REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 58
JANEIRO A MARÇO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA 58
ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ: REFLEXÕES POSSÍVEIS

PAULO FREIRE AND THE EDUCATION FOR PEACE: POSSIBLE REFLECTIONS

Tereza Cristina Lopes Duarte
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES/Brasil

Nei Alberto Salles Filho
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, PR/Brasil

Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, ES/Brasil

Resumo: O artigo apresenta duas concepções freirianas em seus sentidos fomentadores de uma Educação para a Paz. Apresenta contextos históricos e conceituais sobre a temática da Educação para a Paz e as contribuições do teórico para a sua construção. Indica duas concepções freirianas como contribuições neste sentido: a educação para a liberdade e o papel da escuta impresso pelo teórico. Por fim, afirma sobre a necessidade da tomada de consciência acerca do modelo mental que favorece a construção de uma cultura de violência, os meios coercitivos do sistema que controlam a subjetividade do outro para colonizá-lo e os processos de naturalização da violência para desconstruí-la.

Palavras-chave: Educação para a Paz. Cultura de Paz. Paulo Freire.

Abstract: The paper presents two Freirean conceptions in their sense of promoting an Education for Peace. It presents historical and conceptual contexts on the Education for Peace theme and the theorist's contributions to its construction. It indicates two Freirean conceptions as contributions in this sense: education for freedom and the role of listening as expressed by the theorist. Finally, it states the need to become aware of the mental model that favors the construction of a culture of violence, the coercive means of the system that control the subjectivity of others to colonize them and the processes of naturalizing violence to deconstruct it.

Keywords: Education for Peace. Culture of Peace. Paulo Freire.

Introdução

Numa busca conceitual do verbete educação vê-se sua definição como conjunto de procedimentos, métodos, pedagogias e formas de ensino cujo intento é a fomentação do desenvolvimento da pessoa em seus aspectos físicos, intelectuais e morais. Por essa via é possível inferir que se trata de um processo que abarca saberes inter, pluri e transdisciplinares.

No que se refere à etimologia da palavra, sua origem é derivada de *educare*, que denota o aspecto primitivo do atendimento das necessidades básicas de uma pessoa (alimentação e/ou cuidado) e *educere*, que indica seu aspecto transformador a partir dos significados: trazer para fora, modificar um estado (LIBÂNEO, 2018).

Em termos de espaço, alimentados pelo sentido mais amplo impresso pelo termo *educere*, educação transcende a realidade exclusivamente escolar (como único espaço educativo possível). Dessa forma, educação e/ou educar representa a transformação e desenvolvimento de diversas aprendizagens e para além de espaços e tempos definidos (VIANNA, 2006).

Esse direcionamento do vocábulo expressa o sentido de educar e/ou da educação como alimentado pela perspectiva de transformação positiva das pessoas. Assim, conforme Sampaio *et al* (2002) a educação "[...] se operacionaliza na medida em que constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes, inclui atores, rememora a história, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar costurando atos e pactos no tecido social (SAMPAIO *et al*, 2002, p.166)."

A perspectiva freiriana acerca do papel de educar compreende-a com a finalidade de "[…] construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta. A concepção de

educação em Paulo Freire percebe o homem como ser autônomo" (VIANNA, 2006, p. 133).

Nesse aspecto indagamos: como educar para a paz?

Não almejando indicar respostas estanques ou definitivas, mas sim, trazer reflexões sobre o tema, este artigo, que possui elementos ensaísticos, tem como objetivo apresentar duas concepções freirianas em seus sentidos fomentadores do que pode ser concebido como uma Educação para a Paz (EP). Para isto, em termos metodológicos de sua organização, inicia com a apresentação de contextos históricos e conceituais sobre a temática para posterior apresentação das contribuições do teórico para a construção de uma EP.

Contextos históricos de uma Educação para a Paz

De acordo com a ONU, a Cultura de Paz (CP) é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida, baseados no respeito pleno à vida, na promoção de todos os direitos humanos, no fim da violência, na promoção e prática de não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação e no cuidado e proteção do meio ambiente (ONU, 1999, p. 1).

Na educação, a necessidade de uma EP tem seu início como fruto da inquietação, "[...] sentido de responsabilidade e necessidade de uma ação urgente, que surge entre os educadores europeus frente às destruições causadas pela Primeira Guerra Mundial" (RABANNI, 2003, p. 66). Avançando no tempo, "[...] com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), movimentos pela Paz começaram a exercer pressão a favor da introdução de estudos para a paz nos sistemas educacionais" (RABBANI, 2003, p. 70). Os governos edificaram, nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda em 1945, a ONU criou um organismo específico para tratar das questões da educação em geral e da EP em particular — a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Desde o início da década de 1990, a Unesco vem ampliando pesquisas sobre um novo paradigma da educação fundamentada na CP. Nesse sentido, "[...] através de vários organismos internacionais e pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ressalta quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser" (SANTOS, 2018, p. 90). Essa abordagem transdisciplinar possibilita o desenvolvimento desses alicerces e estimula o desenvolvimento do equilíbrio entre a pessoa interior e a pessoa exterior; entre a razão e o sentimento (SANTOS, 2018).

A EP "[...] surge como a vertente educacional na CP, um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma CP" (SALLES FILHO, 2016, p. 141).

Algumas necessidades e estratégias na construção de uma EP são necessárias, como uma "relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar" (MILANI, 2003, p. 39). O autor ressalta ainda a importância da "implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto, etc." (MILANI, 2003, p. 39).

Em nosso país, a sensibilização pela CP na educação é ampliada a partir de 2018, quando a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 (BRASIL, 2018), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no art. 12, em dois incisos indicando como responsabilidade das escolas: *o desenvolvimento de atividades de prevenção à violência e a promoção da CP* (EMEDIATO, 2020). Dada a *incumbência institucional*,



corrobora-se a irrefutável necessidade de ampliar conhecimentos/caminhos para a efetivação da EP.

A construção da paz é um desafio transdisciplinar, envolve diversos atores, a compreensão dos processos sócio-históricos de construção e naturalização da violência para sua posterior desconstrução, assim como a desconstrução de processos de colonização da subjetividade do outro ser humano - mas não é sinônimo de EP, embora esta seja intrinsecamente ligada a construção dela (DUARTE, 2022).

A EP é um processo pedagógico contínuo no qual a paz é compreendida como condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. Salles Filho argumenta ainda que "[...] a EP é um campo de ensino, que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a CP, para que sejam definidos seus aspectos básicos devidamente claros e dotados de aplicabilidade no cotidiano educacional" (SALLES FILHO, 2016, p.141). Por outro lado, o autor critica a ausência de articulação, no Brasil, entre a CP e a EP: "(…) com princípios educacionais mais amplos e atentos à realidade de nosso país. Vemos que a discussão mais ampla tem um viés eurocêntrico, com formas de convivências e violências que tem aproximações e diferenças com a realidade da América Latina e do Brasil" (SALLES FILHO, 2016, p.140).

A EP é um campo de conhecimento ainda em construção, ela é o *candeeiro*, é o lugar mais potente para a construção efetiva de uma CP, que, mais do que nunca, urge em se presentificar em nosso mundo contemporâneo.

Aspectos conceituais relacionados a construção da paz

A compreensão do que significa paz difere nas diversas culturas. A conceituação tradicional é ligada ao conceito de paz ocidental, onde essa, "além de ser própria de nossa tradição cultural, é a dominante no mundo (...). Essa concepção

ocidental foi herdada do conceito de *pax* romana; um conceito pobre e insuficiente, que se refere unicamente à ausência de conflitos bélicos entre os estados" (JARES, 2002, p. 122).

Essa percepção traz uma imagem *passiva* da paz, onde a capacidade de atuação em relação à paz é reservada ao Estado, onde este seria o responsável em regular as relações sobre violência e não violência (JARES, 2002). Assim sendo, "a única alternativa possível à violência é a repressão, ou a culpabilização de alguns, o enfrentamento e o não acolhimento de problemas sociais e humanos que geram as violências" (SALLES FILHO, 2014, p. 178).

Com a difusão que se fez da ideia tradicional de paz, "especialmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a ideia de guerra e o que gira em torno dela do que a ideia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não-existência difícil de concretizar e precisar" (JARES, 2002, p.123). A perspectiva passiva da paz limita "à criação, o desenvolvimento de caminhos pedagógicos ou educacionais, uma vez que paz e violência não são vistas em sua complementaridade, mas sim como antagônicas" (SALLES FILHO, 2014, p. 178).

A paz é associada a ideias como "não-agressão bélica e, em geral, como a ausência de todo tipo de conflito[1]. Conceito pobre, classista e interessado politicamente e até mesmo perverso, em certo sentido, visto que mantém o status quo vigente" (JARES, 2002, p. 123). Jares assim como Galtung concluem "que existe hoje uma "pobreza do conceito de paz dominante" (Galtung, 1985, p. 99), que é necessário reformular" (JARES, 2002, p. 123).

A paz 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" (JARES, 2002, p. 123). Galtung aborda que a violência pode ser *direta* ou *estrutural*:

[1] De forma bem simplificada, conflito pode ser compreendido como "[...] o processo que começa quando uma parte percebe que a outra parte frustrou ou vai frustrar seus interesses" (HAMPTON, 1991 *apud* CIAMPONE, KURCGANT, 2016, p. 42), frustrou ou vai frustrar suas necessidades (ROSENBERG, 2006).

"O tipo de violência na qual *existe um ator* que comete a violência chamaremos de *violência direta*, e a violência na qual *não há um ator* chamaremos de *violência estrutural ou indireta*" (GALTUNG, 1985, p.103 apud JARES, 2002, p. 124).

Compreendemos a *violência estrutural ou indireta* como aquela que

> [...] oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte. Conforme assinala Boulding (l981), essas estruturas influenciam profundamente as práticas de socialização, levando os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, segundo o papel que lhes corresponda, de forma "naturalizada". (MINAYO, 1994, p. 8).

Quanto às estruturas organizadas e institucionalizadas dos sistemas que nos atravessam (familiar, culturais, econômicos e políticos), a forma como nos relacionamos conosco, com a natureza e com as outras pessoas tem ampla relação com a violência estrutural que permeia esses sistemas e, assim sendo, atravessa nossa história pessoal e relações intergeracionais, onde certas concepções são transmitidas e vão se reproduzindo de forma naturalizada.

Considerando que há um imbricamento entre as nossas aprendizagens sociais (derivadas da cultura, da família e das demais inter-relações sociais) e nossas compreensões/internalizações de saberes, para a real promoção da paz torna-se necessário preliminarmente

> Identificar as premissas que fundamentam o seu modelo mental a respeito dessa temática. Visto que, na maioria das vezes, o indivíduo não está consciente das premissas sobre as quais seu próprio raciocínio e comportamento são construídos, faz-se imprescindível questionar os pressupostos que, explícita ou implicitamente, servem de fundamento a algumas das posturas e propostas de ação. (MILANI, 2003 apud DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2005, p. 141).

Como Arun Gandhi menciona, frequentemente “presumimos que não somos violentos porque nossa visão da violência é aquela de brigar, matar, espancar e guerrear” (ROSENBERG, 2006, p. 17); e, assim, muitas vezes “não enxergamos a violência que habita em nós, porque somos educados pela cultura de violência e de alguma forma ela está naturalizada na nossa sociedade” (ESCOLA DE GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 4).

A conscientização dos pressupostos a que Milani (2003 apud DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2005, p. 141) nos convida, pode fazer emergir aquelas violências que se colocam por vezes “veladamente”. A expressão da violência “velada”, “naturalizada”, advinda da violência estrutural, tem uma expressão muitas vezes menos visível, mais difícil de reconhecer, por ser indireta; e, sendo institucionalizada – facilita sua naturalização e não questionamento. Jares observa que “a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano” (JARES, 2002, p.123-124). Nesse sentido, abordaremos como ilustrativo a compreensão do significado de tolerância, uma virtude amplamente difundida pela instituição religiosa:

> Tolerância é um termo que vem do latim *tolerare* e significa “suportar” ou “aceitar”. A tolerância é o ato de agir com condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir. Ouve-se muito que “é preciso tolerar a diversidade”. A expressão, aparentemente, progressista e bem-intencionada, desperta a indignação de alguns tolerados. Não, não é preciso tolerar ninguém. “Tolerar” significa algo como “suportar com indulgência”, ou seja, deixar passar com resignação, ainda que sem consentir expressamente tal conduta. Quem tolera não respeita, não quer compreender, não quer conhecer. É algo feito de olhos vendados e de forma obrigatória. “Tolerar” o que é diferente consiste, antes de qualquer coisa, em atribuir a “quem tolera” um poder sobre “o que se tolera”. Como se este dependesse do consentimento do tolerador para poder existir. “Quem tolera” acaba visto ainda como generoso e benevolente, por dar uma

> "permissão", como se fosse um favor ou um ato de bondade extrema (QUINALHA, 2016). (NOGUEIRA, 2020, p. 31).

Nogueira (2020, p. 31) aborda que "[...] esse tipo de discurso [tolerância], no fundo, nega o direito à existência autônoma do que é diferente dos padrões construídos socialmente. Há uma linha entre o mais e o menos aceitável." Ele prossegue nos expressando que "[...] a realidade da tolerância funciona como um expediente do desejo de quem se considera ao lado do mais aceitável para estigmatizar o diferente e manter este às margens da cultura hegemônica, que, outra vez, traça a tênue linha divisória entre o normal e o anormal" (NOGUEIRA, 2020, p. 31).

De acordo com Nogueira, não se domina apenas por meio da violência — a colonialidade do poder refere-se à dominação por meios não exclusivamente coercitivos —, por isso "[...] pode-se afirmar que o conceito de "colonialidade do poder" diz respeito às estruturas hegemônicas de controle da subjetividade do outro" (NOGUEIRA, 2020, p. 64). Acrescenta:

> A colonialidade do poder faz referência, inicialmente, a uma estrutura específica de dominação através da qual foram submetidas as populações nativas da América a partir de 1492. Aníbal Quijano, quem utilizou pela primeira vez a categoria, afirmou que os colonizadores espanhóis travaram com os colonizados ameríndios uma relação de poder fundada na superioridade étnica e epistêmica dos primeiros sobre os segundos. Não se tratava somente de submeter militarmente os indígenas e destruí-los pela força, mas sim de transformar sua alma, de fazer com que mudassem radicalmente suas formas tradicionais de conhecer o mundo e conhecer a si mesmo, adotando como próprio o universo cognitivo do colonizador. (CASTRO-GÓMEZ, 2005 *apud* NOGUEIRA, 2020. p. 64).

A paz é um fenômeno complexo, não é sinônimo de passividade, nem tampouco é uma camisa de força que aprisiona o ser humano. Paulo Freire, refletindo sobre os processos que produzem violência, afirmou no fim dos anos de 1990 que em determinados contextos históricos e diante das injustiças sociais,



certos comportamentos violentos são reação e podem servir como instrumento para edificação de uma futura paz interna e equilíbrio social (ARAÚJO FREIRE, 2006).

A expressão da violência relacionada a construção da democracia e a justiça social citada por Araújo Freire (2006), é ilustrativa da *violência de resistência*, que

> Constitui-se das diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural. Esta categoria de pensamento e ação geralmente não é "naturalizada"; pelo contrário, é objeto de contestação e repressão por parte dos detentores do poder político, econômico e/ou cultural. É também objeto de controvérsia entre filósofos, sociólogos, políticos e, na opinião do homem comum, justificaria responder à violência com mais violência? Seria melhor a prática da não violência? Haveria uma forma de mudar a opressão estrutural, profundamente enraizada na economia, na política e na cultura (e perenemente reatualizada nas instituições), através do diálogo, do entendimento e do reconhecimento? Tais dificuldades advêm do fato de a fonte da ideologia da justiça, da mesma forma que qualquer outra ideologia, estar em relação dinâmica com as relações sociais e com as condições materiais. Na realidade social, a violência e a justiça se encontram numa complexa unidade dialética e, segundo as circunstâncias, pode-se falar de uma violência que pisoteia a justiça ou de uma violência que restabelece e defende a justiça [Denisov, 1986] (MINAYO, 1994, p. 8).

Como Minayo indica "[...] a violência é um dos problemas mais complexos que a humanidade se defronta, a dialética histórica que acompanha o desenvolvimento das sociedades traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano" (MINAYO, 1994, p. 7), porém a violência não é inerente à natureza humana (MILANI, 2003). Ela prossegue nos expressando que "é, hoje, praticamente unânime, (...) a ideia de que a violência (...) não tem raízes biológicas" (MINAYO, 1994, p. 7) e que "trata-se de um "fenômeno histórico-social, construído em sociedade, que pode, portanto, ser desconstruído" (MINAYO apud MILANI, 2003, p. 34).

A paz "exige uma compreensão multidimensional, que abarca tanto uma compreensão ampla da paz como uma compreensão ampla da violência. [...] Por



violência entendemos tudo aquilo que impede as pessoas de se autorrealizar[2] com seres humanos, seja por qualquer tipo de violência direta ou (...) violências estruturais" (JARES, 2002, p. 131).

Jares (2002) traz ainda o conceito de paz positiva e paz negativa. A paz positiva é aquela que "[...] remete à paz como forma de desenvolvimento humano e relacionada à história e sociedade, e, a perspectiva criativa do conflito como estratégias para a mediação e resolução não violenta dos mesmos" (JARES, 2002 apud SALLES FILHO, 2016, p.141). A "paz positiva" é relacionada a compreensão "de que a paz não é o contrário apenas de guerra, mas é o contrário de todas as formas de violência. Já a "paz negativa" seria pensar apenas em "guerras" e ignorar todas as outras formas de violência, incluindo questões individuais e sociais. Nesse caso podemos dizer que a EP está relacionada à ideia de "paz positiva" (SALLES FILHO, 2014, p.181).

Assim sendo, a construção da paz é permeada por três conceitos imbricados entre si: "o desenvolvimento humano, os direitos humanos e a democracia" (JARES, 2002, p. 131), os dois últimos compreendidos mais como um estilo de vida em que as pessoas respeitam seus diferentes pontos de vista; nesse sentido "é preciso fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimulando o pluralismo e cultivando a originalidade das diferenças individuais como expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância [respeito] social" (Pérez Gómez, 1992, p. 30. apud JARES, 2002, p. 130). E fundamenta-se em "uma estrutura e a relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade" (JARES, 2002, p. 131).

Contribuições de Paulo Freire para uma Educação para a Paz

[2]Galtung compreende autorrealização humana como a "satisfação das necessidades básicas, materiais e não-materiais" e relaciona a violência a quando as necessidades humanas não são satisfeitas (GALTUNG, 1981a, p.97, apud JARES, 2002, p.125).

Paulo Freire é o teórico brasileiro com maior reverberação na história da pedagogia internacional. Nascido em Pernambuco em 1921, se vivo, no ano de 2023 completaria cento e dois anos de existência. Suas inúmeras obras refletem as influências teóricas diversas que o inspiraram. Assim, de acordo com o espaço e tempo, vê-se em seu pensamento elementos comuns à uma dialética marxista, existencialismo filosófico e/ou pós-estruturalismo.

A paz é uma construção social cuja edificação deve envolver todos/as. Sendo assim, é processo ativo e envolve diversos atores sociais e interrelações de saber e poder. Indicado os contextos preliminares, neste item, apresentaremos recortes e reflexões extraídas do pensamento freiriano com intuito de evidenciar suas contribuições para construção de uma EP.

Destarte, elencamos duas concepções freirianas que consideramos como potentes aportes para uma EP, a primeira delas quanto ao *papel da escuta* impresso pelo teórico (FREIRE, 1996) e a segunda trata-se da *educação para a liberdade* (FREIRE,1986).

Para Paulo Freire *a escuta* possui papel fundamental nos processos de aprendizagem, mas não uma escuta qualquer, mas sim, atenta, empática e sensível, com elementos de maior integração e diretividade. Em *Pedagogia da autonomia*, afirma:

> Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a abertura à fala do outro, ao gesto 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 me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias [...] sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 45).

Trata-se de uma escuta com sensibilidade, que atuará como forma de desconstrução e compreensão dos conflitos, proporcionando a expressão coletiva de sentimentos e angústias que podem auxiliar nos processos de vazão de uma parte da violência internalizada e, assim, servir como catarse transformadora de seus envolvidos. Nas palavras do pensador: “O educador que escuta apreende a difícil lição de transformar seu discurso” (FREIRE, 1996, 43).

Escutar é compreender que os silêncios nos processos de comunicação também expressam discursos que podem evidenciar a incapacidade de percepção de contextos, protestos, desinteresse ao que é dito e outras possibilidades. Os silêncios também “falam”, sendo importante compreendê-los como possibilidades/formas de comunicação.

Quanto à segunda concepção, a *educação para a liberdade*, indica o convite ao educando para experienciar a realidade de maneira crítica. Nela não há dicotomia e hierarquias; não há pessoas que libertam e pessoas que são libertadas, ambas desempenham o papel de pessoas conhecedoras. Sendo assim, trata-se de processo de *natureza dialogal* (FREIRE, 1974) que compreende o ser humano como inacabado, inconcluso e imerso numa realidade histórica igualmente inacabada, na qual o outro se apresenta como eco e em (co)aprendizado. Na concepção do pensador: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.44).

Em Freire, educador-educando se tornam pessoas que constroem processos de ensinar/aprender alimentados pelo respeito ao saber alheio, pela empatia e pelos diálogos fomentadores da emersão das consciências e, assim, construtores da inserção crítica das pessoas na realidade que habitam visando à sua transformação positiva.

Considera ainda que a transição de uma percepção ingênua da realidade para uma percepção crítica não é, por si mesma, suficiente para a liberdade, embora



"[...] a conscientização, mesmo na revelação de tudo o que há de opaco no fundo da consciência, constitui um instrumento importante para uma ação transformante do homem sobre a realidade, que por enquanto começa pouco a pouco a ser descoberta, a ser trazida à luz nas suas dimensões "ocultas" (FREIRE, 1974, p.29). Para Freire, essa "[...] realidade nova será objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar que o processo desta nova realidade não deve por sua vez ser posto em causa, é uma atitude tão ingênua e reacionária como a atitude que consiste em defender o caráter imutável da antiga realidade" (FREIRE, 1974, p.29).

Assim, o processo de conscientização é contínuo e não se esgota.

> Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é[...] o que possibilita exercer nossa reflexão crítica sobre as nossas experiências precedentes, colocando-nos por trás delas, faz com que nos seja possível desenvolver aquilo que eu chamo 'a percepção da última percepção'. Em última análise, esta atividade de percepção constitui uma práxis teórica (FREIRE, 1974, p. 21).

A importância da percepção também foi abordada por Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*, na qual, ao defender a liberdade, indicava que a percepção do aqui e do agora promovia a autoconsciência da realidade (FREIRE, 1987).

A questão da percepção é de particular relevância para a construção efetiva de uma EP, uma vez que está profundamente imbricada com os processos de construção da violência e sua naturalização. Dentro da perspectiva freiriana, a percepção pode servir para a produção de consciências críticas que sirvam à sua desconstrução (da violência) e a uma posterior edificação da paz.

O pensamento freiriano auxilia a "[...] problematizar e ampliar a estruturação do campo da EP que, precisa, especialmente no Brasil, aprofundar em questões conceituais e metodológicas como contribuição ao trabalho docente" (SALLES FILHO; SCREMIN, 2011, p.1).



> Ao defender a educação baseada na conscientização, na colaboração, na participação e na responsabilidade social e política dos sujeitos envolvidos, Paulo Freire renega a visão tradicional de paz, ligada à manutenção da ordem e da tranquilidade, e insere a possibilidade da paz no campo da ação e do diálogo. É operando a palavra que nos tornamos sujeitos e, como tais, capazes de ler e escrever a história. Ao dizer a sua palavra, o sujeito cria/recria o mundo e, ao fazê-lo, cria/recria a si mesmo, num processo contínuo e infindável de autoconstrução e desconstrução. É nesse processo que acontece a emancipação. Freire nos ensina que o construir-se, o biografar-se, o existenciar-se só é possível através da autonomia e de uma relação ética com o outro. A paz não é construção individual ou isolada, mas tarefa coletiva e comunitária (CARDOSO; SILVA, 2013, p. 9).

Paulo Freire oferta-nos a reflexão de que ensinar demanda do/a educador/a a convicção de que a mudança é possível e que não há educação sem amor. Em suas reflexões o teórico indica a impossibilidade de uma educação neutra; explica que essa inevitavelmente irá servir a domesticação ou à liberdade. O que denomina como educação bancária serve como instrumento da ideologia da opressão mantenedora dos sistemas de dominação (FREIRE, 1974). Nela, o saber é estático e a consciência, uma espécie de receptáculo vazio. A concepção bancária é uma via oposta ao humanismo na medida que reduz a pessoa a uma domesticação, a um "ser autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais" inibindo o poder do ser humano de "refletir, de criar e de atuar no mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987, p.39-42).

Já a educação para a liberdade fomenta consciências críticas e atitudes coletivas contrapositoras a sistemas econômicos degradativos, bem como, auxilia na construção de educação/cultura/políticas e interrelações de paz a partir de relações de sustentabilidade. Trata-se da educação para o "Ser mais", que potencializa a criatividade e a transformação social (FREIRE, 1987).

Cabe ressaltar a contribuição do pensamento de Paulo Freire para desconstrução/oposição dos processos de coisificação da pessoa, derivados da lógica capitalista (FREIRE, 1987) e seu modelo socioeconômico neoliberal.



Opondo-se a uma CP, diversas políticas derivadas do modelo econômico capitalista neoliberal centram-se numa visão do econômico como fim em si mesmo, em que, ao invés de situar-se na centralidade da vida, o presente, o aqui e agora, o foco é o futuro hipotético utilizado como mecanismo de controle e servidão a um sistema econômico não humanista. O neoliberalismo permeia nosso cenário contemporâneo e gera realidades sociais perversas e injustiça social, na contramão do que Paulo Freire declarou ser necessário para que a paz aconteça. É importante mencioná-lo, uma vez que a educação problematizadora — educação para a liberdade — defendida por Freire considera o caráter histórico e a historicidade do ser humano (FREIRE, 1987).

Para Paulo Freire, a luta pela humanização "é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos" (FREIRE, 1987, p.19). O autor nos traz ainda que a luta pela humanização "somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade (...), não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos [...] esta é a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (FREIRE, 1987, p.20).

O legado deixado pelas concepções de Paulo Freire sublinha o papel da educação como relevante instância de conscientização, transformação social e construção de relações de ensino e aprendizagem edificadas por pedagogia da criticidade, diálogo compreensivo, respeito, criatividade, amor, empatia e sensibilidade, qualidades que consideramos como favorecedoras para a construção de uma EP.

Considerações finais

O caminho para a construção de uma CP e/ou EP é um jogo de luz e sombra. Se o caminho fosse absolutamente luz, não teríamos discernimento, não haveria forma; é a sombra que dá contorno à figura. Se a sombra se torna muito grande no caminho, igualmente não teremos discernimento, como no caso da luz.

Colaborar em sua construção é estar disposto a sair de zonas de conforto; é experimentar o ponto de vista de outra pessoa; é saber da possibilidade de ser provocado. Auxiliar em sua edificação deve ser alimentado, antes de tudo, pela compreensão de sua necessidade; parte de um desejo, um querer. É um convite sobre experimentar um caminho que vai se revelando repleto de desafios e que abarca o autoconhecimento, que vai sendo trilhado caracteristicamente (se nos permitem a alegoria) com a observação do lince, a paciência do castor, a gentileza da corça, o medo do lagarto… Enfim, requer coragem.

Certa vez, em um grupo de estudos no Rio de Janeiro sobre o livro *O ciclo do contato* de Jorge Ponciano Ribeiro, o próprio autor nos dizia que o caminho do autoconhecimento é o caminho do horizonte, você vai caminhando, caminhando... e quanto mais parece se aproximar da linha do horizonte, ela está sempre mais além. Sendo assim, o ponto de partida deve ser o presente, o aqui e o agora.

Em consonância com o autoconhecimento (RIBEIRO, 2007) e o papel da percepção (FREIRE,1987), colaborar na construção de uma EP demanda atitudes de ética com a vida que englobam outras relações com nosso planeta e com a humanidade. Para tanto, devemos tomar consciência do modelo mental que favorece a construção de uma cultura de violência e os meios coercitivos do sistema que controlam a subjetividade do outro ser humano, para colonizá-lo.

Dentro deste aspecto, afirmamos a necessidade de tomada de consciência acerca dos processos de naturalização da violência como primeiro passo para sua desconstrução. Nessa perspectiva compreendemos que:



> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Por fim, imbuídos da inspiração freiriana, é necessário reconstruirmos os modos de produção da vida, transformando percursos que nos direcionam a uma estrada insípida para a morte (BICHUETTI, 2000) em um caminho para conscientização, reflexão e transfiguração de uma cultura e sistema que violentam para um outro que acolhe, compreende e harmoniza. Para tanto, afirmamos a necessidade de educar para a paz como proposta de afirmação da vida e edificação de um sistema social ecologicamente harmônico.

Referências:

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Educação para a paz segundo Paulo Freire. Educação* [in linea], Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805907. Acesso em 11 jan. 2023.

BICHUETTI, Jorge. *Crisevida:* outras lembranças. Belo Horizonte: Biblioteca do Instituto Felix Guatttari, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em 11 jan. 2023.

CARDOSO, Marcio Adriano; SILVA, Karine Quadros da. *Paulo Freire:* um referencial para a cultura de paz. Revista Prâksis, v. 2, p. 9-14, 2013.

CIAMPONE, Maria Helena Trench; KURCGANT, Paulina. *Conflito*: O que é e como entendê-lo. 2016. p. 42

DUARTE, Tereza Cristina Lopes. Um estudo fenomenológico descritivo sobre um círculo da paz com professores de uma rede pública. *Dissertação.* (Mestrado Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

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

EMEDIATO, Carlos. [S.l.: s.n.], 2020. 1 video (1:15:08). *Práticas Integradoras*: incluir emoções, transformar conflitos. WECON WEBINARS. Transmitido ao vivo em 23 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EvoVjZro59I&list=PLdbol7NqBv_ZtFKRCwKTXVV-EtUiVh5Ny&index=2&ab_channel=peaceglobalnet. Acesso em 11 jan. 2023.

ESCOLA DE GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Apostila do Curso de Comunicação Não Violenta (CNV).* Brasília: Escola de Governo, 2020. Disponível em: http://egov.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Apostila-2.pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Lisboa: Dinalivro, 1974.

JARES, Xesús Rodrigues. *Educação para a paz*: sua teoria e sua prática. Porto Alegre Artmed: 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a .organização do sistema educacional. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, jan./dez. 2018.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. (Org.). *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas.* Salvador: INPAZ, 2003, p. 31-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. S7-S18, 1994.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa.* São Paulo: Pólen, 2020. (Coleção Feminismos Plurais).

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre uma Cultura de Paz. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em 11 jan. 2023.

RABBANI, Marta Jalali. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. (Org.). *Cultura de Paz*: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003, p. 63-95.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. *O ciclo do contato*: temas básicos da abordagem gestáltica. São Paulo: Summus, 2007.

ROSENBERG, Marshall Bertran. *Comunicação não-violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES FILHO, Nei Alberto. *Educação para paz*: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. Revista Polyphonía, Ponta grossa, v.27, n.1, P.137-153, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da Educação para a Paz. 2014.

SALLES FILHO, Nei Alberto, SCREMIN, Rafael Trenti. Educação para a paz e Paulo Freire: verdadeiros cognatos. In: CONEX, 9., 2011, Ponta Grossa. Apresentação Oral, resumo expandido. *Anais* [...] Ponta GRossa: UEPG, p.1-5. Disponível em: https://memoria.apps.uepg.br/conex/9/9/anais/9conex_anais/68.pdf. Acesso em 11 jan. 2023

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba,* v. 3, n. 7, p.165-178, set./dez. 2002.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa. A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. *Ideias e Inovação* - Lato Sensu, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 90, 2018.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. Janus, Lorena, v. 2, n. 3, p. 128-138, 2006.

Tereza Cristina Lopes Duarte
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2022); Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial (IFES, 2019); Especialização em Psicologia Clínica - Gestalt-Terapia (MULTIVIX, 2010) e Graduação em Psicologia (FAESA, 2009). Atualmente é aluna especial da disciplina "Tópicos Especiais: Direitos Humanos, Cultura de Paz e Epistemologias do Sul", do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas de Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participa dos grupos de estudos e pesquisas da UFES: Medicalização da Educação (NEPEME), Diálogos com a fenomenologia na educação (GPEFE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas - Paulo Freire (GEPPF). Instrutora e Facilitadora de Círculos de Construção da Paz, desenvolve sensibilizações sobre o tema Comunicação Não Violenta (CNV). Integra a Rede de Agentes da Paz do ES e é membro do Programa Reconstruir o Viver do Tribunal de Justiça do ES. Servidora estatutária na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME, ES, Brasil); coordenação do Núcleo de Práticas Circulares da Paz, na SEME (ago-2019 a jan-2021). Atuação (2012 a 2018) como psicoterapeuta holística de Práticas Integrativas de Saúde (PIC´s). Realização de atendimento psicológico clínico (2009 a 2013) e trabalho voluntário no Projeto de Humanização Hospitalar Especialistas do Riso (2007 a 2010).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4735-2471
E-mail: psi.terezacristina@gmail.com

Nei Alberto Salles Filho
Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná (UEPG). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências NEP/UEPG, que atua na formação de recursos humanos em alternativas às violências e qualificação das convivências em

espaços educacionais e não-educacionais. Pesquisador associado da Cátedra UNESCO "Juventude, Educação e Sociedade", da Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Desenvolve estudos e orienta pesquisas sobre Educação e Processos Sociais com ênfase nos temas: estudos sobre a paz e violências com o foco nos direitos humanos, valorizando os estudos decoloniais e a teoria da complexidade como pressupostos epistemológicos. ID Lattes: 6408053975339811
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4231-2988
E-mail: nsalles@uepg.br

Vitor Gomes
Fenomenólogo. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (UFES) e do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, Centro de Educação-UFES. Coordenador do Grupo de Estudos em Fenomenologia na Educação (Gpefe-UFES). ID Lattes 0704616564315802
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3388-1054
E-mail: vitor.gomes@ufes.vr

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 30 de outubro de 2023
Aceito em 30 de dezembro de 2023
Editor responsável: Júlia Maria Hummes
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/