição religiosa [...]”. Acredita-se que algumas questões polêmicas, como a união homoafetiva, aborto, feminismo, machismo, gênero, violência, suicídio, proteção ao meio ambiente, armamento, caça a animais, imigrantes e refugiados, terrorismo, *bullying* e tantas outras, podem ser discutidas e refletidas pelos alunos dentro das escolas, sem a necessidade de causar conflitos, tendo a religião como um fio condutor desse diálogo. Desse modo, o Ensino Religioso necessita objetivar-se através da luz e reflexão sobre todos esses assuntos, a partir do respeito e diálogo entre crenças e etnias distintas. Segundo a UNESCO (2017), “a escola deve dar lugar ao diálogo e ao compartilhamento, tornando-se um centro para a vida cívica na comunidade.”

Moral e Religião: estruturas de adequação do comportamento humano

Os significados de Moral e Religião possuem uma intrínseca relação, pois ambos utilizam preceitos fundamentais com a função de nortear a ação humana. Para Kant (apud ZANELLA), a diferenciação encontra-se na linguagem utilizada, visto que a primeira usa o fundamento que o ser racional deve agir em conformidade com um sistema universal de fins; a segunda, por outro lado, traduz os deveres na figura do “ser supremo” e estes passam a ser

fundamentos divinos. Dessa forma, a religião tem a capacidade de interferir na moral do indivíduo. Ainda para Kant, a religião exerce a tarefa didática de “cultivar as qualidades moralmente boas de uma pessoa” (ZANELLA, 2008, p. 08).

De acordo com Krassuski (2007):

O ensino [...] da religião não se pode reduzir à repetição: o homem deve ser cultivado na sua “piedade”, mas também na “virtude moral”, o que, paradoxalmente, a religião pode fomentar ou aniquilar, dependendo dos princípios por ela adotados como próprio fundamento [...] (KRASSUSKI, 2007, p. 257).

Kant separa a religião de todos os elementos externos, ou seja, as cerimônias religiosas carregam valor “apenas na medida em que possuem um fim moral para a vida humana e o meio para sua realização” (ZANELLA, 2008, p. 16).

Para outros pensadores como Santo Agostinho, a religião deve ser o fundamento da ação humana, pois a verdadeira vida está em Deus. O sentido moral de buscar as coisas boas e confiar em Deus confunde-se com o sentido de salvação da alma: “Se a pessoa quer coisas boas as tem, então é feliz; mas se quer coisas más, muito embora as possua, então é miserável”. (AGOSTINHO, 2014, p. 17)

Em Jürgèn Habermas encontramos uma análise da religião na modernidade e discussões sobre a manutenção da fé como função normalizadora da sociedade. Conforme o autor, a religião continua a ser vista como elemento normalizador das relações, pois traz o contato com o extraordinário, algo que a filosofia não permite, por isso “enquanto a linguagem religiosa trazer consigo conteúdos semânticos inspiradores [...] que escapam por ora a linguagem filosófica [...] a filosofia, mesmo em sua linguagem metafísica, não poderá desalojar ou substituir a religião” (HABERMAS apud OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Conclui-se através desses pensamentos que a Moral e Religião se entrelaçam e acabam por influenciar nas ações e no modo de vida das pessoas, levando-as, por vezes, a segurar seus ímpetos ou a incitar suas paixões.

Pós-modernidade em diálogo com a religião e a liberdade religiosa

A sociedade vem enfrentando tempos sombrios, guerras e disputas políticas são travadas sob a égide de componentes étnico-religiosos. A crescente ocidentalização carrega em si raízes de forte intolerância, exterminando identidades religioso-culturais. Na análise do filósofo Edgar Morin (2003):

As concepções maniqueístas dominam os espíritos, fazendo-se passar por racionalidade. Os loucos de Deus e os loucos pelo ouro agem sem freios. Existe uma conexão entre as duas loucuras: a globalização econômica favorece o financiamento do terrorismo, que busca desferir um golpe mortal contra a mesma globalização. Nessa área, como em outras, a barbárie odiosa vinda dos confins dos tempos históricos se soma à barbárie anônima e gelada própria de nossa civilização (MORIN, 2003, s/p).

O capitalismo exacerbado produz a massificação dos produtos culturais e exaltação da intransigência em relação às diferenças sociais. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de estabelecer um diálogo racional, por vezes, além do estabelecido pelo multiculturalismo, uma vez que este almeja a administração dos problemas e divergências, buscando “construir uma vida em comum ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original” (HALL, 2003, p. 52). Porém, ao

pensar em difusão do conhecimento e relação ensino aprendizagem, o Interculturalismo se mostra como a viabilidade de um diálogo da sociedade voltado para a paz. Isso diz respeito à exigência de um tratamento igualitário dispensável às culturas. O interculturalismo atua em conformidade com os conceitos garantistas dos direitos das culturas, criticando o imperialismo jurídico (DAMÁZIO, 2008). É imprescindível o conhecimento do outro e da cultura do outro, para que as divergências não se tornem elementos de violência, precisa-se “ser consciente das lentes através das quais olhamos” (BENEDICT apud OLIVEIRA; CECCHETTI, 2013, p. 208).

O diálogo e o conhecimento dentro da sociedade pós-moderna é a forma mais viável de superação das barreiras. Pela ótica de uma sociedade de informação, as pessoas são constantemente bombardeadas com as mais diferentes notícias, mas essas comunicações superficiais podem moldar a opinião dos sujeitos de forma limitante e centralizadora. Portanto, discutir e pensar a religião, bem como outros elementos da cultura, em uma visão intercultural, é um caminho necessário. Logo, verifica-se a relevância e a articulação que o ensino religioso pode proporcionar dentro da escola.

A liberdade religiosa encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no seu art. XVIII¹, e também é defendida e afirmada no direito interno brasileiro pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5º e inciso VI², bem como, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 33. Ou seja, o estudo do fenômeno religioso

1 “Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular” (ONU, 1948).

2 “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias” (BRASIL, 1988).

tem apoio legislativo em âmbito nacional e internacional, e essa é a base essencial para o discurso inter-religioso e para que se cultive o respeito pela diversidade.

Utilizar o interculturalismo ao tratar o conhecimento religioso permite que os indivíduos possam ter o direito de escolher/possuir e inclusive não escolher/ não possuir pertença religiosa. Como defendido por diversos estudiosos, a religião configura-se em um elemento socializador do sujeito, que se enraíza nas ações de forma a tornar-se um modelo cultural, são princípios socialmente compartilhados que governam as ações e os pensamentos dos indivíduos. Controla os sujeitos sem que saibam explicar ou tenham a real consciência da motivação. Verdades absolutas podem surgir quando não há um questionamento das causas da fé. Sendo, portanto, o conhecimento um elemento libertador que possibilita o enriquecimento da sociedade, quando promove a troca de experiências culturais e emancipatórias.

A religião tem a carga de influenciar as ações humanas e foi em decorrência dela que se transformou e consolidou a realidade atual, que surgiu a racionalização social e a complexificação sistêmica das sociedades tradicionais, além dos conteúdos normativos impostos até hoje, que derivam essencialmente de fontes religiosas. As universidades também são fruto das iniciativas das igrejas europeias. O ocidente estrutura-se no monoteísmo, sobretudo no cristianismo (OLIVEIRA, 2018). O controle exercido por determinadas religiões, favorece discursos extremistas, intolerantes e somente com ensino e esclarecimento é que barreiras ideológicas poderão ser transpostas, tornando a realidade pós-moderna menos sombria e desesperançosa.

Religiões e Espiritualidade

Dois conceitos que merecem reflexão. Anteriormente, discorreremos sobre religião, seus conceitos e diversidades. Mas, é importante trazer nesse momento uma interessante afirmação sobre religião, de acordo com Boff (2009), entendendo-a como um caminho comum, universal e compreensível:

É pela religião que os povos concretamente encontram o meio para fazer valer e garantir o caráter universal e incondicional desse consenso mínimo. A religião funda a irracionalidade e a obrigatoriedade das normas éticas muito melhor que a razão abstrata ou o discurso racional, parcamente convincentes e só compreensíveis por alguns setores da sociedade que possuem mediações teóricas de sua apreensão (BOFF, 2009, p. 63).

O caráter etimológico da palavra *religare*, ou “ligar-se a Deus”, não poderia ser explicado de melhor forma, uma vez que o conceito é igual para a maioria. Assim, o conceito geral de religião tem o condão de unir as pessoas.

O aspecto Espiritualidade traz necessária reflexão e, devido ao sincretismo causado pela cediça variedade de religiões e práticas religiosas existentes no Brasil, há dois pontos a serem citados: o primeiro é o exercício da liberdade religiosa, advindo com os conceitos de liberdade de consciência, laicidade e princípio da igualdade, promulgados com a CF/88; e o segundo, a violência advinda com o preconceito e discriminação ao credo de cada cidadão. Dados acerca do fator “intolerância religiosa”, conforme já dito, dão conta de revelar o quanto as comunidades brasileiras podem ser afetadas.

Surge, assim, a necessidade de abarcar o conceito de Espiritualidade e seu contraponto com o conceito de Religião, que pode contribuir para a explicação e diminuição do problema, inclusive podendo ser um fator de alívio aos índices de violência mencionados, caso seja propagado e disseminado entre as gerações.

Mas, afinal, o que é Espiritualidade? Para o teólogo Guilherme (2016), ao citar Souza (2013) “a espiritualidade é uma dimensão existencial dinâmica, cultivada no espírito, que impulsiona o ser humano consciente em seus conhecimentos e escolhas vitais, e que pode (ou não) estar relacionada à religião” (SOUZA, 2013 apud GUILHERME, 2016, p. 130). Para os autores citados, o conceito de espiritualidade nem sempre está atrelado ao da religião, mesmo porque há diferenças conceituais entre os dois termos que merecem ser pontuadas.

Para tanto, Guilherme (2016) cita a médica Puchalski (2006), uma das pioneiras em atrelar espiritualidade e saúde, para a qual:

espiritualidade é a busca inerente de cada pessoa do significado e do propósito definitivo da vida. Esse significado pode ser encontrado na religião, mas, muitas vezes pode ser mais amplo do que isso, incluindo a relação com uma figura divina ou com a transcendência, relações com os outros, bem como a espiritualidade encontrada na natureza, na arte e no pensamento racional. Todos esses fatores podem influenciar o modo como os pacientes e os profissionais da saúde percebem a saúde e a doença e como interagem uns com os outros (PUCHALSKI, 2006 apud GUILHERME, 2016, p. 131).

Rogério Rodrigues da Silva (2008) pontua, através das ideias de Hill e Pargament (2003), que a espiritualidade está ligada a aspectos subjetivos da experiência de busca pelo sagrado, processo pelo qual as pessoas procuram descobrir e, em alguns casos, transformar aquilo que há de sagrado em suas vidas. Por isso, acredita na existência de

uma complementaridade dos dois termos, estando o termo Religião ligado a um “sistema institucionalizado” e a espiritualidade a um caráter individual.

Entende-se que, muitas vezes, o homem pode não estar ligado a uma doutrina ou religião, mas algo que transcende seu entendimento e seu corpo, o conecta com o que é metafísico, fazendo-o se sentir melhor e mais inteirado com a sociedade em que vive.

Desse modo, conclui-se que os temas não são hierarquizados, eis que não se trata de gênero e espécie, mas sim de interconexão, interligação e complementaridade.

Considerações finais

Diante dos argumentos aqui lançados, é possível afirmar que, mesmo o Brasil sendo um Estado considerado como Laico pela própria Constituição Federal, tal fato não interfere que o Ensino Religioso possa ser um “fio condutor” que leve a melhores níveis de relacionamento, tanto na resolução dos conflitos quanto na diminuição destes no âmbito escolar.

O fato é que, diante do multiculturalismo e sincretismo religioso existentes no Brasil, bem como da cediça violência advinda da intolerância religiosa, torna-se imperativo trazer ao convívio dos estudantes políticas públicas e ações que visem propor a discussão sobre o tema “intolerância” e “intolerância religiosa” de forma clara e respeitosa, visando o estabelecimento de uma Cultura de Paz propensa ao diálogo.

Tal interposição não é mera falácia, na medida em que está comprovado que conceitos como paz, espiritualidade, moral são atributos a serem buscados e conquistados pelo ser humano, que ao se encontrar inserido em um ambiente sadio, familiar e propício

ao diálogo, poderá ter maior oportunidade para fazer-se ouvir e expressar seus sentimentos e pensamentos, bem como praticar ações que correspondam à busca proposta.

Referências

AGOSTINHO, S. **Sobre a Vida Feliz**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2014.

BOFF, L. **Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

DAMÁZIO, E. S. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. **Desenvolvimento em Questão**, ano 6, n. 12, jul./dez. 2008.

FERREIRA, A.; AGUIAR, M. Interculturalismo e competência comunicativa no ensino de LE. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 1, jan./jun., 2004.

GUILHERME, L. T. G. A religiosidade/espiritualidade na prática do cuidado entre profissionais da saúde. **Interações**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 129-151, dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2016v11n20p129>. Acesso em: 14 ago. 2019.

HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KRASSUSKI, J. A. A crítica da religião e sistema em Kant. **Revista de filosofia Aurora**, v. 19, n. 24, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/2191/2107>. acesso em: 01 ago. 2019.

LIMA, M. C. B. C.; SOUSA, R. S.; LIMA, W. M. Ensino religioso e cultura de paz, diálogo com o sagrado. *In: Colóquio Internacional Paulo Freire*, 9., 2016, Recife: UFPE. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ix-coloquio/paper/download/643/614>. Acesso em: 05 ago. 2018.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MORIN, E. Rumo ao abismo inevitável? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jan. 2003. Mundo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1201200309.htm>. Acesso em: 02 ago. 2019.

OLIVEIRA, L. P. **A Religião no Quadro da Modernidade**: Duas Possibilidades de Abordagem a Partir da Obra de Jürgen Habermas. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de pós-graduação em filosofia. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E. Interculturalidade, ensino religioso e Cultura de Paz: Cuidar respeitar e conviver. *In: FLEURI, R. et al. (org). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013. p. 203-228.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 02 de ago. 2019.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 27, p. 172-212, 2004.

SALLES, W.; GENTILINI, M. A. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SILVA, R. R. Espiritualidade e religião no trabalho: possíveis implicações para o contexto organizacional. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 768-779, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000400009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil**. Cultura de Paz no Brasil, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/culture-of-peace/>. Acesso em: 06 ago. 2019.

VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro-Posições**, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018.

VICENSOTTO, D. O que é raça ariana? **Super Interessante**, São Paulo, 2011. Mundo Estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-raca-ariana/>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ZANELLA, D. Moral e religião em Kant. **Revista Intuitio**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/3998>. Acesso em: 01 ago. 2019.

Família, gênero e violência estrutural: tarefas domésticas na perspectiva da cultura de paz

Andreia Vanessa de Oliveira
Gerson Eurico dos Reis
Melissa Andréa Smaniotta

Introdução

A cada dia que passa, as situações de violência física, presenciadas no âmbito doméstico e entre integrantes de uma mesma família, vêm ganhando visibilidade. Indubitavelmente, trata-se de uma pauta merecedora não apenas de discussões acadêmicas, mas, também, de ações concretas voltadas à transformação desse delicado cenário. Por outro lado, a violência comporta outras faces que aos poucos vão sendo identificadas e debatidas pela comunidade científica, dentre as quais emerge a violência estrutural presente em diversos espaços sociais, o que inclui a família.

Nesse sentido, embora se tenha a impressão de estar diante de um assunto exaustivamente explorado, ainda há muito a ser aprofundado na referida temática, quando combinada transversalmente à questão do gênero e da violência estrutural. Por isso, torna-se instigante refletir se essa violência estrutural em relação ao gênero permeia os arranjos familiares contemporâneos e em que medida o faz. A modesta pretensão aqui trazida se justifica para tornar perceptível algo que é tão internalizado e reproduzido constantemente, a ponto de rejeitar alguns comportamentos como supostamente “violentos” diante da tamanha naturalização de

atitudes mantidas por parentes na intimidade familiar, respaldados no gênero com o qual se identificam. O objetivo é rever a combinação dos temas família, gênero, violência estrutural e paz, para que seja possível pensar em estratégias propiciadoras de reconstrução da herança cultural compartilhada entre diferentes gerações na tentativa de minimizar e quiçá romper com o círculo vicioso desse tipo peculiar de violência envolvendo gênero e família.

Em outras palavras, a ideia é disseminar a cultura de paz neste peculiar agrupamento humano composto de sentimentos contraditórios, conflitos, múltiplas vivências e local de enfrentamento de desafios comuns e individuais. Isso porque a família pode ser vislumbrada como um valoroso instrumento para semear e propagar a ideia de que as maneiras pelas quais se encaram questões atribuídas ao gênero permitem estancar ou reforçar a violência estrutural.

Para tanto, faz-se necessário retomar alguns conceitos e articulá-los entre si para, posteriormente, debater os prováveis sentidos em que é possível seguir quanto ao tema.

Família, gênero e violência estrutural

Tentadora é a tarefa de conceituar família. Repleta de peculiaridades, ao traduzir em algumas palavras o que se entende por arranjo familiar, é provável que o significado atribuído exclua formatos que vão além de teorias – já consolidadas ou ainda em construção – eis que se trata de um fato social complexo que ultrapassa a percepção daqueles que se propõem a delimitá-lo.

Tendo essa consciência quanto à permanente precariedade do que se entende por família, o mínimo que pode ser feito é identificar alguns traços comuns a essa categoria que auxiliam o pesquisador a buscar elementos que a compõem hodiernamente.

Morin (2013) aponta o amor como o elo determinante do início, fim ou recomeço dos arranjos familiares. Dito de outro modo, o afeto (DIAS, 2017) é o que aproxima pessoas a ponto de se estabelecer um vínculo familiar ou de afastá-las, a ponto de rompê-lo. As emoções e os sentimentos humanos estão em evidência na sociedade contemporânea interferindo diretamente na maneira pela qual acontecem as relações sociais e seus respectivos desdobramentos. Não é diferente com a família, em que seus integrantes almejam alcançar solidariedade, dignidade, felicidade, desenvolvimento sadio da personalidade, realização pessoal, entre outros, a partir de reciprocidade a ser exercitada nesse peculiar agrupamento humano. Por outro lado, a mesma linha tênue que promove a sua formação pode ser ensejadora de seu término. Nesse sentido, Morin (2013, p. 360) sugere a “sacralização do amor” que, por sua vez, é explicitada como a urgência de compreender a si mesmo e compreender o outro, a ponto de se obter “um amor oblativo que cria um verdadeiro nós” (MORIN, 2013, p. 361).

Isso significa que a democratização da convivência familiar e a reinvenção da autoridade parental, que estão ganhando espaço cada dia mais, dependem de um trabalho quase “artesanal” na dinâmica da rotina diária, no sentido de lapidar relacionamentos desta natureza, quanto aos papéis que seus integrantes exercem enquanto pais/filhos/cônjuges ou companheiros/irmãos/avós, diluindo, assim, aquela referência de família patriarcal, hierarquizada, matrimonializada e patrimonializada que ainda se faz presente. Ao que parece, os arranjos familiares contemporâneos ainda estão aprendendo a lidar com essa transição comportamental, no intuito de obter um equilíbrio no desempenho de papéis a partir da posição com a qual a pessoa se identifica no âmbito doméstico e efetivar a reciprocidade que é esperada, traçando, assim, contornos que vão se distanciando de um padrão que se encontra arraigado, mas que vem sendo reinterpretado a partir das demandas com as quais a família se depara.

Como um dos protagonistas desse cenário, juntamente com a família, está o gênero, que tem sido objeto de inesgotáveis estudos e posicionamentos polêmicos, motivo pelo qual é ingênuo apresentar um conceito hermético de gênero que o distancie do momento vivenciado. Obviamente, o binômio masculino *versus* feminino se sobressai principalmente quando se entrecruzam a família e o gênero enquanto categorias que merecem ser aliadas à cultura de paz. Isso porque, na organização do dia a dia, nas decisões que dizem respeito aos arranjos familiares, percebe-se certa interferência da concepção de gênero para determinar o que deve ou pode ser feito. Vale ressaltar que a questão de gênero permeia não apenas a vida privada, mas, também, encontra-se no mercado de trabalho, nos vieses econômico e político, na educação no sentido mais amplo possível e em tantos outros espaços públicos. Nas palavras de Scott (1995, p. 87) “o gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente” e, nesse sentido, é muito clara a atuação dos arranjos familiares na reprodução daquilo que se entende predominantemente por gênero. Todavia, não é possível reduzir a esse grupo a inteira responsabilidade do significado de tal categoria.

Dito isso, a perspectiva de Scott, por utilizar as “lentes” da História, oferece um norte à discussão do gênero ao compreendê-lo como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...] e um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 86). Em outras palavras, embora o raciocínio da biologia estabeleça as diferenças sexuais, isso não é o fator determinante para a caracterização do gênero, pois depende de como as relações de poder são conduzidas entre os sexos. Por conseguinte, aspectos históricos e culturais são aliados ao binário masculino *versus* feminino, definindo o gênero ao olhar para as representações e relações de poder que emergem a partir da diferenciação biológica.

Em contraposição a Scott, que toma como ponto de partida as diferenças sexuais biológicas para esclarecer o que compreende por gênero, Butler (2019) aparece como a sua principal crítica e inverte o raciocínio, afirmando serem as relações de poder, bem como os discursos inerentes ao gênero e à sexualidade, os determinantes daquilo que se entende por diferença sexual. O gênero não consiste em uma maneira de expressar o que foi posto pela biologia, assim como não se limita à internalização dos processos de socialização. Por meio de atitudes reiteradas em que se identifica com o universo masculino ou feminino difundido por ações e representações, a pessoa se auto define de acordo com gênero e sexo que lhe aprouver, sem que haja, necessariamente, identidade entre ambos e muito menos com a sua sexualidade. Exemplificativamente, Butler (2019) menciona a frase de Beauvoir para reforçar seu argumento, no sentido de que “mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações” (BUTLER, 2019, p. 69). Isso se resume na teoria da performatividade, em que o gênero vai ao encontro de uma identidade fluida, transitória e necessária de constantes reafirmações e provações desvinculadas do condicionante sexo (biológico, natural), baseada em representações e comportamentos (BUTLER, 2019). De modo sucinto, seja para amenizar ou até mesmo repelir o binômio, ou para complementá-lo por outros elementos, o masculino e o feminino compõem a discussão de gênero que, no interior da família, conforme seja expressado em suas diversas matizes, pode ser decisivo para se assegurar a paz ou para desencadear ou acentuar a violência estrutural.

Mas afinal o que justifica aproximar as categorias família e gênero da proposta de paz? Guimaraes (2005) propõe o emprego de um método que denomina de socioafetivo ao afirmar que “a base

para a manutenção da paz é o compromisso de cada indivíduo [...] a paz começa em cada indivíduo [...] devendo começar pelas nossas famílias” (GUIMARÃES, 2005, p. 84).

Então o que se compreende por “paz”? Inúmeras são as pesquisas que se debruçam para dar significado a esse termo, assim como diversas matrizes teóricas trazem à tona olhares múltiplos sobre o que se entende por paz. No entanto, a escolha aqui declarada se deve ao fato de Guimarães ser considerado o precursor da cultura de paz no Brasil, ao desenvolver tese voltada a esta temática, apresentando intensa e profunda investigação teórica acompanhada de uma proposta desafiadora. Isso faz com que seja oportunizada uma visibilidade ímpar a um assunto que provoca inquietações diante da vulnerável sociedade que tem vivido experiências cada dia mais questionáveis. Desdobrada em paz negativa (tentativa de fazer cessarem as guerras) e paz positiva (cooperar para efetivá-la), a perspectiva de Guimarães (2005), amparada em Galtung, é no sentido de que não é a inexistência de conflito que se considera paz, mas sim a ausência de violência. Por sua vez, esta pode ser subdividida em violência direta ou pessoal, que se identifica com atos físicos de agressão, e violência estrutural ou indireta, que traduz em “um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas” (GALTUNG apud GUIMARÃES, 2005, p. 63).

Depara-se, assim, com uma ideia de violência que talvez não seja tão perceptível, mas se mostra igualmente nociva e perversa tanto quanto aquela que atinge a integridade física de uma pessoa. Observa-se que, conforme sejam conduzidos os papéis de gênero no âmbito familiar, pode haver uma forma de violência estrutural tão devastadora quanto a violência física, quiçá trazendo conseqüências sérias que se distanciam da implementação ou manutenção da paz.

Exemplo disso é um levantamento quantitativo fornecido pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da Comarca de Ponta Grossa, PR. Mediante ofício encaminhado à respectiva secretaria, apresentou as seguintes informações quanto aos conflitos envolvendo violência psicológica:

Tabela 1 – Número de processos envolvendo relato de violência psicológica

ANO	QUANTIA TOTAL DE PROCESSOS	QUANTIA DE PROCESSOS EM QUE FOI RELATADA A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA	VIOLÊNCIA ESTRUTURAL EM %
2014	284	171	60%
2015	524	294	57%
2016	516	227	44%
2017	890	358	40%
2018	1080	411	38%

Fonte: Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da Comarca de Ponta Grossa, PR, 2019 (adaptada).

Esse breve levantamento quantitativo, realizado a nível local, em que se corrobora a existência de violência estrutural, deve ser complementado por dados apresentados pela página virtual do Ministério dos Direitos Humanos que, em 13 de agosto de 2018, divulgou levantamento quantitativo realizado junto à Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180), no período compreendido entre janeiro e julho de 2018, a nível nacional. Nos registros foram

identificados 18.615 casos de violência psicológica e 2.490 situações de violência moral, ambos classificados como violência doméstica (BRASIL, 2018).

Inevitavelmente, ao deparar-se com esses dados, são suscitadas muitas indagações que dependem de uma investigação minuciosa não comportada pelos limites inicialmente aqui estabelecidos. Por outro lado, é preciso ressaltar que a violência estrutural se faz presente e começa a ser encarada como algo repudiável e passível de punição. Não se discute o grande avanço no sentido do Estado, por intermédio da atuação conjunta do Poder Judiciário e do Ministério Público, reprovando comportamentos dessa natureza punindo-os, a partir do amparo proporcionado pela Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). Todavia, isso não é suficiente para se falar em cultura de paz, o que inclusive vai em sentido contrário a essa ideia. Não bastasse isso, os números não são precisos quanto à dimensão em que se encontra espalhada a violência indireta, provavelmente muito além do universo jurídico acima retratado.

O que fica evidenciado nesse cenário é o protagonismo da mulher como vítima de violência doméstica e familiar, trazendo o gênero como um critério indicativo da edição de uma legislação peculiar, com operadores do Direito voltados para situações específicas em que se identificam condutas supostamente inaceitáveis nas relações sociais envolvendo arranjos familiares, mas que permanecem sendo repetidas incessantemente nos lares à margem do sistema jurídico. Portanto, torna-se imprescindível envolver os arranjos familiares em uma mudança de postura que, obrigatoriamente, precisam incluir os papéis atribuídos a cada gênero e as consequências que os cercam, buscando superar a violência velada que permeia o binômio feminino versus masculino. Contudo, isso só pode acontecer a partir do momento em que cada um vislumbrar a posição que ocupa na família e como sua convivência vem sendo conduzida, para constatar a possibilidade de estar diante de uma agressão que não deixa marcas físicas, mas atinge o âmago de cada ser humano.

Essa identificação da violência de gênero em suas múltiplas formas se manifesta, entre outros fatores, a partir do reconhecimento de características do patriarcado, intimamente relacionado à dominação masculina exteriorizada de forma ostensiva, por meio da violência física ou sexual, mas principalmente simbólica (BOURDIEU, 2012). Nas palavras de Bourdieu (2012):

[...] a dominação masculina no modo que é imposta e vivenciada pode ser vista como exemplo de submissão paradoxal, resultante da chamada violência simbólica, violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas que exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento do reconhecimento ou, em última instância do sentimento. (BOURDIEU, 2012, p. 5-6).

Ou seja, o processo de reprodução social que, em regra, inicia na família contribui consideravelmente para que esse jogo de poder com “cartas marcadas” pelo gênero se renove continuamente e seja absorvido de uma maneira tão espontânea e natural, passando despercebido qualquer desequilíbrio nas relações vivenciadas entre o feminino e o masculino. Ao não perceber essa dinâmica, as pessoas reiteram esses comportamentos, difundem e interpretam como aqueles esperados nos mais diversos espaços sociais. Por conseguinte, desconstruir essa dominação exige, primeiramente, sua desmistificação, identificação e, sobretudo, o ânimo de afastá-la. Isso tudo sem dizer que é preciso mobilizar os interesses no mesmo sentido, o que muitas vezes não se verifica entre as mulheres que propositalmente são instigadas a rejeitarem as posições de outras integrantes do sexo feminino que manifestem ideias antagônicas ou que destoem do contexto de naturalização acima descrito.

Nesse processo de identificação, Beauvoir (1970, p. 09) explica que o sujeito (homem), ao usar da violência, seja direta ou indireta, para manter-se no poder, domina tanto o outro (mulher) quanto a

percepção que o outro possui de si mesmo, porquanto basta agredir (direta ou indiretamente) uma só mulher para que todas as outras se sintam igualmente vulneráveis. Se não todas, uma boa parte se sujeita à condição em que vive porque tem a convicção de estar desempenhando o papel que lhe cabe conforme a posição que ocupa em determinado espaço social. Em contrapartida, cada dia mais tem-se afastado a percepção ilusória do ser feminino como algo inferior, demonstrada por mulheres que transitam nos âmbitos público e privado (MORAES, 2014).

Nessa toada, é extremamente desafiador articular instrumentos que possam contribuir para desacelerar a violência direta e indireta entre gêneros, sem que isso desencadeie outros atos violentos. Ao que tudo indica, o círculo vicioso precisa substituído por um círculo virtuoso e a educação para a paz tem um grande potencial enquanto mecanismo de transformação social a ser manejado nos arranjos familiares, no intuito de abrir novos horizontes no exercício dos papéis de gênero.

Resultados e discussão

Aproximadamente treze anos depois da entrada em vigor da Lei Maria da Penha, o cerne que ressalta a fragilidade deste diploma legal ainda é a sua efetividade. Isso significa dizer que a referida legislação, apesar estar vigente e ser aplicada predominantemente em caráter repressivo, exige um esforço que transcende os operadores do Direito e o Estado, além de incluir toda a sociedade e cada um que a integra.

Aliás, o Poder Judiciário admite que ainda há um longo caminho a percorrer quando o assunto envolve família, gênero e violência, tanto que organiza e promove a nível nacional a semana de “Justiça pela paz em casa”, desde 2015, a partir de iniciativa da Ministra Cármen Lúcia, com a concordância e apoio do Supremo

Tribunal Federal (CNJ, 2019). A proposta é agilizar o andamento dos processos que envolvem tais conflitos e prestar tutela jurisdicional por meio dos 27 Tribunais de Justiça estaduais e do Distrito Federal. Aliado a esse mutirão judicial, o Conselho Nacional de Justiça impõe um trabalho nacional de conscientização a ser conduzido por equipes interdisciplinares com a finalidade de despertar e estimular uma releitura da herança cultural que permeia a violência contra a mulher. Outras práticas mais recentes dizem respeito à implantação das metodologias inerentes à Justiça Restaurativa quando passíveis de aplicação, com o objetivo de diminuir os índices de reincidência nos crimes de violência familiar e doméstica, além da “Rede Protetiva da Mulher”, de viés eminentemente preventivo, cujas atividades incluem análise dos dados e das ocorrências e a humanização e especialização do atendimento dedicado às vítimas (CNJ, 2019).

Todo esse empenho reforça o entendimento de que a violência direta e indireta é uma pauta que ultrapassa as atribuições do Poder Judiciário e não pode ser reduzida à atuação estatal, dizendo respeito a toda e qualquer pessoa que compõe uma família, uma comunidade e a sociedade como um todo. Por isso, o foco do discurso precisa ser mudado da concepção de violência direcionando-se à educação para a paz, no sentido mais amplo que se pode atribuir. Ou seja, pacificação social exige um caráter universal, não se restringindo a partir de critérios como classe social, grau de instrução, gênero, entre outros, demandando um exercício ininterrupto de inserção, promoção e resgate de valores que se compartilhados propiciarão o enfrentamento dos conflitos – inclusive femininos e masculinos – de uma forma benéfica. A expectativa é de que, ao invés de se propagarem litígios judiciais, o aprendizado que o conflito pode proporcionar é a disseminação de uma postura proativa e voltada para o desenvolvimento e o amadurecimento como pessoa que passa a enxergar o outro da mesma forma.

Como fazer isso? Inicialmente é preciso identificar os nichos nos quais a violência estrutural se encontra disfarçada. Por mais arriscado que possa parecer, dentre os inúmeros espaços sociais em que há relações de gênero, é na divisão do trabalho como produtivo (entenda-se como remunerado) ou doméstico (afazeres do lar e cuidados não remunerados) que se encontra terreno fértil para a consagração do papel feminino como predestinado a exercer aquelas funções que são desvalorizadas socialmente, porque não servem à obtenção direta de renda familiar. Esse conformismo é que justifica as mulheres se submeterem a uma remuneração menor em relação aos homens, haja vista que “a inserção da mão de obra feminina na esfera produtiva depende tanto das condições e das exigências do mercado quanto da maior ou menor disponibilidade dada pela situação familiar” (MORAES, 2014, p. 497).

Desse modo, pode-se dizer que na medida que a sociedade vai se reconfigurando, buscam-se meios alternativos de enfrentamento da violência de gênero, especialmente aqueles conflitos que vêm surgindo no dia a dia das famílias contemporâneas, têm-se na cultura de paz um método para auxiliar no combate da violência seja ela estrutural ou individual. Nessa perspectiva, Jares (2007) ensina que:

[...] concebemos a EP como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007, p. 44-45).

De acordo com os ensinamentos de Jares (2007) a concepção de paz positiva consiste em um meio de desenvolvimento humano, associada à história e sociedade e à perspectiva criativa do conflito como formas de mediação e resolução não violentas.

Mas, como inserir essa cultura de paz entre os integrantes de uma família? Dentre os inúmeros mecanismos que podem auxiliar na implementação dessa proposta, rever as atribuições culturalmente impostas à mulher como “bela, recatada e do lar”, em que há a sacralização da maternidade e designação do sexo feminino como principal executor das tarefas de cuidado com os familiares e com a casa, pode ser um primeiro passo. Pode parecer simples, contudo, depara-se com um desafio imenso, visto que “as mulheres estão sobrecarregadas. Têm as mesmas responsabilidades de provedoras que seus maridos/companheiros, mas não conseguem dividir com eles o trabalho doméstico” (MORAES, 2014, p. 503). É exatamente aí que desponta uma abertura para a cultura de paz, quando há a cooperação mútua entre homens e mulheres no espaço doméstico, o que afeta diretamente o exercício da cidadania por ambos os gêneros (MORAES, 2014).

A divisão sexual do trabalho doméstico parece algo tão simples, mas revela-se extremamente complexo, pois seus desdobramentos se tornam palpáveis quando se verifica a atuação das mulheres nos demais espaços sociais, cuja intensidade varia proporcionalmente às expectativas que acompanham o sexo feminino, no sentido de abdicar de seus interesses para se dedicar aos outros integrantes da família e à manutenção do lar. A estrutura de gênero, até então consolidada, promove injustiças que para serem superadas exigem um esforço comunitário sustentado a partir das diferenças entre os universos masculino e feminino, não no sentido de idealizar critérios que seriam supostamente universais e imparciais, os quais apenas perpetuam conflitos que são mascarados pela naturalização dos papéis do homem e da mulher (BIROLI, 2012).

Ironicamente, Beck (2011) constata que “para caracterizar o estado das coisas entre os sexos, recorre-se cada vez mais a um vocabulário pouco disposto à paz” (BECK, 2011, p. 149). Em outras palavras, discutir gênero nas entrelinhas dos arranjos familiares provoca uma animosidade que se distancia de uma almejada e efetiva pacificação. E esses conflitos que permeiam as relações familiares de gênero se dão justamente em razão de uma democratização dos papéis no espaço privado, com a diluição de uma única autoridade em seu interior, assim como pelo sustento econômico da entidade familiar por ambos os cônjuges/companheiros e a individualização exacerbada dos projetos de vida contraditoriamente sustentada pelo medo da solidão (BECK, 2011).

Dadas essas circunstâncias, para redistribuir as tarefas domésticas é preciso se conscientizar de que haverá implicações além do espaço privado, uma vez que “tais desigualdades históricas são parte integral do esquema de fundo da sociedade industrial, da relação entre produção e reprodução, entre trabalho doméstico e profissional” (BECK, 2011, p. 185). Isso quer dizer que é preciso mobilizar esforços conjuntos que ultrapassem os laços familiares, no sentido de suscitar nos mais diversos espaços sociais públicos que os afazeres do lar são uma das dimensões mais relevantes para se assegurar o respeito à diversidade de gênero e diminuir as desigualdades que perpassam o dia-a-dia do binômio masculino/feminino.

Considerações finais

Retomando a inquietação inicial, em que questiona a presença da violência estrutural em relação ao gênero, se isso permeia os arranjos familiares contemporâneos e em que medida o faz, tudo indica que a resposta é afirmativa. Todavia, é preciso ir além e

aprofundar a discussão desvelando as questões de fundo que ensejam esse contexto de conflitos na família, cuja medida exata ainda é uma incógnita.

No contexto contemporâneo em que os próprios conceitos de família e gênero precisam ser constantemente reconstruídos, a cultura de paz se propõe a trazer um alento à violência estrutural que, de acordo com alguns dados quantitativos anteriormente apresentados, torna-se presente no ambiente doméstico.

Obviamente, é uma combinação de diversos fatores que favorecem esse tipo de violência entre integrantes de uma mesma família. No entanto, os afazeres da vida doméstica, em grande parte ainda atribuídos às mulheres, sinalizam que o viés psicológico é um elemento que atinge sorrateiramente o universo feminino. Por sua vez, esse universo tem seus papéis delimitados por um processo de reprodução social e divisão sexual do trabalho, que se naturalizou de tal maneira que a dominação masculina e o patriarcado se encontram disfarçados por uma relativa autonomia financeira da mulher e uma ilusória igualdade que tem como respectivo parâmetro o homem.

Esse panorama, infelizmente, contribui para perpetuar a violência estrutural. Isso porque a igualdade formal e, até mesmo, a substancial não se revela suficiente para dar conta dos conflitos de gênero nos arranjos familiares. Por mais arriscado que possa se caracterizar, se a igualdade, em seus diversos desdobramentos, ignora as diferentes características intrínsecas ao feminino e ao masculino, dificilmente haverá êxito para reorganizar os respectivos papéis e promover a paz nas relações entre pessoas de uma mesma família.

Mas, afinal, o que se pode vislumbrar além desse horizonte? Morin (2013, p. 362) sugere uma “complementaridade cultural”, inspirado nas sociedades arcaicas, nas quais se identifica “a conjunção da bioclasse masculina e da bioclasse feminina” (MORIN, 2013, p. 363). Claro que essa proposta deve estar alinhada à contemporaneidade, na qual se verifica que “a civilização ocidental

tem excesso de testosterona e insuficiência de foliculina [...] a mulher permanece, verdadeiramente, como o futuro do homem [...]” (MORIN, 2013, p. 365).

Em síntese, é o paulatino e contínuo processo de afastamento da ideia de dominação e hierarquia que merece ser substituído pela busca de equilíbrio entre os gêneros, os quais devem cooperar na atribuição e administração dos papéis sociais, com vistas a reedificar esse peculiar agrupamento humano, conhecido como família, no qual se travam disputas entre interesses individuais e grupais, mas que almejam atingir a paz no sentido mais amplo que se pode compreendê-la.

Referências

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: Fatos e Mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução: Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BIROLI, F. Gênero e família em uma sociedade justa. *In*: BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. **Teoria Política e feminismo**: abordagens brasileiras. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **MDH divulga dados sobre feminicídio**. ago. 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/agosto/ligue-180-recebe-e-encaminha-denuncias-de-violencia-contras-as-mulheres>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Justiça pela paz em casa**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/lei-maria-da-pen-ha/justica-pela-paz-em-casa/historico>. Acesso em: 25 ago. 2019.

DIAS, M. B. **Manual de direito das famílias**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução: Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MORAES, M. L. Q. Cidadania no feminino. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 2000.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PENA-VEIGA A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRÁGLIA, I. (orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez. 2003.

SANTOS, B. S. Introdução à sociologia da administração da justiça. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 21, nov. 1986.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 18 ago. 2019.

Capítulo 10

Fake news, direitos humanos e a engenharia do poder nas disputas de narrativas

Thais Cristina dos Santos
Jackson Willian Pluskota
Nei Alberto Salles Filho
Daniele Cristina Bahniuk Mendes

Introdução

Muito se tem discutido sobre as narrativas e as disputas existentes dentro delas, em pesquisas científicas. Após um levantamento realizado por meio do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos dez anos, mais de trezentos trabalhos trouxeram à tona a presente discussão. Contudo, apenas nove textos discutiam o assunto com direcionamentos ao cenário político e à *ciberinternet*. Relacionando isso com o tema “guerra de narrativas” e Direitos Humanos, apenas três textos foram publicados.

Por esse fato, da pouca discussão acerca das guerras de narrativas e sua vinculação com os Direitos Humanos pelos pesquisadores brasileiros, é que se justifica o presente estudo, que tem como objetivo principal discutir as *fake news* e a engenharia do poder nas disputas de narrativas, bem como suas consequências nos Direitos Humanos.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica e a análise hermenêutica dialética baseada em Minayo e Sanches (2010). Como resultado, destaca-se que as disputas de narrativas somente se legitimam se ocorrer no dentro de uma sociedade democrática de direitos, em que as classes, através da educação, tenham o mesmo grau para compreender e disputar entre si as narrativas.

Elementos da realidade e suas contradições

Pensar a sociedade, a partir de Gramsci, significa compreender que, assim como na pesquisa existe um caráter ilimitado, porém não tão objetivo ao ponto de ser generalizada (LIGUORI, 2003), na sociedade os debates também não o são. Por meio do método do materialismo, é possível encontrar contribuições para a aproximação da realidade e criar elementos para entender suas contradições. Além disso, permite olhar a totalidade e suas necessidades quanto à criação e esforços para sua transformação, como no caso das injustiças sociais, visto que o pesquisador, para Gramsci, não é simplesmente o neutro, mas o pesquisador intelectual que está vinculado à realidade como um interlocutor. Assim, é de sua responsabilidade desvendar o desconhecido.

Partindo dessas premissas, busca-se ponderar sobre *fake news* e as “verdades absolutas”, entendendo que a certeza moral não poder ser a verdade objetiva, mas aquilo que direciona sua particularidade (LIGUORI, 2003). Isto é, na filosofia a certeza é uma crença moral ou intelectual da qual se funda nas conclusões de uma experiência, grande probabilidade ou experiência, logo, deve ser ampla ao ponto de poder ser falseada e comprovada (POPPER, 1959).

Dessa forma, visualiza-se a necessidade da discussão desta temática a partir do Estado Universal da Gramsci, entendendo que a visão de cada sujeito sobre a realidade é a orientadora de suas leituras

sobre o mundo. Se a leitura parte de uma certeza moral burguesa, ela irá direcionar as decisões históricas e, então, originar tais “verdades” que, muitas vezes, perpassam a concepção da dignidade humana, desrespeitando os Direitos Humanos. Recorde-se que os Direitos Humanos devem ser garantidos pelo Estado, principalmente por ser um acordo declarado desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Para Gramsci, o que se entende por Estado não é necessariamente Estado, mas uma sociedade política enquanto Estado estrito. Quer dizer, um Estado somado à Sociedade Civil, onde suas ações não são isoladas, mas que refletem resultados na vida de cada pessoa. Por isso, a necessidade da criação de Políticas Públicas como parte dos movimentos da sociedade civil, como forma de mediação do trabalho e do capitalismo, entendendo o Estado como uma construção simbólica (LIGUORI, 2003).

Com isso, é a partir das Políticas Públicas que o Estado deve mediar as decisões econômicas e corporativas do trabalho, movimentando o mercado e cumprindo com seus deveres perante a sociedade civil, tornando-a uma superestrutura, discutindo o poder político. No entanto, é necessário que haja um equilíbrio na correlação de forças no Estado, de forma que este não se apresente apenas como mecanismo de coerção e nem a sociedade civil se torne passiva.

Nesse sentido, busca-se discutir, interdisciplinarmente, a engenharia do poder nas disputas de narrativas advindas das *fake news*, para fomentar a importância dos Direitos Humanos solidificado em uma conjuntura em que este sofre com estereótipos negativos, que resultam na falta de acesso à dignidade humana de cidadãos.

A hegemonia e a ideologia como falsa verdade

A teoria da hegemonia é trabalhada por Gramsci (1991) como uma “realidade operante e objetiva” que, no terreno das ideologias, permite que as pessoas alcancem uma consciência dos conflitos sociais e, a partir disso, elaborem sua concepção com o mundo, por meio das ideologias, isto é, uma visão de mundo. Desse modo, o conceito de hegemonia é o que caracteriza a liderança ideológica dentre as classes, das quais se diferem historicamente, variando de acordo com a natureza das forças sociais que a exercem. Logo “a conquista do poder deve ser precedida por uma longa batalha pela hegemonia, da cultura ou da ‘criação e moral’, situando-se, junto com a sociedade política (Estado), no nível da superestrutura” (PERUZZI, 2004 apud GÓES, 2007, p. 02).

A hegemonia, em um conceito político, está presente na unificação da consciência política e da unidade entre teoria e prática, ou seja, a concepção de mundo e a ação no mundo. Para Gramsci (1999), a unificação representaria tanto o progresso prático quanto filosófico, por supor a superação do senso comum e a apreensão crítica da totalidade. Contudo, para uma apreensão crítica é necessário ter uma formação autocrítica da história e da política, em que a sociedade não se distinguisse e se tornasse independente entre si por meio de uma organização e direcionamento entre a teoria e a prática. É o que Freire (1987) aponta como práxis pedagógica pela ação e reflexão. Assim, se não é possível refletir criticamente sobre um certo tema, corre-se o risco de “comprar” verdades absolutas não condizentes com a realidade.

As “verdades” através da ideologia podem ser entendidas como uma falsa consciência ou camuflagem da realidade, que são mantidas por ideias ou interesses de uma classe dominante. Quanto à ideologia, vale destacar que, tanto no Brasil quanto no restante do mundo, nos últimos dez anos, observou-se no cenário político

um fenômeno conservador conhecido como a “nova direita”¹. Esse fenômeno trouxe consigo determinadas ideologias que delimitaram o campo político, estabelecendo dualidades de disputas que adentram a sociedade através de meios sociais com temas simples (bordões)² e de fácil acesso popular, formando, então, as disputas de narrativas.

As narrativas partem do estímulo de crenças em opiniões, sem aprofundamento crítico, sem perceber que elas não são construídas isoladamente, mas de estruturas históricas. Segundo Grasmci (1934 apud DURIGUETTO, 2014, p. 268), em cada país ou região “os grupos sociais são organizados a partir das tradições locais e das ideologias às quais se encontram envolvidos”, favorecendo a difusão de pensamentos hegemônicos.

Compreendendo que no Brasil a construção do conhecimento parte de uma educação historicamente elitista, a mídia não foge deste foco, dificultando ainda mais a construção do pensamento crítico popular. Isso porque tanto a hegemonia moral quanto intelectual e política foram conquistadas por meio de iniciativas que antecederam a ação prática e organizativa.

Grasmci (2010, p. 62-63) denomina como “iniciativa individual, molecular, privada” a característica do processo de revolução passiva, em que a supremacia de um grupo social se manifesta pelo “domínio” e pela “direção intelectual e moral”. Esse processo ocorre quando:

1Segundo a revista El País publicada em 24 de março de 2019 por Joaquín Estefanía, emergira uma nova direita que ganhou espaço tanto na Europa, quanto no Estados Unidos e na própria América Latina “uma direita extrema que, até agora, descartou os rostos mais violentos e que se incorpora a fenômenos como o autoritarismo, o nacionalismo, o conservadorismo, o populismo, a xenofobia, a islamofobia, o desprezo pelo pluralismo etc. Não se apresenta da mesma forma em todos os lugares, mas mescla em doses distintas cada uma dessas características. É o que o historiador italiano radicado nos EUA Enzo Traverso denominou “as novas caras da direita”.

2 Temas, bordões e extremismos que, segundo a revista El País ocorrem em geral quando as sociedades são submetidas a choques de recessão dando espaços a soluções mirabolantes a “extrema ausência de horizontes”, deslocado da compreensão das expressões da questão social e direcionado apenas a questões identitárias.

Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2010, p. 62-63).

Nesse exemplo, Gramsci (2010) ressalta as experiências na Itália sobre a não existência de uma classe independente de intelectuais, mas de um grupo social com sua própria camada de intelectuais, criada a partir de seus pressupostos. Isso permitiu o desenvolvimento de “um poder de atração de subordinação” dos intelectuais a outros grupos sociais, formando “castas” nos diversos setores da sociedade. Tal poder de atração de subordinação pode ser observado no Brasil contemporâneo, ao notar que o país vem caminhando por “contos contados pelos vencedores” ou grupos sociais dominantes que esgotaram sua função, fragmentando seu bloco ideológico e substituindo a coerção pela espontaneidade disfarçada e indireta que podem seguir até as “medidas propriamente policiais e os golpes de Estado” (GRAMSCI, 2010, p. 64).

Pensar que essas narrativas podem gerar até um golpe de Estado, parece em primazia um radicalismo ou exagero. Porém, ao retomarmos a história, podemos observar que as tomadas de poder surgiram em momentos de conflitos, desemprego, fome, crise econômica, entre outras, uma vez que:

Na luta, ‘os golpes não são dados de comum acordo’, e toda antítese deve necessariamente colocar-se como antagonista radical da tese, tendo mesmo o objetivo de destruí-la e substituí-la completamente. Conceber o desenvolvimento histórico como um jogo esportivo, com seu árbitro e suas normas preestabelecidas a serem lealmente respeitadas, é uma forma de história

com uma meta predeterminada, na qual a ideologia não se funda sobre o ‘conteúdo’ político, mas sobre a forma e o método da luta. É uma ideologia que tende a enfraquecer a antítese, a fragmentá-la numa longa série de momentos, isto é, a reduzir a dialética a um processo de evolução reformista ‘revolução-restauração’, na qual apenas o segundo termo é válido, já que se trata de consertar continuamente (de fora) um organismo que não possui internamente os motivos próprios de saúde. Ademais, poder-se-ia dizer que uma tal atitude reformista é uma ‘astúcia da Providência’ para determinar uma maturação mais rápida das forças internas refreadas pela prática reformista (GRASMCI, 1999, p. 396).

Por mais que não haja um consenso, no que se refere a um determinado tipo de narrativa, algumas delas sobressaem entre as demais como solução imediata, isto é, como “solução” aos “problemas” sociais, mesmo sem se reconhecer a raiz do problema, ou as consequências das escolhas. Logo, essa narrativa presente no dia a dia das sociedades, fomentadas principalmente pelas mídias, permitem, por exemplo, o que Gramsci (1999, p. 141) descreve como confusão do “jornal com o livro, a pequena polêmica cotidiana com o trabalho científico no qual os menores devem ser abandonados à casuística infinita da polêmica jornalística”. Em outras palavras, dentro dessa disputa favorecem-se discursos midiáticos, desconsiderando indicadores sociais e estudos científicos. Contudo, para que se possa buscar o enfrentamento desse impasse, é importante reconhecer que:

Uma nova ciência alcança a prova da sua eficiência e fecunda vitalidade quando demonstra saber enfrentar os grandes campeões das tendências opostas, quando resolve com os próprios instrumentos as questões vitais colocadas por estas tendências ou quando demonstra peremptoriamente que tais questões são falsos problemas (GRASMCI, 1999, p. 141).

Para Gramsci (1999), é de responsabilidade da ciência utilizar de suas obras para falsear as difusões de falsas verdades, demonstrando-lhes a falta de fundamento e contrapondo-lhes “sínteses filosóficas de maior importância e significação”. Desse pressuposto, destaca-se a importância de buscar as “verdades” presentes nas narrativas midiáticas e compreender a necessidade de fomentar discussões sobre Direitos Humanos e a desconstrução das *fake news* que os perpassam, ressaltando a dignidade humana acima da hegemonia.

Fake news e os Direitos Humanos

Segundo o Dicionário de Cambridge (2019), o conceito *fake news* remete a histórias falsas, disseminadas pela internet ou por outras mídias, sendo geralmente criadas para influenciar pontos de vista políticos ou como piada criada com a intenção de obter vantagem ou poder. Ou seja, a sua última intenção é de retratar a “verdade”, que não seja uma verdade única, mas uma verdade crítica sobre a realidade.

Em Gramsci (1999), uma publicação datada de 1º de janeiro de 1921, como o primeiro número de *Ordine Nuovo* diário, ele destaca em sua primeira página que “dizer a verdade é revolucionário”. Esta mesma frase é utilizada por George Orwell no livro *1984*, no qual ressalta que em numa época de mentiras universais, dizer a verdade é um ato revolucionário (ORWELL, 1984). Isto é, um ato de rebeldia a um sistema historicamente contato pelos vencedores. Por isso, para o autor:

Não é fazendo ouvir a nossa voz mas permanecendo são de mente, que preservamos a herança humana. Ele voltou à mesa, molhou a pena e escreveu: ao futuro ou passado, a uma época em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros e quem não vivam sós – a uma época

em que a verdade existir e o que foi feito não puder ser desfeito: cumprimentos da era da uniformidade, da era da solidão, da era do grande irmão, da era do duplipensar! (ORWELL, 1984, p. 20).

Nessa obra, o autor busca retratar um mundo em que as pessoas não percebem que estão convivendo em uma contradição entre suas crenças. As pessoas estão convivendo, ao mesmo tempo, com duas crenças diferentes e contraditórias, como por exemplo, utilizar religião e negar Direitos Humanos. Para o autor, isso ocorre porque:

Saber e não saber, estar consciente de sua completa sinceridade ao exprimir mentiras cuidadosamente arquitetadas, defender simultaneamente duas opiniões que se cancelam mutuamente, sabendo que se contradizem, e ainda assim acreditar em ambas; usar a lógica contra a lógica, repudiar a moralidade e apropriar-se dela, crer na impossibilidade da Democracia e que o Partido era o guardião da Democracia; esquecer o quanto fosse necessário esquecer, trazê-lo à memória prontamente no momento preciso, e depois torná-lo a esquecer; e acima de tudo, aplicar o próprio processo ao processo. Essa era a sutileza máxima: induzir conscientemente a inconsciência, e então, tornar-se inconsciente do ato de hipnose que se acabava de realizar. Até para compreender a palavra ‘duplipensar’ era necessário usar o duplipensar (ORWELL, 1984, p. 32).

Quando direcionado especificamente à discussão sobre Direitos Humanos, é possível observar a contradição. Trabalhada por Cavalcanti (2018), o duplipensar ocorre com a sociedade sobre os Direitos Humanos ante a incompreensão de natureza linguística, assim como devido à desonestidade na atribuição do termo, ao qual resulta na construção do próprio Estado Democrático de Direito.

Santos (2014) argumenta que é preciso ter uma consciência dos impactos das aceções acerca do tema dos Direitos Humanos, para verificar quais são bem-intencionadas ou não. Pois, o seu discurso pode legitimar práticas que se chocam com sua proteção, ante a sua superficialidade de sua compreensão. Nesse aspecto, para Santos (2014), a contra-hegemonia é a constatação de que a maior parte dos população mundial é apenas objeto de discurso de Direitos Humanos, mas não seu destinatário.

Historicamente, a compreensão da ideia de “pessoa” pode ser explicada por duas correntes teóricas: o personalismo ético e a atualista ou neokantiana. Para a primeira corrente, seria pessoa aquele que pertence à espécie humana; para a segunda, pessoa seria aquela que tivesse características relevantes, imprescindíveis para se considerar pessoa (BRAGATO, 2010).

Com isso, para a corrente atualista ou neokantiana, não há correspondência entre os conceitos de pessoa e de ser humano. Seriam pessoas apenas aqueles que estão em condição de agir de acordo com as leis e de serem responsabilizados por seus atos. A pessoa independe de sua humanidade biológica, mas sim de sua consciência (BRAGATO, 2010).

No século XVIII, a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmou que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, mas continuou a conceder esses direitos só para alguns franceses. Os direitos naturais, hoje designados de humanos, pertencem a todos, mas somente cidadãos usufruem de direitos, leia-se: homem rico, branco, cristão e urbano (DOUZINAS, 2011). Em outras palavras, os Direitos Humanos pertencem a uma idealização de uma humanidade, notoriamente hierarquizada.

No século XX, a dignidade da pessoa humana se tornou um objetivo político, buscado pelo Estado e sociedade. Após a Segunda Guerra Mundial, a ideia de dignidade da pessoa humana foi para o mundo jurídico, sendo mencionada em diversos documentos internacionais, em Constituições e Leis (BARROSO, 2010).

Especificamente no Brasil, é necessário que se compreenda seu contexto histórico, de um país altamente influenciado, desde sua colonização, com exaltação da cultura europeia, em especial a portuguesa, a desconsideração da presença de indígenas, e a “vinda forçada de inúmeros povos africanos, além da ocupação de holandeses, espanhóis, franceses, britânicos, alemães, italianos, chineses e japoneses em *terrae brasilis*” (CAVALCANTE, 2018, p. 4).

A herança dessa época aos brasileiros, até hoje presentes, descrita por Cavalcante (2018, p. 05), é a “genesia violenta” e “gosto pelas anedotas de fundo erótico”, “o brio, a fraqueza, a lealdade”, “a pouca iniciativa individual”, “o patriotismo vibrante”, “a imprevidência”, a “inteligência”, o “fatalismo, “a primosa aptidão para imitar” que estão arraigadas na população brasileira.

Diante deste quadro, a visão de Direitos Humanos que se tem no Brasil é alicerçada nas perspectivas históricas e culturais, sendo que a forma de compreensão da realidade liga-se às motivações ocultas daquilo que se faz e pensa. Por este pressuposto, tem que se ter em mente a real significação dos Direitos Humanos, a fim de contribuir para a desconstrução das verdades absolutas e das falácias que o permeia.

A apropriação política da dignidade da pessoa humana, segundo Douzinas (2011) expõe que categorias de exclusão ainda estão ativas, pois quando os direitos se tornam a principal linguagem da política, ficam atrelados à escolha dos governantes e viram uma expressão do neoliberalismo.

À vista disso, as *fake news*, envoltas nas disputas de narrativas, muitas vezes têm violado os Direitos Humanos, em especial a dignidade da pessoa humana. Selecionam-se destinatários, como se uns fossem mais dignos que outros, para receberem a tutela de seus direitos. Ao mesmo tempo, sob o manto do discurso de Direitos Humanos, as *fake news* induzem ao inconsciente das pessoas a legitimação à violação a tais direitos àquele que tem um comportamento que destoia das massas. Isso revela o uso subversivo

da compreensão dos Direitos Humanos. Os propagadores de *fake news* aproveitam-se da potencialidade de abstração do conteúdo dos Direitos Humanos, para fins de legitimarem seus discursos.

Direitos Humanos, *fake news* e a ciberintenet

Em 25 de junho de 2018 o Diário Oficial da União publicou em sua edição 120, na página 62, recomendações para combate as *fake news* para a garantia do direito à liberdade de expressão (BRASIL, 2018). Desta forma, pode-se perceber o que termo *fake news*, ao longo dos últimos anos, tomou uma significativa proporção no Brasil, principalmente após as últimas eleições. Logo, compreendendo o risco da legitimidade de discursos que são potencializados por estas “falsas verdades” que é importante observar o campo da *ciberintenet*, principalmente porque, seguindo a revista *Times* a palavra *fakes news* foi considerada a palavra do ano no Brasil, demarcando o ano as eleições presidenciais de 2016 nos EUA e o governo no Brasil em 2017.

Essa incidência ocorreu principalmente pelo contexto político brasileiro e americano da época, segundo Goswami (2018) após um estudo da Universidade de Stanford, falsos sites de notícias e mídias pró Trump receberam 159 milhões de visitas durante o mês de eleição. Tanto nos EUA quanto no Brasil, inicialmente, as *fake news* não obtiveram atenção, sendo consideradas inofensivas e até mesmo brincadeira, como um “post que foi apreciado, compartilhado ou seguido” mas que ao contrário, eram realmente “uma técnica poderosa de multiplicação da cyber propaganda com efeito de dominação em grande área da base de mídia social” (GOSWAMI 2018, p. 01)³.

³ No original: *In fact, fake news on social media is not just a post that been liked, shared or followed, rather it is a powerful technique of multiplying cyber propaganda with its dominant effect on a large area of social media base users.*

A divulgação de falsas notícias existe desde os primórdios das sociedades, circulando amplamente após a invenção da imprensa em 1934, tanto maior atenção popular através da utilização tecnologia web 2.0 da internet e das mídias sociais, espalhando mentiras e desinformações em diferentes campos como na política, no contexto militar, meio empresarial, cultura, educação, religião, entre outras. Para Goswami (2018, p. 02) “criar e circular ‘notícias falsas’ nas mídias sociais está crescendo como uma indústria formidável, deixando sérios efeitos sobre diversos públicos em diferentes partes do mundo”⁴, caracterizando-se como principal razão para a escala de poder de propaganda de massa.

Essa engenharia de poder, que demarcou o início do século XXI, é tratada por Horkheimer e Adorno (2002) como dados da indústria cultural que são manipulados de forma astuta pelas agências da indústria, como um “negócio” que serve a uma ideologia, negócio este que:

Deverá legitimar os refugos que de propósito produzem. Filme e radio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos [...] mas não se diz que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais forte sobre a mesma sociedade (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 04).

Dessa forma, ao discutir sobre as falsas notícias, é preciso entender as questões que as antecedem, como as relações de poder presentes nesse campo, que ultrapassa as microestruturas da sociedade. Adentrando em um campo que antes não era possível sem o avanço da tecnologia, por exemplo, por meio da criação e

⁴ No original: *In reality, creating and circulating 'fake news' on social media is growing as formidable industry, leaving shocking effects on a large number of public in different parts of the world.*

crescimento em larga escala dos smartphones, e computadores de menor valor econômico, dos quais estão em contato com homens e mulheres (independentemente da idade) quase vinte e quatro horas, atualizando seu usuário e o expondo a notícias que, em momentos, não condizem com a realidade ou incompletas direcionando uma intencionalidade específica.

Esta intencionalidade é trabalhada por Goswami (2018) como um “triângulo de fogo” composto por ferramentas de manipulação como a rede de mídia, a motivação para uma determinada ação (política, religiosa, gênero etc.) e a falsa notícia, sem este conjunto, dificilmente estas notícias se espalharão.

Essa manipulação é facilitada pelas necessidades da sociedade em consumir determinadas coisas ou informações que só podem ser aceitas sem que haja a oposição, como um “círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema se restringe” (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 02), do qual, em geral, é manipulado por quem deter de maior poder econômico.

Com dos direitos, esse contexto de manipulação não é diferente, principalmente, porque quanto mais acesso aos direitos fundamentais, mais poder de ascensão uma classe poderá adquirir, o que pode ser um risco para o monopólio. O risco maior neste contexto, está na desconsideração destes direitos, que podem colocar em risco a vida dos seres humanos, principalmente os/as que estão em maior situação de vulnerabilidade.

Em 11 de junho de 2018, o Diário Oficial da União recomendou medidas de combate às *fake news* e a garantia do direito à liberdade de expressão (BRASIL, 2018), reconhecendo a importância de expressar os pensamentos da sociedade, mas ressaltando a responsabilização destas expressões:

Considerando a grande relevância que o fenômeno das chamadas fake news alcançou na agenda pública nacional e internacional nos últimos anos, e que as diversas abordagens sobre o tema, as apropriações

equivocadas e a dificuldade de se construir um consenso em torno de sua definição têm provocado uma série de ruídos com consequências potencialmente tão graves quanto o próprio fenômeno, em especial no que tange ao direito à liberdade de expressão (BRASIL, 2018, p. 01).

Essa responsabilização é algo que compreende desde os divulgadores das notícias até as redes sociais – espaços de divulgação – até mesmo as mídias e escolas/academia para a promoção da educação para mídia. Ressalta-se, ainda, que esta educação está presente nos trinta (30) objetivos do desenvolvimento sustentável – ODS, que tomam como ponto em potencial dessa discussão, por adentrar em todas as áreas de conhecimento, tanto dentro quanto fora do espaço escolar, como um instrumento de desconstrução do processo de alienação fomentado pelas falsas notícias.

A alienação, causada pela própria estrutura do Estado, é fomentada pela onda conservadora no Brasil de 2019, no qual o discurso da crise é utilizado como instrumento universal, quando na verdade é algo que atinge um único público específico, isto é, os mais vulneráveis. Esse instrumental é fortificado, nesta conjuntura, pelo fato de a classe trabalhadora perceber que os direitos universais prometidos pelo Estado não são direcionados universalmente como prometido, protegendo o poder enraizado da burguesia tradicional brasileira.

Por este pressuposto, quando os mais vulneráveis financeiramente, percebendo que estão desprotegidos e sem conseguir acessar seus direitos, ou que o discurso da universalidade é falacioso, mais “fácil” se torna aceitar os novos discursos de revolução. Esses discursos são descritos por Gramsci como uma revolução passiva, fomentada pela classe burguesa para “disciplinar” a classe trabalhadora para seus interesses criando uma “sintonia” da

não-contradição sem apontamentos críticos e maiores repressões maquiado de “soluções” para crise, econômica, política, religiosa entre outras.

Esta “sintonia” ocorre pelo processo do que Gramsci descreve como um processo que ocorre entre o Estado e a sociedade, um Estado de hegemonia couraçada de coerção e um Estado de coerção couraçado de hegemonia, tornando-se uma algema da classe trabalhadora para acesso a sua dignidade de vida, uma dignidade acessada abaixo do mínimo necessário, isto é, uma sociedade que “pode” acessar pelo Estado sua “cidadania”.

Essa sintonia entre Estado e Sociedade civil ocorre, ainda, pela contradição de que o maior fomentador das *fake news* é a mídia de massa (televisão, rádio, redes sociais), composta pela sociedade civil, mas que, no processo de alienação, é utilizada como mais um aparelho privado de hegemonia associado ao Estado.

Um aparelho que fomentando determinadas notícias podem resultar em sérias consequências, como a divulgação das *fake news* que, segundo o relator especial da ONU, David Kaye (AGÊNCIA BRASIL, 2017), além de causar a destruição das reputações e da privacidade, pode incitar a violência, discriminação e a hostilidade contra determinados públicos e grupos da sociedade, como mulheres, idosos, negros, indígenas, LGBTQI+, até mesmo ao meio ambiente ou aos meios de comunicação de oposição. Por esta razão, faz-se necessária essa discussão, compreendendo as intencionalidades presentes em cada “verdade” que, devido a conjuntura, torna-se ser “fácil” a compra por homens e mulheres que encontram-se vulneráveis economicamente, na segurança pública, na educação, na assistência social, enfim, vulneráveis em seus Direitos Humanos e no acesso a sua dignidade humana.

Considerações finais

Discutir sobre as “verdades” dentro das disputas de narrativas requer que compreendamos a discussão dentro de uma sociedade democrática de direitos, no qual a hegemonia muitas vezes encontra-se couraçada de coerção. Logo, uma mudança de cultura, pela perspectiva gramsciana, só pode se tornar hegemônica quando se torna parte do Estado, colocando-se na disputa pela transformação, tanto dentro quanto fora do Estado (partido).

Quanto aos Direitos Humanos, vale destacar que, para que se possa alcançar um novo patamar dentro das disputas de poder e construindo uma consciência crítica, é necessário o desenvolvimento de um trabalho educativo concreto. Este deve ser baseado na realidade e na experiência efetiva da ação e da reflexão, que envolva a “elaboração de uma consciência crítica a partir das premissas concretas de determinadas realidades” (DURIGUETTO, 2014, p. 268) sem limitar-se a “simples enunciações teóricas de princípios”.

Por estas razões que Gramsci (1999) defende a necessidade de uma transformação histórica, que aposte em uma elevação intelectual, cultura e moral das classes, de modo que as mesmas se sintam capazes de disputar o Estado, isto, através da educação.

Segundo Gramsci (1999), é pela educação que se torna possível compreender que o fundo estrutural, a democracia foi mais uma concessão do que uma conquista. Presa dentro das falsas verdades, conhecidas como *fake news*, corre-se o risco de esvaziar o conteúdo da democracia. Assim, justifica-se a necessidade da intensiva participação da sociedade civil na construção de Políticas Públicas para acesso aos Direitos Humanos, que se dá por meio de projetos sociais para acesso à dignidade da pessoa humana.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Notícia Falsas representam uma preocupação global**. 03 mar. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-03/onu-diz-que-noticias-falsas-representam-uma-preocupacao-global>.

BARROSO, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação**. Versão provisória para debate público [mimeografado]. 2010.

BRAGATO, F. F. A definição de pessoa e de dignidade humana e suas implicações práticas. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais e Justiça**, v. 13, p. 78-95, 2010.

BRASIL. Recomendação n. 4. Diário Oficial da União. 2018. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2018/6/art20180625-06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CAVALCANTE, E. H. L. O “doublethink” presente na (in) compreensão democrática brasileira. *In: X Encontro ANDHEP*. Direitos Humanos em Movimento: avanços e retrocessos nos 30 anos da Constituição Cidadã e 70 anos da Declaração Universal UESPI, Teresina, 2018. Disponível em: <http://www.andhep2018.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNDoiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUIFVSU-ZPIjtzOjM6IjE3MmI7fSI7czoXOjJoIjtzOjMyOiJhNGU0MzY1OW-ZiZjcwYTFiNTcwNWY1MmFlZTI4ZGUyNiI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 22 jul. 2019.

DOUZINAS, C. Os paradoxos dos Direitos Humanos. Tradução: Caius Brandão. *In: Anuário do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos*. UFG, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.cienciasociais.ufg.br/up/106/o/ConferenciaAberturax.pdf?1350490879>. Acesso em: 01 ago. 2019.

DURIGUETTO, M. L. A questão dos intelectuais em Grasmci. **Revista Serv. Soc. Social**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./

jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n118/a04n118.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ESTEFANÍA, J. Mas quem é essa nova direita que ganha espaço pelo mundo? **Revista ElPaís**. Publicado em: 24 mar. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/22/opinion/1553264899_947348.html. Acesso em: 22 jul. 2019.

FAKE NEWS. *In*: DICIONÁRIO Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 2019. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/fake-news>. Acesso em: 18 jun. 2019.

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

GÓES, L. T. Contra-hegemonia e Internet: Gramsci e a Mídia Alternativa dos Movimentos. *In*: **IX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Nordeste**. Salvador, 07-09 jun. 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/r0364-1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GOSWAMI, M. P. Fake News and Cyber Propaganda: A study of manipulation and abuses on Social Media. *In*: **Mediascape in 21st Century**, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326655516_Fake_News_and_Cyber_Propaganda_A_Study_of_Manipulation_and_Abuses_on_Social_Media/link/5c03e69f299bf1a3c15d994c/download. Acesso em: 14 jul. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-262, jul./set., 2010.

ORWELL, G. **1984**. Tradução: Wilson Viloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1959.

SANTOS, B. S. **Derechos humanos, democracia y desarrollo**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014.

Esporte e Direitos Humanos nos espaços socioeducativos

Wellinton Prestes da Luz
Elisângela de Fátima Santos

Introdução

O Esporte e os Direitos Humanos são fundamentais para o desenvolvimento e valorização da criança e do adolescente que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, o presente estudo busca, por meio de uma revisão bibliográfica sobre grandes autores que conversam sobre a temática, desenvolver atividades esportivas e dinâmicas, incluindo Esporte e Direitos Humanos como eixo prioritário nos espaços socioeducativos.

Com o objetivo de restaurar, conscientizar princípios, valores e direitos humanos de forma que o esporte é uma prática educacional importante para o processo de socialização e prevenção de violência.

Conceituando Esporte

No que diz respeito ao esporte, a Constituição Federal estabelece, literalmente, que é dever do Estado fomentar práticas formais e não formais, como direito ao cidadão brasileiro. Além do mais, o “Estado deverá incentivar o lazer como forma de promoção social” (BRASIL, 1988). Assegura o Esporte e o Lazer como direitos, protegendo esse conceito de cidadania que inclui, necessariamente, o direito a essas práticas sociais e exige do poder público a garantia de sua efetivação (BRASIL, 1988). Do mesmo modo o Estatuto da

Criança e do Adolescente, Lei 8069 (BRASIL, 1990), dispõe sobre o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (título II, capítulo IV), reforçando o Estado como responsável por garantir os direitos específicos às pessoas em desenvolvimento.

O Esporte é um método de atividade física praticada que possui inúmeras finalidades que inclui o educativo, o lazer, o alto rendimento, a socioeducativa e a recreação, tornando-se elemento benéfico para o corpo humano e fundamental para a mente, da mesma forma que potencializa a sociabilidade de todos que encontram-se inserido nesse contexto. A prática do esporte promove a integração social mantendo o corpo saudável e a mente ocupada, fortalece vínculos familiares e comunitários, oportuniza conhecimento de novas culturas apresenta também potencial de distanciar o indivíduo da criminalidade. Dessa forma, possibilita à criança e ao adolescente exercerem seus direitos e compreenderem seus deveres com disciplina e determinação.

Segundo Sanches e Rúbio (2011), o esporte como ferramenta educacional tem a intenção de “beneficiar tanto o desenvolvimento global do praticante, quanto os demais ambientes nos quais ele está inserido, como a família e o grupo de iguais, ampliando as contribuições para a sociedade de modo geral (SANCHES; RÚBIO 2011, p. 825).

O Esporte contribui grandiosamente para o progresso do espaço socioeducativo, reconstruindo particularidades que marcam a vida dos praticantes, dando existência em valores e sentimentos que não haviam, apoiando no desenvolvimento das crianças e adolescente agregados nesse contexto.

A relevância do esporte é expressiva, uma metodologia importante para o desenvolvimento psicossocial, afetivo e para fortalecimento de vínculos principalmente entre essa clientela. O esporte é mencionado por Hirama, Joaquim e Montagner (2015) como o meio de “contribuir para a formação moral, em especial, de crianças e jovens”. Sendo capaz de transformar a vida dessas

crianças, mostrando novas perspectiva e instruindo para cidadão de bem, para isso é fundamental a existência de um planejamento de atividades adequada respeitando a necessidade do espaço e das crianças, obtendo grandes proveito mediante ao esporte.

Como ressalta Capitanio (2003), o esporte:

Pode tornar-se um excelente meio que, através de uma abordagem educativa, possa contribuir para a formação integral e crítica do ser humano indo muito além da fundamentação técnico e tática priorizando outros aspectos como cooperação, participação, solidariedade, criatividade dos alunos que devem ser sujeitos desse processo educativo, e não como meros reprodutores dessa ou àquela modalidade esportiva. (CAPITANIO, 2003, p. 02).

Os benefícios conquistados através do esporte integram as habilidades físicas e sociais dos praticantes, despertando princípios morais, sociais e éticos. Quando trabalhado na perspectiva educativa, ajuda-nos, enquanto educadores, a pensar em inovações didáticas para o ambiente não-escolar, no qual adquire significado no exercício da democracia, dos valores fundamentais à vida e o reconhecimento da humanidade coletiva.

Ferreira (2018) destaca a essencialidade de pensar na educação não escolar e em suas perspectivas de exposição de sentidos e significados para os grupos sociais envolvidos no processo socioeducativo, o que provoca a refletir sobre as especificidades desses sujeitos, assim como a importância das relações que ali se constituem.

Nesse seguimento, o esporte, no ambiente não escolar, manifesta-se como universo essencial de relações entre educador/educando e a cultura. Compreendemos que por meio da intervenção social podemos nos conectar com a cultura, ressaltamos o dever de se pensar no esporte não-escolar como um ambiente capaz de socializar no sentido em que aprender com o outro dá sentido às

ações pedagógicas. De acordo com as autoras Sanches e Rubio (2011), o esporte “contribui imensamente para o desenvolvimento saudável do praticante”. Além disso, as autoras apontam o esporte da seguinte forma:

O esporte pode e deve ser considerado como uma das ferramentas mais eficazes para trabalhar com crianças e jovens, já que, além de ser uma atividade prazerosa e que traz diversos benefícios para a saúde física do praticante, ele desenvolve diversos valores que poderão ser trasladados para outras esferas da vida dos esportistas (SANCHES; RUBIO, 2011, p. 828).

Desse modo, além de possibilitar diversas experiências, o esporte proporciona a oportunidade de conquistar novas amizades, pelo motivo de agregar na busca pela prática esportiva, proporcionar um ambiente saudável e satisfatório, em especial para aqueles que têm dificuldade de se relacionar. É importante enfatizar que o educador é essencial nesse processo, ofertando orientações e motivando para que todos sintam-se confiante em realizar as atividades.

Segundo Vianna e Lovisolo (2011), o esporte é um meio importante de socialização por conseguir atingir valores como coletivismo, amizade e solidariedade, que são relevantes para vencer a pobreza. O esporte quando bem direcionado poderá trazer benefícios para toda a vida, pois aquilo que a criança vivenciar no esporte, em alguns casos, servirá de referência para a tomada de decisões que influenciarão no seu cotidiano.

O esporte viabiliza reeducar e mostrar os caminhos existentes para uma vida saudável e correta, favorecendo, assim, para a formação de verdadeiros cidadãos.

Sobre Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi criada em 10 de dezembro de 1948, com o objetivo de conseguir ser atingida por todas as nações, com a finalidade de que cada pessoa e órgão da sociedade em que vive criem esforços oriundos do ensino e de uma educação de qualidade, para favorecer o respeito a esses direitos e liberdade, adotar medidas que sejam nacionais e internacionais, assegurar sua autenticação e sua observância universal e efetiva.

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos esclarece que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Que devem agir em sociedade de maneira na qual busquem o sentido de fraternidade. Quando ponderamos sobre Direitos Humanos, devemos ter em mente que o tema abrange muito mais do que nós imaginamos. Todos podemos usufruir do que nos foi dado, através de muita luta, para que hoje em dia possamos reivindicar quando nos sentimos violados ou vemos alguém nessa situação.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 24 de outubro de 1945, devido à Segunda Guerra Mundial (1945), com o objetivo de impedir que outro conflito como esse aconteça mundialmente, trouxe uma grande propagação na reflexão sobre a importância da igualdade e dignidade humana. Com o surgimento de um órgão reconhecido mundialmente, iniciou-se, então, um novo pensamento sobre os conceitos que discorrem o ser humano. A partir deste momento, surgem eventos, debates e novas propostas, com o objetivo de criar e assegurar novos direitos de igualdade e dignidade para todos.

Compreendemos que direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, não importando a sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma e religião, ou então qualquer outra condição que a pessoa venha a se encaixar. Direitos Humanos são atribuídos a qualquer pessoa humana, simplesmente por ela existir.

Pluskota, Santos e Salles (2018) ressaltam que, no Brasil, a Constituição Federal do ano de 1988 legitimou os direitos humanos no texto, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do país e, a partir disso, aderiu a vários outros instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos.

Para as Nações Unidas no Brasil, os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação. Algumas características importantes dos direitos humanos, segundo as Nações Unidas no Brasil, são:

Os direitos humanos são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa;

Os direitos humanos são universais, o que quer dizer que são aplicados de forma igual e sem discriminação a todas as pessoas;

Os direitos humanos são inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Por exemplo, o direito à liberdade pode ser restringido se uma pessoa é considerada culpada de um crime diante de um tribunal e com o devido processo legal;

Os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar alguns direitos humanos e outros não. Na prática, a violação de um direito vai afetar o respeito por muitos outros;

Todos os direitos humanos devem, portanto, ser vistos como de igual importância, sendo igualmente essencial respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa (ONU, 2019).

A progressão dos direitos fundamentais é a base dos princípios básicos para os seres humanos, o que se relaciona ao direito de toda pessoa humana ser respeitada, na essência dos seus direitos. No Brasil, esses direitos estão expressos no art. 5º CF/88, responsáveis

pela proteção da pessoa em sua dignidade, integridade, saúde, moradia, segurança, ter um salário digno, respeito sobre sua opção religiosa, partido político, sem distinção de cor ou raça. Desse modo, é de extrema importância uma política que tenha conscientização da sociedade buscando alternativas que sejam capazes de mudar o pensamento das demais pessoas em relação ao convívio social.

Porém se formos ver como acontece a prática dos direitos humanos no cotidiano das pessoas, iremos observar que boa parte da população mundial não tem acesso a eles ou ainda tem seus direitos violados. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no seu art. 25º ressalta que:

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora do seu controle. 2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social (ONU, 1948).

Contudo, nos dias atuais, ainda vemos que esses direitos estão somente no “papel”, mas que na prática não existem. Vemos muitas crianças e jovens pelas ruas, pedindo dinheiro em semáforos, trabalhando ilegalmente, ou ainda perdidos na violência e drogas. Mas qual seria a causa disso, como podemos procurar meios que venham a evitar essa situação, ou procurar amenizar?

Para isso, existem os espaços socioeducativos onde essas crianças e adolescentes que vivem em situação de rua e violência podem encontrar um lugar seguro e acolhedor, onde poderão ter proteção, alimentação e educação, garantia de que seus direitos serão

respeitados da maneira como deveria ter sido desde o seu nascimento. Dialogaremos um pouco mais sobre os espaços socioeducativos a seguir.

Os espaços socioeducativos

Em poucas palavras, podemos dizer que os espaços socioeducativos são espaços onde as crianças e adolescentes tem seus direitos assegurados conforme a lei, em todos os aspectos.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, tem o objetivo de regularizar os direitos sociais atribuídos às crianças e aos adolescentes. O ECA apresenta uma responsabilidade do Estado e, também, da sociedade civil, na promoção das condições que sejam adequadas para o seu desenvolvimento. Diferenciando dos programas sociais criados anteriormente, o Eca destina-se para modelo de proteção, com um lado voltado para a preocupação com o desenvolvimento global de todos os cidadãos, mas, principalmente, aqueles que estão em situação de risco, seja ele social ou pessoal.

Observando a legislação social atual no país, a Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº. 8.742 de 07/12/1993, e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Política Nacional de Assistência Social, entre outras, percebemos que o trabalho socioeducativo tem o foco de acompanhar como as famílias atendidas pela rede sociassistencial estão se desenvolvendo. Podemos destacar os programas de transferência de renda (em todas as esferas), o acompanhamento dos adolescentes que necessitam cumprir algum tipo de medida socioeducativas, entre outros casos.

Sobre o trabalho socioeducativo realizado nesses espaços, Barbosa (2013) destaca que esse trabalho encontra seu fundamento na perspectiva do trabalho como princípio educativo, isto é, entende-se como todo sistema educacional, seja ele formal ou informal. Ainda,

a autora ressalta que o trabalho socioeducativo, em sua maioria, é citado como espaço para mudança. Desse modo, pode-se afirmar “que promover a mudança é o que deve, portanto, vislumbrar o sistema socioeducativo” (COSTA; PINTO 2005, p. 86). Para Torres (2009), ao desenvolver o trabalho socioeducativo, “o usuário é identificado como um dos protagonistas do processo interativo e não como um receptor dos serviços estabelecidos previamente pelo poder público ou mesmo pelas organizações” (TORRES, 2009, p. 223). O autor ainda afirma que “um dos principais ganhos do trabalho socioeducativo é que, no processo metodológico, o usuário é o sujeito reconhecido como protagonista dessa relação” (TORRES, 2009, p. 223).

O trabalho socioeducativo está delimitado como uma das prerrogativas do trabalho de assistência social, operacionalizado nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS). Sobre os serviços do trabalho socioeducativo, podemos observar que são “serviços sócioeducativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando à sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2005, p. 36). Visando retirar as crianças ou adolescentes da situação em que se entram e dar oportunidades através de programas sociais, para que eles consigam ter uma qualidade de vida melhor e mais oportunidades, através dos CRAS e instituições sociais que oferecem o serviço gratuitamente.

Crianças e adolescentes que vivem em situações socioeconômicas frágeis ainda são criminalizadas, vistos de modo geral pela sociedade como se fossem marginais e fonte de perigo. Ainda devemos ressaltar que essa mesma visão pejorativa é encontrada nas instituições do sistema público de atendimento a adolescentes em risco social.

O trabalho de Teixeira (2003 apud ARAUJO; OLIVEIRA, 2010) interessa-se pelas intervenções realizadas por um tipo novo de organização da sociedade civil, que passou a se proliferar no âmbito da

assistência social e ações socioeducativas com adolescentes e jovens, a partir da promulgação do ECA, as chamadas ONGs (organizações não-governamentais) e OSCIPs (organizações da sociedade civil de interesse público).

Os novos espaços institucionais e seus demais programas de atendimento, passaram a caracterizar-se como ambientes de grande importância na promoção de desenvolvimento de um número crescente de crianças e adolescentes, vindos das classes mais populares da sociedade. (SANTANA *et al.*, 2005). Essas crianças e adolescentes que frequentam esses espaços, muitas vezes, encontram ali um ambiente favorável e a principal forma de acesso a meios simbólicos que seriam capazes de fazer com que eles consigam enfrentar as dificuldades em que vivem e desenvolver sua autoestima, obtendo, então, um reconhecimento comunitário.

Esporte nos espaços socioeducativos

O esporte tem potencial em direcionar crianças e adolescentes a estruturar suas trajetórias e construir novos projetos de vida dentro do espaço socioeducativo. Por meio da prática esportiva, transforma-se não somente corpos e mentes, mas sim histórias. Caracteriza-se como instrumento de superação e integração, contemplando o interior e exterior dos praticantes, fazendo com que superem seus limites.

O esporte praticado nos espaços socioeducativos potencializa a formação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco e violência. Esses espaços possuem o compromisso de caminhar paralelo a educação, procurando unir os saberes e fundamentos da educação de modo a atender as necessidades trazidas tanto pelo grupo de educandos quanto pela

particularidade de cada um. Nesse seguimento, o esporte enriquece a busca da autonomia e ressocialização, tornando-se essencial para o futuro do aprendiz. Vianna e Lovisolo (2011) destacam que:

o esporte além de ajudar no desenvolvimento das habilidades, rendimento, saúde e qualidade de vida, ajuda a desenvolver laços de amizade, socialização, compromisso, respeito e alto confiança (VIANNA; LOVISOLO, 2011, p. 290).

Compreende-se o esporte como desenvolvimento integral do ser humano um método de ensino aprendizagem, assim como aquisição de habilidades e capacidades. Princípios utilizados na educação pelo esporte, um sentido privilegiado para uma convivência saudável, para integração social e cumprimentos de regas, assim conquistando o respeito e a superação de si mesmo com ações positivas.

A educação pelo esporte é inclusiva, pois trabalha com as diferenças e as desigualdades sociais no intuito de restaurar valores, desenvolver competências pessoais, sociais e cognitivas, bem como a capacidade de medir conflitos. Um desporto que não está exclusivamente concentrado em formar atletas, mais ensinar para a vida, até mesmo através de um diálogo entre aprendiz e educador. Como ressalta Freire (2016):

Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 2016, p. 117).

Constantemente, nós educadores construímos um vínculo de amizade no qual somos professores, orientadores e amigos das crianças e adolescentes que frequentam o espaço socioeducativo. O esporte é o principal meio que faz essa conexão, pois todos trabalham em sincronia visando alcançar um objetivo. Dessa forma, é possível identificar mais evidentemente nos esportes coletivos, onde a confiança é essencial entre os praticantes bem como a adaptação a lugares e situações diversas promovendo a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva por meio dos esportes. Nessa perspectiva, Jares (2008) expressa que a organização dos espaços socioeducativos deve-se direcionar para a construção de um espaço de vivência da democracia a partir do respeito, diálogo, solidariedade, a não violência, a felicidade, e a esperança que, ligados ao otimismo, facilitam a convivência positiva e necessária para encarar a função educadora.

Ainda, Jares (2005) aponta que se ensina a partir da vivência, a qual necessita ser compartilhada, direcionada para a garantia dos direitos humanos, tornando-se a vida o principal e essencial deles. De acordo com o autor:

Mas a vida é tão suficientemente frágil que exige para sua sobrevivência medidas de proteção e cuidado. E isso somente é possível a partir do cuidado mútuo. A partir dessas duas considerações é que deveríamos construir nosso modelo educativo, no qual meninos e meninas, sem nenhum tipo de discriminação, aprendessem a valorizar positivamente as ações e o tempo dedicado ao cuidado. Também deveriam questionar todas aquelas ações que envolvem destruição, morte, etc., ou que signifiquem um aumento desnecessário da fragilidade. (JARES, 2005, p. 95).

Nesse sentido, a construção dos espaços socioeducativos deve atuar como espaço de convivência com as diferenças, conduzindo a partir do respeito mútuo, em que os participantes não procurem invalidar as diferenças que existem, mas compreendam e aprendam com elas. O esporte é um elemento eficaz para uma boa convivência, para superação dos limites, pois proporciona uma série de benefícios sociais, físicos e emocionais. Ele possibilita que os praticantes vivenciem o trabalho em equipe, exercitem a disciplina e o senso de responsabilidade, possuam controle emocional tornando-se cada vez mais sociáveis e criativos.

Considerações finais

Mediante tudo o que foi exposto, podemos perceber que por meio do esporte existem enormes possibilidades de transmitir a educação de valores e princípios, abrangendo o desenvolvimento social, moral e ético.

O esporte tornou-se um fenômeno de muitas possibilidades, nos vários cenários em que atua, colocando um ressignificado dentro do cenário educacional com a formação de valores humanos desenvolvida com os envolvidos nos espaços socioeducativos.

Compreendemos que o esporte tem a capacidade de transformar tudo em sua volta, contribuindo para a formação e a identidade humana, sendo um processo facilitador desta, aproveitando os espaços socioeducativos como um meio de propagar a prática de valores e direitos, do respeito e da tolerância.

Para que esses espaços sejam um ambiente seguro para as crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, faz-se necessário que os governos, a sociedade e a comunidade acreditem que tais mudanças podem ser realizadas.

O esporte, como um meio socioeducativo, certamente é um meio eficaz, capaz de delinear de forma mais efetiva e contribuindo para formação humana, para concepção dos direitos humanos e para socialização. O Esporte, em união com os Direitos humanos no espaço socioeducativo, é essencial, pois, restaura valores desenvolve habilidades e competência sócio relacionais.

Referências

ARAÚJO, C. M; OLIVEIRA, M. C. S. L. Significações sobre Desenvolvimento Humano e adolescência em um projeto socioeducativo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26. n. 03. p. 169-194. 2010.

BRASIL; BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário oficial da União, 1993.**

BARBOSA, J A. **O trabalho socioeducativo no sistema único de assistência social:** reflexões sobre o pensar e o agir dos trabalhadores sociais. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social, Universidade de Taubaté. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNITAU_98f1a0f6b2c3447058f85f300adb6040.

FAERMANN, L. A.; NASCIMENTO, D. A. Reflexões sobre o trabalho socioeducativo no âmbito da política de assistência social. **Barbarói**, UNISC, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 48, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335084055>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras**

providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004.** Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, nov. 2005.

CAPITANIO, A. M. Educação através da prática esportiva: missão impossível. **EFDPORTES Revista Digital**, Buenos Aires, ano, v. 8, 2003.

COSTA, L. C.; PINTO, R. I. M. Ação educativa do serviço social em empresas privadas. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 37-51, 2005.

CRESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Legislação Brasileira para o SS:** coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentação do assistente social. CRESS-SP. São Paulo: O Conselho, 2007.

FERREIRA, A. V. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. *In:* FERREIRA, A. V. (org). **Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social.** Curitiba: CR V, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HIRAMA, L. K.; JOAQUIM, C. S.; MONTAGNER, P. C. Esporte e construção da personalidade moral: Impressões de jovens em projeto socioesportivos. **Educación Física y Deporte**, v. 34, n. 2, p. 525-553, 2015.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athenas, 2008.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ONU. **O que são direitos humanos?** ONUBR. Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PLUSKOTA, J. W.; SANTOS, T. C.; SALLES FILHO, N. A. Mídias, bolhas sociais e educação em Direitos Humanos: uma saída para a fuga dos algoritmos e a polarização das informações. *In*: SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. **Cultura da Paz, direitos humanos e sustentabilidade**: olhares interdisciplinares. Texto e Contexto Editora. Ponta Grossa, p. 143-158, 2018.

SANCHES, S. M.; RÚBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 825-842, 2011.

SANTANA, J. P.; DONINELLI, T. M.; FROSI, R. V.; KOLLER, S. H. Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 134-142, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. *In*: OZELLA, S. (Org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sóciohistórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 105-136.

TORRES, M. M. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, v. 12, n. 1, p. 202-227, 2009.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. 2, p. 285-96, 2011.

Sobre os autores

ANDREIA VANESSA DE OLIVEIRA - Aluna Especial do Programa de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Especialista pela Escola de Magistratura do Paraná – EMAP, Graduada em Direito pelo Centro Superior dos Campos Gerais Faculdades Integradas - CESCAGE, Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. integrante do grupo de pesquisa Cultura de Paz, Direito Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: vanessaadvog@hotmail.com

ANTONIO CARLOS FRASSON - Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Campus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação a Distância: formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

E-mail: ancafra@gmail.com

ARIANE SELMA SCHISLOWISZ DA COSTA - Mestranda Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UniSecal, Ponta Grossa/ PR. Pós-graduanda em Direito Material e Processual Previdenciário (UEPG). Graduada em Pedagogia (UEPG). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: arianeluigizappe@yahoo.com.br

BRUNA WOINORVSKI DE MIRANDA - Especialista em Gestão de Organizações Públicas e em Gestão da Saúde (UFPR), Intervenção Sociocultural (Unicentro) e Acolhimento Institucional e Familiar (PUC/PR). Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG) e Assistente Social na Vara Familiar contra a Mulher de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: bruna_wei@hotmail.com.

CAROLINA CRISTINE DE GOSS - Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui graduação em Educação Física (UEPG). Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Especialização em Ensino Lúdico pela Faculdade São Braz. É membro do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade. (UEPG/CNPQ).

E-mail: carolgoss73@gmail.com

CAROLINE SUBIRÁ PEREIRA - Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Ensino de Matemática. Licenciada em Matemática, Física e Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Probabilidade e Estatística” (UTFPR/CNPQ) e bolsista CAPES.

E-mail: carolinepereira@alunos.utfpr.edu.br

CRISTIANE DE FÁTIMA BUDEK DIAS – Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Educação a Distância e Novas Tecnologias.

Licenciada em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Probabilidade e Estatística” (UTFPR/CNPQ) e bolsista CAPES.

E-mail: cristianed@alunos.utfpr.edu.br

DANIELE CRISTINA BAHNIUK MENDES - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas e Graduada em Direito, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Professora Colaboradora do Curso de Direito UEPG. Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: dcbahniuk@gmail.com.

DIEGO DE PAULA – Advogado. Mestrando Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Direito Processual Civil pelo Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: diego_dp3@hotmail.com

ELISANGELA DE FÁTIMA SANTOS - Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui experiência na área da Educação com ênfase em Educação Física Licenciatura, atua como docente na Escola Profissional Piamartina Instituto João XXIII, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Ponta Grossa, PR. É Membro do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: elis.santosf@outlook.com

FABIANE MAZUROK SCHACTAE - Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Direito Processual Civil e Bacharel em Direito pela UEPG. Docente no Centro Universitário Santa Amélia. Facilitadora da Metodologia de Justiça Restaurativa. Advogada. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: fabiane.schactae@gmail.com

GERSON EURICO DOS REIS - Especialista em Direito Material e Processual Previdenciário pelo Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - CESCAGE no ano de 2014. Especialista em Direito Material e Processual do Trabalho pela UEPG (2004). Pós-graduação em curso de Especialização na Escola da Magistratura do Paraná no ano de 1998. Bacharel em Direito pela UEPG (1997). Professor do Curso de Direito do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE. Professor tutor no Núcleo de Prática Jurídica - CESCAGE.

E-mail: gersonreisadv@uol.com.br

GILMARA APARECIDA ROSAS TAKASSI - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG (2019). Graduada em Direito pela UNICESUMAR (2007). Docente nos Colegiados do Curso de Direito da UNICESUMAR - Ponta Grossa e UNISECAL (2019). Terceira facilitadora pelo TJ/PR. Advogada. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: gilmaratakassi@hotmail.com

GUATAÇARA DOS SANTOS JUNIOR - Mestre e Doutor em Ciências Geodésicas pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Matemática. Coordenador do Grupo de Pesquisa

“Ensino e Aprendizagem de Probabilidade e Estatística” (UTFPR/CNPQ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

E-mail: guata@utfpr.edu.br

JACKSON WILLIAM PLUSKOTA – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Pós-Graduando em Desenvolvimento de Jogos Digitais – PUCPR. Analista de Sistemas graduado pela Universidade Norte do Paraná. Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: jacksonw7007@gmail.com

JANE SILVA BUHRER TAQUES SILVA - Diretora Geral e Professora da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Contestado (UnC). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: advjanesilva@hotmail.com

JULIANA MARA ANTONIO - Bióloga e Educadora Ambiental na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Possui graduação em Ciências Biológicas pela UNICENTRO (2016). Mestra em ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela UNICENTRO (2018). Membro do Núcleo de Educação Ambiental (NEA) da UNICENTRO. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: julianamara85@hotmail.com

JULIANA YURI KAWANISHI - Bacharel em Serviço Social, Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – PR – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: kawanishi.juliana@gmail.com

LARISSA SUZANE BISCAIA MENDES - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual em Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Direito Aplicado pela Escola de Magistratura do Paraná. Bacharel em Direito pela UEPG. Docente no Centro Universitário Santa Amélia. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: larissa.biscaia@hotmail.com

LENI APARECIDA VIANA DA ROCHA - Professora e Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, Graduação: Serviço Social- UEPG. Teologia-FATIN. Pedagogia Pela Unicesumar. Neuropsicopedagogia Clínica - Censuppeg. Especialista em Psicologia da Educação -UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: leni1818@yahoo.com.br

LETICIA PETERS ROSSATO - Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Possui licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista em Projetos Sociais e Políticas Públicas pela Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC). Pós-graduanda em processo civil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É membro do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: leticiapeters@gmail.com

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela FASF, especialista em Gestão Escolar Gestão em Ambientes não Escolares pela FASF, Graduanda em História na UniCesumar. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: lucilainemistermassa@hotmail.com

LUCIMARA GLAP – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Mestra em Educação (UEPG). Licenciada em Pedagogia (UEPG). Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Ponta Grossa. Professora da Faculdade Santana dos Cursos de: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia. Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq) e EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

LUIZ EDEMIR TABORDA – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Advogado. Especialista em Gestão Pública Municipal (UEPG). Bacharel em Direito (CESCAGE). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: luiz-taborda@hotmail.com

MARCOS KOCZUR LACERDA - Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: marcoskoczur@gmail.com

MARILÉIA LILIAN KWIATKOSKI - Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade Sagrada Família (FASF) e Faculdade Sant`Ana (IESSA). Graduada em Licenciatura em Pedagogia- UEPG. Especialista em Alfabetização- UEPG. Mestre em Educação- UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: marileiaf3@gmail.com

MARISA OLEGÁRIO – Graduada em Licenciatura em Pedagogia – Faculdade Sagrada Família (FASF). Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: marisaolegario_14@yahoo.com

MELISSA ANDRÉA SMANIOTTO - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista pela Escola de Magistratura do Paraná – EMAP. Bacharel em Direito pela UEPG. Professora de Direito Civil – Sucessões e Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (Cescage). Integrante do grupo de pesquisa Cultura de Paz, Direito Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: melissa.smaniotto@yahoo.com.br

NEI ALBERTO SALLES FILHO - Pós-Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Doutor em Educação (UEPG/PR). Mestre em Educação (UNIMEP/SP). Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (Mestrado e Doutorado). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e

Sustentabilidade (UEPG/CNPQ). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG).

E-mail: nsalles@uepg.br

PATRÍCIA MACHADO PEREIRA GIARDINI - Bacharel em Direito, Especialista em Direito e Processo Previdenciário, Especialista em Direito e Processo do Trabalho, Advogada, Docente do curso de Bacharelado em Direito da UNISECAL, integrante do grupo de pesquisa Cultura de Paz, Direito Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ), Mestranda do Programa de Ciências Sociais Aplicadas da UEPG.

E-mail: pattympg@ig.com.br

RAFAEL GUSTAVO CAVICHIOLO - Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Especialista em Gestão Pública (UEPG). Especialista em Direito Ambiental (UniCenp). Bacharel em Direito. (PUC-PR). Advogado Público Municipal em Porto Amazonas (PR).

E-mail: raguscav@gmail.com

RENATA LUCIANE POLSAQUE YOUNG BLOOD - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Curso de Direito da UNISECAL. Facilitadora e Capacitadora da Metodologia da Justiça Restaurativa. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: renata.youngblood@yahoo.com.br.

ROMMY SALOMÃO - Professora na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. Professora Adjunta da Faculdade Sagrada Família- FASF. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Mestre em Educação- UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: rommy05@hotmail.com

TATIANE DO ROCIL SILVA GUERA - Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Santa Amélia. Pós-graduanda em Direito Tributário. Facilitadora de Justiça Restaurativa pela Escola da Magistratura do Estado do Paraná - EMAP. Membro do Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” (UEPG/CNPQ).

E-mail: tatiane.guera@gmail.com

THAIS CRISTINA DOS SANTOS - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas e Graduada em Serviço Social, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Professora Colaboradora do Curso de Serviço Social UEPG. Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq).

E-mail: thais.pluskota@gmail.com

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Pedagogia (UNISECAL). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq) e EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

E-mail: virginia.utfpr@gmail.com.

WELLINTON PRESTES DA LUZ - Docente na Educação Básica no ensino privado e Orientador Educacional de educação à distância em Ponta Grossa/PR, graduado em Licenciatura em Pedagogia (UNINTER) e em Licenciatura em Educação Física (UEPG), com especialização em Formação Docente para Educação à Distância (UNINTER). Membro do Grupo de Pesquisa em Cultura da Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPQ).

E-mail: wellintonprestes@outlook.com

CULTURA DE PAZ, DIREITOS HUMANOS E SUSTENTABILIDADE

O título da obra se repete agora no segundo volume. A abordagem mantém o cunho interdisciplinar, para conseguir a aproximação com a complexidade dos campos, tanto em suas particularidades como em sua integração. Esta obra se mantém em conexão direta com os estudos do Grupo de Pesquisa de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e como braço coletivo da pesquisa institucional intitulada Direitos Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade: aspectos nos documentos internacionais, da mesma instituição. Esses projetos se justificam por integrar diferentes temas e profissionais de várias áreas do conhecimento, em estudos coletivos, visando encontrar pontos de encontro objetivos entre estudos referentes à Cultura de Paz como paradigma, os Direitos Humanos como busca concreta de dignidade e a Sustentabilidade como perspectiva abrangente de futuro da sociedade e humanidade.

Os organizadores