

VALDO BARCELOS
CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI
JOÃO LEMES
ÉLVIO DE CARVALHO
ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
LUCY HELLEN COUTINHO ALMEIDA
(ORGS.)

**A EDUCAÇÃO,
A CULTURA
E A NÃO-VIOLÊNCIA
NA AMÉRICA LATINA**



LABIRINTOS



LABIRINTOS

Projeto Cultural Labirintos
CNPJ 35.245.389/0001-10

Diretora-Administrativa: Andressa Brisola Delevati
Editor: Carlos Giovanni Delevati Pasini

Conselho Editorial

Prof. Dr. Valdo Barcelos (**Orientador**)
Prof. Dr Carlos Giovanni Delevati Pasini (**Coordenador**)

Membros

Profa. Dra. Sandra Maders
Prof. Dr. Alysson Custódio do Amaral
Prof. Dr. Élvio de Carvalho
Prof Dr. Adalberto Dutra Rossato
Profa. Dra Maria Aparecida Azzolin
Prof. Msc. João Lemes
Prof Msc. Cleni Inês da Rosa
Prof. Msc. César Christian Ferreira dos Santos



Projeto Cultural Labirintos
www.grupolabirintos.org
E-mail: contatolabirintos@gmail.com
Celular – Whatsapp: (55) 99957 8656

VALDO BARCELOS
CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI
JOÃO LEMES
ÉLVIO DE CARVALHO
ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL
LUCY HELLEN COUTINHO ALMEIDA
(ORGs.)

A educação, a cultura e a não-violência na América Latina

Santa Maria - RS
Projeto Labirintos
2020

Copyright © 2020 by Autores da Coletânea
Direitos desta edição reservados aos autores dos capítulos.

BARCELOS, Valdo; PASINI, Carlos Giovanni Delevati et al. (Orgs). **A educação, a cultura e a não-violência na América Latina**. Santa Maria: Labirintos, 2020. 247p.

Revisão Ortográfica

Carlos Giovanni Delevati Pasini
César Christian Ferreira dos Santos

Arte da Capa

Felipe Toniolo

Imagem da Capa

Imagem fornecida gratuitamente por
depositphotos.com

Diagramação

Felipe Toniolo

IMPRESSO NO BRASIL

E244 A educação, a cultura e a não-violência na América Latina /
Organização: Valdo Barcelos [et. al.] – Santa Maria: Projeto
Labirintos, 2020.

247 p.: il. [Vários Organizadores].
ISBN: 978-65-990826-0-3

1. Educação. 2. Cultura. I. Barcellos, Valdo. II. Pasini, Carlos
Giovani Delevati. III. Lemes, João. IV. Título.

CDU 37.01(8)

Ficha catalográfica elaborada por Denise Copello CRB10/1676

La cosmovisión sobre el universo humano que aquí se presenta, nos muestra que ella está coronada con la misma concepción ética que nos hace reflexionar en la condición humana como una naturaleza cuya evolución y realización está en el encuentro del ser individual con su naturaleza última que es el ser social.

Humberto Maturana

APRESENTAÇÃO

*Valdo Barcelos
Carlos Giovanni Delevati Pasini
João Lemes
Élvio de Carvalho
Alysson Custódio do Amaral
Lucy Hellen Coutinho Almeida
(Orgs.)*

Apresentar o livro **“A educação, a cultura e a não-violência na América Latina”** é uma responsabilidade que nos agrada, tendo em vista a parceria proativa que obtivemos de todos os componentes da obra, que se prontificaram a executar as tarefas necessárias para que pudéssemos lançá-la no primeiro semestre de 2020.

A eficácia dos participantes da coletânea, com meta única estabelecida, que agora o leitor tem em mãos, colocou-nos na liderança de indivíduos livres, posição de organizadores de textos de autores inteligentíssimos, independentes, que pensam a paz no cotidiano de suas vidas.

Esta publicação internacional é fruto de um projeto de integração literária e científica em torno das grandes áreas da educação, da cultura e da não-violência na América Latina. Ela possui publicações de autores dos seguintes países, em ordem alfabética: **Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Paraguai, Venezuela** e mais um participante convidado da **Espanha**.

A ideia da execução do livro surgiu a partir do Encontro de Escritores do MERCOSUL, realizado em meados de 2019, na cidade de Asunción, capital do Paraguai, quando alguns dos integrantes do grupo KITANDA¹ e do projeto LABIRINTOS² participaram como

1 O grupo KITANDA: Educação e Intercultura é coordenado pelo Prof. Dr. Valdo Barcelos (Centro de Educação da UFSM) e pesquisa educação e intercultura, sendo cadastrado no CNPQ.

2 O projeto LABIRINTOS é coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Giovanni Delevati Pasini e relaciona literatura e educação. O grupo é conveniado ao grupo KITANDA e envolve

palestrantes³ do evento.

Na visão dos diversos protagonistas da obra, de acordo com a sua historicidade e estilo, o leitor irá se deparar com obras de cunho **acadêmico-científico** e outras de organização **criativa e literária**. Todas, contudo, terão o mesmo eixo de desenvolvimento: a busca da não-violência, ou seja, a difusão da paz.

A ideia original do título da obra era “A educação, a cultura e a violência na América Latina”, mas percebemos que o interesse comum era tratar da não propagação do ressentimento, do ódio, das mágoas e, sim, difundir a ideia da paz e da cidadania. Por isso, acrescentamos intencionalmente a negativa “não”, transformando o eixo para **não-violência** na América Latina.

É fato que a educação e a cultura já possuem o seu caráter transformador, ocupando o lugar merecido de destaque na história de nossos povos e, por consequência, no corpo do texto. Acreditamos, contudo, que este livro contribui um pouco mais para o debate do assunto, do processo de sociabilização e de amorosidade nos espaços educativos e intelectuais de nossa latinidade.

Por fim, cabe destacar que todos nós, os participantes do livro, tomamos consciência da importância de nosso papel no processo de contribuição para o avanço de nossos povos no contexto da América Latina, nos assuntos tomados como foco dessa coletânea. Esperamos que você possa crescer, no decorrer da leitura ou pesquisa científica no livro, pois em um primeiro momento, tais textos custaram um grande empenho de nossa parte.

Parabéns a todos nós, autores e autoras, pela consecução de mais esse objetivo intelecto-profissional.

Agradecemos, também, aos leitores que investiram ou investirão tempo na leitura de nossa arte.

Os (as) organizadores(as)

Santa Maria, RS, fevereiro de 2020.

alunos do ensino médio e superior.

3 Palestrantes Carlos Giovanni Delevati Pasini e João Lemes.

Sumário

- MAIS FREIRE... NUNCA MENOS 13
Valdo Barcelos (Brasil)
- PEDAGOGÍA DE LA HOSPITALIDAD: la diversidad de creencias, espiritualidades y convicciones interpela a la educación 27
José Mario Méndez Méndez (Costa Rica)
- AS ATITUDES FASCISTAS DISFARÇADAS: por uma não-violência na academia 41
Giovani Pasini, João Lemes, Lucy Hellen C. Almeida (Brasil)
- EL TERCER ENTORNO DIGITAL: espacio de encuentro cultural 53
Mario Vásquez Astudillo (Chile), Eloy García Calleja (Espanha) e Ana Vanessa Leguizamo-Léon (Venezuela)
- A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDUÇÃO DA CRIMINALIDADE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 69
Patricia Picolotto, Nelson Guilherme Machado Pinto, Daniel Arruda Coronel e Clarice Beatriz da Costa Sohngen (Brasil)
- LA INEVITABLE PELOTUDEZ 83
Vicente Vásquez Feres (Chile)
- DIÁLOGO, SABEDORIA E AMOROSIDADE: tão necessários quanto possíveis nos processos de se contrapor e repelir situações de violências 87
Dilmar Xavier da Paixão e Dinara Xavier da Paixão (Brasil)

A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A NÃO-VIOLÊNCIA NA ESCOLA FORMAL: Círculos de Construção da Paz - pilar da <i>Justiça Restaurativa</i> - forma de transformação de conflitos de um espaço escolar	101
<i>Catia Paula Saft e Alysson Custódio do Amaral (Brasil)</i>	
EDUCAÇÃO EM ANTÍTESE À VIOLÊNCIA	121
<i>Adalberto Dutra Rossatto, Elvio de Carvalho e Emanuel Sagrillo Carvalho (Brasil)</i>	
DEMOCRACIA E A NÃO-VIOLÊNCIA NA AMÉRICA LATINA	137
<i>Sandra Maders (Brasil)</i>	
DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA: OS DESAFIOS DA ESCOLA E DA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA	151
<i>Kalinca Léia Becker, Elsbeth Léia Spode Becker, Jéssica Antunes de Oliveira (Brasil)</i>	
A CRIANÇA E O BRINCAR	165
<i>Maria Aparecida Azzolin (Brasil)</i>	
A FORMAÇÃO DE ARQUÉTIPOS VIOLENTOS A PARTIR DO POEMA EL GAUCHO MARTIN FIERRO	183
<i>César Christian Ferreira dos Santos (Brasil)</i>	
O BUSTO EM BRONZE DE GETÚLIO	199
<i>Athos Ronaldo Miralha da Cunha (Brasil)</i>	
AMOROSIDADE E TOLERÂNCIA – REFLEXÕES PARA UM VIVER E CONVIVER COM O OUTRO	207
<i>Cleni Inês da Rosa (Brasil)</i>	

POESIAS: Favelas; Sulcos; Meninos de Rua; Bocas da Noite; Peça de Reposição	221
<i>José Vanderlei Prestes de Oliveira (Brasil)</i>	
VIOLENCIA, UNA REALIDAD QUE SE OCULTA	227
<i>Eugênia Dalcolmo (Argentina)</i>	
DA REALIDADE QUE VIVEMOS	243
<i>Miguel José da Silva (Brasil)</i>	
CULPABLES	247
<i>Sofia Valenzuela (Paraguai)</i>	



VALDO BARCELOS, Brasil

Natural da cidade de Santa Maria-RS. Membro da Academia Santa-Mariense de Letras (ASL), onde ocupa a Cadeira de nº 21, cujo patrono é o Escritor Cyro Martins. Membro da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências (ALPAS-21). Ocupa a Cadeira nº 102, cujo patrono é Paulo Freire. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria. Escritor nos gêneros crônica, poesia e conto. Participante de Antologias poéticas; Prêmio em poesia no Concurso Literário Felipe de Oliveira (2008). Colaborador de Jornais diários. Professor TITULAR da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-CE). Orientador de Mestrado e Doutorado. Pesquisador Produtividade-1-CNPq-Professor Visitante Universidade de Coimbra, Portugal. Professor Conferencista Visitante no Instituto PIAGET-Portugal. Professor Pesquisador Visitante no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-Manaus (INPA). Consultor da UNESCO-MEC-INEP-MCT-CYTED-CAPE-S-CNPQ-Membro da Anistia Internacional-Seção Brasil desde 1974.

MAIS FREIRE... NUNCA MENOS

Valdo Barcelos

Poema para Nita

Se ninguém te ama
Ninguém me ama
Também.
Somos dois corações solitários
À procura de alguém,
Procurando um sincero carinho.
Como eu não achei,
Um amor de verdade
Por isso vivo sozinho.
Os meus dias são tão tristes, vazios.
São tristes os meus dias,
Suas noites são noites de solidão,
São noites tão frias.
Podemos tentar na verdade,
Transformar em amor,
Nossa pia amizade!

(Paulo Freire - 1º Julho de 1987)

Introdução

O poema com o qual dou início a esse texto pertence ao acervo de Nita Freire. Publicado em *Nita Freire e Paulo Freire - Nós dois* (2013)⁴. Paulo Reglus Neves Freire nasceu na cidade do Recife no dia 19 de Setembro do ano de 1921. Joaquim Temístocles Freire, seu pai, era capitão da Polícia Militar do Estado de Pernambuco. Sua mãe chamava-se Edeltrudes Neves Freire, carinhosamente chamada de Tudinha. Paulo Freire teve uma irmã de nome Stela que foi professora primária e dois irmãos: Armando e Temístocles. Freire sempre foi muito grato aos seus irmãos homens que, em função

⁴ FREIRE, N. *Nita Freire e Paulo Freire - Nós dois*. São Paulo. PAZ & TERRA, 2013).

das condições econômicas precárias da família, não concluíram seus estudos básicos para começar muito cedo a trabalhar. Foram estes irmãos que proporcionaram a Freire a possibilidade de estudar e formar-se na Universidade.

Freire casou-se duas vezes. A primeira esposa chamava-se *Elza Freire* (1944-1986) com quem teve cinco filhos. A segunda esposa foi Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire).

Paulo Freire formou-se em Direito pela Universidade do Recife, no ano de 1943. Contudo, nunca exerceu a profissão de advogado. Começou então a carreira de professor no ensino Médio, ensinando Língua Portuguesa. No ano de 1946, Paulo Freire foi convidado para o cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social, no Estado de Pernambuco. Foi a partir desse cargo que Freire dedicou-se, intensamente, ao trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. Dedicou especial atenção ao trabalho com os mais pobres. Resulta dessa dedicação a construção de uma proposta revolucionária de alfabetização de adultos pobres, em grande parte camponeses do interior do nordeste brasileiro. Com sua proposta ou “método” de alfabetização foi capaz de alfabetizar 300 adultos cortadores e cortadoras de cana-de-açúcar num curto período de 45 dias.

O educador Paulo Freire acabou tornando-se uma referência e uma inspiração para muitas gerações de professores(as), no Brasil, na América Latina e no continente africano. Seu trabalho foi reconhecido nos cinco continentes. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* nas maiores e mais prestigiadas universidades do mundo. Foram nada mais nada menos que 41 títulos de Doutor *Honoris Causa*. Freire gostava de narrar um episódio ocorrido por ocasião do recebimento de seu primeiro título de Doutor *Honoris Causa*. Foi na Universidade Aberta de Londres (1973). Estavam todos os futuros homenageados numa sala de preparação para serem laureados. Um senhor corpulento e sessentão se dirige a

Freire e indaga olhando-o de cima abaixo:

- E o senhor quantos títulos Honoris Causa tem?

- Sou Doutor em História e Filosofia da Educação pela Universidade do Recife. Este título Honoris Causa é o meu primeiro e talvez o único.

- Universidade do Recife, onde fica isso?

- No Nordeste brasileiro. É a cidade onde nasci.

- Não conheço esse lugar! Sabe esse é meu terceiro Título de Doutor Honoris Causa! Terceiro!!!

Enquanto proclamava isso, colocava sua indumentária própria das festividades acadêmicas. Freire reagiu com simplicidade:

- Parabéns...

Paulo Freire ganhou ainda prêmios como: Educação para a Paz (Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (Organização dos Estados Americanos, 1992).

Seu envolvimento com a alfabetização de adultos pobres, inevitavelmente, o levou a despertar desconfiança num primeiro momento e muito ódio em seguida. Sua proposta política de educação ia de encontro aos interesses das elites e dos governos da época. Tal contexto o levou a várias prisões, a exílios e a todo tipo de tentativa de difamação. Até de “traidor da pátria” foi chamado por muitos integrantes da elite rica do país. Teve importante militância política, fazendo parte da primeira diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro que depois fez parte da fundação do Partido dos Trabalhadores. Foi Secretário de Educação (1989-1991) da Prefeitura da cidade de São Paulo na Gestão da prefeita Luiza Erundina.

Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso por 70 dias em um quartel do Exército em Recife. Durante essa prisão, aconteceram fatos pitorescos e que Freire gostava de narrar em suas conferências como forma de não ficar amargurado em excesso com as adversidades pelas quais passou. Freire era um sujeito bem humorado e que gostava de uma longa e calma conversa.

Freire conta que certa manhã recebeu na sua cela no quartel a visita de um soldado que lhe trazia um recado do comandante da caserna. Ele foi então levado à presença do comandante que queria falar com ele.

Lá chegando, o comandante lhe apertou a mão e pediu que se sentasse a sua frente. Freire conta que por mais que matutasse não conseguia imaginar o que o “Home” podia querer com ele. Qual não foi sua surpresa quando escutou o que o comandante tinha para lhe propor.

O garboso comandante do quartel se empertigou e assim se manifestou: “Senhor Paulo Freire, sei que o senhor é um grande alfabetizador de pessoas adultas. Pois muito bem, aqui no meu quartel tenho muitos soldados que não sabem ler nem escrever. Eu quero que o senhor ensine essa gente a ler e a escrever”.

Paulo Freire conta que só não caiu sentado porque assim já estava. Pensou um pouco e deu o troco para o entojado comandante: “Mas meu comandante, é por fazer justamente o que estás me pedindo que vocês me prenderam aqui nesse quartel”. Freire conta que o comandante ficou sem resposta e lhe mandou de volta para a cela.

Noutra ocasião em que esteve preso lhe destinaram uma cela um pouco maior que as demais celas onde estavam seus companheiros de infortúnio. Como ele pediu uma pequena mesa para ler e escrever colocaram-no na última cela ao final de um longo corredor com celas dos dois lados. O soldado que levava as marmitas com as refeições sabia que aquele senhor que estava sempre lendo era o tal de Paulo Freire. Então, sempre levava primeiro a sua refeição e só depois fazia a distribuição para os demais presos. Freire começou a observar o feito e certo dia chamou o soldado até a grade e perguntou: “Seu menino, porque você traz primeiro a minha marmita e só depois serve os demais presos”? O soldado respondeu com cara de sabido: “O Senhor é o professor Paulo

Freire, eu sei, um homem muito inteligente, o senhor está sempre estudando. O senhor deve ser melhor que todos esses outros que aí estão”. Freire pediu para que o soldado chegasse bem perto da grade e lhe ensinou: “Seu menino, estudar é bom... é muito bom... mas a gente não deve estudar para ser melhor que os outros... a gente deve estudar para ficar melhor que a gente mesmo...”. O soldado fez ares de quem não concordava muito, mas não retrucou... saiu dizendo: “...tá bom ...afinal o senhor é quem sabe!”.

Com o endurecimento da ditadura civil militar Freire foi forçado a sair do Brasil. Esteve na Bolívia e depois foi para o Chile onde foi contratado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Nesta passagem pelo Chile escreveu um importante livro: *Educação como Prática da Liberdade*⁵. Após o lançamento do livro, e que foi muito bem recebido, Freire foi convidado para ser professor na prestigiosa Universidade de Harvard (1969).

No ano de 1970, publicou aquele que foi e, ainda é, seu livro mais comentado e traduzido para inúmeras línguas: *Pedagogia do Oprimido*⁶. Só quatro anos depois da publicação, em várias línguas no exterior, é que o livro foi publicado no Brasil.

Ficou por cerca de um ano na Universidade de Harvard e depois seguiu para Genebra, na Suíça. Lá trabalhou como consultor educacional do Conselho Mundial das Igrejas. Trabalhou, também, junto ao Instituto de Ação Cultural – IDAC – um centro de referência criado em Genebra na Suíça por um grupo de brasileiros que por estarem exilados seus caminhos se cruzaram naquele país. Este órgão – IDAC – realizava pesquisas e intervenções pedagógicas em vários países, em especial no continente africano. É desse período, também, sua intensa atuação em ex-colônias portuguesas no continente africano, como: Guiné-Bissau e Moçambique.

5 FREIRE, P. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1981.

6 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. PAZ e TERRA, 1970.

Foi com a promulgação da Lei da Anistia (1979) que Paulo Freire pode, finalmente, retornar ao Brasil. O fez no ano seguinte, 1980. Mesmo tendo sido muito bem acolhido em todos os países em que esteve, por vezes, era acometido de uma tristeza muito grande em não poder estar trabalhando no seu país. Sentia imensa falta de estar junto daqueles e daquelas que ele chamava de “minha gente”.

Paulo Freire morreu no dia 2 de Maio de 1997. Exatamente às cinco e meia da manhã.

Morreu dando um forte abraço em sua amada Nita Freire. Ana Maria Araújo Freire, sua segunda esposa. Estava internado no Hospital Albert Einstein para tratamento de problemas cardíacos.

Após sua morte o Estado Brasileiro, via Ministério da Justiça, concedeu a Paulo Freire, no Congresso Mundial de Educação Profissional (2009) realizado em Brasília, o benefício do *Perdão Post-mortem*, pelo crime de “Traição à Pátria” pelo qual foi preso e teve de exilar-se.

Um homem, uma vida muitas causas

A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, 2000:65)⁷.

Esta epígrafe nos dá um pouco a dimensão da atualidade do pensamento de Paulo Freire. Mostra sua inquietação com temas que, não raro, passavam ao largo das preocupações do pensamento oficial e hegemônico na sociedade.

⁷ FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. UNESP, 2000.

Neste sentido, pode-se dizer que a vida de Paulo Freire se confundiu com a época em que ele viveu. Em muitos casos Freire se colocou na vanguarda do pensamento vigente. Foi um pensador sempre implicado com seu tempo. Jamais deixou de se manifestar sobre o que acontecia no seu país e no mundo. Essa foi uma marca desse educador e ser humano especial. Como muito bem disse certa ocasião a Senadora Marta Suplicy, no Prefácio do livro *Nita Freire e Paulo Freire-Nós dois*: “Um dos humanistas mais importantes do século XX”.

O ensaísta e poeta e mexicano Octávio Paz (1914-1998)⁸, certa feita, escreveu que a vida de algumas pessoas pode ser tão intensa que fica difícil, quase impossível, saber-se quanto de sua obra influenciou a sociedade e a época em que viveu, e quanto à época em que viveu e a sociedade influenciaram a vida desta pessoa. Acredito que com o educador e cidadão do mundo Paulo Freire, aconteceu algo semelhante. Paulo Freire não sabia viver sem estar implicado com os acontecimentos à sua volta. Em certa ocasião ao se manifestar sobre o cruel assassinato de um Cacique brasileiro numa parada de ônibus na capital federal (Brasília), assim Paulo Freire expressou seu espanto:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que *decreceram* em lugar de *crescer*... Não creio na amorosidade entre os homens e as mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador... Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda... Não é possível refazer este país,

8 PAZ, O. **Obras Completas**, v. 14. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. México, 1996.

democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor (FREIRE, 2004:65).⁹

Paulo Freire foi um dos grandes e pioneiros exemplos de educador brasileiro que nunca deixou de dialogar com o mundo sem, contudo, descuidar de valorizar os saberes e os fazeres das gentes de sua terra de origem. Costumava repetir que em sua profissão de educador o que mais importava era não esquecer que lidava com gente e não com coisas, não com objetos. Nesse sentido que, para Freire, um educador jamais pode descuidar da dedicação acolhedora e amorosa na sua prática docente. Há que se estar sempre muito atento ao que está ocorrendo com a realidade do educando(a).

Paulo Freire levou para todos os lugares por onde passou aquilo que de melhor tinha para dizer e fazer: sua imensa paixão pelas gentes do Brasil, em especial, pelos marginalizados, pelos pertencentes às periferias excluídas pelas elites econômicas, intelectuais e acadêmicas.

Não podemos esquecer que as elites brasileiras se mostraram – e ainda se mostram – uma das mais arrogantes do planeta. Uma das formas de evitar as armadilhas da arrogância e da prepotência era, para o educador Paulo Freire, não esquecer, nunca, que o trabalho do educador e da educadora é feito junto à gente que é criança, que é jovem, que é adulta. O que não se pode esquecer nunca é que é gente que está em permanente busca, em permanente construção. Gente se reinventando, se transformando, gente que erra, gente que acerta, enfim, gente que merece respeito e, fundamentalmente, ser reconhecida como integrante da sociedade que vive e que constrói em seu viver cotidiano. Freire faz questão de frisar que, independentemente do discurso político e ideológico que venha a negar os sonhos, as utopias, as esperanças de educandos

9 FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

e de educandas o compromisso do educador é sempre estimular o direito a sonhar, o direito a querer ser mais. É isso que faz justiça ao dizer-se que o(a) educador(a) lida com gente e não com coisas (FREIRE, 1997).

Freire foi um admirador e um incansável defensor das diferenças entre os seres humanos. Sempre fazia questão de observar as características das pessoas nos diferentes recantos do mundo por onde passava. Registrava isso em seus diários e depois transportava para seus livros acadêmicos. Conta Freire uma bela história sobre essa diversidade de culturas e como somos, às vezes, surpreendidos por nós mesmos. Assim narra Freire:

“Após uma conferência no Chile, saímos eu e um amigo professor chileno a passear pela rua em direção ao hotel em que eu estava hospedado. Era uma bela tarde de sol agradável. Íamos conversando e eu, tranquilamente, abracei o professor chileno e continuamos pela calçada. Contudo, comecei a sentir um certo desconforto de parte do professor, um certo mal-estar. Perguntei o que estava acontecendo e ele respondeu: Paulo, me desculpa, mas aqui no Chile não fica nada bem as pessoas verem dois homens andando pela rua abraçados”.

Freire conta que ficou muito admirado com o fato, pois no Brasil isso era uma coisa comum. Pensou com seus botões: “Que mundo é este em que dois amigos não podem andar na rua abraçados”.

Passaram-se alguns anos e Paulo Freire estava num país africano em uma missão de trabalho de alfabetização de adultos. Após uma manhã de trabalho saíram para o intervalo do almoço. Andavam pela rua quando o professor africano, que o acompanhava pegou na sua mão e seguiram uma conversa bem animada. Contudo, Freire um pouco sem jeito falou para o professor: “Amigo, me desculpa mas acho que não fica bem dois homens andando de mãos dadas pela rua, imagina se algum brasileiro passa por nós...

o que ele não vai ficar pensando?” O professor africano admirado respondeu de pronto: “Mas Freire, aqui na África é a coisa mais normal do mundo dois amigos andarem de mãos dadas na rua”. Freire, imediatamente, lembrou a situação semelhante ocorrida no Chile. Conta Freire que teve uma das grandes lições de sua vida sobre as diferentes culturas do mundo e como somos por elas influenciados. Sempre que contava essa história ele ria muito.

Outra característica de Paulo Freire e que o fez deixar uma imensa contribuição para a cultura brasileira, e para o mundo, foi sua capacidade de trazer para o Brasil aquilo que de bom ele encontrava em suas peregrinações por diferentes países. Freire, soube, como poucos, *devorar antropofagicamente* tudo aquilo que deglutia das demais culturas. Fez – sem saber ou perceber – um raro exemplo de exercício antropofágico na educação. Uma prova disso é que sempre pedia aos seus “discípulos” e “seguidores” que não o copiassem, que não procurassem imitá-lo, mas, sim, que buscassem recriar suas propostas, seus métodos, enfim, suas proposições filosóficas para a educação.

Vale aqui um pequeno parênteses: parece que este pedido não foi muito bem assimilado por muitos que se dizem “freireanos”. É muito frequente encontrar-se nos encontros, fóruns e debates sobre a obra freireana verdadeiros “ventríloquos” de suas palavras e/ou repetidores contumazes de algumas de suas máximas. Isto era tudo o que Freire não queria que acontecesse com suas ideias, suas proposições, enfim, com as práticas educativas que defendia. Freire foi o mais forte exemplo, na educação, de incentivo a criação, a rebelião ao consolidado, a invenção em contraposição as cópias e as imitações de que nossas elites tanto gostaram e, o que é ainda pior: grande parte ainda parece gostar.

Penso que Freire exerceu na sua prática aquilo que outros pensadores brasileiros defenderam como forma de produzir um pensamento que levasse em conta nossas culturas em movimento.

Que fizesse justiça ao imenso leque de interculturalidade formador das gentes da terra de *Pindorama*. O que Freire sempre defendeu foi a construção de um conhecimento que fosse tributário de nossas nuances interculturais.

Não percebemos que, não raro, buscamos longe algo que pode estar muito próximo de nós. Como ironizou, certa vez, Roberto Gomes, em *Crítica da Razão Tupiniquim* (1986), ao se referir ao nosso passado de academicismo. Para ele, temos uma imensa dificuldade em fazer o exercício, nada pequeno e fácil, de buscar ver aquilo que está, muitas vezes, batendo à nossa porta. Esta é uma das razões que nos desvia do enfrentamento dos problemas reais do Brasil. Esta fuga, e facilidade em fazer conciliações, não raro, com o inconciliável, é observada por Sergio Buarque de Holanda (1902-1982) em seu clássico *Raízes do Brasil*. Nele, o autor, ao se referir à facilidade com que os intelectuais brasileiros aderem à ideias e doutrinas bastante díspares assim se posiciona:

Basta que tais doutrinas e convicções se possam impor à imaginação por uma roupagem vistosa: palavras bonitas ou argumentos sedutores. A contradição que porventura possa existir entre elas parece-lhes tão pouco chocante, que alguns se alarmariam e se revoltariam sinceramente quando não achássemos legítima sua capacidade de aceitá-las com o mesmo entusiasmo. Não há, talvez, nenhum exagero em, dizer-se que quase todos os nossos homens de grande talento são um pouco dessa espécie (HOLANDA, 2006:170)¹⁰.

Com essa postura acabamos por abrir mão de exercer a coragem intelectual de começar a pensar por nossa própria conta e risco. Ao abdicar dessa necessidade, fundamental para qualquer intelectual que mereça este nome, julgamos, alguns, que serão mais facilmente aceitos nos círculos de elite. Abrem mão de sua palavra,

10 HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras (Edição comemorativa aos 70 anos), 2006.

de sua opinião, em nome da aceitação por parte daqueles que julgam ser seus “pares” e pertencentes a culturas mais “evoluídas ou adiantadas”. Como se esse tipo de condição fosse possível de medir, de valorar. Gomes adverte para o fato de que: “Tendo se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento” (GOMES, 1986:51)¹¹.

Nesta caminhada de submissão e de colonialismo, o destino mais provável é – e nem poderia ser diferente - a morte intelectual e a subserviência cultural. Com esta postura nos esquecemos de uma obviedade filosófica, qual seja: aquilo que pode ser de grande pertinência, para uma dada cultura, pode ser nada mais que um mero “penduricalho” excêntrico em outra cultura e em outro contexto.

Freire enfatizou em várias de suas obras, em especial em *Educação e Mudança* (1979) o fato de que os seres humanos, sejam eles de que cultura forem, são “seres de relações” e que por isto, e, em função disto, não apenas “estão no mundo”, mas, também “com o mundo” (1979, 30). Vai além e afirma que,

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo aquilo que o homem cria. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo... A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade (FREIRE, 1979:31)¹².

Paulo Freire foi aquele que considero, talvez, o único exemplo de antropofagia na educação brasileira. Para Freire, as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento

11 GOMES, R. *A Crítica da Razão Tupiniquim*. Cria Edições. Curitiba, 1986.

12 FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo. PAZ e TERRA, 1979.

de homens e mulheres no mundo. Esta característica, reafirmada por Freire, exige que o processo educativo escolar esteja, permanentemente, aberto às questões emergentes na sociedade. Que dialogue com elas, sem, contudo, renunciar a suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres. Penso que é a isto que se refere Freire ao defender a necessidade de, como seres humanos, não nos “adaptarmos” simplesmente às ideias que nos apresentam, mas, sim, devemos recebê-las, devorá-las, mastigá-las muito bem, e ver o que delas nos é de “serventia”. A partir daí, então, decidimos, criticamente, o quê e quanto dessas ideias iremos, ou não, incorporar em nossa cultura, em nossos processos educativos escolares ou não escolares.

Freire ao defender que homens e mulheres não devem aceitar a adaptação, pura e simplesmente, está, a meu ver, reafirmando o que disse em *El Grito Manso*: “La realidad no és a si. Está a si” (FREIRE, 2003:32)¹³. Em outras palavras: que se proceda à devida *devoração* cultural do estranho, do novo, do diferente, para, a partir desta *devoração* criar, inventar, aquilo que me interessa. Aquilo que me faz feliz. Parafraseando o antropofágico Mário de Andrade: “É preciso devorar a estranja”.

Para encerrar, como diria Paulo Freire: a realidade não é assim. Está assim. Cabe a cada um a decisão de transformá-la ou deixá-la como está.

13 FREIRE, P. **El grito manso**. Buenos Aires. Siglo Vientiuno, 2003.



JOSÉ MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ, Costa Rica

Doctor en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador). Académico en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (Costa Rica). Sus trabajos académicos abordan temas relacionados con la educación intercultural, la diversidad religiosa y los entornos virtuales de aprendizaje.

PEDAGOGÍA DE LA HOSPITALIDAD: la diversidad de creencias, espiritualidades y convicciones interpela a la educación

José Mario Méndez Méndez

Resumen

La creciente diversidad cultural y religiosa de Costa Rica se presenta como un desafío constante para la educación en general y para la educación religiosa en particular. La acción de repensar interculturalmente la educación religiosa contribuirá seguramente a la conformación de comunidades educativas más hospitalarias, en las que todas las personas se sienten acogidas e invitadas a aprender unas de otras, no a pesar de sus diferencias, sino gracias a ellas. El reconocimiento de las tradiciones “hospitalarias” de las diversas espiritualidades y religiones puede nutrir prácticas educativas que alientan la solidaridad y el compromiso por la paz y la justicia.

Palabras claves: Educación religiosa – Interculturalidad – hospitalidad

Introducción

En Centroamérica, así como en otros lugares del continente, la educación fue puesta, después de los procesos independentistas del siglo XIX, al servicio de la construcción de identidades nacionales. Mediante la educación se buscó encaminar a los jóvenes estados por la ruta del gran relato del orden- progreso-ciencia-riqueza.

Lo anterior explica por qué sobre la educación formal recayó con frecuencia la sospecha de no ser territorio en el que confluye la diversidad de mundos, saberes y formas de construir conocimientos que existen en este continente. La escuela invisibilizó mundos, conocimientos, formas de conocer y tradiciones que no están en consonancia con cultura dominante. La educación, en otras palabras, dejó de ser hospitalaria y se configuró más bien como

una maquinaria eficiente para seleccionar, para incluir y excluir según la conveniencia de quienes tienen poder para controlarla.

Sebastián Giménez (2013) afirma que “es imposible concebir a la escuela sin el capitalismo. La escuela nace para formar a la mano de obra. Su mismo modo de funcionamiento lo atestigua: momentos de trabajo y ocio claramente pautados; acceso al conocimiento graduado; organización rígida del horario escolar” (p. 10)

Para ser eficaz en su accionar mediador al servicio de la cultura dominante, la educación llamada tradicional ha incluido, en su configuración, varios fundamentalismos que redujeron su hospitalidad.

Los fundamentalismos que habitan en la educación

Aunque la palabra fundamentalismo se usó inicialmente en referencia a los principios doctrinales de la iglesia evangélica estadounidense reunidos en *The Fundamentals*, textos publicados entre 1910-1915, su uso se ha extendido a otras dinámicas sociales que alimentan la disposición de las personas a considerar que están en posesión de la verdad y a entender que quienes no se adscriben a tal verdad están en el error. Esta disposición suele justificar acciones orientadas a la descalificación, la corrección, a la sanación o la expulsión (a veces también aniquilación) de lo diverso.

Extendiendo el uso de la palabra fundamentalismo, es posible afirmar que la educación tradicional suele estar habitada por fundamentalismos pedagógicos, civilizatorios, epistemológicos y religiosos, entre otros, que condicionan el aprendizaje y la convivencia.

Fundamentalismo civilizatorio.

La escuela tradicional ha transmitido un modelo civilizatorio antropocéntrico, orientado a la eficacia y el éxito personal. Es cierto

que desde este modelo civilizatorio se han construido discursos y marcos legales que pretenden defender los derechos humanos, la democracia y la libertad. Sin embargo se trata de una versión ambigua de derechos humanos, de democracia, de libertad y de ciudadanía que se contradice a sí misma cuando genera y/o justifica diversos tipos de violencia, discriminación y procesos colonizadores.

El modelo civilizatorio dominante es, en realidad, un modelo de convivencia que -para sostenerse- requiere de las desigualdades y exclusiones. Para Raúl Fornet-Betancourt (2006) se trata de un “modelo de desarrollo o paradigma civilizatorio reductor y homogeneizante cuya hegemonía supone justamente la destrucción o al menos la desactivización y neutralización de las alternativas cognitivas y tecnológicas de los patrimonios culturales de la humanidad” (p. 22).

Se trata de un modelo contingente, que no necesariamente tenía que imponerse sobre los otros, pero que se impuso gracias a procesos de colonización cultural, económica y militar. En este modelo civilizatorio, la cívitas es un progreso irreversible que se opone a la barbarie, entendida esta como ausencia de conocimiento científico y de tendencia al progreso.

Fundamentalismo pedagógico

Las pedagogías implican formas concretas de interacción y de convivencia. El fundamentalismo pedagógico implica la canonización de una forma concreta de interacción y convivencia en los espacios educativos: la educación tradicional despliega interacciones fundamentadas en la distinción clara entre quien ya posee la verdad y quien aún no la posee, entre quien deposita conocimientos y la persona depositaria, entre quien controla los procesos y quienes reciben el control, entre quien examina y quienes son objeto de examen.

Esta canonización se traduce en prácticas educativas colonizadoras, tendientes a extender los conocimientos, a llenar depósitos, a iluminar oscuridades, así como a desarrollar competencias requeridas y definidas a partir de determinados modelos de producción y consumo.

Fundamentalismo religioso

El fundamentalismo religioso suele existir con o sin clases de educación religiosa. Guarda relación no solo con las expresiones religiosas más visibles (ritos, enseñanzas doctrinales, símbolos y relatos sagrados), sino sobre todo con la traducción pedagógica de categorías religiosas fundamentales, como salvación, sacrificio o justificación.

Hay que recordar que la escuela, tal y como la conocemos hoy, tiene su origen e impulso en el ámbito de la reforma protestante y de la contrarreforma católica. La laicización de la educación no llevó necesariamente a la desaparición de lo religioso, sino a su transformación, a su secularización. En la escuela encontramos muchas expresiones de religión secular: actos simbólicos, objetos sagrados, veneración de personajes, de textos, de hechos históricos, etc. El fundamentalismo religioso consiste en absolutizar unos símbolos, lugares, textos, personajes, deslegitimando u ocultando otros. Donde existe educación religiosa de carácter confesional, el fundamentalismo religioso suele potenciarse y reforzar a los otros fundamentalismos.

Fundamentalismo epistemológico.

El fundamentalismo epistemológico se refiere a la canonización del paradigma científico-tecnológico en detrimento de las otras formas de conocer que coexisten incluso en los mismos ambientes educativos. Desde el paradigma científico-tecnológico la

calidad del saber está asociada a la utilidad; es -sobre todo- saber para, que desplaza y sustituye a otras racionalidades catalogadas como conocimientos tradicionales, pseudocientíficos o populares (PÉREZ; ARGUETA, 2011).

La educación tradicional ha estado subordinada al saber científico y a sus mandatos de objetividad, utilidad, verificabilidad, tangibilidad.

Pérez y Argueta (2011) describen la relación actual entre los saberes como “de asimetría, dominación y subalternidad” (p. 48) lo que implica negación y expropiación de los llamados conocimientos tradicionales.

El fudamentalismo epistetemológico genera violencias culturales y pedagógicas de las cuales las personas educadoras no siempre tienen conciencia.

La diversidad de creencias, espiritualidades y convicciones

La diversidad creencias, espiritualidades y convicciones es una realidad que convoca e interpela a las personas educadoras. Ignorar tal diversidad o pretender ocultarla generaría procesos educativos engañosos que orientarían a las personas a vivir en un mundo distinto del real: distinto de ese que está constituido por los encuentros y desencuentros de personas que llevan consigo distintas memorias comunitarias, diferentes referencias culturales, múltiples creencias y convicciones.

A propósito de tal pluralidad, es importante aclarar que lo religioso no se reduce a las religiones -menos aún a los monoteísmos más extendidos- sino que incluye una gran diversidad de espiritualidades, creencias y convicciones que no siempre poseen expresiones eclesiales e institucionales.

Si las religiones son ya muy plurales, las creencias, convicciones y espiritualidades presentan una diversidad todavía mayor y

siempre creciente y desafiante para los ambientes educativos. Esta diversidad interpela a los sistemas educativos en su conjunto, no solo a la llamada educación religiosa.

Desde la perspectiva fundamentalista, la diversidad causa temor y preocupación; es vista como un peligro o un problema que hay que resolver. Con frecuencia las categorías “misión”, “evangelización” y “pastoral” han sido entendidas como acciones correctivas frente a la diversidad. La superación de los fundamentalismos y de concepciones colonialistas de la actividad eclesial llevaría, por lo tanto, al despliegue de procesos educativos cargados de posibilidades de acogida, aprendizaje y hospitalidad.

Hospedar a la diversidad -y aprender a verla como una posibilidad y una ganancia, no como un problema- es imprescindible si se quiere educar desde y para una cultura de paz. Al hacerse cargo de tal diversidad, cada institución educativa -no solo la educación religiosa- refuerza su capacidad de educar para convivir en contextos plurales, democratiza los procesos educativos y contribuye a robustecer la justicia cultural.

La diversidad no es solo una condición humana y del cosmos, sino también una vía hacia el aprendizaje: se aprende a partir de la diversidad, pues ella provoca curiosidades, encuentros, diálogos y saberes.

La educación religiosa en los espacios educativos públicos

La educación religiosa acontece en diversidad de entornos educativos: familias, iglesias, redes sociales y medios de difusión colectiva. A veces también acontece en las aulas escolares, en forma de clases que están a cargo de profesionales especializados en el área (docentes de educación religiosa). En Latinoamérica, esta presencia de la educación religiosa en las aulas encuentra muchas

resistencias. Se pueden resumir así las principales posiciones ante la educación religiosa escolar:

a) Hay quienes opinan que la educación religiosa debe formar parte del currículo escolar y conservar el carácter confesional-católico- que la ha caracterizado por siglos.

Quienes defienden la educación religiosa confesional en las aulas se fundamentan en la condición mayoritaria del catolicismo, así como en los aportes sociales de la iglesia católica en Costa Rica.

b) Hay también quienes consideran que las escuelas y colegios financiados por el Estado deben prescindir de toda forma de educación religiosa. El argumento principal para opinar así es que la enseñanza de la religión no es tarea del Estado, sino una responsabilidad de las iglesias o grupos religiosos y de las familias. Si lo que se quiere es llegar a tener estados verdaderamente laicos, la educación religiosa no debe tener lugar en los centros educativos públicos.

c) Otras personas opinan que la educación religiosa puede permanecer en el sistema educativo, pero debe transformarse para que pueda:

- hacerse cargo de la diversidad religiosa,
- generar conocimiento crítico acerca de las distintas tradiciones religiosas y espiritualidades,
- ayudar a reconocer en ellas posibilidades para humanizar la convivencia,
- ser ocasión para el aprendizaje a partir de -y no a pesar de- las creencias de quienes participan en los procesos educativos, y
- reforzar la dimensión social de la educación.

La condición para la permanencia de la educación religiosa en los centros educativos públicos es que sea efectivamente educación

religiosa, no enseñanza de una religión y menos aun imposición de una doctrina, pues toda postura dogmática (ya sea que se trate de dogmas religiosos, pedagógicos, científicos, epistemológicos...) contradice el sentido mismo de la educación.

La transformación intercultural de la educación religiosa escolar nutrirá su hospitalidad, es decir, su capacidad de acoger y de ser casa común para todas las culturas religiosas. Y la hospitalidad de la educación religiosa reforzará la capacidad de acogida de toda la comunidad educativa.

Hacia una escuela hospitalaria desde la educación religiosa intercultural.

A continuación se describen brevemente las condiciones que posibilitan una educación transformada desde la perspectiva intercultural. Hay que aclarar que no se trata tanto de momentos consecutivos, sino de disposiciones personales y comunitarias que pueden ser alentadas en cada comunidad educativa:

- Una educación religiosa “interculturalmente transformada” tiene como punto de partida el reconocimiento del carácter monocultural de la educación tradicional, así como de la forma en que los ambientes educativos han condicionado nuestra forma de ver el mundo, de convivir y de interactuar. Se trata, en otras palabras, de que las personas que conforman las comunidades educativas se enteren de los distintos fundamentalismos que impiden construir ambientes educativos hospitalarios.

- Como consecuencia de lo anterior, se desarrolla la habilitación para dejarse incomodar por las diferentes expresiones de negación de la diversidad que abundan en los ambientes educativos y sus entornos. Se trata de evitar la normalización de las exclusiones y de las violencias epistemológicas que -de tanto estar presentes- puede convertirse en parte del engranaje educativo. En otras

palabras, es urgente alimentar la inconformidad y la resistencia pedagógica, como plataforma para la transformación intercultural de las prácticas educativas.

- Una tercera disposición tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad presente en las comunidades, así como de las muchas formas de aprender vinculadas a las culturas, a las creencias y espiritualidades, a las memorias comunitarias y al tipo de relación que las personas establecen con su entorno.

- Es necesario alimentar la disposición para dar acogida (dar casa) a la pluralidad de saberes, epistemologías, creencias y convicciones de las personas que conviven en la comunidad educativa y su contexto.

- Finalmente, una transformación intercultural de la pedagogía implica crear las condiciones para la práctica de la convivialidad y -desde ella- la construcción de relaciones de paz basadas en el reconocimiento y la acogida de la diversidad.

La pedagogía de la hospitalidad se fundamenta en el reconocimiento de que se habita una casa común, en la cual las personas son a la vez huéspedes y anfitriones.

Las personas docentes deben saber que las diversas culturas y religiones son portadoras de mensajes y simbolismos que alientan la ética de la hospitalidad. El teólogo Juan José Tamayo (2007) nos recuerda que

(...) la hospitalidad hacia el extranjero es también principio ético de las religiones. La hospitalidad hacia el extranjero es una virtud muy extendida en la cultura semita y mediterránea; más aún, es un rasgo distintivo de esa cultura. En el mundo griego, los extranjeros y mendigos eran tenidos por enviados de Zeus y debían ser tratados con veneración y respeto como se le trataba a Él (p.5).

Tamayo (2007) afirma que en el Islam, por ejemplo, la hospitalidad no solamente significa invitar a los demás a casa,

sino que también tiene un significado más amplio relacionado con el amor y el respeto a quienes son extraños. Y en la tradición judeo cristiana, la hospitalidad hacia las personas más vulnerables -pobres, viudas, huérfanas, extranjeras- aparece reiteradamente como expresión fundamental de la propia fe.

El mismo Tamayo (2010), refiriéndose a las religiones llamadas abrahámicas afirma que “no han agotado todavía sus energías de paz, quizá ni siquiera las han descubierto...” (p. 62). La educación religiosa intercultural tiene precisamente el potencial de generar procesos capaces de reconocer esas energías de paz y de hospitalidad que transitan en las religiones.

En las cosmovisiones de los pueblos originarios de América Latina, la hospitalidad se nutre de la relación y familiaridad con la Pachamama y de la conciencia acerca de la interrelación y dependencia que existe entre todos los seres.

La ética de la hospitalidad va mucho más allá de la tolerancia y de la convivencia. Es lo opuesto al individualismo, al etnocentrismo, a la indiferencia y a la competitividad. Es también, por lo mismo, lo opuesto a una pedagogía homogenizante y adoctrinante incapaz de acoger las diferencias como camino para el aprendizaje y la convivencia.

La pedagogía de la hospitalidad implica educar en y desde el “cuidado de la casa”. Se trata de cuidar el mundo, el planeta, la casa común, pero también cuidar el ambiente educativo, para que exprese acogida, reciprocidad, respeto. Descuidar la casa es un signo de inhospitalidad que puede desembocar en prácticas educativas caracterizadas por la intolerancia y la homogenización.

Una educación intercultural va más allá de lo ecuménico (porque no todas las expresiones y adhesiones religiosas se dan en el marco de las tradiciones cristianas) y más allá de lo interreligioso (pues muchas creencias, convicciones y espiritualidades no llegan a poseer institucionalidad religiosa y cada vez más personas

deciden realizar sus búsquedas de sentido y de fundamentación al margen de las religiones). La educación religiosa debería incluir, entonces, a las distintas “re-ligaciones” que nos vinculan a las otras personas, a la naturaleza, al cosmos, y que son fuentes de sentido, de fundamentación y de convivialidad.

Hospitalidad para hacer posible la convivialidad

El término “convivialidad”, tal y como es comprendido aquí, ha sido sugerido por Raúl Fonet-Betancourt. Según él, para el ser humano, vivir es convivir: “la convivencia por lo tanto no es una dimensión que se le añade a la vida humana, sino que es más bien una dimensión que ella misma es desde sí, esto es, la dimensión desde la que un hombre o una mujer hacen vida, dan cuerpo a su vida” (FORNET-BETANCOURT, 2012, p. 115).

Para Fonet-Betancourt, vivimos conviviendo. Sin embargo no toda convivencia es humanizante. Por eso, desde la perspectiva intercultural es importante la pregunta por lo que hacemos con la convivencia que nos constituye. Se trata de la pregunta acerca del paso que podemos y debemos dar para transformar la convivencia en convivialidad. Esta implica el reconocimiento de la alteridad, la ética de la amistad y la hospitalidad, la fiesta, el aprendizaje en común, el establecimiento de un orden justo (FORNET-BETANCOURT, 2012). Todos estos constitutivos de la convivialidad son también rasgos de una educación religiosa interculturalmente transformada y de una nueva calidad en las interacciones que promovemos desde los procesos educativos.

Pero la hospitalidad cualifica también la forma en que la educación da hospedaje a los saberes. Con frecuencia las religiones son concebidas como objetos de estudio. Esa fragmentación sujeto que estudia-objeto estudiado, dificulta el acercamiento a las espiritualidades y a las experiencias religiosas en cuanto realidades

que expresan y a la vez generan dinámicas sociales y culturales y políticas, y en cuanto lenguaje a través del cual se manifiestan sujetos, comunidades y pueblos. Se trata de experiencias con las cuales se dialoga para aprender. Eso implica, necesariamente, romper con los dogmatismos que canonizan y consideran verdadera una única tradición religiosa.

Conclusión: Aprender a saber para aprender a con-convivir

En contextos de violencia epistemológica y de injusticia cultural, la interculturalidad invita a re-aprender a pensar, lo cual implica corregir las relaciones asimétricas en el encuentro de las culturas y de las religiones. La educación religiosa tiene el desafío de generar un cambio radical de las condiciones cognitivas que promueven las instituciones educativas, permitiendo que todas las culturas religiosas tengan la oportunidad de mostrarse, de exponerse, y encuentren hospitalidad en los procesos educativos.

La ampliación de los procesos de intercambio cognitivo conduce necesariamente al mejoramiento de la convivialidad en la diversidad. Esta tarea es particularmente urgente en Costa Rica: los más recientes procesos electorales dejaron ver lo arraigada que está la intolerancia ante quienes piensan diverso, frente a las personas con preferencias sexuales distintas, ante quienes ejercen el derecho a no tener una creencia religiosa o profesan creencias religiosas deferentes. De alguna manera, estas formas de intolerancia revelan el fracaso de la educación religiosa de carácter confesional que se ha ofrecido en los espacios educativos públicos desde 1940.

En este contexto de violencia epistemológica y de intolerancia religiosa, una transformación intercultural de las prácticas educativas contribuirá a construir comunidades educativas hospitalarias y capaces de promover lo que Raúl Fonet-Betancourt (2006) denomina “humanidad conviviente” (p. 47).

Una revisión-transformación intercultural de la educación religiosa terminaría contribuyendo a la ampliar la hospitalidad de la entera comunidad educativa y estaría también colaborando en la construcción de una ciudadanía que se haga cargo de la diversidad y la entienda como una oportunidad para la convivencia y para la construcción de relaciones de paz. La educación religiosa interculturalmente transformada superaría toda forma de invasión-ocupación moralizante.

Bibliografía

ARGUETA, Arturo; PÉREZ, Maya. **Saberes indígenas y dialogo intercultural**. Culturas y representaciones sociales, Vol. 5 N° 10, 2011, p. 31-56. Disponible en <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/24448>

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidad, crítica y liberación**. Concordia, N° 57, 2012, p. 7-147.

_____. **La interculturalidad a prueba**. Concordia N° 43 (2006) : p. 7-140.

GIMENEZ, Sebastian. **El quiebre de la escuela moderna**: de la promesa de futuro a la contención social. Revista Contextos de Educación vol. 13, 2013, p.10-16. Disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/gimenez.html>

TAMAYO, Juan José. **La hospitalidad en el horizonte de las religiones**. Encuentros Multi-disciplinarios 26, 2007, p. 1-9. Disponible en <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA26/Juan%20Jos%C3%A9%20Tamayo.pdf>

_____. **Violencia y paz en las religiones monoteístas**, en TAMAYO, Juan José (Coord.). Religión género y violencia. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, 2010.

USARSKI, Frank. **Etimologia do termo Religião e suas funções didáticas**. Diálogo, Revista de ensino religioso 71, 2013, p. 14-19.



Carlos Giovani Delevati Pasini, Brasil

Doutor em Educação (UFSM/RS). Professor de Português e Literatura Brasileira do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM/RS). Membro da Academia Santa-Mariense de Letras, da Academia Internacional de Artes Letras e Ciências, e da Casa do Poeta de Santa Maria. Fundador e primeiro presidente da Casa do Poeta de Santiago. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq. Coordenador do Projeto Cultural Labirintos.

E-mail: professorpasini@gmail.com



João Loredi Lemes, Brasil

Doutorando em Educação pela (UFSM/RS). Diretor-editor do jornal Expresso Ilustrado. Membro da Academia Santiaguense de Letras. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq.

E-mail: jlemes964@gmail.com



Lucy Hellen Coutinho Almeida, Brasil

Pedagoga (UEPA/PA). Especialista em Docência no Ensino Superior (SISUPA/PA). Integrante do Grupo Labirintos. Adjunta da Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar de Belém (CMBel/PA).

E-mail: lucyhellenca@gmail.com

AS ATITUDES FASCISTAS DISFARÇADAS: por uma não-violência na academia.

(...) o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização.
(MATURANA, 1997, p.185).

Carlos Giovanni Delevati Pasini

João Loredi Lemes

Lucy Hellen Coutinho Almeida

O Fascismo político

O *Fascismo*, o ultranacionalismo de origem italiana, é uma ideologia política autoritária caracterizada por um poder central ditatorial, tendo como ação central a repressão por intermédio da violência e o forte controle da sociedade, da economia e da imprensa.

A expressão “fascismo” foi cunhada pelo italiano Benito Mussolini¹⁴, em 1919, quando da criação de uma organização chamada *Fasci Italiani di Combattimento*¹⁵. O fascismo clássico possui algumas características gerais:

14 **Benito Amilcre Andrea Mussolini** (1883 a 1945): foi o líder máximo (o *dulce*) da Itália durante o período de 1922 a 1943. Criou o movimento fascista, que deu origem ao *Partido Nacional Fascista*, em 1919. Benito Mussolini começou sua militância política na primeira década do século XX, fazendo parte do *Partido Socialista Italiano* e exercia a sua militância principalmente por meio do periódico *Avanti!*, vinculado ao partido. O fascismo, entre 1919 e 1922, conseguiu arrecadar muitos integrantes, chamados de “camisas negras”. Em 28 de outubro de 1922, eles foram às ruas rumo à sede do Reino da Itália pressionar Victor Emmanuel III, então rei, a nomear Mussolini primeiro-ministro. Esse acontecimento ficou conhecido como “Marcha sobre Roma” que levaria o ditador ao caminho do poder. Em 28 de abril de 1945, no final da 2ª Guerra Mundial, Mussolini foi capturado por membros da Resistência Italiana, sendo espancado e fuzilado com a sua esposa, tendo seus corpos expostos, durante vários dias, na praça Loreto, em Milão.

15 “Feixe Italiano de Combate”, foi o nome dado por Mussolini para a associação paramilitar, fundada em 1919, que se transformaria no Partido Nacional Fascista. O nome “fasci”, em italiano, que significa *feixe*, faz referência ao feixe de hastes de madeira (dourados) com um machado no centro – símbolo da justiça da Roma Antiga.

- Implantação de um sistema unipartidário ou monopartidário (o próprio partido fascista);
- Culto ao líder máximo (*Duce*), ditador único;
- Desprezo aos valores liberais, como as liberdades individuais e a democracia representativa;
- Uniformização do partido e dos integrantes;
- Desejo de expansão e criação de um inimigo comum externo;
- Uso da violência como forma de convencimento e supremacia;
- Exaltação do progresso (futuro) contra os valores considerados imobilizados;
- Agitação das massas, muitas vezes com o uso de máscaras ou atuação em grandes grupos;
- Controle estatal sobre: economia, imprensa, política e cultura.

O fascismo posiciona-se na extrema-direita do espectro político tradicional e rejeita a afirmação de que a violência é automaticamente negativa por natureza, pois acredita que a guerra é o meio pelo qual se pode higienizar a nação.

Umberto Eco (1995), em sua obra “Fascismo Eterno”¹⁶, apresenta 14 (quatorze) características gerais do Fascismo, que resumimos com nossas palavras:

1. Culto à tradição;
2. Rejeição ao modernismo;
3. Culto à ação pela ação;

A sua criação não foi grandiosa “Naquela manhã [23 de março de 1919], pouco mais de cem pessoas, entre elas veteranos de guerra, sindicalistas que haviam apoiado a guerra e intelectuais futuristas, além de alguns repórteres e um certo número de curiosos”. (PAXTON, 2007, p.16)

16 Umberto Eco define como “Ur-Fascismo”, considerando como um sinônimo de fascismo eterno.

4. Não aceitação de críticas, em que a discordância é traição;
5. Busca do consenso e aversão à diferença;
6. Busca de apoio numa classe média frustrada, base na frustração social;
7. Obsessão por um enredo, uma história;
8. Constituição de um inimigo externo, que é forte e fraco ao mesmo tempo;
9. Enaltecimento da guerra e da violência, pois pacifismo é confraternizar com o inimigo; ultranacionalismo e xenofobia;
10. Utilização das massas, desprezo pelos fracos, elitismo como elemento essencial;
11. Culto ao herói nacional. Todos são educados para se transformarem em heróis nacionais;
12. Intolerância ao feminismo, à homossexualidade e a grupos minoritários, machismo e culto às armas;
13. Populismo seletivo e qualitativo. Populismo é sempre o outro, o inimigo;
14. Simplificação da linguagem, buscando utilizar a língua do povo.

Dessas quatorze características apresentadas por Umberto Eco, as mais questionáveis são a primeira, a segunda e a sexta. Observamos atitudes fascistas em todos os extratos sociais brasileiros, especialmente numa intelectualidade presente e atual, com roupagens de alguns movimentos sociais e universitários. Além disso, o Fascismo foi ligado a um “progressismo”, ou seja, o culto ao futuro. Vejamos, segundo as próprias palavras do Mussolini:

Afirmo que a revolução tem os seus direitos. Acrescento, para que todos saivam, que estou aqui para defender e valorizar ao máximo a revolução dos ‘Camisas Negras’, inserindo-a na história

da nação como força de desenvolvimento, de progresso e de equilíbrio. (MUSSOLINI, 1995, p.14)

Poucos atentam que o Fascismo foi fortemente influenciado por um movimento artístico-intelectual-literário: o *Futurismo*.

O Futurismo

O *Futurismo* surgiu em 1909, com a publicação do *Manifesto do Futurismo*, do italiano Fillipo Tommaso Marinetti, personagem cultural que lançou mais de 30 (trinta) manifestos em vida.

Posteriormente, em 1912, o mesmo autor lançou o *Manifesto Técnico da Literatura Futurista*¹⁷. Apresentamos, a seguir, um extrato do Manifesto do Futurismo (1909), sobre o qual realizamos, logo após, alguns comentários específicos, sugerindo características gerais do movimento:

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito à energia e à temeridade.
2. Os elementos essenciais de nossa poesia serão a coragem, a audácia e a revolta.
3. Tendo a literatura até aqui enaltecido a imobilidade pensativa, o êxtase e o sono, nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo ginástico, o salto mortal, a bofetada e o soco.
4. Nós declaramos que o esplendor do mundo se enriqueceu com uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida com seu cofre adornado de grossos tubos como serpentes de fôlego explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais belo que a Vitória de Samotrácia. (...)
7. Não há mais beleza senão na luta. Nada de obra-prima sem um caráter agressivo. A poesia deve ser um assalto violento contra

17 O *Manifesto Técnico do Futurismo* tinha o objetivo de orientar a construção técnica do movimento. Dentre outras coisas, pregava: a destruição da sintaxe; o emprego do verbo no infinitivo; a abolição do adjetivo, do advérbio e da pontuação; a supressão dos elementos de comparação; a disposição dos substantivos ao acaso, como nascem; a supressão do "eu"; o uso de símbolos matemáticos e musicais. (TELES, 1983)

as forças desconhecidas, para intimá-las a deitar-se diante do homem.(...)

9. Nós queremos glorificar a guerra – única higiene do mundo – o militarismo, o patriotismo, o gesto destrutor dos anarquistas, as belas ideias que matam, e o menosprezo à mulher.

10. Nós queremos demolir os museus, as bibliotecas, combater o moralismo, o feminismo e todas as covardias oportunistas e utilitárias. (...)

É para a Itália que nós lançamos este manifesto de violência agitada e incendiária, pela qual fundamos hoje o Futurismo, porque queremos livrar a Itália de sua gangrena de professores, de arqueólogos, de cicerones e de antiqüários. (MARINETTI in: TELES, 1983, p. 91-94)

Entres as principais características do Futurismo, estão:

- O culto à violência (bofetada e o soco)¹⁸ que destrói as certezas e os modelos pré-estabelecidos;
- Combate a “imobilidade pensativa”, buscando exaltar o movimento;
- Cultua a tecnologia – o futuro – principalmente a energia elétrica;
- Enaltece a beleza da velocidade (automóvel rugidor), que possui uma beleza maior que qualquer obra clássica.
- Na literatura, além das características supracitadas, cabe destacar a constituição do **verso livre**, a destruição da sintaxe e a abolição da pontuação, com a disposição de palavras em liberdade (CEREJA e COCHAR, 2009).

Marinetti utilizou a violência como um ideal de reconstruir a arte e modificar o futuro ao “cantar o amor ao perigo”, combater

18 O Futurismo foi um movimento bastante criticado, em virtude de sua característica de cultuar a violência. O movimento se torna uma espécie de “porta-voz” do Fascismo de Mussolini, a partir de 1919. Entretanto, o futurismo também passou a designar qualquer inovação na arte, sendo, nesse caso específico, portanto, um ponto positivo para a renovação artística.

a “imobilidade pensativa”, demolir as bibliotecas e os museus, enaltecer “a bofetada e o soco” e, principalmente, apresentar a “beleza da velocidade”.

A antropofagia, para o escritor italiano, tornou-se uma prática de vida que deveria ser exercitada visando ao fortalecimento humano. É por isso que Marinetti e Fillia – o teórico cozinheiro do movimento futurista – fizeram para a alimentação de um dos maiores projetos já existentes. Em *A razão gulosa*, Michel Onfray comenta como, a partir de 1931, a vanguarda italiana apropriou-se da arte culinária para concretizar os ideais éticos e estéticos que já vinham sendo apregoados por Marinetti desde 1909:

‘Para criar um homem agressivo, forte, vigoroso, inventivo, criativo, e uma nação à sua altura, Marinetti e Fillia concederam à cozinha poderes arquitetônicos e pediram aos cozinheiros que preparassem pratos capazes de dar “a todos a impressão de comer obras de arte” (...)

A digestão deixou de ser apenas uma questão de fisiologia, tornando-se uma filosofia; da mesma forma, o alimento absorvido era visto de forma metafórica, já que, além da comida ingeriam-se também os signos que estavam nela. Muito mais que um *menu*, o cardápio da cozinha/estética futurista continha uma coletânea de pratos/manifestos em que a ideologia do movimento exibia-se através de sinestésicas arquiteturas e *designers*: cores, cheiros, sons, imagens e texturas ofereciam-se excentricamente para corpos desejosos, que também estavam em preparo por Marinetti. (BITARÃES NETTO, 2004, p. 29-30, grifo nosso)

No Brasil, o Manifesto Antropófago (1928)¹⁹, de Oswald Andrade, com influências socialistas, publicado na Revista de

19 Oswald de Andrade resolveu reagir ao nacionalismo ufanista do grupo da Escola da Anta, que havia obtido uma notoriedade nacional, naquela época. Foi organizador, junto com Alcântara Machado e Raul Bopp da Revista de Antropofagia, cujo no primeiro número (maio de 1928) contou com o Manifesto Antropófago. A Revista de Antropofagia teve duas fases (ou “dentições”, segundo os antropófagos). A primeira contou com 10 números, publicados entre os meses de maio de 1928 e fevereiro de 1929, sob a direção de Antônio de Alcântara Machado e a gerência de Raul Bopp. A segunda apareceu nas páginas do jornal Diário de S. Paulo – foram 16 números publicados semanalmente, de março a agosto de 1929, e seu “açougueiro” (secretário) era Geraldo Ferraz. (NICOLA, 2011, p.446)

Antropofagia, foi proposto como reação direta ao nacionalismo ufanista do Grupo Anta, com tendências integralistas (fascistas), também com alegorias do Futurismo.

O movimento antropofágico surgiu como uma nova etapa do nacionalismo Pau-Brasil e como resposta ao grupo verde-amarelista, que criara a Escola da Anta.

Em sua primeira “dentição”, iniciada com o polêmico Manifesto Antropófago, assinado por Oswald de Andrade, a revista foi realmente um espelho da miscelânea ideológica em que o movimento modernista se transformara: ao lado de artigos de Oswald, Alcântara Machado, Mário de Andrade e Drummond, encontravam-se textos de Plínio Salgado (em defesa da língua Tupi) e poemas de Guilherme de Almeida, ou seja, de típicos representantes da Escola da Anta.

Já a segunda “dentição” apresenta-se definida ideologicamente – houve, até mesmo, uma ruptura entre Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Afinal, vivia-se uma época de definições. Continuam antropófagos Oswald, Raul Bopp, Geraldo Ferraz, Oswaldo Costa, Tarsila do Amaral e a jovem Patrícia Galvão, a Pagu. Os alvos das “mordidas” são Mário de Andrade, Alcântara Machado, Graça Aranha, Guilherme de Almeida, Menotti del Picchia e, naturalmente, Plínio Salgado. (NICOLA, 2011, p.446)

A Escola da Anta²⁰, ligada ao Integralismo do líder Plínio Salgado, possuía uma xenofobia, baseada em um nacionalismo ufanista, de ideologia puramente fascista. Enfim, o Futurismo teve significativa influência no Fascismo italiano, pelo qual foi citado no presente artigo, que busca situar resumidamente – história e cultura.

20 Uma das reações contrárias ao primitivismo nacionalista do Movimento Pau-Brasil, de Oswald de Andrade, foi o surgimento, em São Paulo, do Movimento do Verde-Amarelismo, constituído por autores modernistas como Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, além de Plínio Salgado (que iria aderir ao Integralismo). O movimento pendeu para o nazifascismo, ou seja, para a extrema Direita ideológica. O grupo alegava que o movimento Pau-Brasil, assim como Oswald de Andrade, era totalmente “afrancesado”. Em 1927, os líderes tomaram a anta e o índio tupi como símbolos da nacionalidade primitiva, passando o grupo verde-amarelo a se chamar de Escola da Anta. (CEREJA e COCHAR, 2009)

O Fascismo disfarçado de ressentimentos: algumas atitudes fascistas

Após essa explanação teórica, com o objetivo de minimizar possíveis atitudes de violência dentro do ambiente universitário, catalogamos algumas atitudes próprias de um indivíduo com tendências fascistas (ações), mesmo que ele não compactue com a ideologia do movimento de direita radical. Portanto, para você leitor não ter uma das 10 atitudes fascistas, resolvemos catalogá-las, para melhor compreensão:

1. Respeite os museus, esculturas e pinturas. Respeite todas as obras de arte. Se você faz pichação em local não autorizado, por exemplo, sua atitude é fascista!
2. Não impeça o outro de falar, por meio de gritos ou ameaças de violência. Não berre em palestras, auditórios ou reuniões. É um comportamento típico de fascistas antidemocráticos. Eles têm aversão à discordância, pilar da democracia. Portanto, segure a sua impulsão individual ou coletiva e respeite o contraditório. Devemos combater a postura acadêmica hegemônica, de supremacia, que seja colonizadora e opressiva: uma violência cultural simbólica.
3. Os fascistas cultuavam a bofetada e o soco! A violência estava no Manifesto Futurista. Cuidado para não tocar no outro! Todo fascista é belicoso, briguento e ultrapassa os limites da civilidade. Ação pela ação, seguindo um objetivo maior de domínio da diversidade. Portanto, respire e mantenha a cidadania: empurrões nos equiparam a símios.
4. Não se sinta um valentão se estiver em grupo! Os fascistas adoram as massas para se esconder. Anonimato. Covardia. Não tape o seu rosto ou parte dele, pois se a

sua atitude está dentro da democracia, não precisa ser feita às escondidas.

5. Não use do capitalismo e de empresas (grandes ou pequenas) para se locupletar, tornar-se rico, ou para caixa 2 de seu grupo ou partido político. Essa é uma típica atitude de fascistas, que se utilizaram da burguesia para sustentar o poder.
6. Não suborne a imprensa e nem tente criar regras de controle midiático. Os fascistas, assim como outros grupos ideológicos, dominavam a imprensa financeiramente e criavam regras de censura e de controle para a imprensa divergente. Mussolini fez isso com maestria.
7. Não use uniformes, camisetas de uma mesma cor, especialmente que não tenham as cores da bandeira de seu País. Os fascistas adoram uniformizar grupos, pois todos os seus integrantes se reconhecem como “soldados”, tendo um mesmo inimigo e objetivo. Assim fizeram os “camisas negras”, que marcharam sobre Roma, em 28 de outubro de 1922, sob o olhar de Mussolini. Não se esqueça também: nem todo nacionalismo é fascista, mas os fascistas são ultranacionalistas ou “ultrapartidaristas”. Cuidado com feixes de combate disfarçados de grupos teóricos universitários.
8. Não defenda que os opositores sejam colocados na “espiral do silêncio”. Introduzir a voz dissonante na “geladeira”. Causa provável e consequência: ressentimentos. Cuidado com o inimigo externo ao grupo, ele é feito para unir e conduzir as massas, que passam a esquecer de seus problemas internos. Portanto, tenha um posicionamento contrário à xenofobia e oposto ao apartheid cultural e científico – aquele que prega o exílio bibliográfico de determinados autores. Que o intelectual perceba que, de

maneira geral, a postura docente em cursos superiores de formação de professores deve ser modificada, a partir do pressuposto de que o professor não está apresentando propostas basilares educativas absolutas, nem violências simbólicas, mas teorias que poderão ser empregadas parcialmente na escola, ou mesmo descartadas pelo futuro educador. Nem vencer, nem convencer; mas proporcionar a potencialização do pensamento, como propõe o chileno Humberto Maturana: o emocionar facilita o raciocinar. Portanto, a razão surge da incerteza racional, mas nunca da eternização de certezas.

9. Não defenda ladrão, corrupto ou criminoso. O fascismo prega o desrespeito às leis! O culto ao soberano (maior que as leis) é uma atitude puramente fascista. Todos devem estar ligados ao respeito do Estado Democrático de Direito.
10. Não seja um alienado social e político. Não fique repetindo slogans ou palavras de ordem! Não tenha medo de ser diferente. Cuidado pela alienação do ultrapartidarismo, de colocar o seu grupo ou partido acima da vivência em sociedade. Devemos compreender e aceitar que a cultura não pode ser objetivada, nem medida. Não existe uma cultura maior ou melhor do que a outra. As culturas são incomensuráveis, mas não incomunicáveis, sendo flexíveis e dinâmicas; são o resultado de uma fertilização cruzada e constante.

A América Latina está repleta de alienados: cegos, surdos e mudos optativos.

O universo acadêmico latino está superlotado de cientistas: sem ou com sensibilidade para perceber a violência na nossa cultura acadêmica.

Não adianta inimizar os colonizadores. Eles fazem parte de nós, do sangue latino. Enfim, que o ressentimento universitário se dissipe na cultura intercultural: diversos idiomas, dialetos; pela etnografia, etnologia e pela antropologia revisitada. Que a América Latina deixe de viver todos os seus ciclos curtos, dentre os quais estão o da educação e da democracia!

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza M; PONTARA, Marcela. Literatura: tempos, leitores e leituras. Volume único. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropófago, Revista de Antropofagia, ANO I, N° I. Piratininga, Maio, 1928.4

_____. Obras Completas 6. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BITARÃES NETO, Adriano. Antropofagia Oswaldiana. Um receituário estético e científico. São Paulo: Anablume, 2004. 138p.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

ECO, Umberto. UR-FASCISM: Fascismo eterno. New York: The New York Review of Books, 1995. Versão em Português: Lara Kauss. Disponível em: <<http://www.nybooks.com/articles/1856>>

MATURANA, Humberto; Reflexões sobre o amor. In: MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. (Orgs). A ontologia da realidade. Belo Horizonte. UFMG, 1997.

MUSSOLINI, Benito. Discurso da Revolução. Tradução Francisco Morais. In: Final Conflict, n 8, ITP. Londres: Inglaterra, 1995.

NICOLA, José. Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias. 18. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

PAXTON, Robert O. A anatomia do Fascismo. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

TELES, Gilberto Mendonça. Vanguarda Europeia e o Modernismo Brasileiro. Apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 448p.



Mario Vásquez Astudillo, Chile

Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha; Pós-doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. Professor na Universidade Tecnológica do Chile Inacap, Chile; Professor visitante na UFSM. Tem experiência na formação, pesquisa e assessoria no uso de tecnologias educativas, e-learning, b-learning, EaD e na direção de projetos de inovação educacional.



Eloy García Calleja, Espanha

Especialista Industrial, Universidade de Salamanca, Espanha. Pós-graduação em Pesquisa em Educação, Universidade Tecnológica do Chile Inacap, Certificação de Aprendizagem Invertida Níveis I e II, FLGlobal. Professor na Consultor independente de Planejamento Estratégico e Tecnologia da Informação, Universidade Tecnológica do Chile; Designer de modelos de ensino no Moodle utilizando a metodologia Flipped Classroom.



Ana Vanessa Leguízamo-León, Venezuela

Doutora em Processos de Formação em Espaços Virtuais e DEA em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha. Especialista em Gerenciamento de Projetos de P&D e Bacharel em Computação pela Universidade Central da Venezuela. Coordenador de Pós-Graduação em Ciência da Computação da Universidade Central da Venezuela. Professora Associada na Universidade Central da Venezuela.

EL TERCER ENTORNO DIGITAL: espacio de encuentro cultural

Mario Vásquez Astudillo

Eloy García Calleja

Ana Vanessa Leguizamón-León

No hay nada más práctico, que una buena teoría.

Kurt Lewin

Resumen

El presente capítulo nos acerca a la conceptualización del tercer entorno de Echeverría (2004, 2015), analizando los cambios que genera la inclusión de las Tecnologías de Información y Comunicación en el contexto educativo en el rol del docente y del aula. Echeverría describe que las TIC posibilitan la construcción de un nuevo espacio social y cultural, que llama el tercer entorno, cuya estructura es distinta a la de los entornos naturales (primer entorno) y urbanos (segundo entorno) en donde tradicionalmente se ha desarrollado la vida social, y particularmente la educación. En este sentido, se presenta la evolución de las TIC y los cambios que han producido, no sólo en la aparición de nuevos instrumentos docentes, sino afectando también la estructura del espacio social y educativo, que conforma en sí el tercer entorno. Esta situación nos lleva a repensar el rol del docente, la pertinencia del recinto donde se da la instrucción, que en el tercer entorno es la red y no el aula, el proceso formativo que no es presencial sino representacional y donde la comunicación es asíncrona. Así, se describen los cambios necesarios tanto en el aula como en el profesor para adaptarse y surgir en este nuevo espacio social y cultural.

Palabras clave: tercer entorno, espacio cultural, espacio virtual de aprendizaje, tecnologías.

Introducción

El actual entorno tecnológico en el que estamos inmersos forma parte de la evolución cultural de la generación y uso del conocimiento de la humanidad, desde que el antiguo matemático

hindú Pingala presentó la primera descripción que se conoce de un sistema de numeración binario en el siglo III aC, que es la base de la electrónica y las tecnologías de la información y las comunicaciones actuales.

Varias de las diversas tecnologías creadas por el ser humano han tenido algún uso en educación, desde la clásica pizarra, ya sea de madera o digital, han sido usadas como apoyo por el profesor y algunas de ellas despertaron el vano apetito de reemplazarlo.

Estamos asistiendo a una inflexión cultural propiciada por las tecnologías de la información y la comunicación, que posibilitan el surgimiento de un nuevo espacio virtual en el que las personas actuamos, interactuamos y aprendemos, el que se suma e integra con el tradicional espacio presencial.

¿Nos podemos educar en este espacio virtual? Como reflexiona Savater (2012) “la educación es siempre una cosa que tienen que hacer los humanos, unos con otros, nada educa más que las personas. Informan muchas cosas, pero educan sólo las personas”, por tanto, en la escuela es el profesor quien ayuda, orienta, tiene la capacidad de empatía y la relación para suscitar el deseo de aprender. La tecnología, claro, puede ayudarlo en esta labor. La tecnología es una herramienta que usa el ser humano para su desarrollo. Y continúa pendiente aquella utopía del aprendizaje soportada por diversas tecnologías sin la mediación cara a cara con otra persona.

En este capítulo veremos cómo en distintos momentos históricos ciertas tecnologías han pretendido ser la panacea para resolver los problemas de la educación. Claramente no lo lograron, pero Internet ¿nos presenta posibilidades que hasta ahora no habían sido creadas? Para responder a esta interrogante nos apoyamos en el aporte del Echeverría (2004), filósofo y matemático que anticipó varias propiedades del nuevo tercer entorno, gracias a la telemática, un conjunto de tecnologías de la información y comunicación.

¿Las tecnologías resuelven los problemas de la educación?

La incorporación de tecnologías asociadas a las comunicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde inicios del siglo pasado, ofrecieron grandes promesas y a la vez grandes decepciones en el campo educativo. En 1922 la Universidad Estatal de Pennsylvania transmite cursos a través de la radio. Ese mismo año, Thomas Edison predijo que las películas, primera tecnología moderna para el aprendizaje, reemplazarían a los textos de estudio y quizás a los profesores en las aulas de clases. Durante la segunda guerra mundial se creó la necesidad de despliegue masivo de filmes para el entrenamiento de millones de personas de servicios alrededor del mundo en diversos temas, desde higiene personal hasta mantenimiento de armas. Este éxito devino en filmes instructivos más creativos y cubrieron temas apropiados para los niños en las escuelas. Un floreciente comercio de películas educativas proporcionó material fílmico acerca de cualquier temática imaginable (ROSENBERG, 2001).

Pero fue la televisión la que logró emocionar a los educadores. Ya el año 1934 la Universidad Estatal de Iowa comienza cursos televisados de asignaturas como higiene bucal e identificación de constelaciones de estrellas. La televisión podía traer cualquier tópico de aprendizaje a la sala de clases. La cinta de vídeo podía capturar la mejor instrucción para el uso continuo, así la televisión podía asegurar acceso al aprendizaje hasta las más remotas áreas geográficas. Nuevamente se vio la posibilidad de reemplazar al profesor. A pesar de algunos éxitos extraordinarios, la televisión educativa no proporcionó una utopía de aprendizaje. Muchas instituciones de educación invirtieron millones en equipamiento, sólo para darse cuenta que no tenían dinero para programas o personal para crearlos. A su vez, la mayoría de los programas creados carecieron de alguna forma de diseño instructivo y los profesores no sabían cómo integrar el aprendizaje en el salón de clases. Pero

la principal razón por la cual la televisión no llegó a ser el profesor fue porque faltaba la mayor cualidad de la enseñanza: la capacidad para interactuar con el aprendiz, proporcionar retroalimentación y alterar la presentación para suplir la necesidad del estudiante. La televisión fue un proveedor de información de una sola vía, pero realmente al no haber negociación de significados no fue educación.

Esta necesidad de interacción renovó el esfuerzo en el área de entrenamiento basada en computadores (*Computer Based Training*, CBT). Si bien en 1946, con la introducción de los primeros computadores comerciales nacen los primeros programas educativos basados en computadoras, con el propósito de entrenar al personal a ingresar datos en ellas, es sólo hasta en los años setenta y ochenta se les dedicó tremenda cantidad de esfuerzo a este campo. Los primeros resultados fueron marginales. El advenimiento del computador personal se convirtió en un punto crucial. Al desplegar más computadores personales en las casas y en las oficinas, los desarrolladores de CBT empezaron a visualizar una base común de *hardware* para ejecutar los programas. Pero esta señal esperanzadora tuvo corta vida, pues las diferencias en *hardware*, *software*, lenguajes de programación y otras barreras técnicas hicieron la disponibilidad universal más un deseo que una realidad. Los programas tuvieron que ser desarrollados en diferentes formatos lo que configuró una propuesta costosa. Y justo cuando un programa salió al mercado, los cambios en la plataforma tecnológica lo hicieron obsoleto. En 1969 surge Internet y en 1976 se abre la Universidad de Phoenix, la primera Universidad en Estados Unidos en ofrecer cursos online.

Tal como señala Rosenberg (2001), las tecnologías de aprendizaje se han movido por repetidos ciclos de fracasos. Una tecnología se desarrolla y se busca utilizarla para resolver problemas educativos. Esto hace que surjan expectativas que no pueden satisfacerse. Muchos de los programas de aprendizaje son de pobre

diseño y efectividad. Se establece que el uso de la tecnología ha sido inadecuado e improductivo. La gente retorna a lo que ya sabe: a técnicas tradicionales de enseñanza ya probadas, hasta que llega la próxima gran tecnología y el ciclo se repite. ¿Ha cambiado Internet esto? ¿Romperá el ciclo?

La incorporación de la tecnología en los usos cotidianos del hombre es una tendencia que en las últimas décadas ha ido *in crescendo*. Prácticamente toda innovación en materia de tecnología de la información y comunicación ha sido adaptada a usos educativos. Desde el dictado de cursos por radio, hasta la actualidad en que la proliferación de dispositivos móviles hace que podamos aprender en la palma de nuestras manos (STUMPENHORST, 2018).

Este *crescendo* tuvo un vertiginoso ascenso en la década del 90 y de entrada al nuevo milenio. El *e-learning* generó un boom en este período; hasta el punto que se creyó que el aprendizaje electrónico desplazaría al tradicional. Pasado el auge, la tendencia fue menguando, combinando elementos tecnológicos con tradicionales surgiendo como tendencia las modalidades mixtas, combinadas, *blended learning*. Hoy en día, ante la reciente proliferación de herramientas *Web*, la educación mediada por tecnologías recibe nuevos aportes, y renueva sus métodos. Por otro lado, la multiplicación de sistemas de administración/gestión de aprendizaje (LMS) de código abierto, en cierta forma democratizan las herramientas, poniéndolas disponibles a una mayor cantidad de usuarios. Vale aclarar, que si bien hubo momentos de auge de diferentes tecnologías ninguna terminó por desplazar a otras, sino que actualmente se integran entre ellas, y se aplican según las necesidades educativas de cada proyecto. Los usuarios integran encuentros presenciales, con herramientas móviles, foros en línea, etc. Watters (2019) documenta el fracaso de un centenar de tendencias dominantes en tecnología educativa en los últimos años, varias de ellas pensadas o ideadas como “la solución” para la educación.

Segundo entorno social, el aula de clases como espacio cultural

Para caracterizar el primer, segundo y tercer entorno nos basamos en los aportes de Echeverría (2004, 2015). El primer entorno corresponde al medio natural que rodea al ser humano y a su propio cuerpo con los sentidos que pueden dar cuenta de ese medio (olfato, vista, oído). El segundo entorno es cultural y social el que puede ser denominado entorno urbano, construido. El entorno es aquello que está alrededor de nuestro cuerpo, de nuestra vista, o, en general de las diversas implementaciones que se hayan creado para expandir nuestro espacio inmediato. En este sentido, las TIC posibilitan la construcción de un tercer entorno estructuralmente distinto al primero y segundo.

El tercer entorno es un nuevo espacio social en fase de construcción que depende de una serie de innovaciones tecnológicas, que conforme surjan nuevos avances tecnológicos, las propiedades del tercer entorno se irán modificando, por ser un espacio básicamente artificial. Este tercer entorno sólo ha sido posible tras numerosos avances técnicos y científicos, es un resultado de la tecnología (Echeverría, 2004). La descripción de los tres entornos que identifica Echeverría, la agrupa en una veintena de propiedades, variables o dimensiones culturales de los tres entornos, presentando una gradación en cada una de ellas (Figura 1).

Figura 1: Propiedades de los tres entornos

PRIMER Y SEGUNDO ENTORNO	TERCER ENTORNO
Proximal	Distal
Recintual	Reticular
Presencial	Representacional
Sincrónico	Multicrónico
Registro análogo	Registro digital rastreable
Material	Informacional
Natural	Artificial

PRIMER Y SEGUNDO ENTORNO	TERCER ENTORNO
Extensión	Compresión
Movilidad física	Fluencia electrónica
Circulación lenta	Circulación rápida
Asentamiento en la tierra	Asentamiento en el aire
Estabilidad	Inestabilidad
Localidad	Globalidad
Pentaseñorialidad	Bisensorial
Memoria natural interna	Memoria natural externa
Analógico	Digital
Diversificación semiótica	Integración semiótica

Fuente: elaboración propia basada en Echevería, 2004; Sáez Vacas, 2009

Si bien las nuevas tecnologías han creado un nuevo entorno el que la educación formal presencial sólo ha visitado y usado marginalmente, sin la masividad y los éxitos que se le han asignado a las herramientas tecnológicas. ¿A qué se debe este éxito del aula del segundo entorno? El aula funciona como un sistema de comunicación e interacción. El aula físicamente se encuentra aislada de estímulos externos para permitir la concentración de los aprendices en las tareas de aprendizaje que diseña el docente. La pizarra tradicional o digital o el telón de proyección son un importante foco de la atención y un medio para presentar la información a través de palabras, números, imágenes, vídeos, diagramas de varios tipos. Cuando un profesor desarrolla un problema o un ejercicio en la pizarra, está guiando el aprendizaje de los alumnos, la preguntas que hace un alumno sirven para la reflexión de los demás y las respuestas del profesor sirven a todos los alumnos, lo que construye en cada individuo su negociación y posterior apropiación de los significados. Las relaciones que se producen entre los aprendices y el profesor, entre los aprendices, entre estos y el objeto de conocimiento configuran una trama rica que construye el conocimiento la que difícilmente puede ser reproducida por un texto de estudio u otros medios sin la presencia

del profesor. El aula genera una economía de escala que procede de la interacción del grupo con apoyo de diversas tecnologías.

La figura del profesor sigue teniendo su valor intrínseco que no ha sido socavado por las tecnologías, ya que genera sentido de pertenencia, genera sistema de comunicación e interacción y un ritmo de trabajo, ofrece un andamiaje de apoyo. Las nuevas tecnologías han producido una inflexión reciente que no amenazan la figura y rol del profesor ni la instancia presencial, cara a cara, sino que se está revitalizando con la integración de las tecnologías on line, en una modalidad mixta, combinada. A partir del blended learning, aparece un nuevo universo de interactividad para la relación didáctica, en el que las nuevas formas de enseñar y aprender han de ser diseñadas, estudiadas y comprendidas en sus interacciones con los nuevos medios y contextos de aprendizaje (BARTOLOMÉ et al, 2018). Estos nuevos contextos y ambientes culturales que facilitan y sostienen el aprendizaje mientras promueven la interacción, la colaboración y la construcción de un sentido de pertenencia entre los miembros, elementos clave del blended learning, en el que debe darse en un proceso dinámico, flexible y adaptativo (LEVY, 2009).

El aula sigue siendo una piedra angular de la sociedad en la apropiación de la cultura y la preparación de las personas para su adecuado desempeño. En los espacios virtuales usamos la metáfora de aula virtual, otra “aula” que se puede integrar con el aula presencial, por tanto con la tecnología podemos dar continuidad al aula presencial. Varios investigadores están comprobando el valor de la presencialidad ya como una instancia superior de encuentro, como plenaria y a su vez, los espacios virtuales un lugar y tiempo de interacción, de colaboración y preparación para el encuentro cara a cara con el profesor y los demás estudiantes.

Es así como el sistema tradicional del aula presencial, la del segundo entorno, da la posibilidad al alumno para discutir y compartir

con otros sus experiencias en grupo. En la relación alumno-realidad las personas conforman el contexto de aplicación. Esta relación, en la que se basa un entorno de aprendizaje realmente efectivo, dista mucho de la asociación alumno-pantalla con la que se identifican la mayoría de las primeras soluciones *e-learning*, las que han adolecido de la interacción entre los participantes y del apoyo presencial, ya que falta el contacto con la figura de un tutor cercano que guíe al alumno, que supervise su progreso, que motive para el aprendizaje, que no se limite a resolver sus dudas e incidencias técnicas, sino que le enseñe a aprender y que favorezca el compromiso, se aleja bastante de la figura del “tutor virtual” cuya labor queda, en muchas ocasiones, reducida a la resolución de incidencias. Hasta ahora nos hemos formado esencialmente en modalidades presenciales, pero hoy en día, “los seres humanos somos seres analógicos atrapados en un mundo digital” (SÁEZ, 2009: 183).

Desde que aparecieron las primeras universidades europeas en los siglos XI y XII, los principios básicos de la universidad han cambiado bien poco mientras que las nuevas tecnologías han aparecido y desaparecido, la forma y función de la universidad persisten (PITTINSKY, 2006). Las nuevas tecnologías no amenazan la función de la universidad, lo que se discute es la necesidad de una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma (CASTELLS, 2001).

Tercer entorno, nuevo espacio cultural virtual de aprendizaje

Conforman este tercer entorno las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tales como el teléfono, la televisión, las tarjetas de crédito, las redes telemáticas como Internet, las tecnologías multimedia, los soportes de archivos digitales y electrónicos, o las enciclopedias multimedia, los

videojuegos y la realidad virtual.

Semana a semana nos estamos acostumbrando a recibir noticias de los avances tecnológicos asociados a las TIC, en cambio en educación recién estamos estudiando cómo están siendo utilizadas y el impacto que tienen en aquellas experiencias, todavía marginales en cuanto al número, respecto a formación presencial sin uso o apoyo de tecnologías. Además, las investigaciones sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje en la universidad son relativamente recientes en comparación con este mismo tipo de estudios en otros niveles educativos (GROS, 2011). Sin embargo, ya advertía Castells que “las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de Internet. De hecho, quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave que se puede sufrir en nuestra economía y en nuestra cultura” (2001:17).

La interrelación con el mundo exterior, la distancia que podemos cubrir con nuestros propios órganos sensoriales es limitada respecto a lo que podemos lograr con las TIC. Desde las señales de humo, el uso de los tambores para transmitir señales a grandes distancias, todavía visibles y audibles, hasta el uso del telégrafo y el teléfono, el espacio se amplió. Con Internet se han modificado la visión y vivencia del espacio y tiempo de los dos primeros entornos. La democratización y el acceso a la información a través de Internet sigue creciendo. Es así como tesoros y documentos culturales únicos de bibliotecas y archivos del mundo entero, tales como manuscritos, mapas, libros raros, películas, grabaciones sonoras, publicaciones y fotografías se pueden consultar con acceso ilimitado y gratuito, por ejemplo, en la Biblioteca Digital Mundial creada por la UNESCO, en la biblioteca del Proyecto Gutenberg, la Biblioteca Digital Vaticana (TORRES, 2020).

El poder de las TIC reside, no en el “poderío asombroso de sus circuitos, si no en el espacio virtual de nuevas posibilidades humanas que crea. La innovación tecnológica consiste en inventar y construir

las realidades que la tecnología hace posibles” (Sáez, 2009: 53). La proliferación de información y tecnología en la educación induce a ciertos cambios radicales de una enseñanza local y frontal, centrada en el profesor, hacia otra en línea y centrada en el estudiante. El tercer entorno está cambiando la sala de clase la que no será más el sistema de suministro de información por defecto. Las sinergias entre el *e-learning* y las clases presenciales serán cada vez más refinadas, se encontrarán nuevos usos para el aula, cada uno contribuirá con su valor esencial, habrá menos enseñanza y más facilitación. Se tenderá a asociar el aprendizaje en el aula con las aplicaciones y los equipos de trabajo, y el *e-learning* con el contenido y las herramientas, la utilización de materiales existentes.

La figura del profesor sigue teniendo su valor intrínseco que no ha sido socavado por las tecnologías, ya que genera sentido de pertenencia, genera sistema de comunicación e interacción y un ritmo de trabajo, ofrece un andamiaje de apoyo. Las nuevas tecnologías han producido una inflexión reciente que no amenazan la figura y rol del profesor ni la instancia presencial, cara a cara, sino que se está revitalizando con la integración de las tecnologías on line, en una modalidad mixta, combinada. A partir de del blended learning, aparece un nuevo universo de interactividad para la relación didáctica, en el que las nuevas formas de enseñar y aprender han de ser diseñadas, estudiadas y comprendidas en sus interacciones con los nuevos medios y contextos de aprendizaje (BARTOLOMÉ et al, 2018).

Conclusión

Estos nuevos contextos y ambientes culturales que facilitan y sostienen el aprendizaje mientras promueven la interacción, la colaboración y la construcción de un sentido de pertenencia entre los miembros, en el que debe darse en un proceso dinámico, flexible

y adaptativo (LEVY, 2009). Ya estamos asistiendo al uso de la sala de clases como una extensión de la comunidad de aprendizaje en línea y viceversa. Sin embargo, ya nos advertía CABERO (2012:2), “estamos haciendo en las aulas virtuales, acciones muy similares a lo que hacíamos en las aulas presenciales”. Se está cambiando la tecnología, sin cambiar la pedagogía.

Queda patente que el futuro de la educación requiere dos cambios sustanciales, en el profesor y en el aula. El profesor del tercer entorno no se sumerge en su conocimiento sino que aprende a conocer la forma de aprender de sus alumnos. No explica sus estudios y conocimientos, sino que los utiliza como arquitecto del andamiaje que conducirá a sus estudiantes a las competencias planificadas; y precisamente, en esa planificación radica el desempeño del profesor del tercer entorno, deberá utilizarlos para diseñar *modelos didácticos* que *motiven* a los estudiantes a planificar sus aprendizajes y al profesor a medir sus competencias.

El profesor del tercer entorno deberá estar informado y ser conocedor de la mayoría de las herramientas tecnológicas que aparecen, en especial las usadas por sus alumnos, y así poder utilizarlas para poder acercarse a lograr la motivación de sus alumnos. Pero todo lo anterior no sirve de nada si no se hace un cambio radical sobre el concepto del aula.

Flipped Classroom deja claramente divididos los entornos, el individual y el colectivo. El primero es la parte en la que el estudiante sitúa el aprendizaje en la memoria a corto plazo y el colectivo es cuando reafirma su aprendizaje y comienza la construcción del conocimiento para el logro de sus competencias. En la primera fase, si utilizamos el concepto de la taxonomía de Marzano y Kendall (2006), la que podemos considerar como una evolución de la taxonomía de Bloom para el tercer entorno, como ejemplo, veremos que ésta la podemos dividir en tres grupos:

Espacio individual. En el que el estudiante sube los dos primeros peldaños de la pirámide: Conocimiento y Comprensión, recordar y categorizar la información. Aquí es donde el profesor del tercer entorno debe ser conocedor de las herramientas de los LMS para poder aplicar las más acertadas a sus tareas.

Espacio grupal de socialización (aula). Si bien somos individuos y de esta manera aprendemos, nuestro desempeño es social y como tal nos desenvolvemos en la vida. Ya no se concibe un mundo sin redes. El traer al aula nuestro aprendizaje del espacio individual, el alumno puede socializar su aprendizaje y discutirlo con sus compañeros cuando con ellos comparte en el ascenso en los dos siguientes peldaños: Análisis para crear nuevos conocimientos y Utilización de los conocimientos en situaciones específicas.

Espacio grupal de creación (aula). Si el profesor ha logrado que sus alumnos utilicen el aula de la forma anterior, ésta también podrá ser utilizada en los siguientes dos escalones de la taxonomía de Marzano y Kendall: Metacognición: controla los procesos de pensamiento, establece metas y toma decisiones y Conciencia del ser: actitudes, creencias, sentimientos, evalúa la importancia, eficacia, emociones y la motivación.

Este es el gran cambio del Aula, nos olvidamos de las mesas, las sillas y el profesor, imagen que hoy día aún vemos, para convertirse, en un parque, un bar, o en la nube, el espacio físico ya no es importante como lo fue en la primera etapa y parte de la segunda, donde comenzó el cambio.

El tercer entorno es la propia vida, no es apenas un entorno o recurso tecnológico.

Referencias

BARTOLOMÉ, Antonio et al. Blended learning: panorama y perspectivas. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 33-56, 2018.

CABERO, Julio. Tendencias para el aprendizaje digital: de los contenidos cerrados al diseño de materiales centrado en las actividades. El Proyecto Dipro 2.0. **Revista de Educación a distancia**, n. 32, 2012.

CASTELLS, Manuel; CHEMLA, Paul. La galaxia internet. Barcelona: Plaza Janés Editores S.A. 2001.

ECHEVERRÍA, Javier. **Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno**. Barcelona: Destino, 2004.

ECHEVERRÍA, J. A escola contínua e o trabalho no espaço-tempo eletrônico. In: INBERNÓN, F. e JARANTA, B. **Pensando o futuro da educação: uma escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GROS, Begoña. Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI. **Barcelona-España: Editorial UOC**, 2011.

ISAACSON, Walter. **Os inovadores: uma biografia da revolução digital**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARZANO, Robert J.; KENDALL, John S. (Ed.). **The new taxonomy of educational objectives**. Corwin Press, 2006.

PITTINSKY, Mathew (coord.). *La Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior en EEUU*, Ediciones Aljibe, Málaga, España, 2006.

PRENDES, M. P.; GUTIÉRREZ, I.; MARTÍNEZ, F. Recursos educativos en red. **Madrid: Editorial Síntesis**, 2010.

ROSENBERG, Marc J. **Estrategias para brindar conocimiento en la era digital**. McGraw-Hill, 2001.

SÁEZ, Fernando. **Más allá de Internet: la red universal digital: x-economía y nuevo entorno tecnosocial**. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces SA, 2009.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta, 2012.

STUMPENHORST, Josh. **A nova revolução do professor**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

TORRES, Marie-Hélène Catherine. Democratização de arquivos em bibliotecas digitais e hemerotecas: um caminho para Histórias ou Micro Histórias da tradução no Brasil. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. 1, p. 208-224, 2020.

WATTERS, Audrey. The 100 Worst EdTech Debacles of the Decade. **Hack Education**. Disponible en: <<http://hackededucation.com/2019/12/31/what-a-shitshow>>. Acceso en: 27 de ene. de 2020.

***Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.***

Paulo Freire



Patricia Picolotto, Brasil

Policial Penal da SUSEPE. Mestra em Gestão de Organizações Públicas (UFSM). Especialista em Gestão de Sistemas Prisionais pela Faculdade Futura. Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Faculdade Unyleya. Especialista em Gestão Pública Municipal pela UFSM. Bacharela em Direito (PUCRS).



Nelson Guilherme Machado Pinto, Brasil

Doutor em Administração (UFSM). Mestre em Administração pela UFSM. Bacharel em Administração pela UFSM. Professor Adjunto do Departamento de Administração da UFSM e dos Programas de Pós-Graduação em Administração Pública (PPGAP) e Gestão de Organizações Públicas (PPGOP) da UFSM.



Daniel Arruda Coronel, Brasil

Professor Associado do Departamento de Economia e Relações Internacionais, com atuação como Docente Permanente nos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Gestão de Organizações Públicas, de Agrogócios e de Economia e Desenvolvimento (UFSM). Doutor em Economia Aplicada (UFV). Mestre em Agrogócios (UFRGS). Especialista em Estatística e Modelagem Quantitativa pela UFSM. Bacharel em Administração (Unisinos) e em Ciências Econômicas pela UFSM.



Clarice Beatriz da Costa Söhngen, Brasil

Advogada. Professora Titular da Graduação e Pós-Graduação (PUCRS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gestão Integrada da Segurança Pública (GESEG/CNPq). Doutora em Letras pela PUCRS. Mestre em Linguística e Letras pelas PUCRS. Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS. Bacharela em Direito pela PUCRS.

A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NA REDUÇÃO DA CRIMINALIDADE NO SISTEMA PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Patricia Picolotto

Nelson Guilherme Machado Pinto

Daniel Arruda Coronel

Clarice Beatriz da Costa Sohngen

O Brasil tem vivenciado nas últimas décadas um processo de solidificação das políticas de encarceramento, passando a ser a terceira maior população penitenciária do Mundo, conforme dados do Ministério da Justiça (2016), mantendo-se atrás apenas dos Estados Unidos que possui 21,74% da população carcerária mundial e da China, que possui 16,25% dessa população. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro Internacional de Estudos Penitenciários (ICPS – *Institute for Criminal Policy Research*) (2017), foi constatado que a população carcerária mundial chegou a 10,2 milhões de pessoas, ou seja, a população brasileira no cárcere equivale a 7,06 % dessa população, sem somar a população prisional da Coreia do Norte, Eritreia, Guiné-Bissau e Somália, que não fornecem esses dados.

A segurança pública brasileira não consegue garantir efetivamente a segurança da população em geral com as condições atuais, muito menos, limitar o contato entre os lados de dentro e fora dos estabelecimentos, a fim de efetivar uma das finalidades da penalidade que é o isolamento do preso. São várias as evidências do insucesso do isolamento e da ressocialização dos reclusos à sociedade, tais como a escassez de funcionários e espaços adequados; a visão externa de que as prisões são locais onde os apenados usufruem de casa, comida e benefícios; entre outros tantos problemas (AGUIRRE, 2009).

A superlotação ocasiona a desumanização e o descontrole prisional (ZANIN; OLIVEIRA, 2006), além, de prejudicar e desestruturar o estado emocional do recluso, causando uma desculturalização do detento para com a sociedade (BITENCOURT, 2001). Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2019), demonstram que a população carcerária brasileira já ultrapassou 800.000 apenados. No Estado do Rio Grande do Sul, esta população com quase 42.000 presos (SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS, 2019), sendo equivalente a 5,1% da população carcerária brasileira e, sendo o 7º estado com maior número de pessoas reclusas.

O sistema carcerário do Rio Grande do Sul não se diferencia muito do brasileiro, no que se refere à superlotação e situação precária dos estabelecimentos prisionais, visto que, atualmente possui 41.439 presos, com capacidade para 25.436, ou seja, o Estado encontra-se com mais de 16.000 presos do que sua capacidade de engenharia, lembrando que dessa população 39.355 são homens e 2.084 mulheres (SUSEPE, 2019).

Através dos dados apresentados faz-se urgente, iniciar propostas de desencarceramento, tanto no sentido de aplicar penas diversas da prisão, bem como, o de promover ações que beneficiem a progressão de pena (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016). Nesse sentido, a educação dentro do ambiente prisional pode ser uma alternativa e um mecanismo essencial no processo de ressocialização (MAYER, 2006), considerando que a maior fração dos apenados no Brasil é identificada como baixa renda, e muitos, sequer completaram o ensino fundamental, ou seja, possuindo baixos índices educacionais (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2011).

As políticas públicas aparecem no ambiente prisional como um programa de ressocialização da política de execução penal (JULIÃO, 2006), elas são baseadas no respeito à dignidade da pessoa humana e na qualidade social, fornecendo ao indivíduo

recluso conhecimentos, valores, habilidades e até competências que o permitam recuperar sua dignidade extramuros (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Não obstante a isso, a dificuldade em administrar e implantar essas políticas é salientada em face à fragilidade ou até inconstância de previsão de possíveis ocorrências relacionadas à segurança e ao comportamento dos indivíduos reclusos, além da precariedade das estruturas e ausência de apoio do próprio governo (JULIÃO, 2006).

As atividades educacionais dentro do cárcere são complexas (MAEYER, 2013). Todavia, a sua ausência, tanto para os indivíduos fora do cárcere, quanto para os apenados, é um problema que afeta toda sociedade, entretanto, encontrando meios de implantar e suprir essa ausência, poderão ser descobertas formas de proporcionar uma reeducação aos detentos e sua reinserção à sociedade com dignidade e sem discriminação no meio social (HOFMEISTER, 2002).

O cenário educacional brasileiro está definido por preocupações, principalmente, vinculadas à qualidade da educação. Todavia, a avaliação dessa qualidade é muito complicada, desde fatores quanto ao espaço de formação, até ao ensino propriamente dito (BROTTI; LAPA, 2007). Dentro do ambiente prisional, mensurar essa qualidade e a eficiência da educação se torna ainda mais enigmático, ora, trata-se de um ambiente insalubre, com pouca estrutura física e de pessoal, onde o intuito não é apenas o ensinar, mas também, ressocializar aquela pessoa privada de sua liberdade ao convívio social.

De acordo com Sander (1995), o desempenho da administração da educação pode ser avaliado em termos substantivos, onde se busca os fins sociais e políticos; instrumentais, a fim de descobrir o grau de eficiência e eficácia dos meios e técnicas empregados no processo educacional, buscando vislumbrar a contribuição da educação no desenvolvimento da liberdade subjetiva e do interesse

pessoal; e, coletivos, vendo a educação como uma forma de bem-estar social e igualitária a todos os indivíduos. O conjunto desses conceitos, transforma a educação num instrumento eficiente, eficaz e efetivo no desenvolvimento pessoal de cada ser humano (BROTTI; LAPA, 2007).

O ensino possui o intuito de qualificar o indivíduo, já que atualmente, o capital humano é um dos requisitos básicos para o ingresso no mercado de trabalho, e a maioria dos apenados (51%) sequer possuem o ensino fundamental completo (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016).

Dentro de todos os órgãos há uma essencialidade de ser eficiente, eficaz e efetivo, todavia, dentro da administração pública isso acaba se tornando extremamente importante para o bom desenvolvimento do trabalho. Di Pietro (2005) explica que o princípio da eficiência está ligado a duas formas de interpretação, sendo uma ligada ao modo de atuação do agente público e, outro, vinculado a maneira estrutural, organizacional e disciplinar da administração pública, buscando alcançar resultados positivos na gestão pública.

Os primeiros registros sobre a implantação da educação nas prisões gaúchas ocorreram na década de 1970, entretanto, os registros mais ricos e documentados foram evidenciados apenas a partir de 2002, com a criação dos primeiros Núcleos Estaduais de Jovens e Adultos – NEEJAs (PEEPRS, 2012). No Estado, há 22 NEEJAs implantados no sistema prisional (SUSEPE, 2018) e, no que se refere às coordenadorias de educação, possui 30 CREs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A implantação da educação no cárcere se tornou um meio de reduzir o desemprego, a falta de oportunidades que essas pessoas podem sofrer quando saírem do mundo intramuros, além de criar um mecanismo pelo qual as contradições sociais possam ser reanalisadas a partir da aquisição do conhecimento (PRADO,

2015). Simplesmente soltá-los, sem nenhuma perspectiva de vida e de futuro, não colaborará em nada para uma sociedade igualitária (VARELA, 1999).

Dessa forma, a política pública é uma forma do governo buscar solucionar problemas que em certo momento os cidadãos e o Estado consideram prioridade ou de interesse público (CALDAS, CRESTANA, 2005). Na esfera educacional várias foram as políticas públicas difundidas a fim de alcançar o objetivo previsto na Constituição Federal, a exemplo de: i) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); ii) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); iii) Sistema de Seleção Unificada (SISU); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Plano Nacional de Educação, sendo o mais recente; entre outros (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

Pensar em políticas públicas relacionadas à implantação de atividades educacionais dentro de um ambiente prisional significa ter como referência a peculiaridade do espaço, a rigidez de normas e regras a fim de resguardar a segurança tanto dos docentes que lá estarão, quanto de todos os profissionais que se envolvem nesse trabalho e as especificidades dos indivíduos que usufruirão dessa política (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Mas também, imaginar essa educação dentro de uma prisão constitui aplicar uma das políticas públicas já elencadas em lei própria, ou seja, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84).

A educação prisional mesmo possuindo interpretações e investimentos distintos dos que a sociedade tem sabedoria, a partir da promulgação da Lei nº 12.433/11, proporcionou aos reclusos a remissão da pena por estudo, considerado isto, um avanço para os defensores dos direitos humanos e mais um meio de consolidar a batalha pela educação (VIEIRA, 2013). A escola na prisão vai além da escola “normal”, uma vez que, ela não procura socializar o sujeito para viver em sociedade como esta. Aquela, busca a ressocialização do sujeito ao convívio social (VIEIRA, 2013),

e uma das políticas públicas implantadas, forneceu um bônus àquele indivíduo recluso que está disposto a transformar o ócio em conhecimento e aprendizado.

No contexto brasileiro, conforme dados do Ministério da Justiça (2016), a população prisional no ano de 2000 correspondia a um total de 232.755, ao passo que em 2019, esse número passou para 812.000 presos (CNJ, 2019), ou seja, um crescimento populacional carcerário de 248,86%, em aproximadamente 20 anos. Demonstrando assim, que a prisão, como projeto moderno de ressocialização, tem se evidenciado como uma proposta fracassada, incapaz de cumprir seu objetivo final (VIEIRA, 2013). A justiça penal ao sentenciar um indivíduo não só priva essa pessoa de sua liberdade, mas também, de todos os direitos contidos na Constituição Federal, pela precariedade das condições humanas, materiais, sociais e políticas públicas eficientes (ASSIS, 2007).

O Estado possui a faculdade de possibilitar práticas de consolidação e controle de políticas públicas para assegurar os direitos humanos básicos, com igualdade entre todos os indivíduos, incluindo dentre estes, as pessoas privadas de liberdade, reduzindo os efeitos negativos da privação. Considerando esse pensamento, o trabalho e a educação tornaram-se políticas públicas de disciplinamento essenciais para contribuir na reinserção dos indivíduos residentes no cárcere (ROSSINI, 2014).

No que se tange a atividade laboral no sistema prisional, este já se tornou um instrumento relevante para concluir o objetivo maior da Lei de Execução Penal que é devolver a pessoa reclusa para uma vida social (KUEHNE, 2013). Já a educação escolar, ainda enfrenta inúmeras dificuldades relacionadas a falta de estrutura física, financeira, didática, além da inexistência de apoio do Poder Público na formulação de políticas públicas ou de um Projeto Político-Pedagógico para tornar a norma realmente efetiva e eficaz (OLIVEIRA, 2013).

As políticas difundidas pelo governo federal se desenvolveram para resolução de crises – como para a criação de vagas para suprir a superlotação carcerária – e cessaram desenvolver questões ligadas, por exemplo, as políticas públicas penitenciárias, que colaboram para o não surgimento dessas questões emergenciais (MONTEIRO; CARDOSO, 2013). A ampliação do acesso à educação tem ocorrido mais por pressão da sociedade do que pelo dever do Estado em fornecê-la (GRACIANO, 2010). No âmbito prisional, é perceptível que existe veemente omissão do Estado, tanto no âmbito das diretrizes como da execução (ASSUMPÇÃO, 2010).

A educação é um direito previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26), além, de estar preservada pela Constituição Federal de 1988. Em seu art. 6º, a magna carta relata que a educação, em conjunto com moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros, é um direito social de todo cidadão.

O art. 205 relata que a educação é um dever tanto do Estado, quanto da família, sem distinção. Por sua vez, a Lei de Execuções Penais, Lei nº 7.210/84, nos artigos 10 e 11, introduz, obrigatoriamente, a assistência para os indivíduos reclusos, acompanhando dessa forma, o documento internacional intitulado Regras mínimas para o tratamento de reclusos, aprovado pelo conselho econômico e social da ONU, em 1957.

Embora as experiências estaduais quanto educação no cárcere não sejam tão atuais, visto que a Secretaria de Educação, desde o ano de 1970, oferece atendimento ao apenado, foi apenas a partir de 2005, que se iniciou no Brasil uma política nacional entre o Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Justiça, chamada de Programa Nacional para o Sistema Penitenciário (MELLO; CRADY, 2010). Mas foi apenas entre os anos de 2009 e 2010 que foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação no Sistema Prisional - Resoluções nº 3, de 2009, CNPCP e nº 2, de 2010, CNE - pelo

Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e Conselho Nacional de Educação (UNESCO, 2009).

Ainda, para enfatizar a necessidade da educação no sistema carcerário, foram aprovadas a Lei nº 12.433/2011, que dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho; as diretrizes básicas para arquitetura prisional - Resolução nº 09/2011, CNPCC - que determina previsão de módulos educativos, laborais, de esporte e de lazer na construção de novas unidades penais; o Decreto Presidencial nº 7.626/11, que institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito Prisional; assim como, a presença do tema nas discussões e documentos finais aprovados nas Conferências Nacionais de Educação Básica de 2008 e de Educação, de 2010 e 2014, além, no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024; a Recomendação nº 44/13, que dispõe sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura; e, o *Ofício Circular nº 042/2015, da Direção Geral da Secretaria de Segurança Pública*, que Integra a Educação Prisional no Acordo de Resultados como indicador de desempenho na área da segurança pública no Estado do RS (Meta de 10% presos condenados estudando).

Dentro do sistema carcerário, a educação não serve apenas como um meio educacional, mas também, como uma forma de ressocialização (JULIÃO; PAIVA, 2015). Moreira (2007, p. 34) refere que é “obrigação legal de o Poder Público, operador do sistema penal, oferecer condições que possam fazer do cumprimento da pena uma verdadeira oportunidade de socialização daqueles que passam pela situação de privação de liberdade”.

Historicamente, a educação é considerada um dos meios de proporcionar a integração social e a obtenção de conhecimentos e, dentro do sistema penitenciário, ela permite aos apenados assegurar um futuro melhor quando adquirirem a liberdade (ONOFRE; JULIÃO, 2013). Estudos de Freire (1995) e Foucault

(2007) apontam que o Estado isoladamente não é capaz de realizar essa socialização ou reintegração do apenado para a sociedade, necessitando, de políticas públicas efetivadas e eficientes.

Considerar a educação nesse ambiente faz reconsiderar a prisão como um local de aprendizagens, atribuindo ao apenado conhecimentos, valores e competências que lhe possibilitam caracterizar-se como sujeito de direitos, oportunizando-lhe uma proposta de vida futura (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

A grande importância de implantar a educação no ambiente penitenciário foi reconhecida, inclusive, pelo Decreto nº 7.626/11, que implantou o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (PEESP). Tão relevante é essa implantação que conforme dados da Superintendência de Serviços Penitenciários do Estado do Rio Grande do Sul, através do Departamento de Planejamento, atualizado em 2018, 61,5% da população carcerária do Estado sequer possui ensino fundamental completo. Lembrando que, a população carcerária em 2018 do Estado do Rio Grande do Sul era de 39.526 apenados.

Assim, a educação no ambiente prisional é uma política pública essencial e alternativa prioritária para a ressocialização (MAYER, 2006). Além disso, é uma política que melhora a qualidade de vida social e dignidade do recluso intra e extramuros (HOFMEISTER, 2002; LEME, 2002; PENNA, 2003; JULIÃO, 2006; SILVA, 2008; JULIÃO, 2009; ONOFRE; JULIÃO, 2013; JULIÃO; PAIVA, 2015).

Referências

AGUIRRE, C. Cárcere e Sociedade na América Latina, 1800 – 1940. *In*: MAIA, C. N.; NETO, F. S.; COSTA, M.; BRETAS, M. L. **História das Prisões no Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário Brasileiro. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XI, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007. Disponível: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/949/1122> |>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ASSUMPÇÃO, R. O que há de educação em prisões? A educação formal e a não formal. In: YAMAMOTO, A. e outros (Orgs.). **Cereja discute: educação em prisões**. São Paulo: Alfasol: Cereja, 2010.

BITENCOURT, C. R. **Manual de direito penal: parte especial**. Saraiva: São Paulo, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça – CNJ**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/987409aa856db291197e81ed314499fb.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. **Decreto n. 7.626/2011**. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: <<https://tinyurl.com/v9gne9o>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ycg68vox>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/srqf8a4>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Lei nº 12.433/11**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vmcprnz>>. Acesso em: 29 dez. 2019.

_____. Ministério da Justiça. **Relatórios Estatísticos: Analíticos do Sistema Prisional do Rio Grande do Sul (INFOPEN)**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/transparencia-institucional/estatisticas-prisional/relatorios-estatisticos-analiticos-do-sistema-prisional-do-estado-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

_____. Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE). **Relatório INFOPEN**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tbpx8ot>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

BROTTI, M. G.; LAPA, J. S. **Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. Avaliação (Campinas) [online]. vol.12, n.4, 2007.

CALDAS, R. W.; CRESTANA, S. **Políticas Públicas Municipais de Apoio às Micro e Pequenas Empresas**. São Paulo: Sebrae-SP, 2005. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br>. Acesso em: 03 fev. 2019.

DI PIETRO, M.S.Z. **Direito Administrativo**. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. B. **Impactos das políticas educacionais no**

cotidiano das escolas públicas - Plano Nacional de Educação. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 3, n. 5, 2016, p. 102-129. Disponível em: <<https://tinyurl.com/valgqd9>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalheite. 36. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995

GRACIANO, M. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. 2010, 260 p. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

HOFMEISTER, C. F. **A pena privativa de liberdade e a inclusão social do preso na perspectiva dos direitos humanos**. 2002, 333 p. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

ICPR. **World Prison Population List**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tvexyf4>>. Acesso em 20 maio 2019.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e cidadania**: revista de educação de jovens e adultos. – Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

_____. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009, 450 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, E.F.; PAIVA, J. Políticas de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas na diversidade de sujeitos de direito. *In: Políticas de educação para jovens e adultos*: construindo diálogos com as Américas. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015.

LEME, J. A. G. **A Cela de Aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002, 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MAYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 19, Brasília, 2006.

MELLO, D. V.; CRAIDY, C. M. (2010). Educação nos Presídios no Rio Grande do Sul e características da população carcerária. Em C. M. C. (Org.), **Educações em Prisões**: direito e desafio (pp. 73-84). Porto Alegre: Ed UFRGS

MONTEIRO, F. M; CARDOSO, G. R. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: um debate oportuno. **Civitas Revista de Ciências Sociais.**, v.13, n. 1, jan.-abr. Porto Alegre: PUCRS, 2013.

MOREIRA, F. A. **A política de Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação de Liberdade no Estado de São Paulo.** 2007, 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

OLIVEIRA, C. B. F. de. A educação escolas nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educ. Pesqui.** São Paulo, 2013, v. 39, n. 4, p. 955-967, out./dez., 2013.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão.** Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2002.

ONOFRE, E. M. C; JULIÃO, E. F. A educação da prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

PENNA, M. G. O. **O Ofício de Professor:** ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003

PRADO, A. S. do. **Educação nas prisões:** desafios e possibilidades do ensino praticado nas Unidades Prisionais de Manaus. 2015, 107 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2015.

ROSSINI, T. R. D. O sistema prisional brasileiro e as dificuldades de ressocialização do preso. **Direito net**, 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y5ygf6l9>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

UNESCO. **Educação em prisões na América Latina:** direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, 2009.

VARELA, D. **Estação Carandiru.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VIEIRA, E. L. G. A cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

ZANIN, J. E.; OLIVEIRA, R. C. da S. Penitenciárias privatizadas: educação e ressocialização. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. Vol. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

En este espacio sagrado, la única religión que no tiene ateos exhibe a sus divinidades. Aunque el hincha puede contemplar el milagro, más cómodamente, en la pantalla de la tele, prefiere emprender la peregrinación hacia este lugar donde puede ver en carne y hueso a sus ángeles, batiéndose a duelo contra los demonios de turno.

Eduardo Galeano



VICENTE VÁSQUEZ FERES, Chile

Jornalista pela Pontifícia Universidade Católica do Chile; atuou como colunista da área de esportes no jornal digital *Crónica Digital* e como colaborador jornalístico na revista *The Clinic*. Em 2019, ele publicou o livro “El gol de Lucila”, histórias e crônicas de futebol, que foi premiado na categoria de contos pela Associação Nacional de Escritores de Futebol do Chile.

La inevitable pelotudez

Vicente Vásquez Feres

Muchos han querido responder la misma pregunta: ¿Por qué surge el amor hacia el fútbol? Probablemente no existe una sola razón. Umberto Eco lo definía como una “neurosis de la cultura”, en la que la mente humana sufre una grave perversión sin cura alguna.

No es novedoso reflexionar sobre la enorme influencia que genera algo tan simple e incluso banal. Sin objeción, podríamos catalogarlo como el movimiento social *no organizado* más grande del mundo. Pero la duda sigue ahí, hurgueteando en la esfera de lo enigmático.

Constantemente me pregunto si estoy loco. De forma inconsciente le doy vuelta a esos términos que se presentan en un pequeño momento de racionalidad. Ahí comienza la relación ambivalente. “Es una tontería sufrir así”. “¿Cómo voy a preocuparme tanto por esto, habiendo otros males peores en el mundo?” Confieso que al ver o jugar fútbol, parezco pasmado. Sin luces para hablar de nada más.

Es incomprendible. Increíblemente raro. No tiene que ver con algo cultural, es un fenómeno global. Si bien no todos los fanáticos del mundo están interconectados para ponerse de acuerdo, éstos tienen los fines de semana una tradición común y sagrada: acuden a un lugar especial e incomparable para obsesionarse con un movimiento esférico. Una historia circular aislante. Hipnotizadora.

El desahogo y la democracia son dos conceptos que me acercan a una respuesta. Los que se han dedicado profesionalmente al mundo del fútbol suelen compararlo con la vida. Y es así, buscamos la belleza acumulada en los pies, disfrutamos de una jugada hermosa, nos asombramos una y otra vez frente al talento.

La euforia va de la mano con la desazón. El ánimo decae. La esperanza renace.

Una jugada definitiva tiende a desenfrenar lo más escondido de nuestro ser, escarba en nuestra pasión y enciende la enfermedad. Nos liberamos. Por un instante evitamos la cruel realidad llena de rutina, tedio, deudas y malestar. Preferimos reunirnos para reventar la garganta.

La esencia del fútbol es sencilla. Sus objetivos básicos le dan un componente democrático. Con 4 piedras y un trapo ya lo estás jugando. A priori, no debería excluir a nadie. Otra cosa es la histórica asociación entre la virilidad masculina y el “deporte rey”. Un vínculo arcaico e injustificado. Sin embargo, lo que nos seduce es la oportunidad de derribar la injusticia. Que caigan los poderosos. Que David le gane a Goliat. Casi nunca pasará, pero es la simple duda de que podría pasar. Y eso nos ilusiona. La posibilidad de ser iguales.

Ahora, esto no contesta nuestro grado de locura. ¿Cómo nos puede doler tanto una derrota? ¿Por qué hay rencor contra el error puntual de un deportista? Es más, ¿Por qué les exigimos más que a nuestros representantes políticos? Aunque nos creemos “dueños” de una pasión estrictamente popular, no somos conscientes del autoengaño.

No dominamos el fútbol. Son los accionistas, los dirigentes, los representantes. Se volvió una empresa, una máquina de dinero. Términos que después desembocan en turbiedad, sobornos, quiebras o corrupción. Poco a poco, la identidad social se está perdiendo. Más triste es si pensamos en la violencia ejercida por quienes se hacen llamar “hinchas”, responsables de alejar a las familias de los estadios y favorecer a los poderosos. Y lo peor, es que a veces construimos apologías de esas sombras.

A pesar de todas las decepciones, nos encanta. Soportamos la ambigüedad. Más allá de los múltiples prejuicios en contra, los

delitos económicos y las mafias reinantes, estamos enamorados del juego y su fundamento. No es algo que razonemos, sólo lo sentimos como una pulsión inherente.

No habrá una respuesta clara para comprender lo inevitable. Hablamos de desquiciados, tontos, poco iluminados, apáticos en una burbuja. Fanáticos, masoquistas, ingenuos e hipócritas. Agonizamos de un fascinante tumor llamado “pelotudez”.



Dilmar Xavier da Paixão, Brasil

Doutor em Educação/PPGEDU-UFRGS. Mestre em Educação/UFSM. Professor no Departamento de Assistência e Orientação Profissional-DAOP/EE/UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Lidera o Laboratório de Estudos sobre Ruído, Acústica, Saúde, Educação Popular e Qualidade do Bem Viver - LERASEQ/UFRGS-CNPq e o Núcleo de Estudos sobre Saúde Pública, Coletiva e do Trabalho - NES/UFRGS-CNPq. Pesquisador, Poeta e Escritor. Integrante da Sociedade Partenon Literário.

E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br



Dinara Xavier da Paixão, Brasil

Doutora em Engenharia, Mestre em Educação, Especialista em Acústica e em Patologia de Edificações. Professora Titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Idealizadora e responsável pela implantação, no Brasil, da profissão e da graduação em Engenharia Acústica. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq/UFSM *Acústica*. Representante eleita da sociedade civil do Rio Grande do Sul na 1ª Conferência Nacional de Cultura. Ocupa a Cadeira nº 15 da Academia Santa-mariense de Letras (ASL). Integra a Sociedade Partenon Literário e a Comissão Gaúcha de Folclore. Presidiu a Sociedade Brasileira de Acústica (2010-2014).

E-mail: dinaraxp@yahoo.com.br

DIÁLOGO, SABEDORIA E AMOROSIDADE: tão necessários quanto possíveis nos processos de se contrapor e repelir situações de violências

Dilmar Xavier da Paixão

Dinara Xavier da Paixão

*Se os senhores da guerra mateassem ao pé do fogo, deixando
o ódio para trás, antes de lavar a erva, o mundo estaria em paz
(GENRO e LEITE, 1983)*

Resumo

O conteúdo, que aborda educação, cultura e não-violência, alista-se como abrangente. Precisa ser compreendido e dialogar, desde a história humana até as culturas dos povos e à cidadania, nas expressões da sociabilidade e do relacionamento com a outra pessoa, dos seres humanos entre si e com o mundo. Os nômades passaram a conviver em grupos e comunidades. Para isso, a cultura e o aprendizado dos saberes, os agenciamentos educativos de conscientização, a redescoberta da paz com buscas pela não-violência e a dialogicidade interdisciplinar dos temários necessitaram emergir como oposição aos acontecimentos desumanos e indignos. É possível, portanto, divergir, enfrentando adversidades, tomando consciência das muitas violências coexistentes na sociedade e resistir, com benquerença, se é que a se almeja uma índole humana.

Palavras-chave: Educação – consciência – humanização – dialogicidade

Primeiras palavras

A inquietude desafiadora e coagida pelo tema ‘violência’ faz com que se proporcionem e associem reflexões, posicionamentos, atitudes e múltiplos diálogos sobre a contemporaneidade brasileira, latino-americana e mundial.

Para relacionar educação e cultura com os intentos que visam diminuir situações de violência nos ambientes sociais, mais do que tecer comentários e sugestões críticas, este texto tem o objetivo

de meditar sobre a existência e o sobreviver dos seres humanos nesse contexto; problematizar cenas de cotidianos; discutir visões coletivizadas, significados, atributos, manifestações, espaços, dispositivos e a contribuição acadêmico-científica, quanto a costumes e comportamentos.

São inegáveis, os avanços propiciados e acelerados pelo dinamismo da internet, das redes sociais e das mídias digitais. As fontes de pesquisa encontram benefícios e proficuidades capazes de tornar os indivíduos informados sobre todas as temáticas. Nem sempre, porém, sobre o todo. Em contraponto, essas conveniências revelam condições absolutamente desumanas e indignas; indecência material de fome e moral; tantas, as vulnerabilidades sociais.

A diminuição das violências (no plural) na América Latina requer intercâmbios, esforços da ciência, resgates de propriedades fundantes da educação e da cultura dos povos, absorção de elementos evolutivos disponíveis na contemporaneidade. A esse debate acrescenta-se, todavia qual exemplo, que as redes sociais não têm o direito de destruir reputações, pessoas, carreiras, esperanças, sonhos. A liberdade não pode dar causas a constrangimentos. Isso torna o ambiente desumano pelas situações que se formam. É aceitável discordar, divergir respeitosamente, brigar por ideias; não com as pessoas. Portanto, se for compreensível pinçar uma indagação principal: - há como viver e conviver plenamente?

Neste estudo, empreendeu-se a pesquisa teórica e a reflexão problematizadora, com foco no diálogo e na dialogicidade, como princípios e diretrizes da formação permanente para a cidadania, da prática profissional e da utopia a ser considerada e oferecida na perspectiva de outro mundo possível e melhor. O contexto político contemporâneo foi verificado em cenas reflexivas, e o aporte teórico aplicado, nessa investigação, contou com alicerces do conjunto de ensinamentos para a conscientização, a emancipação, a liberdade e a convivência dialógica.

A cultura e o aprendizado dos saberes

A pronúncia, como epígrafe, do verso de uma canção da arte nativista sul-rio-grandense tem a perspectiva do diálogo com a atualização e o aprofundamento de vivências, investigações científicas, trabalhos de pesquisa, de relatos de experiências e diferentes produções intelectuais. Espera-se que o conhecimento e os saberes inspirem a ponderação da prática e a utopia teórica a serem consideradas como novas reflexões, articulando saberes acadêmicos com o que é oriundo dos aprendizados populares e sociais.

A cantiga de Genro e Leite (1983) tem um título sugestivo: *Seiva de Vida e Paz*. O trecho “Se os senhores da guerra...” aponta para o reconhecimento do poder em todos os seus formatos, do político ao econômico, do militar aos modos de hegemonia ou do ensino ‘superior’ e acadêmico sobre a sabedoria popular da comunidade. A provocação é intencional: - há um ensino ‘superior’?

As sugestões propostas para o diálogo aparecem no momento seguinte: “mateassem, ao pé do fogo, deixando o ódio para trás...”. Neste contexto, independente da motivação para qualquer ato de aproximação ou encontro, o hábito de beber uma infusão de ervas em água quente ou, como considera o dito popular, o “tomar o mate” oriundo dos indígenas, estabelece uma ritualística, cujo maior requisito é inclinar-se à conversa partilhada, de espírito desarmado de qualquer preconceito ou predisposição antagônica, por isso, sem ódio ou rancor. Há que considerar, ainda, a simbologia do “fogo de chão”, responsável, para muitos grupos culturais, pelo conhecimento preservado, que refloresce cada vez que as cinzas abanadas se transformam em brasas.

Os versos seguintes da estrofe epígrafe citam que “antes de lavar a erva, o mundo estaria em paz”. Esse referencial estende-se da temporalidade do início ao final do proceder com o “mate”

(aquela infusão antes mencionada). Diz-se “larvar a erva”, porque a quantidade grande de água que passa pela substância, a erva, ao ser bebida, desgasta a aparência daquela elaboração inicial. O fato dessa água ser bebida quente, prolonga o tempo de cada pessoa para degustá-lo ou “sorver o mate”, oferecendo um espaço temporal suficiente para diálogos e interlocuções, dentre as quais os confabulares e conversas pacificadoras.

Trata-se de um exercício do processo da comunicação humana e representa, por ser em ambiente socializador e circunstância acolhedora, um arsenal de possibilidades para a pedagogia do entendimento, da comunicação interpessoal e dos afetos. Se “não há saber mais ou saber menos; há saberes diferentes” e, se o aprendizado é permanente, porque ninguém ignora tudo e ninguém sabe tudo, em síntese, cada pessoa ignora algo e sabe alguma coisa (FREIRE, 2011).

De uma maneira bem peculiar, o que se evidencia no momento presente é que cada povo tem a sua cultura, mesmo que a pratique, por vezes, artificializada, seguindo intervenções e estrangeirismos, tais quais tentativas históricas de colonização e de controle.

A cultura, portanto, legitima-se em muitos ângulos. É o caso da Cultura de Paz, abraçada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, por meio do Comitê da Cultura de Paz. A entidade definiu seis princípios no documento denominado Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não-Violência: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade (COMITÊ DA CULTURA DE PAZ, 2019).

Esses princípios, há duas décadas aproximadamente, convergem iniciativas e esforços de lideranças pontuais no mundo. Exemplificando: a Associação Palas Athena, apoiada pela UNESCO, pela Prefeitura de São Paulo e por profissionais de saúde, tem divulgado a cartilha ‘Acolhimento – o pensar, o fazer,

o viver'. A parceria nessa publicação visa ampliar a conversa sobre acolhimento, ética e sobre ouvir para compreender, como um macroprojeto chamado 'vida' (COMITÊ DA CULTURA DE PAZ, 2012).

O aprendizado dos saberes começa com os indispensáveis reconhecimento e atenção à cultura prévia de cada pessoa, dos grupos humanos e das coletividades. Saber escutar as necessidades e os problemas vividos no cotidiano pode ser um ato inaugural de grandes aprendizados e em todos os campos do conhecimento.

É essencial, no contexto das ações práticas profissionais, desencadear-se a reflexão pedagógica e buscar-se aprender com todos os saberes na perspectiva, inclusive, de melhoria, de transformações e de desenvolvimento. Sobre esse tema, Soares (2017) interpreta que a escuta é um componente fundamental na formação permanente e na prática profissional, recortando em destaque, as atividades de trabalho mais tradicionais. Ou seja, na lista de profissões e das responsabilidades profissionais não se excluem nenhuma delas.

Esses afazeres transcursam, por maioria, da formação técnica em nível médio ao universitário. Dias Sobrinho (2015) salienta a educação e o conhecimento como bens públicos e direitos humanos essenciais, por isso necessitando apresentarem qualidade com sentido científico e social. Um direito humano jamais deveria ser negligenciado, tampouco sonogado a parcelas da população e nem se restringir aos aspectos pragmáticos e utilitários da vida. Qualidade para poucos é elitismo. Qualidade apenas para o mercado é redução do cidadão a capital ou recurso humano. Dias Sobrinho (2015) agrava: "(...) está tendendo-se a substituir as finalidades essenciais da formação humana integral pela capacitação em competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento das empresas".

A responsabilidade pública, a relevância científica e a pertinência social são ingredientes necessários para os processos

de produção da vida. A cultura e o aprendizado de saberes são fontes renováveis de estímulos, cidadania e civilização.

Contrapor-se e repelir a violência em suas variadas fórmulas, preveni-la e promover a não-violência nas revelações mais otimistas, não dispensam contributos da cultura, da educação, da consciência, da humanização e da dialogicidade. Se o conteúdo é abrangente, as possibilidades de enfrentamento também o são. O aprendizado dos saberes, do acadêmico e científico ao popular, bem como a sua identidade espelhada e sucedânea são comprometimentos e responsabilidades mais do que conceitos, afecções e potências.

Vale enfatizar que a região das Américas, já em 2018, era a mais urbanizada no mundo, com 80% da sua população vivendo em centros urbanos (OPAS, 2018). Entre os seus recursos de ambiência não se podem descartar a amorosidade, a dialogicidade, os conceitos e os alcances do *'diálogo com'* e não um *'diálogo para'* os sujeitos, como sempre ensinou Freire (2011), especialmente em tempos de pronúncias pela humanização e a não-violência.

Sobram cenas cotidianas de muitas violências. Atos de agressões físicas dominam os noticiários. Outras formas de violência, brutalidades, ofensas psicológicas, abusos e selvagerias, porém, nem sempre são visualizadas com os mesmos holofotes.

Amorim e Calloni (2017) afirmam que se pode vivenciar o conceito de amorosidade ao expressar "(...) consideração, respeito, afeto, carinho, desvelo, compaixão, ternura, cuidado, carícia, compreensão e assim por diante". Enfatizam, também, que a conjunção de amorosidade com solidariedade infinita leva à "(...) necessidade consciente de que esta discussão sirva ao reabastecimento das fontes da ética universal do ser humano".

A Organização das Nações Unidas-ONU defende oito eixos no Programa de Ação para uma Cultura de Paz. São eles: Cultura de Paz através da Educação; Economia Sustentável e Desenvolvimento Social; Compromisso com todos os Direitos Humanos; Equidade

entre Gêneros; Participação Democrática; Compreensão, Tolerância e Solidariedade; Comunicação Participativa e livre Fluxo de Informação, bem como a Paz e Segurança Internacional (COMITÊ DA CULTURA DE PAZ, 2019).

No III Encontro entre Cidades e Universidades, a Diretora da Oficina de Ciências para a América Latina e o Caribe, pela UNESCO, destacou a responsabilidade das instituições e dos profissionais do ensino como construtores e mantenedores de elos entre o conhecimento científico e as comunidades locais. Lídia Brito, professora em Moçambique, apontou o papel social e de cidadania das instituições no desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades, destacando a relação das universidades com a formação crítica das sociedades. “Não é preciso fazer tudo de novo. Aprendam uns com os outros e adaptem as soluções para melhorar as cidades em que vivem” (BRITO, 2016, p.1).

Como outro mote dessa sabedoria, pode-se reconhecer e recomendar a cidadania. Como fenômeno complexo, Carvalho (2014) pressupõe a cidadania plena nas garantias para a liberdade, participação e igualdade do direito das pessoas, distribuídos em direitos civis, políticos e sociais. Sublinha, no entanto, que certos direitos não geram o gozo de outros, ou seja, a liberdade de pensamento e o voto não causam prerrogativas imediatas como segurança, emprego e qualidade de vida. Assim, necessitam-se constantes e renovados aprendizados.

A não-violência, a redescoberta da paz e a dialogicidade interdisciplinar desses temários

Freire (2013) considera que a paralisia e o mutismo perante o futuro se reúnem com propriedades como a alienação, a insegurança, o medo de arriscar mudanças, de criar algo diferente e de se compromissar com a superação e a transformação em condições melhores. Assim, pouco acontecerá espontaneamente.

A violência, quando não tenha sido plantada com semente intencional, tem a sua origem elevada nesses descasos, comodismos e acomodações. Aos países cabe a cooperação multilateral; às organizações internacionais, a adoção de diferentes ações pacificadoras; às pessoas, lideranças e gestões, a promoção de um espírito solidário, humanizado e acolhedor. Como requisito, método e critério, a prática da não-violência e do respeito à vida resulta da educação, do diálogo e da cooperação mútua.

O Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, promovido pela Organização Científica e Cultural Educacional das Nações Unidas-UNESCO, com 85 fóruns entre os anos 2000 e 2010, colecionou argumentos fortes para propor um “novo humanismo” calcado na ideia da prevenção e da resolução não violenta dos conflitos.

A Cultura de Paz defende que os problemas sejam solucionados por meio do diálogo, da negociação e da mediação. Respeita a totalidade dos direitos individuais, assegura e sustenta a liberdade de opinião e se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, principalmente a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental (NOLETO, 2010).

Nos fundamentos do modelo dialógico de Freire, a emancipação, o humanismo e a educação libertadora significam a condição de sujeito da pessoa do outro ser humano, propiciando agenciamentos na concepção de que se necessita de relações humanas e não apenas o contato ou a instrução bancária, conservadora, diretiva e mecanicista. O indivíduo, mediante as relações *com* e *na* realidade, estabelece relação com o mundo, suas características, peculiaridades e objetivos a construir (FREIRE, 2011).

Paz, vista nesse cenário, não é a mera ausência de conflito ou guerra. Nesse relacionar com o mundo e a realidade, aciona o conhecimento sobre si e sobre o universo, independente do seu

nível de escolaridade e identidades outras, como a de geração, de gênero ou etnia, por exemplo. Portanto, a Cultura de Paz gasta um longo prazo por considerar contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais dos seres humanos e das sociedades. É um processo a ser entendido, aprendido, desenvolvido e posto em prática, constante e cotidiano, porém não passivo.

Noletto (2010) adverte, em nome da UNESCO, há uma década, que a humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la, pois, no mundo interativo, tudo é questão de conscientização, mobilização, educação, prevenção e informação de todos os níveis sociais nos países.

A elaboração e o estabelecimento de uma Cultura de Paz requerem profunda participação de todos, mobilização, tolerância, democracia e os direitos humanos. Cabe aos cidadãos e às cidadãs organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade participando no desenvolvimento das suas sociedades. Reivindicam-se cidades mais humanas e pessoas com sentimentos mais puros.

A cada 30 de janeiro tem-se a oportunidade de renovar a sensibilidade e os sentimentos profundamente humanos. É a data destinada como o Dia da Não-Violência. Designada em 2007, pela Organização das Nações Unidas-ONU, é uma homenagem ao pacifista Mahatma Gandhi, assassinado nesse dia em 1948, conforme resgata Rosa (2018).

Agenciamentos educativos como ponderações finais

A educação contribui, por conseguinte, demonstrando que é possível mudar. Se a vida só tem sentido a partir da busca incessante da libertação de tudo o que desumaniza e proíbe de ser mais humanos, dignos e livres, é importante entender e considerar a relação intersubjetiva caracterizada como sujeito-sujeito e a prática da solidariedade, da comunicação, do diálogo e da cidadania plena.

Esse aprendizado precisa ser conhecido, compreendido, aprendido e treinado nos cotidianos, nas metodologias, nas teorizações, nas práxis e nos procedimentos técnicos do ensino e da formação na escola, na universidade, na convivência em grupos sociais, tanto reais e virtuais, quanto políticos, familiares e profissionais, e na vida em comunidade.

Assim, o indivíduo torna-se apto para captar a realidade, o fenômeno, a situação problema e os seus nexos causais. O diálogo requer amorosidade, humildade, esperança e a crença no potencial humano e sua capacidade de renovação. Destarte, não existe de fato uma técnica ou um método a ser utilizado para alcançar determinados resultados. Obtém-se um diálogo quando o educador/interlocutor se reconhece como um ser humano incompleto e reconhece a pessoa do outro/educando como um sujeito que também tem seus saberes e reconhecimentos sobre o mundo.

O papel social e de cidadania das instituições precisa reconhecer os direitos humanos, o direito das pessoas a melhores condições sociais e a relevância das políticas públicas a serviço da qualidade de vida e do bem viver das pessoas. Acrescenta-se a necessidade de permeabilidades, momentos articuladores das áreas do conhecimento entre si, da epistemologia interativa entre saberes e práticas, da intencionalidade ético política de cultivar o bem viver e promover a emancipação social e cidadã, o diálogo interculturais e com o respeito e a promoção da dignidade da pessoa como indivíduo e coletivo da cidadania.

Se a esperança está na antecipação de um mundo novo e no movimento por algo melhor, ela potencia para os humanos, seres inconclusos, os desafios contemporâneos. Tais desafios exigem pensares e ações mais comprometidas com a emancipação humana e social, realizações conjuntas do protagonismo e da interação dialógica colaborativa, com impulsos para intervir na realidade e melhorá-la.

Assim, por denúncias e anúncios, comprometer-se com a mudança e ousar modificações é aliar-se à intencionalidade ética e política de cultivar o bem viver, promover a emancipação social pelo diálogo humano e se inquietar com o estado da objetivação, da mercantilização, da colonização, do controle e de todas as formas de violência e não-vida.

Referências

AMORIM, Filipi; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul: UCS, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago, 2017. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso: 18 jan 2020.

BRITO, Lídia. Papel das universidades é o de fortalecer o desenvolvimento conjunto de soluções para as cidades. In: **III Encontro Cidades e Universidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/papel-das-universidades-e-o-de-fortalecer-o-desenvolvimento-conjunto-de-solucoes-para-as-cidades>>. Acesso: 15 dez. 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COMITÊ DA CULTURA DE PAZ. **Acolhimento – o pensar, o fazer, o viver**. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: < <http://comitepaz.org.br/index.php/acolhimento-o-pensar-o-fazer-o-viver/>>. Acesso: 20 dez 2019.

_____. COMITÊ DA CULTURA DE PAZ. **Manifesto 2000 para uma Cultura de Paz e Não-Violência**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<http://comitepaz.org.br/index.php/category/publicacoes/>>. Acesso: 20 dez 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. In: **Avaliação**. v.20. n.3. Campinas; Sorocaba: nov 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora Sim; Tia, Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GENRO, Silvio Aymone; LEITE, João Chagas. Seiva de Vida e Paz. In: **I Chimarrão da Canção Missioneira**. Coronel Bicaco: ACIT, 1983.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Cultura de Paz: da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. In: **A construção da Cultura de Paz: dez anos de história**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>>. Acesso: 19 dez 2019.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Estratégia e plano de ação sobre a saúde urbana. 162ª Sessão do Comitê Executivo OPAS e Regional da OMS para as Américas; de 18 a 22 de junho de 2018. Washington: OPAS, 2018 (documento CE162/INF/20–9p.). Acesso em 28 jun 18. Disponível em: <https://www.paho.org>

ROSA, Ana Beatriz. Dia da Não Violência: o que aprendemos com Mahatma Gandhi. As suas ideias continuam poderosas. In: **Comportamento**. 30 jan. 2018. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/01/29/dia-da-nao-violencia-o-que-aprendemos-com-mahatma-gandhi_a_23346982/>. Acesso: 21 dez 2019.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais**: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire. 2017. 192f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias

Kant



Catia Paula Saft, Brasil

Juíza de Direito do TJRS desde julho/2002, tendo atuado nas Comarcas de Santo Cristo, Gravataí, Três Passos, Campo Novo e atualmente na Comarca de Horizontina, onde é responsável pelo Juizado da Infância e Juventude. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Instituto de Ensino Superior de Santo Ângelo, Especialista em Direito Civil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Alysson Custódio do Amaral, Brasil

Doutor em Educação pela UFSM. Mestre em Educação com linha de pesquisa em Arte/Educação pela UFSM. Graduação em Música Licenciatura Plena na UFSM com parte dos estudos realizados na Universidad Nacional del Litoral Santa Fé - Ar. Professor CLT UERGS unidade II de Montenegro no curso de Música Licenciatura Plena e no curso de Especialização em Educação Musical durante dois anos. Também, professor Tutor do curso de Pedagogia da UFRGS. Atualmente professor concursado em Educação Musical no município de Horizontina, RS. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq.

**A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A NÃO-VIOLÊNCIA
NA ESCOLA FORMAL:
Círculos de Construção da Paz - pilar da *Justiça
Restaurativa* - forma de transformação de conflitos
de um espaço escolar.**

*Catia Paula Saft
Alysson Custódio do Amaral*

Todos estavam sentados em um grande círculo, cadeiras dispostas em roda, sem mesa no centro. Já haviam conversado reservada e separadamente com o facilitador, que ouviu seus relatos atentamente. Concordaram em participar do círculo. Foi escolhida uma flor para colocar no centro, pois flores perspectivam a alegria. O facilitador inicia a cerimônia, passando as orientações gerais, o propósito do círculo e a natureza do processo. Em seguida, apresenta o bastão da fala (instrumento da palavra), explicando aos presentes/participantes que este passará por todos, em círculo, e que apenas quem o estiver segurando poderá falar, exceção do facilitador, que pode falar sem o bastão caso seja necessário para manter o saudável andamento do círculo. Acrescenta que quem estiver com o bastão não necessariamente precise falar, podendo passá-lo adiante sem nada dizer, mas enfatiza a importância de todos externarem seus sentimentos e pensamentos.

Usando o bastão, todos se apresentam: facilitador, autora do fato (chamaremos de K.), sua responsável legal, a vítima (chamaremos de Y.), sua responsável legal, a professora da turma e a Diretora da escola. Em seguida, o facilitador questiona a todos acerca do propósito de estarem ali. Usando o bastão da fala, cada qual coloca sua versão.

Inicialmente irritada e nervosa, Y, expõe que se sente envergonhada perante a turma, pois depois do ocorrido os colegas

a ridicularizam. A mãe, por sua vez, manifesta sua preocupação com a segurança da filha, temendo que o episódio venha se repetir e que possa progredir para uma agressão mais grave. K, por sua vez, refere que sempre foi amiga de Y, e que devido ao fato de ter reprovado de ano, não frequentam mais a mesma turma. Refere que os pais são separados e a mãe enfrenta uma severa depressão não podendo lhe auxiliar nas tarefas e não demonstrando interesse pelas atividades escolares, o que a desmotiva ainda mais. Reconhece que agiu de forma errada, mas devido às notas baixas, procurou manter sua popularidade de outra maneira, unindo-se a um grupo de meninas mais velhas.

No dia do conflito, o que era para ser apenas um jogo de vôlei progrediu para uma troca de palavras ásperas e, instigada pelo grupo e tentando afirmar-se, K, partiu para cima de Y com tapas e chineladas, motivo da ridicularização desta perante o grupo. A garota diz que se sente envergonhada por sua atitude e, especialmente triste por ter agredido uma pessoa com quem já confidenciou muitas coisas.

A mãe de K disse que não pode contar com o pai desta, que as abandonou quando a menina tinha apenas 04 anos e que após perder seu pai (avô de K) sentiu-se sem rumo, sem motivação. Envergonha-se da atitude da filha, mas entende que o episódio serviu para alertá-la acerca da necessidade de olhar por ela, compreendendo que, apesar de ter crescido, ainda, precisa de orientação e apoio.

A professora da turma se percebe impotente diante da situação, pois apesar dos apelos, não foi ouvida pelas alunas. A diretora agradece aos presentes pelo comparecimento, enaltecendo a atitude de tentarem resolver o problema de forma pacífica e restaurativa. Encerrada a primeira rodada do círculo, o facilitador questiona aos participantes acerca de como a situação poderia ser corrigida.

De posse do instrumento da palavra, Y diz que não gostaria que K fosse punida, pois entende que sua realidade é muito melhor do que a dela. Mas gostaria que houvesse uma medida que demonstrasse aos demais que os problemas não se resolvem dessa maneira e que revelasse, de alguma maneira, o arrependimento de K. Ou seja, que o sentimento de tristeza pelo ocorrido fosse compartilhado, servindo de desestímulo a novos fatos semelhantes. A mãe de Y contrapõe que, diante da manifestação de K., entendendo que houve um momento de fragilidade, gostaria apenas que esta, se comprometesse a não mais reiterar a ação, e respeitasse a filha. K pede desculpas à amiga e diz expressamente sentir-se arrependida pelo ocorrido. Envergonha-se de ter se deixado levar pelas instigações dos outros, agindo sem pensar. Afirma que Y e sua mãe podem ficar absolutamente tranquilas, pois o fato não voltará a ocorrer. A mãe de K afirma que já está em tratamento, e que buscará apoiar mais a filha, percebendo o quanto sua ausência afeta a vida escolar e social da filha.

A professora propõe que as alunas circulem juntas pelas turmas que estavam na atividade no dia do conflito, demonstrando a todos que o conflito foi solvido de forma pacífica, que K pediu e Y aceitou o pedido de desculpas e que ambas sejam propagadoras da ideia de que os conflitos são naturais em sociedade, mas o importante é usá-los como potencial para mudanças construtivas. Propõe, ainda, que K seja encaminhada para acompanhamento psicológico junto à escola, enquanto sua mãe possa frequentar o serviço de acompanhamento psicossocial do Município. A diretora concorda com as proposições da professora e coloca a escola à disposição de todos, reiterando a alegria com a solução encontrada pelos participantes. Agradece a honestidade e a cooperação de todos e pontua o quanto também aprendeu com o círculo, enfatizando que, ao auxiliar os outros, estamos nos ajudando, tornando o nosso ambiente de viver mais harmonioso.

A decisão do círculo foi acolhida por consenso e a direção da escola seguiu acompanhando o cumprimento do acordado.

A cena acima retratada não é fruto da imaginação fértil ou utopia. É a adoção dos círculos de Construção da Paz, um dos pilares da *Justiça Restaurativa*, como forma de solução – ou melhor dizendo, transformação – de conflitos de um espaço escolar. Como diria Maturana, um espaço de conversação inspirado pela novidade restaurativa, e compartilhado por juízes, promotores de justiça, defensores públicos, policiais, assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, educadores sociais e recentemente adentrando ao espaço escolar formal. Maturana (2004, p. 31) infere que todas as atividades humanas surgiram como conversações que, explicadas pelo autor, são redes de coordenações comportamentais consensuais entrelaçadas com o emocionar e que, portanto, todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações. Maturana (2004) afirma que o que nos constitui humanos é a nossa existência no conversar e define conversar como “a convivência em coordenações de ações e emoções”.

Segundo relato trazido por Renato Rodovalho Scussel e Marcelo Nalesso Salmaso na apresentação da obra *Segurança e Cuidado: Justiça Restaurativa e sociedades saudáveis*, de Elizabeth M. Elliott (2018), publicada na versão brasileira pela ABRAMINJ e Palas Athena, a Justiça Restaurativa teve início no Brasil no ano de 2005, com três projetos pilotos nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, a partir de uma parceria entre os Poderes Judiciários destes locais, a então Secretaria da Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento.

O que se sabe é que ao longo desses anos a Justiça Restaurativa se espalhou pelo país, propondo um novo paradigma de cuidado e resolução dos conflitos. Importante salientar que a Justiça Restaurativa não é apenas uma técnica especial de resolução dos

conflitos. É muito mais do que isso. Busca uma verdadeira mudança nos paradigmas de convívio e relacionamento pessoal, trazendo mais amorosidade e nutrindo vínculos benéficos. Nas palavras de Renato Rodovalho Scussel e Marcelo Nalesso Salmaso, na obra supracitada:

Para a adequada compreensão da Justiça Restaurativa e de seus objetivos, mostra-se necessário enxergar o ser humano como multidimensional e relacional, e também que a violência é um fenômeno complexo para, assim, desvelar as suas causas profundas. Nos tempos atuais, boa parte da população mundial, o que se observa também na sociedade brasileira, está inserida em sistemas de convivência humana, pautados pelas diretrizes do individualismo, do utilitarismo, do consumismo e da exclusão, os quais fomentam a competitividade, o aniquilamento do outro, os discursos de ódio, a guerra. Em tais sistemas sociais, a identidade da pessoa, o ser “alguém” em meio ao grupo social, resume-se à riqueza acumulada que permite consumir bens. (ELLIOTT, Elizabeth M. 2018, p. 16).

Ao estarem imersos por essa lógica, boa parte dos seres humanos sucumbe à violência, de ordem física ou mesmo mental, bem como à violência estrutural e cultural, ao serem impedidos de acessar serviços e recursos que, em tese, deveriam estar disponíveis a todos. Isso tudo predispõe esse grupo de estar à margem da esfera de garantia do bem-estar e é gestado o sentimento de não pertencimento social fomentando atos de violência, transgressão e distante da conversa.

A educação, a cultura e a não-violência na escola formal nem sempre foram abordados por Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos. O que nos auxilia a pensar como contraponto as situações existentes seria “El Arte de Conversar” apresentada por Humberto Maturana y Ximena Dávila de Matriztica que aconteceu nas Majadas de Pirque no Chile em Mayo 2015. Nela, são apresentados os fundamentos

do humano. Nessa conversa nos sobrepõe a palavra *autopoiese* ou *autopoiesis* (do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”), a qual, foi cunhada nos anos de 1970 por Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si. Ensinam-nos que os seres vivos são sistemas que se auto produzem e estão em um processo contínuo de produção de si. O que se há conservado na história nesses 2,8 milhões de anos, aproximadamente, é essa condição de produção de si. Pelo entorno e com o entorno que o faz possível que vai se montando e tornando histórico. Somos um dos presentes, dentre os milhões de presentes nessa história. Os autores propõem o entendimento do viver da seguinte maneira: “somos sistemas dinâmicos. Moleculares. Sistemas moleculares autopoieticos. A morte seria a detenção dessa dinâmica molecular autopoietica”.

O que isso teria a ver com o conversar na educação, na cultura e na não-violência na escola formal abordados por Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos? Para compreendermos, Maturana e Ximena Dávila (2015), alertam que se faz necessário primeiro um caminho para entendermos que somos seres vivos, desde o biológico, mas também, somos seres culturais. E nessa diversidade humana é como nos encontramos no universo. Porque seria fácil conversar e encontrar-se com o outro quando ele pensa da mesma maneira. A questão passa por: como me encontro nessa diversidade? E que, essa diversidade, essa diferença, não seja conflito, não seja problema, mas que seja uma oportunidade. Que sirva para falarmos do ser humano. Porque parece que falar do ser humano faz com que todos entendamos as mesmas coisas. Entretanto, nunca fazemos as perguntas que são fundamentais: Qual é a origem do humano? De onde surge o humano?

O ensinamento de Maturana e Ximena Dávila (2015) prediz que nos encontramos sendo primatas bípedes: como bípedes, pertencemos a uma linhagem que, em sua história evolutiva,

transformaram-se em seres que existiram em um viver de retirada e compartilhamento de alimentos. Nela, a convivência em que a mão se transformou em pé, e, em um instrumento de manipulação fina com os dedos, que por sua vez, podem ser usados, até mesmo, para fazer carícias. A constituição dessa família ancestral há três milhões de anos atrás, um pouco mais, um pouco menos, porque não se sabe ao certo e porque não são pelos fósseis que podemos ver isso e, sim, pela transformação, que tem a ver com o esquecimento da nossa história. E que, tem a ver, então, com o esquecimento desses três milhões de anos atrás. Qual esquecimento? Isso de fazer as coisas juntos e das coordenações dos sentires e das emoções dos nossos seres que deveria estar circunscrita no viver cotidiano. Ou seja, que somos humanos, porque estamos com outros seres humanos. E assim nos conservamos humanos. Assim o bebê nasce. O entendimento trazido é o de que se o bebê nascesse na lua e não estivesse com outros humanos teria uma biologia que é uma possibilidade, mas não seria humano enquanto não vivesse com o viver humano que tem que ver com a linguagem. E a linguagem não como instrumento, e, sim, como modo de conviver.

Esta é a nossa configuração. Este, somos. Encontramo-nos sendo isso. E quando perguntamos: - mamãe! Quem eu sou? Ela contesta: - uma criança. Ou seja, encontramos-nos sendo criança. Damo-nos conta de que, quando perguntamos nos encontramos sendo aquilo sobre o qual perguntamos. O ensinamento enfatiza algo que existe na dinâmica relacional nesta origem humana donde surge à linguagem, a conversação, a reflexão. Diz-se: o modo de conviver, no fazer coisas juntos, num âmbito de proximidade duradoura no bem-estar de amar.

Surge então uma pergunta inquietante trazida por Humberto e Ximena Dávila (2015) se esse modo de viver, o temos conservado hoje em dia? Estamos falando da origem do ser humano. A origem do humano é a família ancestral. Ou seja, o modo de viver é um

modo de proximidade duradoura no bem-estar. Algo enfatizado por eles também é que “a família é um grupo de pessoas que vivem o prazer de estarem juntas e que, se não há prazer na convivência, não existe família, porque a origem humana será nesse espaço de bem-estar, de proximidade”. Daí o entendimento de como surge a linguagem. Da necessidade de proximidade e bem-estar. Se não existisse a linguagem, como teria surgido o linguajar e o conversar senão necessitassem desse espaço de proximidade e bem-estar. Isso requer permanência. Por isso tem que ser proximidade duradoura. E o que é fundamental nessa origem humana? Para Maturana e Ximena Dávila (2015) “o fundamental na origem humana é o surgimento da linguagem, o conversar. E a reflexão como um modo de conviver, no fazer coisas juntos, em um campo de proximidade duradoura no bem-estar do amar”.

Infelizmente nesse momento cultural que vivemos, temos tratado a linguagem como um instrumento. Um instrumento de manipulação, de resignação, de descrição de objetos. Um instrumento de manejar o mundo. Maturana e Ximena Dávila (2015) enfatizam que a linguagem não é um instrumento. “É um fluir no modo de conviver em coordenação dos fazeres e dos sentires nas emoções do conviver”. É imprescindível dar-mo-nos conta da potência e de como se dá esse conviver que acontece no conversar e no reflexionar. Por isso dos Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos. Eles prosseguem que “nem tudo o que é linguagem é um modo de conviver. Acontece no coordenar de nossos sentires, nossos fazeres e nossas emoções e coordenar essas coordenações de fazeres, de sentires e de emoções”. Ao fazermos isso nos ensinam que surge um fenômeno que é a reflexão e conferem importância ao ato de reflexionar que acontece na linguagem e não acontece sem ela. Apontam para reflexão sendo “o olhar do olhar que se olha”. E a escuta, “escutar é o escutar o que se escuta”. E o pensar, “o pensar que se pensa”.

Ao menos isso é o que deveria ser. Infelizmente não é isso que está sendo. Ao menos não no espaço escolar, o qual conhecemos. Isso deveria de acontecer na linguagem. Os Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos trazem essa possibilidade do olhar, do escutar, do pensar e do reflexionar e gestar a mudança nesse fluir do conviver nas coordenações dos sentires, dos fazeres e emoções. No entanto, o que nos é apresentado muitas vezes no espaço escolar, são aquilo que Maturana e Ximena Dávila intitulam de coordenações repulsivas que estão se sobrepondo as coordenações do conviver.

O que significa essa coordenação de coordenações? Maturana e Ximana (2015) explicitam que ao chamarmos alguém por telefone e essa pessoa não atende ou existe alguma interferência, não estamos coordenados. No entanto, se ela atende e começamos a conversar, estamos coordenados. E a pergunta que surge através deles é: basta a coordenação fundamental? Estar coordenados? A resposta vem com um sonoro não. Não basta a coordenação fundamental. Porque podemos estar coordenados, mas se não nos escutamos, que acontece com a coordenação? O entendimento que nos é dado é o de que nessa cultura escutamos esperando que o outro valide o que dizemos porque estamos sempre com a razão. Temos a verdade, sabemos como são as coisas. Com essas pessoas se torna difícil coordenar-se e encontrar-se porque não existe escuta. Maturana e Ximena Dávila (2015) explicitam o escutar como o “deter-se em silêncio de descobrir o que o outro diz, daquilo que ele diz, porque sempre o outro diz algo de domínio que lhe é válido, que nós chamamos de os critérios de validade”.

O que sucede nas escolas de educação básica em geral? Qual é o tema apresentado pelos educandos? Que existe falta de comunicação. Não existe trabalho em equipe. Existe conflito. E, donde surge o conflito fundamental? O fundamental surge por não nos escutarmos. Não se pode fazer duas coisas ao mesmo tempo.

Para poder escutar se faz necessário deter-se e olhar o outro. Encontrar-me com ele. Requer mostrar com minha corporeidade que o outro me interessa e me importa. Escutar para descobrir quais os interesses de validade, de onde o outro diz, aquilo que ele diz. Mas em geral os escutam olhando-nos, ou seja, esperando que o outro valide-nos, porque nós sabemos. Eu sei, eu tenho a verdade, eu sei como são as coisas. Então nesse fluir humano, não vai estar a continuação. A reverberação de querer escutar o outro, não importa. Ou seja, em coordenações de coordenações fazemos coisas juntos? Que coisas? Vai depender do curso das interações dos Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos.

Maturana e Ximena Dávila (2015) complementam que “as emoções são o modo de estar na relação”. Estando no espaço escolar posso distinguir as emoções vendo em que emoções estão pela postura corporal que os educandos/as ou os professores/as estão: ou interessados, ou um pouco tristes, ou não entendendo do que se trata. Nossos interlocutores mencionam que “quando a pessoa percebe o modo de se relacionar que o outro tem, ela distingue a emoção”. O que não se pode distinguir é a sensorialidade íntima da pessoa. Porque podemos buscar uma emoção e sentir outra coisa. Quantas vezes o educando diz sim, querendo dizer não. Quantas vezes diz não, querendo dizer sim. No entanto, quando falamos de inteligência emocional o que nos dizem? Podemos sentir uma coisa, mas podemos demonstrar outra. Queremos nos sentir felizes no ambiente escolar, no fundo, querendo matar ao professor ou a um colega de aula. Ou seja, quando realmente transparecemos nas conversações e nas relações para que haja uma coerência entre o que sinto, o que vivo e o que faço? Uma coerência em meu sentir, em minha emoção e em meu fazer. É essa emoção que se busca com os Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos. Uma emoção sincera e

não arranjada. As grandes dificuldades das organizações escolares passam por isso - porque as pessoas dizem sentir de uma maneira, no entanto, mostram de outro modo. Por isso conta, o escutar o conversar no espaço escolar como um todo.

Maturana e Ximena Dávila (2015) interpõe que “se o humano surge no ambiente acolhedor de convivência da família ancestral como surge a desconfiança na convivência humana?” Podemos dizer que isso seria o tema central de hoje nos espaços escolares. Têm-se que recuperar a confiança. Mas os autores auxiliam ao entendimento rezando que confiança não é como se fosse um objeto que perco e depois o recupero. Eles afirmam que “a confiança é história. Quando se perde a confiança o que se apaga é a história. Ou seja, tudo o que eu vivi, não são verdades”. Ao falarmos da crise de confiança que existe no espaço escolar, como em outros tantos espaços da nossa sociedade hoje em dia, dizemos que tudo o que vivemos foi nulo. Aprendemos que a confiança não se recupera. Temos que voltar a escrever a história. Temos que estar um pouco juntos, porque a confiança como nos dizem Maturana e Ximena Dávila “é uma consequência. É um resultado. E o resultado é uma parte do processo. São as leis sistêmicas. O interessante que o que resulta disso é uma parte do processo”. Nesse sentido, os Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos, também soa como esse lugar para se reescrever a história. Esse entendimento faz com necessitemos de vários processos. Teremos que nos encontrar. Reescrevendo a história. Teremos que nos encontrar em momentos em que o outro não falhe comigo e que eu não falhe com o outro. Teremos que nos encontrar fazendo uma história nova para resultar em um espaço de confiança. Por isso, salientam os autores que o mais grave não é crise de confiança como tal, mas tem a ver com a história vivida. Não se recupera em um ato declarativo: - vou recuperar a confiança! Senão que teremos que viver e conviver de outra maneira.

Somos seres amorosos e constitutivamente colaborativos. E isso parece super estranho quando vamos fazer algum trabalho e dizemos que uma pessoa não colabora. Você pergunta para pessoa? Você se importa com o que ela faz? Ou seja, ninguém vai colaborar em um espaço aonde não se acha importante. O importante é conversar para que o colaborar seja espontâneo. Nesse sentido, entender a Justiça Restaurativa está para além de aspectos individuais e relacionais, salvaguardando a responsabilidade de cada indivíduo por sua conduta, mas estar atento aos aspectos comunitários, sociais e institucionais que auxiliam o seu surgimento.

A Justiça restaurativa mobiliza uma estrutura sem culpabilização, buscando dar suporte para aproximação entre as pessoas envolvidas, fomentando a empatia. A ideia da culpabilização e, conseqüentemente, da punição são superadas pela ideia da responsabilização, mas uma responsabilização focava na empatia e na reparação do dano. A punição ficará reservada para as situações que não foram ou não podem ser resolvidas satisfatoriamente pela Justiça Restaurativa. Isso porque precisamos abandonar a ideia de que punir torna a pessoa melhor. Também é preciso compreender que não punir não é sinônimo de não fazer nada, como muitos acreditam.

Elizabeth M. Elliott, em sua obra *Segurança e Cuidado: Justiça Restaurativa e sociedades saudáveis*, escreve:

Desde o momento em que as crianças nascem, crescem dentro de uma estrutura educacional que é amplamente baseada em punição e recompensa. [...] Como estamos inclinados a considerar a punição *dentro de* um paradigma de base punitiva, a reconsideração da punição em si parece absurda [...] (2018, p. 64).

A autora prossegue dizendo que se a ideia do “não fazer nada” em circunstâncias de conflito ou transgressão não é aceitável para a maioria das pessoas, então a atração pela punição se mantém.

A Justiça Restaurativa deseja auxiliar na mudança dessa forma de pensar e agir, concebendo processos que usam a punição como *último* recurso. Immanuel Kant *apud* Elliott (2005, p. 65) escreve:

Se você punir uma criança por ser impertinente e recompensá-la por ser boa, ela agirá de modo correto meramente pelo benefício da recompensa; e quando ela for para o mundo e perceber que bondade não é sempre recompensada, nem maldade sempre punida, ela crescerá sendo alguém que só pensa em como deve continuar no mundo e fazer o certo ou o errado de acordo com o que ela entende ser vantagem ou não para si.

E como fazer para mudar esse paradigma estabelecido? A autora nos auxilia dizendo que “os ‘princípios’ deveriam originar-se no ser humano em si. Em treinamento moral devemos procurar desde o início infundir ideias nas crianças sobre o que é certo e o que é errado. Se desejarmos estabelecer a moralidade, teremos de abolir a punição”. Esse delineamento entre moralidade e punição nos faz perceber que as abordagens punitivas podem impedir o cultivo da moralidade na sociedade.

As ideias propostas pela Justiça Restaurativa por meio dos Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos estão longe do esgotamento nesse conjunto já conhecido de recomendações, senão que conduzem ao cerne das concepções do sistema. Sua aplicabilidade, ainda que de maneira experimental, e, aparentemente inofensiva no atendimento de crianças e adolescentes que cometeram algum tipo de infração, pode trazer iluminuras e fazer com que se pense nos pressupostos do sistema penal tradicional, que resumidamente aparecem nos conceitos estruturantes de culpa, perseguição, imposição castigo e coerção.

O Desembargador Leoberto Brancher ao prefaciar o livro Justiça Restaurativa de Howard Zehr (2015, p. 7) descreve:

O simples fato de operar uma justiça penal participativa, com foco na vítima, e tentando substituir esses conceitos, respectivamente, pelos de responsabilidade, encontro, diálogo, reparação do dano e coesão social – embora complexa e trabalhosa, e talvez por ora somente possível de forma tópica e artesanal – já é por si só atitude capaz de subverter e colapsar positivamente um sistema obsoleto e oneroso cuja reprodução definitivamente não se justifica.

O Judiciário, especialmente gaúcho – sempre vanguardista - viu na Justiça Restaurativa uma forma de sentir-se menos impotente diante dos conflitos que lhe chegavam. A necessidade de tratar de forma diferente esses conflitos, especialmente àqueles havidos na área da infância e juventude, onde os menores que cometeram alguma infração são seres em desenvolvimento e formação, bem como nos conflitos de menor potencial ofensivo, em que, de regra, os envolvidos convivem diariamente na sociedade, fez com que o Judiciário vislumbasse nos processos circulares de construção da paz uma poderosa ferramenta de mudança da nossa sociedade, possibilitando, quiçá, quebrar o ciclo de reprodução da violência, em que o jurisdicionado/infrator de hoje é filho do infrator atendido pelo colega/Juiz que antecedeu na Comarca, uma triste e dolorosa constatação dos Juízes humanizados. MULLET e AMSTUTZ²¹ escrevem que:

As vítimas, os ofensores e a comunidade muitas vezes sentem que o sistema jurídico não atende seus anseios por justiça. Os que trabalham no judiciário também, com frequência, sentem-se frustrados porque o sistema não promove a genuína responsabilização dos ofensores nem cuida das necessidades daquele que sofreram os danos. (2018, p. 32).

Assim, no âmbito da infância e juventude, especialmente em face da vigência do princípio da proteção integral, a prática da

21 Mullet, Judy H. AMSTUTZ, Lorraine Stutzmann. *Disciplina Restaurativa para Escolas*. São Paulo: Palas Athena, 2ª edição, pág. 32.

Justiça Restaurativa encontrou campo fértil, vindo ao encontro de muitos trabalhos que já estavam sendo planejados e executados pelos Juizados da Infância e Juventude e por extensão as escolas passam a encontrar os Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos.

A prática cresceu e fortificou-se, de modo que em maio de 2016, o Conselho Nacional da Justiça editou a Resolução 225, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, reconhecendo a complexidade dos fenômenos conflito e violência, e que estes não devem ser tratados de forma individual, mas sim comunitária, institucional e social. A norma traz traços principiológicos e define elementos de fluxo mínimo, servindo de sustentáculo e balizador para juízes e demais interessados na prática. Pode ser adotada em diferentes tipos de conflitos e situações.

Evidentemente que não é qualquer situação ou conflito que merece ser abordado pela via da Justiça Restaurativa. Há conflitos, especialmente aqueles em que há transgressão de valores intocáveis da sociedade (vida, liberdade sexual, dentre outros), em que a simples abordagem pacífica não faz sentido. Do mesmo modo, ocorre em conflitos envolvendo pessoas que dificilmente ou nunca mais terão contato (como num desacerto comercial entre estranhos). Nessas hipóteses, a solução rápida e legal ainda se apresenta como a melhor alternativa.

Entre pessoas que convivem diariamente percebe-se que o conflito é casual, contudo, entre os adolescentes, por estarem em formação e desenvolvimento, acaba sendo comum. Assim, a via da abordagem restaurativa apresenta-se como nova alternativa de resolução do conflito, estimulando comportamentos mais saudáveis a partir da percepção do sofrimento causado pelo mau comportamento. Mas mudanças não ocorrem repentinamente e nem são concebidas isoladamente. É preciso que mais pessoas, das diversas esferas da sociedade, acreditem na possibilidade de mudança de paradigma.

Outrossim, e porque as escolas são primordialmente ambientes que buscam, além de solucionar seus conflitos, melhorar as pessoas, os princípios e técnicas da Justiça Restaurativa estão sendo difundidos e usados pelas nesses lugares, concretizando a ideia de que devemos *chegar antes* do conflito maior. No lugar de registrar boletins de ocorrência, os envolvidos têm sido convidados a participar de *Círculos da Paz*, entendendo uns aos outros, dando voz a todos igualmente, fomentando a empatia e o diálogo, construindo um acordo e avançando para uma cidadania mais participativa e responsável.

Além disso, é importante observar o fenômeno atual em que as pessoas mais velhas estão abertas a apreender com a geração mais nova. Embora Maturana (2004) argumente que o futuro da humanidade somos nós adultos hoje porque as crianças serão muito parecidas com os adultos, os quais, elas convivem, o espaço escolar tem propiciado algumas exceções à regra. Os avós não separam lixo porque aprenderam na escola; separam porque os netos lhes ensinam e lhes exigem. Os motoristas não jogam mais lixo na rua porque esse é o modelo que aprenderam na adolescência; não o fazem porque são cobrados pelos filhos e netos para assim agirem. Os adultos não economizam água porque apreenderam na escola que ela é escassa e finita; quem lhes repete isso diariamente são os filhos e netos. Dessa constatação, almeja-se que as crianças e adolescentes, depois de apreenderem a prática da conversa, da resolução pacífica dos conflitos, apropriando-se dessas técnicas, compartilhem de forma espontânea e cotidiana, aos pais e responsáveis, resgatando a forma amorosa que todo ser humano possui.

Para o adequado funcionamento da metodologia é necessário que os profissionais também estejam preparados para usá-la. Que a compreendam e confiem na sua eficiência. MULLET e AMSTUTZ lecionam propondo alguns questionamentos:

O seu modo de ser determina em grande parte se os alunos vão querer mudar ou mesmo apreender a mudar. Nossa ideia de que é possível se forma pela observação do ambiente à nossa volta. A pedagogia da resolução de conflitos deve começar pelos professores antes de chegar aos alunos. Eles ensinam a partir de uma estrutura de cuidado amoroso? Educadores e funcionários da escola consideram que sua missão é a de desenvolver a criança com um todo, e não apenas o ser acadêmico? Os valores de cuidado, respeito e sensibilidade são levados em consideração no processo de seleção e contratação de professores? A Justiça Restaurativa é um valor atuante nas regras, normas e práticas para os relacionamentos entre os adultos na escola? O programa de desenvolvimento profissional inclui cursos sobre Justiça Restaurativa? (MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzmann, 2018, p. 56).

Finalmente, a Justiça Restaurativa por meio dos Círculos de Construção da Paz como forma de transformação de conflitos foca na mudança de comportamento, e para tanto se faz necessário o envolvimento de pessoas dispostas a serem líderes, oferecendo-lhes capacitação e técnica. Saber ouvir para compreender, respeitar, viabilizar a conexão e a empatia, querer apreender e não convencer. É nessa capacidade que acreditamos e é nela que devemos investir. Uma sociedade sem conflitos? Não, pois isso sim seria utopia, mas sim uma sociedade aberta a escuta e a conversa para que os conflitos sejam amenizados. É isso que buscamos! Afinal, se o que fazemos não está surtindo o efeito almejado, necessário reconhecer que nossa técnica não está sendo eficiente!

Referências

- ELLIOTT, Elizabeth M. **Segurança e Cuidado. Justiça Restaurativa e sociedades saudáveis**. Tradução: Cristina Telles Assumpção. São Paulo: Palas Athena, 2018.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar fundamentos esquecidos do humano - do patriarcado à democracia.** Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

Maturana, Humberto y Dávila, Ximena. **Exposición completa acerca de “El Arte de Conversar”** presentada por de Matriztica en Las Majadas de Pirque (Mayo 2015). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6qdCIJ6DKBU>>. Acesso em: jan. de 2020.

MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzmann. **Disciplina Restaurativa para Escolas.** São Paulo: Palas Athena, 2018.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção da Paz.** Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2018.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa.** Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

Werner Jaeger



Adalberto Dutra Rossatto, Brasil

Professor Universitário, Doutor em Educação pela (UFSM), integrante do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA), coordenado pelo Professor Dr. Amarildo Luis Trevisan (UFSM) e do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo ambos cadastrados no CNPq.

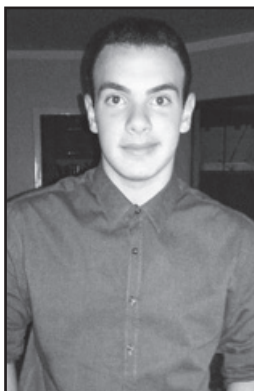
E-mail: contatocomoautor@gmail.com



Elvio de Carvalho, Brasil

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professor de Filosofia no Ensino Básico, em Rosário do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq.

E-mail: helviodecarvalho@gmail.com



Emanuel Sagrillo Carvalho, Brasil

Formando em Direito – (UNIFRA) pesquisador de Jean Jacques Rousseau, sobre os Direitos humanos na infância.

E-mail: emanusdc@gmail.com

EDUCAÇÃO EM ANTÍTESE À VIOLÊNCIA

Adalberto Dutra Rossatto

Elvio de Carvalho

Emanuel Sagrillo Carvalho

Resumo

A finalidade do texto é fazer uma reflexão sobre a violência na educação e se a educação pode fazer antítese à violência. Valemo-nos de quatro autores no tratamento da temática, por eles explicitarem em seus escritos, o que tem levado as sociedades a serem tão violentas. Hannah Arendt (1906-1975) diz que a violência não foi levada em *consideração*. Mesmo na última *Enciclopédia de Ciências Sociais* – este tema não foi cogitado. Além do mais, a violência não é a não-violência. A regra é que tem validade, não a exceção. Walter Benjamin (1892-1940) procura apresentar a violência edificada nos monumentos culturais. O heroísmo do vencedor descrito nas historiografias revela a opressão feita por ele. O século XVII, foi o precursor da violência legal permitida, a partir da constituição do Estado Moderno. Nele predominava a exceção, não a regra. O Soberano é o criador da violência. Paulo Freire (1921-1997) compreende que desde o *Brasil Colônia*, o fazer pedagógico não diverge da elite estrangeira, violentando e explorando os(as) educando(as). O autoritarismo dos opressores é indiferente ao saber dos círculos comunitários. Humberto Maturana (1928) entende que os indivíduos são violentados quando o outro é negado no seu fazer. Os modelos europeizados do patriarcado e do matriarcado são modelos competitivos e excludentes de educação, precisam ser repensados e ressignificados para que o outro tenha existência.

Palavras-Chave: Educação e Violência, Negação do Outro, Contexto Desprezado.

Considerações iniciais

A palavra violência advém do latim e origina-se de *vis, violare, violentia.ae*, quer dizer, qualidade de violento, impetuosidade, veemência ou violação dos direitos humanos,²² psicológicos, filosóficos, antropológicos, religiosos, econômicos, entre

22 Disponível em: <<https://www.significados.com.br>>. Acesso em 21 jan. 2020. Também disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em 20 jan. 2020.

outros. Diferentes versões se referem à intimidação moral ou constrangimento pelo uso da palavra ou pela força instintiva.

A obra *Conceitos e formas de violência*, organizada por Maura Regina Modena e Natalie Oliveira da Cruz (2016, p. 8 e 9) é um estudo atual, oriundo do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na Universidade de Caxias do Sul, na disciplina *Tópicos especiais de ética*, ministrada pelo professor Jayme Paviani. O livro apresenta quatorze textos dos mestrandos sobre a violência; sua circulação ocorre nas mídias, nas ruas e na internet.

No cotidiano a violência é concebida de forma simplória. Sob o ponto de vista ético, a violência necessária é vista entre os comportamentos aceitos e os inaceitáveis; como violência legal e aquela que provoca o mal, a humilhação; entre a violência natural e aquela que pode ser evitada. Tal exposição pretende apenas esclarecer o conceito – de violência.

Outros dois Projetos de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, que tratam da violência na educação são: o projeto criado pelo professor Amarildo Luís Trevisan, denominado *Catástrofes, Trauma e Resistência: Experiência Estética e Formação de Professores(as)*, de 2013, cujas investigações cabem aos participantes do Grupo Formação Cultural Hermenêutica e Educação (GPFORMA) e as pesquisas do Núcleo KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo professor Valdo Barcelos. Os projetos referem-se ao que vem originando a violência e o desrespeito aos direitos humanos, o desprezo às culturas e as bárbaras calamidades que violentam a vida no planeta. Os integrantes dos grupos procuram conversar sobre o que está fazendo a humanidade agir com tanta violência.

Dessas ideias, surgem questionamentos: que cultura é esta que está ensinando a vivermos num contexto cada vez mais competitivo e indiferente ao outro? Será que houve algum tipo de vida aonde os seres humanos cooperavam uns com os outros e

viviam em paz? Teria a educação hoje algum poder para modificar esta situação calamitosa que estamos enfrentando? Paulo Freire, Walter Benjamin, Humberto Maturana e Hannah Arendt, irão nos ajudar a entender, o que está dificultando a educação de cumprir a sua função social libertadora.

Hannah Arendt e a violência

Hannah Arendt (2004, p. 4), na obra *On Violence* (Da Violência), vê o século XX, prisioneiro de guerras e revoluções. A violência parece ser o denominador comum desse século, assim como o “progresso técnico dos instrumentos da violência”. Hoje, nenhum objetivo político é capaz de barrar ou justificar os procedimentos de conflitos armados. Não é a exceção que domina, mas a regra; a dissuasão é sobre a garantia da paz.

A guerra bélica perdeu muito do poder que lhe foi consumado. O jogo armamentista é insensato e inconcluso. Ninguém quer uma vitória, porque ninguém sairia vitorioso. A destruição planetária seria total. Alguns dizem que quanto mais despersuasão, mais a paz virá. Essa situação em si é uma incógnita; ainda não existem respostas para se sair desse embaraço.

Engels acreditou que a revolução tecnológica estaria submissa a indústria armamentista. Este conflito seria apenas a vitrine do processo de produção bélica e a violência o resultado do uso destas tecnologias – na destruição e domínio de seres humanos. No entanto, essa ideia é inaplicável para os meios políticos, no presente. A violência desempenhou um papel na civilização Ocidental, distinguindo-se do poder, da força ou vigor. Raras vezes foi *objeto de consideração*. Mesmo na última *Enciclopédia de Ciências Sociais* a – *Violência* não foi motivo de menção. Assim, Arendt escreve que:

Isso mostra até que ponto tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos. Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram 'sempre acidentais, nem sérios, nem preciosos' (Renan) ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou à História. Qualquer um que procurasse algum sentido nos registros do passado estava quase que destinado a encarar a violência como um fenômeno marginal (ARENDR, 2004, p. 7).

Nenhum escrito enfatizou a violência, na sua complexidade histórica. Em Clausewitz, a guerra dá continuação à política por outros meios, enquanto para Engels é o acelerador econômico. A política e a econômica são determinantes do ato de violência, para estes dois pensadores. Arendt (2004, p. 8) considera essas afirmações inconsistentes.

Depois da Segunda Guerra Mundial predominou o terror, a sucessão de uma guerra fria e o estabelecimento de um militarismo industrial inimaginável.

Valendo-se do físico russo Sakharov, o qual afirma que uma guerra termonuclear não pode ser a continuação da política por outros meios, mas um suicídio universal. Imaginemos o que poderia acontecer para além da deflagração de uma Bomba atômica.

Apesar de todas as ameaças, é difícil ocorrer uma guerra entre os países de alto poder de fogo com os de baixo poder; a superioridade técnica não garante vantagens nas guerrilhas. As novidades armamentistas estão mudando o eixo das relações entre o poder e a violência entre as grandes e as pequenas potências.

Hoje, o poder pode ser alterado inesperadamente em qualquer país, devido à quantidade de violência acessível. Isso coloca em risco uma potência superior quando uma potência inferior conquista o arsenal de violência disponível em armas. Gerar dúvidas nas relações internacionais, traz fama e atração

na política interna dos países dominantes. Um dos exemplos do presente, típicos do jogo armamentista, é o que vem acontecendo entre os Estados Unidos, Japão, Coreia do Sul, Coreia do Norte – sobre os testes atômicos.

Violência e a não-violência

Arendt (2004, p. 9) tem na sua mira à *esquerda marxista*. Esta combina com “Mao Tsé-tung”, quando ele diz: o “poder brota do cano de uma arma”. Marx sabia da ação da violência na História, todavia a considerava num plano secundário. A violência não dava condições de vida com qualidade. Com a violência se esvaem as sociedades mais primitivas.

O precedente de uma sociedade nova tem por detrás à violência, mas esta não foi a sua causadora. Marx relacionava as manifestações violentas, às dores antecedentes ao parto. Estas dores não originam “o nascimento orgânico” de uma sociedade. É na posse das *classes dominantes* que o Estado vai se tornando um instrumento de violência. O poder atribuído aos “dominantes não” estava fundado “na violência”. A violência decorre do que a classe dominante faz no exercício do processo de produção ou escravização. Arendt ao ampliar o diálogo sobre a violência, acaba rebatendo alguns pontos inconsequentes expostos pela *Esquerda marxista*. Não é verdade que

a Esquerda revolucionária sob a influência dos ensinamentos de Marx rejeitava o emprego dos meios violentos; ‘a ditadura do proletariado’ – abertamente repressiva de acordo com os escritos de Marx sucedeu à revolução e destinava-se, com a Ditadura Romana, a durar por um período estritamente limitado. O assassinato político, com exceção de uns poucos atos terroristas isolados, perpetrados por pequenos grupos de anarquistas, era basicamente uma prerrogativa da Direita enquanto os

motins armados organizados permaneciam uma especialidade dos militares. A esquerda estava convencida de que ‘todas as conspirações são não apenas inúteis como maléficas. Sabiam eles perfeitamente que as revoluções não se fazem de forma intencional e arbitrária, mas que são sempre e em todos os lugares o resultado necessário de circunstâncias inteiramente independentes da vontade e da orientação de certos partidos e de classes inteiras’ (ARENDR, 2004, p. 9-10).

Os meios violentos não faziam parte dos planos de Marx. A esquerda revolucionária fez uso inapropriado dos escritos marxianos. Marx era contra o uso de meios violentos. *A Esquerda marxista* da mesma forma que a Direita encontrou prerrogativas para mostrar à sua especialidade militar. George Sorel (1847-1922) fundiu o marxismo à filosofia de vida proposta por Bergson, num amalgamento idêntico aquele proposto por Sartre no seu *Existencialismo e marxismo*. Sartre propunha uma luta de classe baseada no mesmo princípio do militarismo. Sorel fez algo bem mais simples; utilizou o mito da greve geral, hoje considerado arsenal da política não-violenta. Esta ideia concedeu-lhe o nome de fascista. Para Arendt (2004, p. 10 e 11), Sartre foi muito além de Sorel, ao escrever “Réflexions sur la violence”. Referindo-se a “Fanon les damnés de la terre”, abre um precedente transcendente aquele de Fanon, em suas lutas pela terra. Sartre diz: “só a violência vale a pena”. Arendt pergunta, até que ponto Sartre está ciente da sua posição em relação ao pensamento de Marx, particularmente quando passou a dizer que a “violência irreprimível é o homem recriando a si mesmo”, e que é através da “fúria louca” que os “desgraçados da terra” podem “tornar-se homens”.²³ Arendt (2004,

23 O homem (re)criar-se a si mesmo, foi consumado no pensamento de Hegel e de Marx, tornando-se o sustentáculo do humanismo de esquerda. É a partir de Hegel que o homem se “produz”, se faz a si mesmo através do pensamento. Ao inverter o idealismo de Hegel, Marx nega que o homem se faça a partir do pensamento. É a partir da atividade humana que passa a se relacionar com a natureza. Depois de Hegel, de Marx ou de Sartre, o indivíduo deve a sua existência a si mesmo e, por isso, pode se libertar das condições opressoras.

p. 11 e 15) percebe um vácuo na teoria destes filósofos, eles dividem os fazeres pacíficos dos fazeres violentos. Ao retomar a epígrafe de Sartre, mostra: no “Prefácio” de “Réflexions”, Sartre expõe a seguinte passagem: “Abater um europeu é matar dois pássaros com uma só pedra [...] obtém-se um homem-morto e um homem livre”. Sartre se utiliza de uma metáfora, no entanto, para Arendt, Marx jamais faria uma sentença como esta. Depois de Sartre a esquerda deu uma guinada na sua rota. A violência passou a ser apoiada. Sartre deu evasão a “nova fé. A violência”. Influenciado por Fanon, ainda diz: “se a lança de Aquiles, é capaz de furar as feridas que infligiu”, a vingança seria a cura para grande parte dos nossos males. Neste ponto Arendt entende que o mito da greve geral de Sorel é mais palpável que o mito usado por Sartre. Contra Sartre, Arendt afirma que Fanon se manteve mais próximo da realidade. Arendt (2004) está refutando a noção de história abstrata, voltando-se para uma história materialista; dadas às condições de trabalho, a violência tende a desaparecer, desaparecendo também a forma suicida de se enfrentar as armas modernas.

Arendt (2004) diz que esta primeira geração aprendeu na Escola e na Universidade, sobre os campos nazistas de extermínio massivo dos judeus, assim como sobre a violência criminoso na política. Do assassinato indiscriminado de civis na guerra e nas operações militares. Da adoção de uma política contra a violência. Da vitória dos direitos civis e o repúdio à guerra do Vietnã. Os defensores da paz estão na defensiva (EUA), é bom desconfiar de tudo. Não são apenas os extremistas que glorificariam à violência. Uma outra face do uso do terror é camuflada. Seu emprego na manutenção do poder é muito pior do que a violência, defendem a não-violência, mas violentam. “O terror não é a mesma coisa que a violência; é antes a forma de governo que nasce quando a violência, após destruir todo o poder não abdica, mas, ao contrário, permanece

mantendo todo o controle sobre uma nação.²⁴ Nos termos expostos por Arendt é incorreto se pensar que a não-violência seja o contrário da violência. A violência pode destruir o poder, mas não tem a capacidade de criá-lo. O poder não é o criador da violência e para compreendê-la precisamos entender as suas raízes: uma geração antecedente deixou-nos como herança uma cultura da violência.

Violência: uma herança cultural

Arendt (2004, p. 12 e 16) diz: a ciência moderna é a causadora da violência. As Escolas e Universidades do século XX empobreceram seus ensinamentos ao defenderem uma concepção instrumental de ciência e de guerras competitivas. Ingenuidade era se acreditar que a tecnologia pudesse ser aplicada para outros fins. As gerações vindouras terão uma consciência mais aguçada sobre essas questões tecnológicas, porque viveram essa experiência. A banalização do conhecimento causou acontecimentos violentos e inesperados em todas as sociedades, entretanto, parece que algo ainda não foi disponibilizado para que as pessoas percebam o que vem levando a humanidade a viver eventos tão cruéis.²⁵

24 ARENDT (op. cit., 2004, p. 35) vai se referir ao livro de Aleksandr I. Solzhenitsyn, “O Primeiro Círculo”. Considera a melhor obra-prima documentada, sobre o regime stalinista e porque nada funcionava, naquele império do terror. A diferença entre um domínio totalitário, com base no terror e “as tiranias e ditaduras, impostas pela violência, é que o primeiro se volta não apenas contra os seus inimigos, mas também contra os amigos e correligionários, pois teme todo o poder, até mesmo o poder dos amigos”.

25 A síntese é nossa: No século XVII, desconhecia-se a noção de progresso da humanidade como um todo, foi no século XVIII, com os *hommes de lettres*, que adquiriu um caráter de dogma, tornando-se quase que universalmente aceito, no século XIX. Seus melhores representantes foram Pascal e Fontenelle. Para ambos o progresso significava acúmulo de conhecimentos através dos séculos, enquanto para o século XVIII, predominava a ideia de uma educação da humanidade e que iria se identificar com a maioria do humano. No século XIX, a limitação do progresso contida nos séculos anteriores é posta por terra. As documentações desconexas passaram a refutar a continuidade do progresso da história. A interrupção foi o que diferenciou o marxismo na forma de narrar ou de vislumbrar os episódios históricos. Sobre este ponto, pode ser retomada a obra de Benjamin.

A violência para Arendt (2004, p. 39) não é animalésca nem irracional, e não tem seu surgimento no ódio. Se assim fosse, a violência não passaria do trivial. O ódio não é uma reação automática ao desprezo, à miséria e ao sofrimento humano como se apresenta: ninguém age odiosamente diante de uma doença terminal ou incurável, de um terremoto ou furacão ou diante de outras circunstâncias sociais imutáveis. “Somente onde houver razão para suspeitar que as condições poderiam ser mudadas e não o são é que surgirá o ódio. Somente onde o nosso senso de justiça for ofendido é que reagiremos com ódio”.

O ódio vem à tona quando são criadas situações que desumanizam os seres humanos, tais como as que foram praticadas nos campos de concentrações nazistas, russos e outros. Arendt diz: se Sorel, Pareto, Fanon e Sartre passaram a glorificar a violência aprenderam com alguém a serem motivados para tal atitude odiosa. Esse ódio profundo advém do que a sociedade burguesa praticou e, por isso, cindiram de forma radical com estes padrões moralistas e com o fazer de uma cultura da exploração. O desejo de justiça de Sorel, Fanon, Pareto e Sartre foi muito mais ardente do que o fogo na transformação da lenha em cinzas. Deste modo, toda a tentativa de rasgar o véu e mostrar onde o inimigo está escondido, é uma maneira de provocar a violência mesmo trazendo à tona a mentira. Estas ainda são as mais poderosas razões de uso da violência nos campus universitários, nas escolas e nas ruas. Identificar-se com o que o outro faz ou vem fazendo é uma violência tanto quanto a do seu causador. O ódio para Arendt não tem resolvido nada no mundo em que vivemos; é resquício do que aprendemos.

O Progresso almejado pela ciência moderna é a cultura disseminada e que está preparando-nos para a catástrofe social. Com esta explanação acreditamos ter respondido algumas das questões que levantamos no início do texto.

A exceção contra a regra

Após as ideias de Arendt sobre a violência e a não-violência, chamaremos Benjamin (1984) para dialogar conosco. Arendt amava o que Benjamin escrevia e provavelmente leu *Origem do drama barroco alemão* (1924/25). Dedicou escritos ao filósofo, um deles é *Homens em tempos sombrios* (1987).

Entretanto, pode-se notar uma divergência entre Arendt e Benjamin a respeito da violência. Acabamos de ver que a violência para Arendt vai minando o poder até destruí-lo. Quando isto acontece, instala-se o terror.

Benjamin ao analisar o Barroco alemão detecta que o criador da natureza não era Deus, mas o Papa, o Imperador ou o Soberano. Este com a criação do Estado moderno torna-se o usurpador ao praticar a corrupção. Ao forjar o estado de exceção criado no século XVII, origina a violência e, conseqüentemente a catástrofe que chegou até nós, depois do advento do capitalismo. O Príncipe/Soberano, nos quase 600 dramas analisados por Benjamin (1984), tinha como missão defender o Estado, tornando-o um reino estável, livre da anarquia e das rebeliões, mesmo que para isto, usasse meios violentos ou ditatoriais. Quem institui a violência para Benjamin é o Monarca/Imperador ou Soberano e como derivação deste estado manipulador surge com o capitalismo um fazer egoísta e criador das catástrofes.

Arendt (2004) defende os acordos de condutas. Quem infringe a regra ou o que foi combinado é penalizado. Há uma série de contradições: a permissividade dos movimentos revolucionários emergentes nos Estados Unidos e uma hiper abundância de emprego em todas as áreas, enquanto na Alemanha e no Japão predominava o autoritarismo. Na França, os estudantes de sociologia estavam desempregados. Nos países do Leste a liberdade era limitada enquanto no Ocidente era excessiva. Para Benjamin (1984), a

“alegorização” criada pelo Drama jesuítico no Barroco alemão, não se mostrava como realmente era. Iludia e enganava a população, pois por detrás das encenações havia um domínio ideológico/religioso e ou nacionalista nas peças teatralizadas.

Além disso, os pilares da *Pedagogia moderna ou Iluminista* estão assentados na forma escolástica de ensinar, na Alemanha do Sul e na Áustria, expandindo-se da Europa para o resto do mundo ocidental. Não estando a alegoria/fábula separada das outras formas de linguagem, passa ela a dar validade aos discursos expropriadores e colonizadores. Nos princípios do Estado moderno as regras foram burladas com a criação do estado de exceção. A violência passa a ser praticada pelo poder estatal, apoiada pelas duas Igrejas: a do cristianismo romano e a do cristianismo luterano. Tais ideologias, disfarçadamente, permanecem dominantes entre nós. Benjamin (1984 e 1987) refuta a obra de João Amós Comênio (1592-1670) e o seu modelar autoritarismo, cujo pensamento, reflete na Educação brasileira, desde os seus princípios.

Antítese a Violência

Algumas exceções a esses ensinamentos autoritários do didatismo do século XVII, na Pedagogia brasileira, foram provocados nos anos de 1920/30, com Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), a partir do *Manifesto dos pioneiros da educação*.

O precursor da Escola Nova, defendia o intelecto, não o ensino da memorização. *A Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira* de João Augusto de Lima Rocha (2019), expõe a violência contra este pensador. Ele não morreu como se pensa acidentalmente. A causa da sua morte não foi *a queda no fosso de um elevador*, como fora divulgado. É provada a hipótese de que foi assassinado por motivos políticos. O autor ainda justifica porque a ditadura queria eliminá-lo.

A educação proposta por Teixeira estava centrada no(a) aluno(a) e ou na democratização e na liberdade nas relações escolares. Recuperando o diálogo docente discente, nas proximidades dos anos de 1960, Paulo Freire faz uma crítica consistente ao modelo capitalista de exploração e de formação para a servidão, de modo inigualável. Freire teve mais sorte que Teixeira, foi deportado do Brasil, não foi morto. Diante da violência criada desde a nossa fundação, a crítica de Freire visa o industrialismo dos senhores de engenho:

Do senhor das terras. Das representações do poder político. Dos fiscais da Coroa, no Brasil Colônia. Dos representantes do Poder Central, no Brasil Império. O que estas circunstâncias propiciavam ao povo era a introdução desta autoridade externa dominadora: a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não uma consciência livre e criadora, indispensável aos regimes autenticamente democráticos (FREIRE, 1991, p. 71).

Essa condição lamentável e insustentável, desde o início tem perseguido o fazer educador. Um dos problemas brasileiros – é ser hospedeiros dos exploradores. Nas pegadas de Freire, o chileno Humberto Maturana (2004) procura desenterrar a caótica acepção ocidental, favorável a violência e a violação dos nossos direitos, em relação a existência própria dos Latino-americanos. Ou seja, a educação nos moldes europeizados ensina a competição e a negação do outro como legítimo outro nas relações de convivências cotidianas.

A aceitação do outro desde os tempos mais remotos é o que nos fez à deriva do que somos hoje. Opondo-se a disseminação dos conhecimentos opressores, Maturana vislumbra alternativas educadoras centradas na *via matrística*. Fazemos parte do legado da conduta inicial cooperativa e de conservação. Foi desta forma que chegamos até aqui. Sendo assim, a via do matriarcado e do

patriarcado não estão dando conta, no mundo em que vivemos. A *via matrística* tem por fundamento a emoção e a amorosidade, como caminho para se viver educação. A emoção é para ser vivida nos enlaces relacionais.

Resgatar uma pedagogia da consciência crítica, é de suma relevância, na ruptura com os planos opressores. Com Freire o ser maior surge, ao reconhecer estas situações opressoras. A esperança é o que move os seres humanos. Desalienados de si mesmo os docentes poderão buscar um ensino libertário no autoeducar-se.

Neste ponto, Maturana (2002) diz que copiar e imitar o outro é uma prática empobrecida daquele que a sua cultura desvaloriza. A educação defensora da luta e da competição nas conversações não pertencem à democracia. Na democracia não há luta e nem guerra, vive-se um projeto comum de convivência e aceitação mútua na cooperação e no respeito recíprocos na colaboração de um mundo no qual a pobreza e o abuso não surgem como modos legítimos de se viver. Percebe-se, desta percepção de Maturana, que algo horrível deve ter acontecido para que aprendêssemos a viver na cultura da competição e na negação do outro e de nós mesmos.

Considerações finais

Com Arendt a violência não é a não-violência. Há uma contradição entre o poder e a violência, ao pregar a não-violência. A violência tem a força para destruir o poder, mas não tem poder para criá-lo. A violência origina o terror. A regra é a exceção no Estado moderno. Em Benjamin a exceção é a regra ditada pelo Monarca, desde o Barroco alemão do século XVII. O cenário apresentado no campo da educação é semelhante a um teatro cheio de bonecos de fantoches, onde a Igreja e o *status quo* ocultam os malefícios que fazem.

Da Escola Nova temos um primeiro exemplo de negação da imposição proposta pela ditadura militar e o começo de uma Pedagogia fora do autoritarismo da escolástica e dos ditames da *Pedagogia Moderna* ou *Iluminista*. A partir de Freire, a educação dá um salto qualitativo diferenciando-se totalmente do conhecimento propagado pela elite (inter)nacional, ao buscar uma pedagogia conscientizadora. Por fim, com Maturana temos uma educação fora dos moldes ocidentais no resgate da *via matrística* de educação, pois esta foi a condição inicial da nossa existência humana e que nos fez à deriva.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20ª ed., 1991.

MODENA, Maura Regina (org.). **Conceitos e formas de violência**. (Recurso Eletrônico). Caxias do Sul: Educus, 2016.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**. Bahia: Edufba, 2019.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

Sítio Eletrônico:

WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG.

ARENDDT, Hannah. **Da Violência**. Material Digitalização em 2004. Tradução de Maria Claudia Drummond.

***A educação não muda o mundo.
A educação muda as pessoas
e as pessoas mudam o mundo.***

Paulo Freire



Sandra Maders, Brasil

Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Dom Pedrito, RS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura, coordenado pelo Professor Dr. Valdo Barcelos (UFSM), sendo cadastrado no CNPq.
E-mail: sandramaders@unipampa.edu.br

DEMOCRACIA E A NÃO-VIOLÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

Sandra Maders

A América Latina sangra...

Todos os dias, todas as horas, a cada minuto, uma pessoa é morta brutalmente em nossa América Latina. Uma das regiões do continente americano mais conhecidas pela diversidade cultural, presencia, todos os dias, uma escala assustadora de atrocidades cometidas com sua população.

“- Quatro pessoas morreram em Puebla, no México, num tiroteio do lado de fora de uma festa de formatura de um jardim de infância. Em Córdoba, na Colômbia, um líder local foi decapitado. E em Manaus, um tiroteio entre grupos rivais deixou três mortos e cinco feridos”. (BBC News Mundo). Tudo isso acontece todas as semanas na América Latina, onde novas vítimas fazem crescer os índices da violência, reforçando o título de região mais violenta do mundo.

Com as maiores taxas de homicídio do mundo, segundo um relatório divulgado na semana passada pelas Nações Unidas, o subcontinente apresenta um total de 37% dos homicídios registrados em todo o planeta, sendo que, abriga apenas 8% da população mundial. Segundo Angela Me, diretora de pesquisa e estatísticas do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), as taxas de homicídios na América Latina podem ser descritas como uma epidemia. Números comparados aos que a Europa Medieval e Moderna experimentaram no século passado, segundo o co fundador do instituto Igarapé, Robert Muggah.

Vários são os motivos apontados para estes números alarmantes. O fenômeno é atribuído com frequência a problemas

econômicos e ou com a falta de investimentos na segurança. Porém, os índices de criminalidade cresceram durante o “boom” de *commodities* experimentado nas regiões da América Latina, assim como, os números gastos com a segurança na América Latina é quase o dobro da média do mundo desenvolvido, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Por que então os índices de violência continuam subindo na América Latina, mesmo com tanto investimento?

A desigualdade social na América Latina é uma das maiores do mundo, agravando os problemas de violência, segundo os especialistas. “Os países com maior desigualdade de renda são mais propensos a ter taxas mais altas de homicídio do que países com menos desigualdade”, indica a ONU. Robert Muggah, assinala que os altos níveis de violência se associam aos elevados índices de desemprego de homens jovens latino-americanos - a taxa de homicídios envolvendo esse segmento da população na América Latina é muito superior ao registrado em outras partes do mundo.

Pensando nestes números, a preocupação com este texto é de colaborar com uma reflexão acerca de uma possível possibilidade para começarmos a mudar esta realidade, pois, como escrevia Paulo Freire “a realidade não é assim, ela está assim”, logo, é possível pensarmos em caminhos, possibilidades de solucionarmos ou, amenizarmos estes alarmantes números. Acredito que a Democracia, pensada a partir das ideias de Humberto Maturana como uma obra de arte, possa ser um caminho possível.

Democracia e a Infância...

Ao ler sobre o tema Democracia, nos textos de sociologia, de filosofia, de história, de economia, enfim, nas diferentes disciplinas que compõe o que se convencionou designar como Ciências Sociais, facilmente nota-se uma ausência: a infância. As crianças

se fazem, majoritariamente, excluídas dessa conversação. Ou seja: parece que esse tema – Democracia – não carece ser pensado em sua dimensão de acontecimentos durante a infância. Ou que o período da infância não teria importância para a construção de uma sociedade democrática.

Da mesma forma, isso também acontece quando tratamos da infância na educação. A grande maioria, senão a totalidade, das teorias clássicas e mesmo contemporâneas na educação, parece desconsiderar um papel mais relevante ao tema da Democracia na infância em seus pressupostos e fundamentos epistemológicos.

Cabe perguntar: o fato de, em pleno Século 21, ainda convivemos com tantas violências no âmbito familiar, bem como no espaço escolar não seria uma das consequências dessa ausência de reflexão sobre as relações democráticas na infância? Afinal esses dois espaços – família e escola – são os primeiros locais onde as relações íntimas que envolvem as crianças acontecem. Isso é um fato.

Finalmente, se nos reportarmos aos meios de comunicação, sejam eles do tipo que forem, essa ausência também se faz notar com a mesma intensidade. A Democracia é um tema a ser tratado pelos e para adultos. De outra forma, o tema Democracia se refere, majoritariamente, às relações políticas clássicas nos diferentes âmbitos do Estado e da Sociedade Civil. Adianto que refletir sobre a Democracia não é algo do campo do mero exercício intelectual. Particularmente, em momentos de crise, refletirmos sobre democracia significa refletirmos sobre o que poderá acontecer no futuro para os(as) nossos(as) filhos e filhas, bem como para todos os jovens que farão desse país o que ele poderá vir a ser no futuro.

Será o modo de entendermos e vivermos a Democracia no presente que definirá se viveremos ou não na Democracia em tempos vindouros. Se queremos que as crianças de hoje sejam jovens e adultos adeptos de um viver democrático há que criar,

para elas, espaços de vivência e convivência na aceitação mútua, no respeito a si mesmo, no respeito ao outro, no acolhimento carinhoso, na generosidade, na sinceridade e, especialmente, na honestidade. O respeito e a generosidade com o outro só se dará a partir do respeito por si próprio; só acontecerá a honestidade com a sociedade se formos honestos com nós mesmos; só seremos capazes de aceitar o outro se aprendermos a aceitar nossas próprias limitações e até mesmo incoerências.

Educação e Infância – A democracia como obra de arte

A convivência democrática é uma obra de arte a ser construída no espaço de viver e conviver humano e só acontece se desejarmos realmente viver e conviver na democracia. (MATURANA, 1994).

A Democracia é um modo de viver/conviver na busca permanente de harmonia de todos(as) com todos(as). Mais que isso, a Democracia tomada como a construção de uma obra de arte. Uma obra de arte em permanente aprimoramento, ou seja: uma obra de arte que nunca estará acabada, pronta. Assim sendo, não se quer nunca pronta justo por ser o resultado de uma construção colaborativa e *co-operativa*. Como alerta Humberto Maturana (1994), a democracia não é um estado estacionário. Ao contrário,

É algo que se configura no dia a dia, no viver e conviver ao mesmo tempo é uma oposição e negação do próprio Estado, porque é uma ruptura com os sistemas hierárquicos. Se funda no mútuo respeito. Portanto, é uma oposição ao sistema de manipulação das relações e é um espaço de honestidade de onde se podem cometer erros. Portanto, não se funda e não se apoia na mentira” (MATURANA, 1994:83).

Tal compreensão de Democracia pode parecer, a princípio, que se está propondo algo no campo da perfeição, da infalibilidade.

Não se trata disto, justamente por estarmos nos referindo ao viver e conviver entre seres humanos. Segundo Maturana, para vivermos e convivemos democraticamente não precisamos de perfeição pelo simples fato de que a Democracia não é um sistema perfeito e talvez nem seja o melhor. O fundamental é podermos decidir se queremos ou não vivermos em Democracia. Pois, “Hay que enamorar-se de La Democracia”. (MATURANA, 1994:84).

Importante lembrar, também, que essa obra de arte, chamada Democracia, não ficará exposta em uma galeria ou museu. Não será propriedade de nenhum grupo, governo ou mesmo terá um curador. Essa obra de arte terá como galeria todos os lugares onde as pessoas, com espírito democrático, se fizerem presentes por meio do seu viver e conviver democrático.

Importante não esquecermos o fato de que para que esse viver democrático, realmente aconteça, precisa ser desejado e buscado sincera e honestamente. Não pode ficar restrito a um discurso sobre ou, a um exercício intelectual. Por mais importante que o sejam, os exercícios intelectuais.

O viver democrático não tem a ver com eficiência nem com perfeição. O viver democrático, como uma obra de arte, está diretamente condicionado a um desejo sincero e generoso de buscar uma convivência na fraternidade entre todas as pessoas envolvidas: adultos(as), jovens, e, especialmente, as crianças. É a esse período – a infância – que quero dar ênfase neste capítulo. Humberto Maturana (1994) faz um importante alerta quando afirma que vivemos um mundo no qual existe toda uma gama de argumentos e justificativas que tentam desqualificar e/ou mostrar a impossibilidade de um viver democrático. A maneira de não sucumbirmos a esses argumentos e justificativas passa, para o autor, por compreendermos que a Democracia tem que ver com nossos desejos íntimos e que só conseguiremos viver/conviver em espaços democráticos, se quisermos, sincera e honestamente,

viver a Democracia. Se assim não for, nunca viveremos em uma Democracia. Quando muito discursaremos sobre ela.

Essa proposição de Democracia aqui apresentada, a partir do que propõe Humberto Maturana, parte de duas dimensões fundamentais das relações:

(1) a dimensão íntima e (2) a dimensão operacional. Enquanto a primeira dimensão trata das emoções e os sentimentos mais íntimos, a segunda dimensão se reporta às nossas ações, nossas atitudes no fluir de nosso viver cotidiano. Parto da proposição de que são os sentires íntimos que orientam nossas ações cotidianas. Ou seja: fazemos aquilo que fazemos em função de nossas vontades, desejos, alegrias, tristezas etc.

É a partir dessa premissa que a Democracia é tomada como uma “Obra de arte no âmbito do viver/conviver social-humano que se realiza e se conserva apenas quando queremos conscientemente viver e conviver nela” (MATURANA, 1994:05). Para que essa Democracia - como obra de arte - se realize, além de desejarmos que se realize há que pôr em movimento alguns sentires íntimos que, para Humberto Maturana, assim poderiam ser resumidos: desejo de coexistir e conviver; respeito por si mesmo; honestidade; mutuo respeito; colaboração; equidade; ética social e conversar reflexivo. Vale ressaltar que essas dimensões e/ou sentires íntimos são todos como que velhos conhecidos nossos ou, como afirma Maturana: “todos os conhecemos” (MATURANA, 1994:05).

Antes de dar seguimento a esse capítulo, e como forma de facilitar a conversação e entendimento, julgo importante apresentar aos leitores(as) esses sentires íntimos - **(1) dimensão íntima e (2) dimensão operacional** - a que se refere Humberto Maturana. Neste sentido, farei uma breve síntese dos mesmos, a partir das proposições de Humberto Maturana em um texto fundamental

intitulado **“La democracia es una obra de arte²⁶”**. (Colombia-Bogotá. Cooperativa Editorial Magistério, 1994).

(1) dimensão íntima

- **Honestidade** – Podemos ser honestos. Se desejarmos ser honestos. Contudo, para que isso realmente ocorra se faz necessário que aceitemos não mentir; não dissimular; não manipular as relações e, principalmente, toda vez que cometermos erros sejamos capazes de reconhecê-los sincera e honestamente. Esse é o ponto de partida para uma relação de aceitação e de respeito pelo outro;

- **Conversar reflexivo** – Para que aconteça a reflexão, se faz necessário dispormo-nos a renunciar a nossas certezas e verdades. Nesse ato de conversar reflexivamente o que deve ser considerado por nós é a validade dos argumentos e dos fundamentos apresentados. Tais argumentos não podem violar, desconsiderar as questões éticas nas relações;

- **Vontade de coexistir e de conviver** – há que fazer-se uma pergunta fundamental: queremos sinceramente conviver democraticamente? É impossível a convivência democrática onde uma das partes está sendo obrigada ou se encontra sob alguma exigência da outra, bem como quando não se sinta, espontaneamente, participante de forma colaborativa;

- **Colaboração** – Para que a colaboração aconteça se faz necessário que existam propósitos comuns. Fazer o que se faz com total liberdade, respeito pelo outro e com prazer mútuo na relação. Um fazer desse tipo vai além de simplesmente fazer algo junto com o outro, como mais uma tarefa a cumprir, mas, sim, significa fazer algo que tenha consequências boas para a comunidade;

- **Respeito mútuo** – Assim como a colaboração exige o respeito ao outro, o respeito mútuo carece de uma conversa em

26 Texto resulta de aulas ministradas por Humberto Maturana no Instituto para el Desarrollo de La Democracia Luis Carlos Galdán. (Colombia, 1994)

que ambas as partes envolvidas se sintam escutadas, acolhidas e reconhecidas em suas diferenças. Qualquer acordo, qualquer consenso daí decorrente encaminhará para uma relação de honestidade;

- **Respeito por si mesmo** – Só acontecerá o respeito mútuo numa relação se for precedido do respeito por si próprio das pessoas envolvidas. Ou isto ocorre ou não teremos uma relação orientada para a sinceridade e a honestidade. Uma relação deste tipo só poderá ocorrer quando sentirmos que não precisamos justificar nossas atitudes. Ou seja: que não tenhamos vergonha de assumi-las como nossas e legítimas. Sem culpas ou cobranças a nós mesmos;

- **Ética social** – O sentir íntimo de uma ação ética social acontece quando nos comportamos de forma consciente e responsável de modo que não produzamos danos a nós, ao outro e mesmo ao ambiente ecológico em que vivemos nosso fluir do viver;

- **Equidade** – A equidade está intrinsecamente ligada a uma postura ética, colaborativa, reflexiva e honesta na medida em que não rompe com a harmonia na distribuição das energias e das emoções nas relações íntimas entre as pessoas envolvidas na construção de relações democráticas. A quebra dessa equidade leva, invariavelmente, a desarmonia. Desarmonia, essa, que tem como consequência as doenças e sofrimentos que sofremos.

Humberto Maturana, após apresentar essas relações íntimas, faz um alerta sobre a necessidade de atentarmos para o fato de que se qualquer uma dessas dimensões for “esquecida” será inviabilizada a possibilidade de um viver e conviver democrático. Ao mesmo tempo em que não existe uma relação de hierarquia e de importância entre essas relações íntimas, existe uma interdependência essencial sem a qual nada acontecerá na direção de uma convivência na Democracia.

Parto agora para a segunda dimensão proposta por Humberto Maturana para que a vivência/convivência democrática possa acontecer:

(2) dimensão operacional

A dimensão operacional, a que se refere Humberto Maturana, tem que ver com as instituições existentes e seu papel para a construção de relações democráticas no viver/conviver.

- **Formação de cidadãos e cidadãs** – Essa formação se dá a partir da mais tenra infância de qualquer criança. Começa no ambiente íntimo da família e tem continuidade na escola. Esses são dois espaços relacionais fundamentais na formação democrática e cidadã de qualquer pessoa. Contudo, se a criança não tiver tido essa relação na infância poderá recuperá-la na adolescência ou até mesmo na vida adulta, para tanto, se faz necessário um encontro reflexivo no respeito e na aceitação mútua a partir do amar ao outro;

- **Mudança e transformação** – No viver e conviver humano as mudanças e transformações ocorrem em acordo com o desenvolvimento histórico do ser vivo. Ao mesmo tempo em que algo se transforma algo se mantém, se conserva. Cabe definirmos o que desejamos mudar e o que desejamos conservar daquilo que queremos manter em nosso viver/conviver democrático. Ou seja: que relações íntimas vamos desejar preservar/manter e quais queremos mudar. Importante ressaltar que essas mudanças e transformações ocorrem no âmbito das instituições de forma implícita e explícita;

- **Conflitos e desejos** – Na proposição de Humberto Maturana todos os problemas que ocorrem na convivência humana decorrem de conflitos de desejos das pessoas. O viver/conviver humano

passa, cotidianamente, por conflitos que decorrem de desejar modos diferentes de viver/conviver. Esses conflitos ocorrem nas instituições, assim que, se faz fundamental que essas instituições estejam abertas, que sejam receptivas para aceitar a convivência democrática com esses conflitos. Será a qualidade democrática dessa instituição que possibilitará a resolução pacífica e harmônica dos conflitos de desejos que ocorrem entre as pessoas. Para que isso aconteça há que se estar numa relação operacional institucional orientada pelo amar e pelo respeito mútuo;

- **Espaços reflexivos comuns** – São esses espaços que permitirão, no âmbito das instituições, um viver/conviver pautado pelo respeito mútuo e pelo amar. Para que o viver/conviver democrático se realize se fazem necessários a preservação desses espaços íntimos de conversar e refletir no respeito e no amar sem exigências e expectativas;

- **Responsabilidades passageiras e/ou transitoriedade das responsabilidades** - Essa dimensão é fundamental e talvez aquela que mais passa por ataques e por processos de desintegração. Tal fato se deve, em grande parte, a forma como as pessoas se relacionam e se apegam com as instâncias de poder e de mando nas instituições que não primam por relações operacionais e institucionais realmente democráticas. As instituições de governo, nas suas diferentes instâncias e níveis, são o exemplo mais presente e marcante que temos nas sociedades que se dizem de orientação democrática. Mesmo nelas, o desejo de permanecer no comando é uma realidade muito presente. Isso demonstra, claramente, que não são instituições realmente democráticas. Uma instituição democrática deve querer, desejar, buscar, incessante e permanentemente a transitoriedade das responsabilidades de governo. Ou isto ou não serão instituições de relações operacionais democráticas.

Da mesma forma que na dimensão das relações íntimas, Humberto Maturana alerta sobre a necessidade de atentarmos para o fato de que se qualquer uma dessas dimensões for “esquecida” será inviabilizada a possibilidade de um viver e conviver democrático. Ao mesmo tempo em que não existe uma relação de hierarquia e de importância entre essas relações operacionais, existe uma interdependência essencial sem a qual nada acontecerá na direção de uma convivência na Democracia.

Assim como na dimensão das relações íntimas, Humberto Maturana chama a atenção para o fato de que a convivência democrática institucional é uma obra de arte que se realiza no espaço do viver/conviver social-humano e que só se realizará se estivermos conscientemente desejosos de que isso se realize no amar, no respeito e na aceitação mútua do outro.

Os seres humanos somos animais dependentes do amor. Os mamíferos em geral o são, porém, nós humanos o somos em particular (MATURANA, 1994).

Acredito que refletir sobre Democracia e educação não é algo do campo da abstração e/ou da mera teorização. Ao contrário, o que quero é justamente escapar dessa “camisa de força” na qual, não raro, somos aprisionados(as) no mundo acadêmico. Em especial da escola real, da família real, da cidade que vivemos, do país que vivemos. De outra forma, se estamos sentindo a necessidade de falar sobre Democracia é um forte indicativo de que algo não está indo bem com nossas relações. Com frequência escutamos a invocação de princípios e de valores considerados necessários para um viver democrático. Ao fazermos isso estamos assumindo que não estamos vivendo, espontaneamente, no fluir de nosso viver/conviver, estes princípios e valores evocados. É fácil perceber isso. Basta que atentemos para os fazeres que estamos colocando em movimento em nosso viver/conviver cotidiano.

Ou seja: não estamos vivendo/convivendo relações democráticas. Esta afirmação está em acordo com o alerta feito por Humberto Maturana ao abrir sua palestra intitulada *La infancia en La construcción de la democracia*²⁷.

O autor inicia a sua apresentação fazendo uma relação entre a construção de relações democráticas e a construção de uma cultura da paz. Segundo o que propõe Maturana a paz deveria ser o modo mais natural de se viver. Ocasões de ausência dela deveriam fazer parte do ocasional, jamais ser a norma. Neste sentido que, ao necessitarmos falar de Democracia ou de paz, é porque não estamos vivendo essas dimensões no viver/conviver humano. Um viver social de sentires íntimos e na emoção do amor é que tornam possível uma relação de paz e de Democracia. A infância é um momento privilegiado na vida de nós seres humanos. Se faltar amor nessa fase algo de muito grave, certamente, está se passando. Maturana e Ximena (2016:560) são enfáticos ao alertarem que: “Sem amar não há convivência social, há outro tipo de conviver”. Nesse sentido, toda e qualquer relação decorrente de outra emoção que não o amor não se configura em uma relação social.

Como não perceber a importância, para o ato de educar, de sentires íntimos como carinho, acolhimento, delicadeza de ações e de agires, respeito mútuo pelos desejos das crianças (não só delas, mas, em todo ato e fase do processo educativo), enfim, ter a ternura como o sentir íntimo que orienta todas as relações de educar e para a Democracia?. Ao perceberem que são tratadas com ternura, as crianças (qualquer criança) agirão e reagirão, espontaneamente, de forma amorosa e com encantamento. Basta que observemos as crianças em liberdade brincando e interagindo para constatarmos essa condição de felicidade na ternura e no amar sem exigências e expectativas de nenhum tipo. Apenas viver/conviver no gozo inesgotável do presente.

27 Palestra proferida em Santa Fé-Bogotá-Colombia, (1994).

A construção de uma sociedade democrática, certamente, não é uma responsabilidade exclusiva da educação, contudo, não há como desconsiderar e/ou diminuir a importância da educação nesse processo. Uma sociedade democrática não pode prescindir de aspectos relacionados na primeira parte deste texto que contemplam à **dimensão íntima** como: honestidade; conversar reflexivo; vontade de coexistir e de conviver; colaboração; respeito mútuo; respeito por si mesmo; equidade social. De outra forma, não se pode descuidar da **dimensão operacional** das instituições representada pela formação de cidadãos e cidadãs; mudança e transformação; conflitos e desejos; espaços reflexivos comuns; responsabilidades passageiras e/ou transitórias nos espaços de governança. Esses viveres e emoções íntimas, tão caras a infância de qualquer criança serão aprendidos na medida em que forem vivenciados na infância desde os espaços relacionais familiares até os espaços relacionais escolares. Talvez, este seria um bom caminho para começarmos a mudar os números alarmantes de atrocidades cometidas contra uma população que sofre todos os dias.

Referências

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. MADERS, Sandra. Humberto Maturana e a Educação – Santa Maria, RS: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

MATURANA, Humberto. **LA DEMOCRACIA ES UNA OBRA DE ARTE**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia-Bogotá, 1994).

MATURANA, Humberto. D'AVILA, Ximena. **EL ARBOL DEL VIVIR**. MVP Editores. Santiago-Chile, 2015.

LISSARDY, Gerardo. **Por que a América Latina é a mais violenta do mundo**. BBN News Mundo. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y3v59fec>>. Acesso em: 20/12/2019.



Kalinca Léia Becker, Brasil

Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora (2013) e Mestre (2009) em Economia Aplicada pela Universidade de São Paulo- ESALQ/USP. Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Maria (2007).



Elsbeth Léia Spode Becker, Brasil

Professora na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e na Universidade Franciscana – UFN. Doutora em Agronomia (2008) e Mestre em Engenharia Agrícola (1999) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Possui Graduação em Geografia - Bacharelado (1996) e Licenciatura Plena (1994) - também pela UFSM.



Jéssica Antunes de Oliveira, Brasil

Acadêmica do curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Maria.

DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA: OS DESAFIOS DA ESCOLA E DA JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA

*Kalinca Léia Becker
Elsbeth Léia Spode Becker
Jéssica Antunes de Oliveira*

Introdução

A juventude é uma etapa etária do ser humano, de transição entre a infância e a vida adulta. Portanto, a juventude é sempre o futuro da humanidade. Se ela está em perigo, toda a humanidade estará ameaçada.

No mundo existem mais de 1,8 bilhão de jovens, dos quais 160 milhões se encontram na América Latina e Caribe (ONU, 2015). No Brasil, esse número ultrapassa 51 milhões (IBGE, 2018). A forma como os jovens formulam seus planos de vida não só determinará seu próprio futuro, como o de suas famílias, suas comunidades e o futuro dos países. Assim, salienta-se a relevância que reveste a temática da juventude no Brasil, pela sua importância numérica e, também, pela vulnerabilidade social que atinge este segmento expressivo da população brasileira.

No Rio Grande do Sul o tema merece atenção e é significativo evidenciar e refletir sobre a juventude contemporânea gaúcha. O Estado tem extensão territorial de 281.730,2 km², ocupando mais de 3% do território brasileiro, sendo o nono maior Estado brasileiro. Localiza-se no extremo sul do Brasil, e segundo estimativas do IBGE (2018), é o maior e o mais populoso Estado da região Sul. Tem como limites Santa Catarina ao norte, o Oceano Atlântico ao leste, o Uruguai ao sul e a Argentina a oeste. A divisão político-administrativa mantém 497 municípios, com 11,3 milhões de habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018),

o que corresponde a 6% da população nacional. A população jovem do Rio Grande do Sul é de, aproximadamente 8,2%, correspondendo a 866.501 jovens entre 15 e 24 anos e, se considerado a faixa etária de 10 a 14 anos, tem-se somado o número de 746.654 jovens pré-adolescentes no cenário gaúcho.

A reflexão em torno da relação juventude e violência em espaços escolares vem ganhando novos contornos, especialmente, nas duas primeiras décadas do século XXI. Até a década de 1990, pode-se constatar uma tendência dominante da sociologia da educação de centralizar as análises na instituição escolar, com ênfase no estudo dos jovens a partir de sua condição de alunos. Ganham maior atenção os aspectos associados aos resultados escolares, sem que se leve em conta as múltiplas dimensões da experiência escolar, muito menos as experiências vivenciadas dos jovens fora da escola. Essa era uma tendência dominante que, gradativamente, cede espaço para a emergência de novas temáticas e abordagens, com a incorporação de outros aspectos presentes na socialização e na sociabilidade dos jovens, que contribuem para uma compreensão mais densa do jovem na sua relação com a escola e com o mundo vivido. Para demarcar o debate é importante buscar dados que relacionam desigualdade social e índice de violência nas escolas.

Neste estudo abordam-se os conceitos adotados para os termos adolescência e juventude correlacionando-os com índices de violência e de criminalidade nas escolas públicas nos municípios do Rio Grande do Sul, Brasil. A discussão proposta se defronta com a grande vulnerabilidade de adolescentes e jovens, sobretudo de classes populares, expressa por inúmeros índices relacionados ao acesso mínimo a bens sociais.

Esse percurso reflexivo e de pensamento ganha especial conotação na atual sociedade pós-moderna, que busca novos conceitos e novas formas de vida, permeados pela sustentabilidade,

pelo direito à existência, à educação e a não-violência. É necessário buscar um momento de resignificação de posturas políticas, sociais, econômicas e culturais para a construção de um novo mundo para a nossa juventude.

Definição dos termos adolescência e juventude

No Brasil há uma diversidade de denominações para definir a fase de transição entre a infância e a vida adulta. Juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidadade, galera, garotada, mocidade, moços, enfim, muitos são os termos e conceitos usados para se caracterizar esse período da vida. No Brasil, os dois termos mais usados são adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora de sobrepõem, ora constituem campos distintos, mas complementares.

O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Já o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. No entanto, há um entrelaçamento entre os conceitos, seja nas teorias psicológicas, ou nas sociológicas, históricas e culturais. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência constitui um processo essencialmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, abrangendo as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência (de 15 a 19 anos). Segundo Eisenstein (2005), adolescência é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos

relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente, também, sua independência econômica, além da integração em seu grupo social.

Na maioria dos países, o conceito de maioridade, do ponto de vista legal, é estabelecido aos 18 anos, mas outros critérios existem e permanecem flexíveis de acordo com as culturas locais. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletas e define a adolescência como a faixa etária de 12 anos a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais, o estatuto é aplicado até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. O conceito de “menor” fica subentendido para os menores de 18 anos.

Os conceitos e as interpretações dadas à adolescência e a juventude tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo. A juventude, na sociedade moderna e pós-moderna, embora haja variação dos limites de idade, é compreendida como um tempo de construção e de definição de projetos de futuro. A juventude é vista como etapa de preparação, em que os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social. A Organização das Nações Unidas (ONU) atribui os limites cronológicos entre 15 e 24 anos para denominar a população jovem (juventude). O período da pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) é o prelúdio da adolescência e da juventude, ou seja, parte da transição biológica entre a fase infantil e a adulta do ser humano.

Em uma sociedade marcada por grandes distâncias sociais, são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude

como “transição biológica”, “moratória social” e/ou tempo de preparação. A condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa em função da condição social, dos níveis de renda, das desigualdades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes e entre hemisférios. Há ainda outras desigualdades que se expressam particularmente nas cidades. No Brasil e em qualquer lugar do mundo, há milhares de jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres classificadas como violentas. Com diferentes nomes, topografias, histórias e culturas, as periferias urbanas, geralmente, são marcadas pela presença das armas de fogo. São as periferias urbanas que sustentam tanto a tirania do narcotráfico quanto a truculência policial.

Especialmente, no espaço urbano, está-se, cada vez mais, perante populações juvenis marcadas por quadros de filiação e experiências biográficas fortemente diferenciadas, quer por contextos familiares e/ou pelos locais de moradia.

Historicamente, o Brasil é um país onde a desigualdade é uma das piores no mundo e a concentração de renda é acentuada. Segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em uma pesquisa entre 2012 e 2018, 1% da população tinha o rendimento médio mensal de R\$ 27.774 reais e 50% da população tinham renda de R\$ 820,00 reais. Para esse período, aplicado o Índice de Gini sobre o rendimento mensal recebido de todos os trabalhadores, tem-se 0,508 em 2012, caindo até 0,494 em 2015 e voltando a subir a 0,509 em 2018, o maior do período. Além disso, vale registrar que as mulheres e as pessoas sem instrução são os trabalhadores com os menores salários no Brasil. No Brasil, há um perverso senso comum que mantém e aprofunda o grau de legitimação dos mecanismos de estratificação social, entre os quais se encontra a escolarização. Para Scalon (2004, p. 59), “a escolarização não é apenas um diferenciador importante, mas

representa uma justificativa ética e moralmente aceitável para profundas distâncias salariais entre os trabalhadores”, o que pode significar uma maior tolerância com as desigualdades, ao invés de criar mecanismos eficazes de diminuir a desigualdade e eliminar a concentração de renda.

Em síntese, pode-se inferir que diferentes segmentos juvenis formam um complexo panorama no qual se revelam indicadores sociais sistematizados, ou seja, desigualdades sociais que, retro alimentadas por determinados preconceitos e discriminações, produzem graus de vulnerabilidade juvenil que merecem evidências e análises para o encaminhamento à educação, à cultura da paz e a não violência.

Metodologia

A estratégia empírica deste estudo consiste em calcular o Índice de Violência (IV) e o Índice de Criminalidade (IC) para as escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2017 e, com base nessas informações, construir mapas para observar a distribuição da violência no Estado.

Para o cálculo dos índices foi utilizada a técnica de análise fatorial²⁸ das correlações simples de 10 variáveis que caracterizam a violência, descritas no Quadro 1. As informações do IV são do questionário do diretor no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e referem-se a proporção de escolas no Estado nas quais o diretor reportou, no questionário do Saeb, a ocorrência dos eventos descritos no Quadro 1. Já as informações do IC são da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul (SSP-RS) e referem-se a média dos eventos descritos no Quadro 1, registrados nos municípios do Estado.

28 Detalhes dessa metodologia podem ser obtidos em HOFFMANN (2016).

Quadro 1 – Índice de Violência (IV) e o Índice de Criminalidade (IC)

Índice de Violência	Média (d.p.)	Índice de Criminalidade	Média (d.p.)
Agressão Professores	0,453 (0,498)	Homicídio doloso	4,222 (15,525)
Atentado a vida	0,025 (0,157)	Furto	240,477 (543,131)
Ameaça	0,098 (0,297)	Furto de veículo	27,897 (108,983)
Furto	0,0779 (0,268)	Roubos	107,121 (487,360)
Roubo	0,017 (0,128)	Latrocínio	0,232 (0,800)
Bebida Alcoólica	0,152 (0,359)	Roubos de veículo	19,091 (104,871)
Drogas	0,246 (0,431)	Estelionato	28,861 (87,531)
Arma Branca	0,190 (0,392)	Delitos relacionados a armas e munições	12,353 (30,851)
Arma Fogo	0,019 (0,137)	Posse de entorpecentes	20,052 (48,392)
Agressão Alunos	0,748 (0,434)	Tráfico de entorpecentes	15,032 (43,109)

Fonte: INEP e SSP-RS (Adaptado pelas autoras).

Nota: Desvio-padrão entre parênteses.

Após a aplicação da técnica de análise fatorial, os valores foram padronizados de modo que se obteve um intervalo com um valor mínimo de zero e um valor máximo de 1, dessa forma, quanto mais próximo de 1, maior é a violência²⁹. Como se observa, está-se perante populações juvenis inseridas em ambientes com a

29 Todas as informações relacionadas ao método, como os testes de validação da técnica de análise fatorial, bem como da padronização dos resultados dos índices, podem ser obtidos diretamente com as autoras, entrando em contato por e-mail.

presença de eventos violentos, evidenciados no Índice de Violência (IV) das escolas e no Índice de Criminalidade (IC) dos municípios, que caracterizam o meio no qual os jovens vivem e se desenvolvem. Portanto, as médias evidenciam um quadro de alerta. É inegável que o Ensino Básico assume hoje uma importância crucial na construção das biografias juvenis e, nesse contexto, é imprescindível observar e analisar as desigualdades sociais, o ambiente no qual o jovem está inserido e entender os caminhos que levam às práticas de violência e de criminalidade.

Desigualdades sociais e os caminhos da juventude

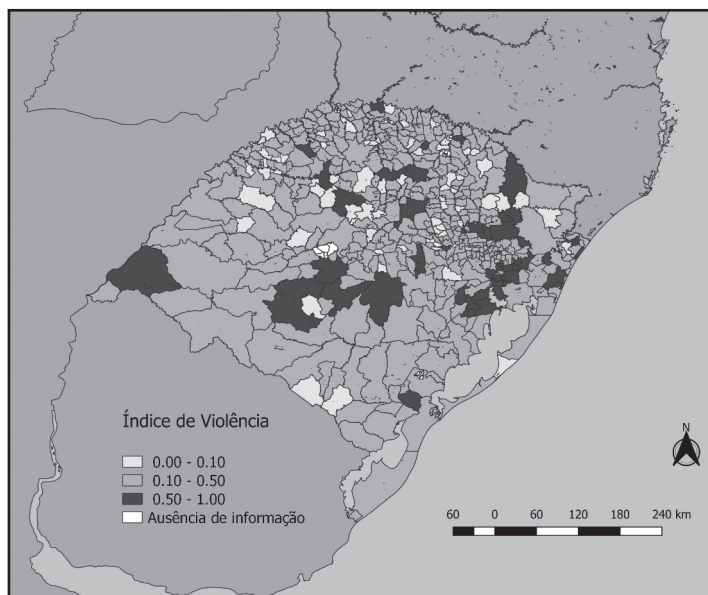
Para a construção do mapa do Índice de Violência (IV) nas escolas dos municípios do Rio Grande do Sul foram utilizadas três faixas de classificação: de 0,5 até 1 considera-se índice alto de violência, de 0,1 a 0,5 considera-se como índice moderado de violência e, de 0 até 0,1 com índice baixo de violência. Assim, conforme a distribuição espacial do índice de violência das escolas no território gaúcho em 2017, representado na Figura 1, 43 municípios foram classificados com índice de violência alto, 376 como moderado e 71 como baixo. Da mesma forma, construiu-se o mapa da distribuição espacial do índice de criminalidade (IC), representado na Figura 2. Assim, 10 municípios foram classificados com índice de criminalidade alto, 34 como moderado e 451 como baixo.

Existem dois grandes focos de municípios com alto índice de violência na escola: os localizados na região metropolitana de Porto Alegre e os localizados no coração do Rio Grande do Sul. No entanto, os maiores valores do índice também estão espalhados pelo Estado como um todo, tendo Uruguaiana e Capão do Leão como exemplo (Figura 1). Constata-se que os municípios com maior índice de criminalidade pertencem a Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), ficando evidente que essa localidade é

um polo da atividade criminosa no Estado gaúcho. Além da RMPA, há mais dois “centros” de atividade criminosa que se destacam, um na região sudoeste Rio-Grandense e outro na região central do estado, tendo a cidade de Santa Maria como destaque dessa mesorregião (Figura 2).

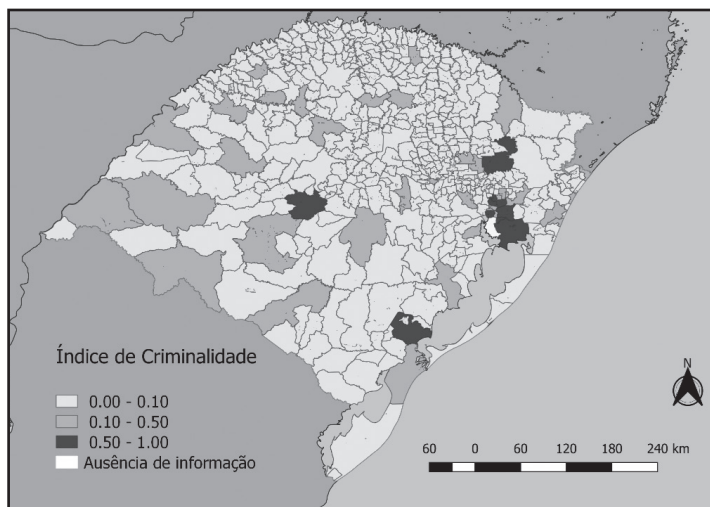
É possível inferir que existe uma relação positiva entre o índice de violência urbana e a violência escolar e, sobre esse aspecto, é interessante notar que Canoas, Santa Maria, Alvorada e Passo Fundo, que estão entre as cidades com maior índice de violência nas escolas também encontram-se entre os municípios com maior índice de criminalidade, em 2017, evidenciando que a violência urbana tem impacto na violência dentro das escolas.

Figura 1 –Índice de Violência (IV) nas escolas públicas do Rio Grande do Sul-2017



Fonte dos dados Brutos: Inep. Elaboração: Jéssica Antunes de Oliveira.

Figura 2 - Índice de Criminalidade (IC) nos municípios do Rio Grande do Sul-2017



Fonte dos dados Brutos: SSP - RS. Elaboração: Jéssica Antunes de Oliveira.

Assim, os resultados do estudo estão de acordo com a literatura que evidencia que a violência na escola é um reflexo da violência da sociedade contemporânea, visto que muitas escolas estão inseridas em áreas sob a influência do tráfico de drogas e do crime organizado, fazendo com que as escolas deixem de ser áreas protegidas ou preservadas e tornem-se incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano (Abramovay e Rua, 2002). Becker e Kassouf (2016) ressaltaram que entrar em contato com um meio onde prevalecem ações violentas tem influência direta sobre o comportamento do aluno dentro da escola e, dessa forma, as ações para reduzir o crime na vizinhança da escola podem contribuir significativamente para reduzir a agressividade dos alunos.

Além disso, a comparação da classificação do Índice de Violência (IV) com o Índice de Criminalidade (IC) nos municípios gaúchos evidenciam a influência de fatores como a desigualdade

social na classificação das escolas públicas dos municípios do Rio Grande do Sul, segundo seu patamar de violência no ano de 2017.

As primeiras sete escolas classificadas obtiveram o valor máximo do índice, estando localizadas em seis municípios distintos, sendo eles: Alvorada, Mariana Pimentel, Riozinho, São Sepé, Soledade e Uruguaiana. Em seguida tem-se Canoas, Santa Maria, Santa Tereza e Passo Fundo na classificação dos municípios com as escolas mais violentas. Uma possível justificativa para os municípios classificados com índice de violência escolar igual a 1 é o fato de serem municípios socialmente vulneráveis.

Segundo as informações do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil³⁰, em 2010, as cidades Alvorada, Mariana Pimentel, Riozinho, São Sepé, Soledade e Uruguaiana tiveram, respectivamente, 40,12%, 65,78%, 63,16%, 55,43%, 45,65% e 42,67% de mães chefes de família sem o ensino fundamental completo e com filho menor de 15 anos e, da mesma forma, a porcentagem de crianças em domicílios em que ninguém tem ensino fundamental completo também é alta, chegando a 60,73% no município de Riozinho, 43,9% em Mariana Pimentel e 37,24% em São Sepé.

Outra observação relevante é que em alguns desses municípios, a taxa de atividade de pessoas de 10 a 14 anos é alta. Santa Tereza tem 47,43% de pessoas de 10 a 14 anos economicamente ativas, essa porcentagem é de 18,44% na cidade de Mariana Pimentel, 14,11% em Soledade e 11,35% em Riozinho.

Estudos na literatura apontam evidências de que as características socioeconômicas da família estão associadas ao comportamento agressivo dos jovens (Case e Katz, 1991; Levitt e Lochner, 2000; Becker e Kassouf, 2016). Dessa forma, políticas de emprego, melhoria e distribuição de renda podem ter efeitos indiretos de prevenção da violência nas escolas. Chioda et al.

30 Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>

(2015) analisaram o efeito do programa Bolsa Família sobre o crime e verificaram que a expansão do programa, associada a frequência escolar de adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com idade entre 16 e 17 anos, contribuiu para a diminuição dos homicídios na cidade de São Paulo.

Assim, evidencia-se, nesse estudo, que a violência na escola é um reflexo da criminalidade e das desigualdades sociais. Dessa forma, ações na escola para reduzir essa violência, em nível macro e de longo prazo, deverão ser acompanhadas de políticas de redução das desigualdades e vulnerabilidades na sociedade como um todo.

Considerações finais

A capacidade do ser humano de transformar a realidade deve desenvolver-se com base na solidariedade para eliminar as injustiças e as intolerâncias. A criação de sociedades pacíficas e justas depende, em grande parte, da erradicação da pobreza para aumentar a prosperidade inclusiva. A influência da família, da escola e da sociedade é primordial para afirmar o protagonismo da juventude para um novo mundo possível, permeado pela sustentabilidade, pelo direito à educação e a não-violência. No mundo inteiro e, também, no Estado do Rio Grande do Sul, é necessário buscar um momento de ressignificação de posturas políticas, sociais, econômicas e culturais para diminuir/erradicar a desigualdade social e, conseqüentemente, a sociabilidade e a não-violência ganharão representatividade na juventude para a promoção da cultura da paz da nação brasileira.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002. 80p.
- BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. (2016). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Nova Economia*, v. 26, p. 653-677, 2016.

CASE, A.; KATZ, L. The company you keep: The effects of family and neighborhood on disadvantaged youths. NBER Working Paper, 3705. Cambridge:NBER, 1991.p.1-41.

CHIODA, L.; MELLO, J. M. P.; SOARES, R. Spillovers from conditional cash transfer programs: Bolsa Família and crime in urban Brazil. Economics of Education Review, v. 54, p. 306-320, 2015.

HOFFMANN, R. **Análise estatística de relações lineares e não lineares** [recurso eletrônico] / Rodolfo Hoffmann. -- Piracicaba: O Autor, 2016. 246 p. : il. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/74>. Acesso em dezembro de 2019

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em dezembro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>. Acesso em dezembro de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Concentração de renda no Brasil em 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em janeiro de 2019.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: Definições, conceitos e critérios**. Revista Adolescência & Saúde. Vol. 2, nº 2. Abr/Jun. 2005.

LEVITT, S. D.; LOCHNER L. The Determinants of Juvenile Crime. Mimeo, American Bar Foundation, 2000. p. 1156-1185

SCALON, C. (Org.). **Imagens de desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Afinal, o que é adolescência? Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/>. Acesso em janeiro de 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. World youth report 2015: young people in 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/2015/page/23/>. Acesso em dezembro de 2019.



Maria Aparecida Azzolin, Brasil

Doutora em Educação (PPGE/UFSM). Psicanalista (ABRAPSI). Mestre em Educação, (UNIPAMPA), Especialista em Gestão Escolar (UCB), Graduada em Pedagogia (URI) e em História (UFSM). Atua na Educação Básica há mais de 20 anos e como palestrante há mais de 10 anos. Tutora e autora de materiais didáticos no Centro de Estudos e Informações Técnicas Educacionais e Culturais (CEITEC/SC) e na UnicEAD Unique, Tutoria e Mediação Didática (Montes Claros/MG). É palestrante na Empresa CONANVE/ Palestras e Treinamentos, realizando palestras e Workshop com temáticas relacionadas com a Educação e Qualidade de Vida e Saúde. Autora dos livros: “Cuidando de quem educa” e “Te liga-Antologia Sociológica”.

A CRIANÇA E O BRINCAR

Maria Aparecida Azzolin

(...) Se o menino do curso primário aprende a abrir os olhos para as pequenas coisas que o rodeiam, se ele aprende a amar as árvores, os animais, a água do rio ou do mar, os peixes, o vento, a chuva, o barro, a terra, o pé de milho, a flor, as estrelas, o que há de melhor nesta “Pátria amada, Brasil”, se ele começa a aprender a tirar conclusões, ele aguça a curiosidade, o espírito inventivo, a imaginação. Aprendendo a absorver o mínimo, a sua ânsia de absorver o máximo começa a se desenvolver, e ele aprende também a raciocinar, a desejar mais, a não se contentar com pouco (MACHADO, 2009, p.09).

CENA I:

BRINCAR é alegria. Descontração. Interação. Liberdade.

Convido a cada leitor e a cada leitora a viver comigo o relato da história da Samantha, personagem fictícia, mas que facilmente pode se tornar real, em escolas pelo mundo a fora. Esta narração foi criada a partir da observação de situações e relatos ouvidos e vividos na minha trajetória de mais 20 anos de docência na Educação Básica. Samantha vai nos ajudar a entender o propósito deste artigo, que é apresentar a importância do brincar na escola, tornando o ambiente institucional acolhedor, para possibilitar o desenvolvimento de potencialidades.

Era uma vez uma menina de 4 anos, chamada Samantha. Esta menina era especial, assim como todas as crianças o são. Cada uma com seu ritmo, com seu jeito de ser e de conviver. Seres únicos.

Ela adorava ficar horas observando as flores e as borboletas. Se encantava com o colorido e as formas da natureza. Ficava horas observando uma joaninha caminhando lentamente sob as pétalas de uma flor.

Samantha sonhava em um dia poder ler as letrinhas nos livros coloridos que sua irmã Sofia trazia da escola. Mas o que mais gostava de fazer era ficar deitada na grama verde com seus olhinhos azuis da cor do céu, apenas ouvindo os pássaros cantarem. Quando tinha um som que não identificava, imagina animais misteriosos, fantasmas e bruxas iguais das histórias que ouvia. Contava essas histórias para os adultos e eles nunca a entendiam. A maioria dos adultos veem o mundo de forma diferente das crianças, desaprenderam a imaginar.

Os adultos com quem ela convivia, começaram a achar que ela era diferente e como muitos adultos têm dificuldade em lidar com a diferença, começaram a levá-la em vários especialistas: pediatras, psicólogos e psicopedagogos. Os especialistas, com muitos diplomas na parede, chegaram a inúmeros diagnósticos... rótulos diversos para um ser tão especial... Medicamentos para atenção... medicamentos para ansiedade... medicamentos e mais medicamentos... diziam que assim ela seria “normal”.

Samantha começou a ir à escola, professores, preocupados com a “falta de atenção” da menina, encaminharam-na para setores e mais nomes estranhos foram sussurrados pelos cantos. A palavra que Samantha mais ouvia era *déficit*. Não sabia o que significava, mas sabia que a definiam por essa palavra. Ela começou a não querer ir mais à escola, não gostava daquele lugar sombrio e hostil. Mas queria muito aprender as letrinhas dos livros coloridos e continuou indo... mesmo apagando seu arco-íris inteiro um pouco a cada dia. Os professores não perceberam que a menina de olhos grandes e azuis tinha muita atenção nas coisas, não nas coisas da escola, que não eram alegres e coloridas.

A menina que era alegre e livre para sonhar e que possuía uma imaginação invejável, de tanto ouvir a palavra diagnóstico, déficit e atraso, foi acreditando nos rótulos e se fechando para o colorido da vida. Parou de observar a natureza, parou de criar histórias e

começou a decorar o que era pedido e devolver dolorosamente nas provas. Samantha ficou triste e os adultos felizes. Samantha a partir desse momento começou a ter os maiores e mais perigosos déficits que não são percebidos nas escolas: déficit de vontade, déficit de sonhos e o temível déficit de querer-se bem. Os dias para a menina passaram a ser vividos em preto e branco.

Samantha foi crescendo e aprendeu a agir da forma que os adultos queriam que ela agisse. Em um dia de sua triste rotina foi convidada a entrar em um grupo de dança e teatro. Ela aceitou, mas com muito medo das palavras torturantes novamente aparecer. No primeiro dia ela ficou sentada no fundo, com vontade de fugir e nunca mais voltar, mas a magia aconteceu: ela foi vista, não como um ser com problemas, mas como um ser com potencialidades. O que era encarado como um “defeito” na escola, neste grupo foi visto como uma qualidade impressionante. Ela era diferente, assim como cada um é. Neste grupo ela pode se expressar com liberdade e autonomia. Seu ritmo foi respeitado. Ela deixou de ser avaliada pela “medida” dos outros. Sua capacidade de observação e imaginação foi vista como potência e não como atraso.

Samantha libertou-se das amarras de uma vida de censura, críticas e diagnósticos. Voltou a ver o colorido do mundo e histórias nas nuvens de um céu azul.

Não foram as artes em si, que devolveram o colorido a Samantha, mas o ambiente acolhedor, de cuidado e a percepção de sua legitimidade. A arte pode servir tanto para desenvolver potencialidades, como pode ser usada como forma de repressão e disseminação de ódio e preconceitos. O que faz a diferença é a emoção que estiver envolvida no processo. No caso da Samantha a emoção que envolvia o grupo era a emoção do amar.

A escola deveria ter como essência a emoção do amar. Onde cada aluno seja visto como ser único e capaz de se desenvolver e construir um mundo mais generosos e amoroso. Que cada um,

jamais esqueça o seu arco-íris interior e que não adormeça sua imaginação e criatividade. Que voe, que dance, que grite, que gargalhe, que crie e recrie fantasias, fantasmas, bruxas e fadas.

Muitas escolas primam pelo silêncio, pela ordem e regras que domam o corpo e mente. Escola deveria ser o lugar de barulho, de criação e da possibilidade de errar, sem ter consequências. Rubem Alves (2001) descreve os dois tipos de escola, aquela que mata o colorido da vida, fazendo da vida de cada aluno monocromática, são as escolas-gaiolas, prendendo a imaginação e criatividade, natural em cada criança. E as escolas-asas, que deixam o ser criança fluir naturalmente.

O pensamento de Maria Clara Machado, na epígrafe, retrata a importância de despertar o escutar, o sentir e o perceber a si mesmo e ao outro, interagindo com o meio. Acredito que a escola pode ser um lugar para abrir os olhos para o mundo, onde a criança irá viver e conviver com outras crianças com mundos diferentes, havendo inúmeras aprendizagens através da troca, do toque, do olhar, do contar histórias, etc.

Criança precisa brincar.

A realidade é que vivemos cada vez mais absortos em telas azuis, inclusive as crianças, que tem seu tempo no brincar diminuídos por estarem em jogos e vídeos coloridos e atrativos, que entretém, mas que não é brincar. Essa situação está cada vez mais frequente, gerando adultos cada vez mais fechados em suas próprias redomas, sem verdadeiramente e generosamente ver o outro.

Olga Reverbel (2010), escreve que “as capacidades de expressão – relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção – são inatas no ser humano” (REVERBEL, 2010, p.23). Uma criança fica maravilhada com as cores das borboletas, é capaz de ficar bom tempo observando uma joaninha passando de folhas em folhas. A maioria dos adultos, perdem essa

sensibilidade. Para Maria Clara Machado (2009, p.28) “sensibilidade é sentir as coisas. É ver uma coisa bonita e se emocionar”.

Precisamos redescobrir essa emoção. Precisamos sentir mais, se emocionar mais e conseqüentemente amar mais e acreditar mais, “a criança é um ser que acredita. Quando começa a deixar de acreditar, finge que acredita. É o faz de conta”. (MACHADO, 2009, p.56). Precisamos de mais “faz de conta”, e de fantasia em nossas vidas e em nossas escolas. Precisamos aprender a olhar o mundo com o colorido e encantamento que as crianças possuem de forma inata. Isso é possível através do viver e conviver no amar.

Samatha, a protagonista de nosso artigo, adorava brincar. Brincava sozinha em seu quarto. Lá ela era a princesa em seu palácio luxuoso. Era a professora carinhosa. A policial que prendia bandidos maus e salvava as pessoas. Era o que queria ser, no momento presente. Samantha no seu mundo de faz-de-conta, vivia vários papéis. Ficava horas brincando, na total entrega e na total liberdade.

O brincar, é toda a atividade que dá prazer, realizada no presente, sem objetivo algum. Brinca-se na total entrega, no momento presente, na total aceitação do outro. Brincar é toque, é respiração, é coração batendo, é cantar, é dançar, sorrir, fantasiar. Viver o momento intensamente. Kunz e Costa (2017) escrevem que

a criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz” (p.16).

O brincar é algo natural para os animais, é só observarmos filhotes de gatos e cachorros, eles brincam o tempo inteiro. E os

animais humanos desaprendem o que já nasceram prontos para fazer: o brincar. Ratificando a ideia, Gerda Verden-Zöller (2004), diz que

A criança não é concebida em sua completude. Torna-se humana quando constrói o domínio espaço-temporal de existência humana como uma maneira fácil e confortável de viver, enquanto desenvolve sua consciência corporal ao crescer em total e mútua confiança e na total e recíproca aceitação corporal envolvidas nas relações de brincadeiras espontâneas com seus pais. Em outras palavras, ela em geral chega a essa condição num processo naturalmente fácil e confortável. Tal processo não requer esforço, desenhos ou cuidados especiais. Ocorre mediante o viver em coexistência humana da criança com seus pais, em total e mútua aceitação corporal. Quando esse desenvolvimento acontece de modo adequado, torna-se um ser humano socialmente bem integrado, é um processo natural (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2004, p.198).

As crianças no fluir de seu viver, necessitam descobrir o mundo, interagir com este mundo. Precisam além do alimento para o corpo, precisam serem vistas, serem ouvidas, serem acarinhadas. Isso é possível a partir do brincar, do toque, do corpo a corpo. Quando a criança é impossibilitada de brincar, não descobre por si mesmo os seus caminhos.

A criança desde que nasce torna-se um projeto dos pais. Precisa aprender inglês, informática, natação, artes... e assim vai a lista imensa de compromissos e metas a serem atingidas. Só não sobra tempo para a criança ser criança. Essa falta causa danos incomensuráveis no ser em desenvolvimento. Crianças chegando à escola sem saber correr. Crianças rotuladas de “hiperativas” e com déficit de atenção e para resolver este problema, crianças medicadas desde pequenas, como Samantha.

Brincar é alegria. Descontração. Interação. Liberdade. Corpo que sente, que fala, que vê. Que se expressa. A criança possui a

capacidade de contemplação do belo, do se emocionar. Sente com o corpo todo. A criança expressa o que sente, dramatiza, gesticula, faz mímicas. A criança vive numa eterna Pantomima. Seu corpo não tem limitações. Nós, os adultos, reprimimos nosso corpo e nosso sentir. Aprendemos ser assim, ou melhor desaprendemos a espontaneidade ao longo dos anos.

A criança que não aprende a suavidade do toque, do olhar e do escutar o outro dificilmente será um adulto que tenha essas características. Aprendemos a amar, sendo amados. Aprendemos a escutar o outro, sendo ouvidos. Aprendemos a respeitar, sendo respeitados. O adulto que não sabe amar, tocar, ouvir e sentir o outro é porque não teve essas vivências quando criança. Desaprenderam a crescer, a amar, sentir, tocar e a se expressar com sinceridade e espontaneidade. Quando nós adultos estamos numa atividade sem nenhum objetivo, além do bem-estar e prazer estamos na emoção de total entrega, sem pré-ocupações, estamos brincando. Cada vez mais, pelas escolhas que fazemos, deixamos a beleza do brincar fora da nossa realidade e, não raras vezes, impossibilitamos nossos filhos e alunos de viverem e desfrutarem desse prazer natural dos seres vivos: o brincar.

O prazer na brincadeira, consiste em fazer de forma leve, sem esforço, sem exigências. Isso é possível quando se brinca na “inocência de simplesmente ser o que é, no instante em que se é” (MATURANA, 2005, p. 269). As crianças estão totalmente abertas para as descobertas, para o novo, para as aprendizagens. As noções de democracia, amor, ética, respeito a si e aos outros, são facilmente desenvolvidas. Somos frutos do amor. Nascemos para amar. O ódio, a inveja, a competição, são aprendidas no meio onde a criança está inserida.

CENA II:

ESCOLA é alegria. Descontração. Interação. Liberdade.

Muitas vezes, nas escolas, nos deparamos com crianças com dificuldades de aprendizagem, ou de relacionamento. Percebemos que em algum momento do desenvolvimento infantil essas crianças viveram na negação e no conflito. Não foram legitimadas como ser único, não foram respeitadas e acolhidas, Maturana e Verden-Zöller, afirmam que “a criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba” (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.20). Os autores, ainda apontam para a questão das exigências feitas as crianças. Exigimos que sejam perfeitas, que não cometam falhas e muitas vezes são castigadas por não atingirem este “padrão de perfeição”. As crianças aprendem e se desenvolvem conforme as relações que estabelecem com os adultos, pois “não há genes para a maldade ou para a bondade, mas há histórias vitais que levam a maldade e a bondade sob a mesma constituição genética” (MATURANA, 2005, p.281). As crianças que não cresceram em um ambiente saudável e propício para seu pleno desenvolvimento, no momento que são reconhecidas como seres legítimos, podem reaprender as características naturais de seu ser criança, Olga Reverbel, acrescenta:

Com relação aos alunos que apresentam bloqueios, ou seja, dificuldades para exprimir em linguagem verbal ou gestual seus sentimentos, emoções e sensações, podemos considerar que, à medida que eles se conhecem, conhecem o outro e o mundo que os cerca, eles conscientizam-se de seu papel, do seu próprio corpo, relacionam movimento, espaço, ritmo, e pouco a pouco, expressam-se naturalmente. Em síntese, cada aluno situa-se no seu mundo” (REVERBEL, 2010, p.24)

Acreditamos que a escola pode e deve ser um lugar de encantamento, onde o erro faça parte da aprendizagem, encarado como normal, sem cobranças. Onde sonhos ganham vida e a imaginação faça parte do fazer diário. Onde cada um, professores e alunos possam se expressar livremente, sem engessamento e amarras, sendo o que se é.

Humberto Maturana, biólogo-cultural chileno, em entrevista ao pesquisador Benhard Pörksen, fala, sobre o que ele faria se as pessoas não lhe quisessem ouvir,

Que passaria? Pero si eso es legítimo. A veces digo en alguna de mis conferencias que yo le agregue tres derechos al catálogo de los derechos humanos de las Naciones Unidas. Defiendo el derecho a cometer errores, el derecho a cambiar de opinión, y el derecho a abandonar la sala em cualquier momento. Porque el que puede cometer errores puede corregirse. El que tiene derecho a cambiar de opinión puede reflexionar. Y el que tiene la posibilidad de elevarse e irse, si queda, es por su propia voluntad. (MATURANA, PÖRKSEN, 2004a, p.63).

Os três direitos defendidos por este sábio pesquisador, resume a escola que acredito ser possível: errar faz parte. Fazer qualquer atividade maçante por obrigação não produz conhecimento. O aluno vomita o que foi ingerido a força. Mudar de opinião sempre que quiser, a todo momento se assim desejar. Se apegar a verdades absolutas gera fanatismo, conflitos e guerras. Só lembrarmos das “Guerras Santas” que até hoje acontecem em nome de Deus. Ter a liberdade de ir-se e buscar algo que lhe agrada os sentidos. Todos esses pressupostos deveriam ser a base de qualquer instituição de ensino. Liberdade, autonomia, espontaneidade, criatividade, sensibilidade imaginação e emoção sempre presente.

Não sonho apenas com uma escola livre de amarras e preconceitos. Desejo um mundo em harmonia. Onde as crianças

possam viver e conviver no amor. Para que isso seja possível, as escolas precisam estar nesta mesma sintonia. Somos seres em contínuo devir. Podemos transformar nossa realidade, mudando nossas emoções. A criança necessita se aceitar, a conviver com seus erros de forma natural e tranquila. Isso só é possível se ela conviver num ambiente onde seu fazer é corrigido, não o seu ser.

Explico: quando dissemos que uma criança é burra ou boba, que não faz nada direito, estamos corrigindo seu ser e não o fazer. Uma criança que tem seu ser diminuído e desrespeitado, através da correção, ou de castigos, aprenderá a fazer o mesmo com os outros. Ensinamos a ela que isso é correto.

Vivemos numa sociedade onde a cultura patriarcal vigora. A competição e o culto à aparência acontecem desde muito cedo na vida dos seres humanos. Não raro nas rodas de conversas entre mães, cada qual deseja que seu filho seja o melhor. Que aprenda a usar a fala antes dos outros, que caminhe mais cedo, que vá para a escola e aprenda a ler antes dos outros.

A criança aprende, desde cedo a competir, a buscar ser o melhor, negando o outro. Deixa de crescer na aceitação de si e do outro, fundamental para à vida individual e social consciente e bem integrada. Laura Gutman (2018) afirma que todas as crianças nascem boas. Nascem com a emoção da bondade intrínseco ao seu ser. É inato. Eles vivem sempre no presente, sem maldade, inveja, ou seja “los niños respiran submergidos en su propia felicidad, siempre y cuando obtengan la satisfacción de sus necesidades básicas” (GUTMAN, 2018, p. 20). A competição, inveja, ciúme, agressividade, são aprendidas na convivência com os adultos. Para que a criança cresça e se desenvolva em plenitude é preciso viver no amor. Na aceitação legítima. Só assim é possível ter saúde espiritual e fisiológica.

Permaneceremos humanos se nosso viver tiver como base o amor e a ética através da linguagem. De outra forma será a negação

da humanidade (MATURANA, 2011, p.124). Nossa corporeidade sofre mudanças constantes a partir do nosso modo de viver e nossa corporeidade muda nosso modo de viver, fazendo deste processo algo dinâmico. A criança em fase de crescimento se transforma segundo o seu viver, mas sua corporeidade se transforma conforme a criança cresce e conforme a vida que tem, segundo Verden-Zöller,

a criança não é concebida em sua completude. Torna-se humana quando constrói o domínio espaço-temporal de existência humana como uma maneira fácil e confortável de viver, em quanto desenvolve sua consciência corporal ao crescer em total e recíproca aceitação corporal envolvidas nas relações de brincadeiras espontâneas com seus pais (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.198).

Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka, no livro *Formação Humana e Capacitação* (2000) abordam a diferença entre formação humana e capacitação. A formação humana é saber viver aceitando-se e aceitando os outros na convivência colaborativa. Capacitação é a ampliação da competências e habilidades. A tarefa principal da escola deveria ser a formação humana, onde os alunos percebam que fazem parte do todo, um só com o cosmo. É por meio da formação humana que isso é possível, “ (...) já que só se esta se completar é que a criança poderá viver como um ser socialmente responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético”. (MATURANA, REZEPKA, 2000, p.11).

A capacitação é um dos instrumentos do processo educativo, não deve ser o processo educativo, “(...) uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se desejar” (ibidem, p.12).

Focamos tanto em capacitação, que os alunos se tornam meros receptáculos de informações. Quando mais cheios de conteúdos

melhor. Ainda trabalhamos com memorização e cópias de livros em pleno século XXI. Uma escola onde sua essência seja construída na emoção do amar, requer que o “(...) olhar do professor ou da professora em sua relação com as crianças não deve dirigir-se ao resultado do processo educacional, mas ao acolhimento da criança em sua legitimidade, embora o professor atue consciente do que espera que a criança aprenda” (MATURANA, REZEPKA, 2000, p.13).

Acredito que a escola deve ser um lugar de sonhos, de imaginação e de livre pensar. Sem competições. Sem castigos. Onde professor e aluno cresçam e aprendam juntos. Onde cada um possa ser o que se é. Onde o erro é só mais uma forma de aprender. Freire diz que: “Una de las buenas qualidades de un profesor, de una profesora, es darles testimonio a lós alumnos de que la ignorância es el punto de partida de la sabiduria, que equivocarse no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un momento de la búsqueda del saber. (FREIRE, 2003, p.65). Educação construída a partir do medo de errar e reprovar já sabemos que não dá certo. Se tivesse dado certo não teríamos tantos problemas sociais e emocionais. Tantas pessoas frustradas, doentes e infelizes, na contemporaneidade.

Ao refletir sobre o ato de educar, penso que a maioria das escolas que conheço, separa a vida, da escola. Rubem Alves (2005) diz que “pensou em educação, pensou sala de aula. Salas de aula, lugares onde as crianças são segregadas da vida” (ALVES, 2005, p.96). As crianças vão sem motivação. Vão porque tem que ir. São obrigadas pelos seus pais e por uma legislação que diz que tem que ir. Não são só os alunos desmotivados. Professores também.

O número de adoecimento laboral cada vez cresce mais. Há uma coisa muito errada nisso tudo. Escola é vida, para a vida. Deveria ser lugar de barulho, alegria, empolgação e conseqüentemente de aprendizagem. Alunos e professores adoecendo é sinal que os fundamentos da escola estão errados.

Discute-se tanto sobre metodologia e didática, mas, o principal, que são as relações estabelecidas neste processo, ficam em segundo plano. Se a função da escola é só a aprendizagem de conteúdo, poderemos, nós professores, ser facilmente substituídos por computadores. Simples e triste assim. Escola é vida pulsante. Escola é alegria. Escola é olhar no olho. Escola é escutar e ver o outro. Escola é deixar o outro aparecer. Escola é conhecer-se e conhecer o outro e assim conhecer o mundo. Escola é liberdade de ser e buscar ser o que quiser ser. Valdo Barcelos, corrobora com essa ideia, escrevendo que deseja

(...) continuar acreditando que a educação deve ser um processo que traga – ou pelo menos que ajude a trazer – a felicidade e a alegria para as pessoas. Uma das maneiras de ela – a educação – conseguir isto é, não tenho dúvidas, contribuindo para nosso autoconhecimento humano. Ao nos conhecermos melhor estaremos, certamente, conhecendo um pouco melhor, também, o nosso tempo e o mundo em que vivemos. (BARCELOS, 2013, p 128)

Através do brincar aprendemos a ver, sentir, ouvir a partir do contato com o outro e com a gente mesmo. Aprendemos a entender nossos sentimentos e nossas emoções e com isso consequentemente estaremos mais abertos a entender a emoções e sentimentos dos outros. A criança que não aprende a suavidade do toque, do olhar e do escutar o outro dificilmente será um adulto que tenha essas características.

Aprendemos a amar, sendo amados. Aprendemos a ouvir o outro, sendo ouvidos. Aprendemos a respeitar, sendo respeitados. Os adultos que não sabem amar, tocar, ouvir e sentir o outro é porque não tiveram essas vivências quando criança. Desaprenderam ao crescer, a amar, sentir, tocar e a se expressar com sinceridade e espontaneidade. Tocar o outro, olhar no olho, ouvir o que o outro está dizendo sem interromper, são noções básicas que na sociedade

contemporânea vão caindo no esquecimento. Possuímos o corpo engessado, retraído. Ouvimos bem, mas não sabemos escutar. Queremos impor nossos argumentos. Precisamos demonstrar que também somos detentores do conhecimento. Ficar para trás, jamais!

Rubens Alves, diz que em vez de cursos de oratória, deveriam ter cursos de “escutatória”. Algo que concordo plenamente.

Uma escola onde o ensinar e o aprender são feitos com alegria, com entusiasmo e na emoção do amar, a aprendizagem acontece naturalmente, não precisa metodologias específicas, porque as crianças são curiosas, têm fome de aprender e serem felizes, isso faz parte do seu ser criança.

Precisamos parar de reprimir esse querer. A criança aprende no contato com os outros seres das suas relações. Aprendemos, ouvindo, sentindo e interagindo. Sri Prem Baba no seu livro “PROPÓSITO a coragem de ser quem somos” (2016), escreve que,

Se já teve a oportunidade de acompanhar o crescimento de uma criança, você sabe que ela nasce confiando e amando com toda a sua pureza. A criança que ainda não foi corrompida e contaminada pelas crenças e misérias dos adultos à sua volta simplesmente segura na mão do pai e da mãe e vai com eles, sem saber para onde a estão levando. Contudo, aos poucos ela deixa de confiar. Começa a ser atingida pelo medo na forma de desconfiança e da insegurança, e pelo ódio na forma de raiva e vingança. Mas por que isso acontece? Porque ensinam isso para ela. (2016, p.25).

Urge que as escolas parem de ensinar as crianças a reprimirem seus potenciais e se adequarem a medidas pré-estabelecidas, ensinando a competir, anulando a legitimidade do outro. A escola que busco tem por base a alegria, a descontração, a interação e a liberdade e isso só é possível se a essência da escola for a emoção do amar.

CENA III:

A criança e o brincar: noções fundamentais na escola

A criança precisa brincar para desenvolver-se em plenitude. Percebo que todas as crianças deveriam ter alguns direitos protegidos por lei, além dos já respaldados pela lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA): direito de subir em árvores; direito de correr descalço na terra; direito de sujar-se muito e fazer comidas com barro, pedras e folhas; direito de cair, errar, chorar, dar gargalhadas e gritar a hora que quiserem; e principalmente não ter acesso diário e contínuo a eletrônicos.

Nós, seres humanos, como mamíferos que somos, interagimos na infância através do brincar e, este brincar, é um operar no presente, sem intencionalidade, totalmente despreocupado. Por isso a importância dos direitos citados acima. A criança quando está entretida com uma tela, não está brincando, só tem o cérebro anestesiado por imagens e informações. Não está desenvolvendo a motricidade, lateralidade, imaginação, criatividade e desenvolvendo as competências socioemocionais. Constituímo-nos como adultos a partir do que vivemos na infância. Formamo-nos a partir de nossas histórias vividas cotidianamente. Uma criança que não brinca, será um adulto com maiores dificuldades de relacionamento e de compreensão do mundo e de si.

Cada vez mais exigimos que sejam perfeitas, que não cometam falhas e muitas vezes são castigadas por não atingirem este “padrão de perfeição”. Somos seres falíveis. Portanto, crescer nesse meio de cobrança faz com que nos tornemos adultos infelizes e eternamente angustiados, ansiosos e até mesmo depressivos.

Criança precisa brincar!

Sonho que crianças como Samantha tenham o direito de serem como são e que sua potência criadora seja valorada e não diagnosticada e rotuladas com nomes esquisitos e feios. Que o

aprender na escola, seja sinônimo da alegria e que seja indissociável ao ato de brincar. Que cada Samantha, possa construir castelos na imaginação e sonhar com animais feitos de nuvens de algodão.

Sonho que as escolas sejam ambientes calorosos e amorosos, onde a principal norma, talvez a única, seja ter a possibilidade de desenvolver-se no seu ritmo, sem réguas e medidores, sendo feliz!

Referências

Rubem. **Um céu numa flor silvestre**. Campinas: Versus Editora, 2005.

ALVES, Rubem. **Gaiolas e asas**. Folha de S. Paulo, Tendências e debates, 05/12/2001.

BABA, Sri Prem. **Propósito. A coragem de ser quem somos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BARCELOS, Valdo. **Uma educação nos trópicos. Contribuições da Antropofagia cultural nos trópicos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013

GUTMAN, Laura. **Una Sociedad Niñocêntrica – como uma criança amorosa puede salvar La humanidad**. Buenos Aires. SUDAMÉRICA, 2018.

KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar e se-movimentar. Tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

MACHADO, Maria Clara. **A aventura do teatro e como fazer teatrinho de bonecos**. Rio de Janeiro: Singular. 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG.1999 .

_____ ; PÖRKSEN, Bernhard. **Del Ser al Hacer**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2004.

_____ ; VERDEN-ZÖLLER. **Amar e Brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena. 2004.

_____ ; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. 2º ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

_____ ; **Jogos Teatrais na escola – atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

***A vida não é como a gente viveu e sim o que a gente
recorda, e como recorda para contá-la.***

Gabriel Garcia Márquez



César Christian Ferreira dos Santos, Brasil

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2012), Especialização em Docência do Ensino Superior e é Mestre em Letras pela UEMS. Atua como professor universitário (tutor presencial) da Graduação e da Pós-Graduação da UNIASSELVI. Também no Ensino Superior, já atuou como professor substituto no curso de Administração do Centro Universitário Anhanguera, na ocasião ministrou aulas de Metodologia da Pesquisa Científica. Professor de Língua Portuguesa do Colégio Militar de Santa Maria e na mesma Instituição atua como Coordenador Pedagógico do 1º Ano do EM. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa, assim como tem experiência em Metodologia da Pesquisa Científica.

A FORMAÇÃO DE ARQUÉTIPOS VIOLENTOS A PARTIR DO POEMA *EL GAUCHO MARTIN FIERRO*

César Christian Ferreira dos Santos

Introdução

A literatura enquanto manifestação artística traz representações oriundas do imaginário de uma coletividade e de processos históricos sociais. Os dois fatores citados (imaginário coletivo e processos históricos sociais) contribuem para a formação de arquétipos literários, que se perpetuam nas manifestações da referida arte ao longo dos séculos.

O objetivo principal deste artigo é a análise da violência no Poema *El gauchito Martín Fierro* sendo que, não se pretende neste artigo fazer um trabalho de literatura comparada com outras obras, mas, sim, a influência do Poema Argentino em algumas obras do escritor brasileiro Érico Veríssimo. Talvez em algum momento a literatura comparada venha a ser utilizada, para que se possa perceber a construção de arquétipos violentos que se vão sendo repetidos em diversas obras literárias. A literatura argentina e brasileira estão incluídas nesse processo, como exemplos de obras literárias recheadas de cenas violentas pode-se citar a obra em análise, *El gauchito Martín Fierro* e *Grande Sertão Veredas*.

Países como Brasil e Argentina sofreram um processo de colonização violento e essa violência aparece tanto nas obras que se pretendem historiográficas, quanto nas obras literárias. O conquistador europeu enxergava tanto o indígena quanto o africano de uma perspectiva superior e muitas vezes foi necessária, na ótica do europeu, a destruição completa do estilo de vida que os indígenas e negros levavam antes do contato com o conquistador

branco. Sobre essa violência institucionalizada na colonização latino-americana, Ginzburg faz a seguinte citação:

O processo de colonização da América Latina por europeus no século XVI envolveu episódios de extrema violência. A construção do Novo Mundo constituiu-se como destruição. Ao executarem seus projetos econômicos, políticos e religiosos, europeus impuseram às terras americanas um regime de opressão pela força, sacrifício e aniquilação (GINZBURG, 2017, p. 237).

Como esse processo de colonização tratou-se de uma conquista de um povo sobre outros povos, é evidente que os vitoriosos contassem a história, porém não é possível que mesmo ganhando uma guerra, ou no caso em questão, conquistando povos e terras possa-se prever as consequências que os atos do presente teriam no futuro.

Uma das consequências da colonização foi a criação de sentimentos pátrios dos povos que viviam nas colônias, grosso modo: brancos, negros, índios e mestiços das raças citadas, que em sua grande maioria não se identificavam, ou não tinham interesses econômicos em ser súditos das distantes coroas européias. Principalmente as elites brancas, que dominavam economicamente as colônias, tiveram interesses econômicos atingidos pelas cortes de Portugal e de Espanha.

Contudo, nem todo excedente se evadia para a Europa. A economia colonial também financiava a dissipação de mercadores, donos de minas e grandes proprietários de terras, que repartiam entre si o aproveitamento da mão de obra indígena e negra sob o olhar ciumento da Coroa e sua principal associada, a Igreja (GALEANO, p. 53, 2010).

É nesse contexto que surgem os processos de independências dos países latino-americanos em relação às suas metrópoles. Com

o fim do domínio ibérico na América do Sul é evidente que novas fronteiras e limites entre esses novos países fossem delimitados. O século XIX foi determinante para a demarcação das fronteiras entre os países latino-americanos, sendo que as fronteiras ao sul do Brasil foram as mais beligerantes, pois aconteceram nessas fronteiras diversos episódios bélicos, a saber, Guerra da Cisplatina, Guerra dos Farrapos, Guerra do Paraguai e outros conflitos menores, mas não menos sangrentos e importantes historicamente.

É dentro desse ambiente histórico marcado por rusgas que José Hernández, escritor argentino, escreve o que muitos críticos e autores dizem ser o poema fundamental da literatura argentina: *El gaucho Martín Fierro*. Hernández foi literária e politicamente um autodidata. Foi criado na pampa onde conheceu e aprendeu a arte de criar gado, domar cavalos e os códigos de honra dos *gauchos*, Suas leituras levaram-no a ter fortes convicções políticas, e então ele toma parte na chamada Revolução Jordanista, encabeçada por Ricardo López Jordán. Essa revolução defendia uma maior autonomia das províncias em relação a Buenos Aires. Foram derrotados em 1871 e então Hernández exilou-se no Brasil, mais especificamente na cidade de Uruguaiana, cidade onde escreveu uma parte de seu poema maior.

A obra retrata em versos a violenta trajetória de um *gaucho* da pampa argentina, que é pego na marra para engrossar as fileiras do Exército Nacional em uma constante guerra contra os indígenas. Durante sua estada nas forças armadas, *Martín Fierro* sofreu todos os tipos de humilhações possíveis, desde castigos físicos até o trabalho semi-escravo. Onde não se pagavam os soldos de todos os recrutas.

Cabe aqui um parêntese onde se pode perceber por meio da obra, que o opressor deixou de ser o colonizador, sendo que as elites econômicas e políticas dos países recém-independentes tomam para si esse papel. *Fierro* é um oprimido, e por meio de

uma violência institucionalizada, o recrutamento obrigatório, passa a oprimir os índios, que estavam em guerra contra esse poder central que pouco representava para o protagonista da obra de Hernández. A ideia em questão, de “oprimido oprimir oprimido”, é ilustrada na estrofe 85:

Y el indio es como tortuga
Du duro para espichar;
Si lo llega a destripar
Ni siquiera se le encoge;
Luego sus tripas recoge
Y se agacha a disparar

Essa questão de um oprimido oprimir os outros é recorrente na história da toda América Latina, no Brasil, pode-se citar o Capitão do Mato, que normalmente era negro, e que apresava e capturava os chamados na época negros fujões. Apesar do modo de vida do *gaucho* do século XIX ser um modo de vida bruto, de a vida ser muitas vezes perigosa e mortal, *Fierro* vivia com liberdade e em paz com sua família, conforme ilustram a estrofe de número 50:

Sosegao vivia en mi rancho
Como el pájaro en s unido,
Allí mis hijos queridos
Iban creciendo a mi lao...
Sólo queda al desgraciao
Lamentar el bien perdido

Percebe-se nas citações que *Fierro* levava uma vida pastoril e pacífica, sem nenhuma beligerância aparente, tanto que é capturado em seu rancho sem reagir, pois “juyeron los más matreros y lograram a escapar: yo no quise disparar, Soy manso [...]” (HERNÁNDEZ, 1879)

Até aquele momento Fierro não considerava o governo como inimigo, via na autoridade militar e na do alcaide algo legítimo. Juntaram então um corpo de batalhão de cerca de 500 homens, que foram levados para longe de suas casas, entre os *gauchos* havia alguns gringos, aos quais o personagem *Fierro* faz referências como se fossem um estorvo.

Ao longo de seus três anos nas forças armadas, *Fierro* sofreu todos os tipos de mal tratos, morais, físicos e psicológicos. Até que surge a deserção do *gaucho*, que pretende uma aliança com os índios, até então seus inimigos. Na verdade a guerra com os índios era fomentada pela autoridade republicana, pois os *gauchos* e os índios guardavam características culturais semelhantes, desde o vestuário até o hábito do chimarrão, eram ambos provincianos, lembrando que o autor travava uma guerra contra Buenos Aires por uma maior autonomia das províncias e que a Argentina dessa época estava sofrendo um tipo de “europeização”.

A análise da violência e do narrador em Martin Fierro

Na obra “Literatura, violência e melancolia” (2013), Jaime Ginzburg estabelece ferramentas teóricas para que se possa analisar a violência e o narrador em obras literárias que venham a ter em seu bojo tal temática, o citado autor parte da premissa que se deve distinguir a análise e interpretação. A primeira seria a investigação e a segunda a análise, conforme ilustra a seguinte citação:

Por análise, entendo a investigação de como estão construídas relações entre diversos elementos de um texto. Trata-se de um trabalho rigoroso, que adota procedimentos conhecidos. Por interpretação entendo a atribuição de sentido a um texto. Essa atribuição é condicionada pela análise. Sua complexidade depende do repertório de leituras prévias do sujeito intérprete. (GINZBURG, 2013, p. 29)

Aqui cabe um destaque, para lembrar que essa atribuição de sentido tem a ver com o leitor que receberá a mensagem da obra de acordo com seus filtros culturais, onde segundo a “estética da recepção” passará esse a ter o protagonismo no processo “Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (EAGLETON, 2006, p. 113).

Ao analisar alguns aspectos desta grandiosa e intensa obra, fica fácil identificar elementos que a afastam do vulgo, pois Hernández já causa ao leitor um estranhamento por tentar retratar a fala dos *gauchos*, à semelhança de um Guimarães Rosa que cria um dialeto próprio dos jagunços. Mas Hernández retrata essa fala em versos e estrofes, com rima e métrica trabalhadas artisticamente. A obra é um compilado de 395 estrofes constituídas em sua grande maioria por 6 versos narrados em primeira pessoa, onde o próprio *Fierro* narra suas desventuras. Mas em algumas poucas ocasiões aparece um narrador observador, que também narra em primeira pessoa, mas não é *Fierro*, como, por exemplo, na estrofe abaixo:

393

Y siguiendo el fiel del rumbo
Se entraron en el desierto,
No sé si los habrán muerto
En alguna correría,
Pero espero que algún día
Sabré de ellos algo cierto.

Essa mudança do sujeito poético sem que o autor dê um aviso nítido, aumenta a complexidade de entendimento da obra. Nota-se que alguém está falando de *Fierro* e do seu companheiro Sargento Cruz “Se entraron en el desierto”. Apesar dessas interrupções

e mudanças no eu poético, sabe-se que este na maior parte da obra é o próprio *Fierro*, que em muitos aspectos não deixa de ser um personagem complexo e também contraditório, muitas vezes paradoxal. Ora, ao sofrer uma violência, esta institucionalizada ele passa a ser um vetor da violência e praticamente não externa com atitudes a insatisfação contra quem tirou sua liberdade, não externa sua insatisfação contra o opressor propriamente dito, as elites republicanas.

O professor Jaime Ginzburg em sua obra “Literatura, violência e melancolia” propõem, de maneira didática, uma classificação entre os tipos de narradores que contam cenas de violência, sendo que a complexidade de *Fierro* é tão grande que ele se encaixa em três das classificações propostas pelo citado autor. Primeiramente *Fierro* é vítima de violência, e a narra. Em um segundo momento “O narrador que se constitui como um agente de violência, e que concretiza situações de agressividade” (GINZBURG, 2013, p.31). Pra finalizar a análise do narrador em *El gaucho Martin Fierro*, utilizando-se da classificação do citado autor “O narrador que tem uma construção complexa, oscilando entre posições discursivas (por exemplo, primeira e terceira pessoa; ou entre dois personagens diferentes)”. (GINZBURG, 2013, p.31).

Um aspecto já citado, mas que ao analisar os elementos do texto deve ser visto com mais profundidade é a questão do oprimido oprimir em nome do opressor. *Martin Fierro* também oprime, inicialmente índios e depois no decorrer da obra arranja uma briga gratuitamente com um negro, conforme as estrofes transcritas abaixo:

199

-A los blancos hizo Dios,
A los mulatos San Pedro,
A los negros hizo el diablo
Para tizón Del infierno.-

200

Había estao juntando rabia
El moreno dende ajuera;
En lo escuro le brillaban
Los ojos como linterna

201

Lo conocí retobao
Me acerqué y le dije presto:
-Po...r...rudo que um hombre sea
Nunca se enoja por esto.-

Tem-se nessas estrofes uma provocação de *Fierro*, depois de já ter desertado, a um negro, mostrando que no fundo o *gaucho* achava-se superior socialmente ao negro, desta forma a literatura ilustra o racismo institucional na América Latina, ou seja, o negro quando não estava na guerra tinha que se conformar com uma posição social inferior.

A violência do narrador, ou seja, a violência de *Fierro* não o faz necessariamente uma má pessoa, ele vivia em um mundo violento e cruel; e para sobreviver, assim precisava ser. Hernández na verdade, acaba por construir a figura de um anti-herói, violento e que por vezes abraça causas nobres. É nesse momento que se faz “um salto de articulação da estética com a ética”. (Ginzburg, 2013). Durante a briga com o negro, ele faz questão de dizer que estava sobre o efeito do álcool e ainda ressalta a valentia e as habilidades de pelear do negro. A construção de uma parte sensível depois que ele se torna esse anti-herói é evidente, porque mesmo tendo começado uma briga desdenhando do adversário por causa de sua cor ele termina lamentando-se da morte do mesmo e narrando de forma triste que o enrolaram em um couro, e o enterraram sem velório e sem reza.

A obra aborda, enfim, conflitos raciais de maneira interessante, *Fierro* é recrutado inicialmente para combater os índios, mas depois de desertar procura uma aliança com os mesmos, provavelmente

porque muitos *gauchos*, tanto nos países platinos quanto no Brasil eram frutos da mestiçagem entre brancos e índios, sendo assim guardavam inumeráveis características culturais em comum. E mostra ainda a superioridade com que o *gaucho* percebe o seu igual, porém negro, desenhando-se claramente uma questão de alienação e falta de consciência de classe, típica de grupos oprimidos. Esse processo foi corrente em toda América Latina conforme assinala a citação de Galeano:

Os últimos charruas, que até 1832 sobreviviam furtando novilhos nas campinas selvagens do norte do Uruguai, foram traídos pelo presidente Fructuoso Rivera. Alijados na mata cerrada que lhes dava proteção, desmontados e desarmados com falsas promessas de amizade, foram abatidos num paradoro chamado Boca del Tigre: 'Os clarins ordenaram a degola', conta o escritor Eduardo Acevedo Díaz" (GALEANO, p. 77, 2010).

A construção de arquétipos violentos na Literatura Brasileira

A inspiração em Hernández para construir Rodrigo Cambará?

Não se pode afirmar levemente que Érico Veríssimo inspirou-se em *Martin Fierro* para construir a personalidade do capitão Rodrigo Severo Cambará, tal afirmativa careceria de estudos mais aprofundados, mas algumas similaridades entre os dois personagens serão exploradas nesse artigo. Esse arquétipo violento, de um homem semi-selvagem, com valores e códigos de honra dúbios, que vem sendo construído na literatura, tem também clara influência das experiências de vida de cada autor, as histórias que eles escutaram de seus amigos e familiares por meio da oralidade e o modo como eles perceberam a realidade enquanto artistas. Mas é a literatura que deixará para a posteridade, nos séculos vindouros, esse modo de vida que aos poucos vai sendo deixado de lado.

Por ter a obra de José Hernández, uma temática regional, ou seja, uma temática tipicamente gauchesca, este artigo irá analisar a construção de um anti-herói na obra de Érico Veríssimo, o capitão Rodrigo Cambará. Esse personagem é um dos mais emblemáticos de “O Continente”, pois ele surge do nada e muda completamente a história de Santa Fé, um povoado fundado pela família Amaral, logo após os episódios das Guerras Guaraníticas. Rodrigo Cambará é um homem que traz consigo um código de honra, mas que ao mesmo tempo infringe outros tantos “[...] ele a tiraria de casa e a levaria para longe na garupa do cavalo. Já tinha feito isso com outras mulheres [...] Deixava-as depois no caminho”. (VERÍSSIMO, locais do Kindle 4759). Fora essa situação de pegar moças e depois abandoná-las pelo caminho, Rodrigo também mantinha relações com a esposa de Nicolau, o dono da venda, traindo a confiança deste, que o recebeu de braços abertos.

Já na chegada do capitão percebe-se uma similaridade com *Fierro*, ambos eram trovadores e contavam e cantavam suas proezas com versos e milongas. É interessante analisar que os dois personagens traziam consigo uma rebeldia e uma violência inatas que sempre acabavam por aflorar. Percebe-se quando Rodrigo tem a seguinte conversa com seu amigo Juvenal:

- Mas contra quem era o barulho?
- Contra o governo.
- Mas por quê?
- Ora... — E Rodrigo comeu os últimos pedaços de pessegada e queijo.
- Eu sempre digo, se é contra o governo podem contar comigo.
- Mas o governo às vezes pode ter razão.
- Mesmo que tenha, isso não vem ao caso. Governo é governo e sempre é divertido ser contra. (VERÍSSIMO, Locais do Kindle 3865-3866)

Fierro age da mesma maneira rebelde quando se refere ao governo da seguinte maneira na estrofe abaixo:

374

Y yo empujado por la mias
Quiero salir de este infierno:
Ya no soy pichón muy tierno
Y sé manejar la lanza,
Y hasta los indios no alcanza
La facultá de Gobierno

Rodrigo na ocasião em que estava sob o comando do chamado Marquês de Barbacena encontrava-se em situação miserável assim como *Fierro* no seu batalhão de fronteira. “Soldados de pé no chão, sem uniforme, alguns quase nus, só cobertos pelo poncho. Eram uns diabos sujos e piolhentos.” (VERÍSSIMO, locais do Kindle 3924-3925). Diante de tal situação, assim como o *gaucho* argentino, o capitão não teve dúvidas, desertou “logrei a sentinela e me fui”, indo procurar ajuda de Bento Gonçalves da Silva.

São muitas as similaridades entre os dois personagens em questão, porém este trabalho ater-se-á somente às já citadas, mas deixa em aberto a possibilidade de estudos mais aprofundados sobre a influência do “*El gaucho Martin Fierro*” em algumas personagens da obra de Érico Veríssimo. Talvez seja, de certo modo, precipitado falar na construção de arquétipos violentos na literatura utilizando-se apenas de duas obras, mas pode ser um início para estudos posteriores.

Apesar das similaridades citadas e analisadas há que se pensar também sobre as diferenças entre eles, sendo que uma é fundamental, *Fierro* passou a levar vida gaudéria depois de ser separado obrigatoriamente de sua família, ao contrário de Rodrigo que sempre fora gaudério e queria se assentar e constituir família, embora nunca o tenha conseguido plenamente, pois seu espírito

aventureiro não permitiu que ele fosse bom pai e marido. “[...] na verdade, também não fora feito para o matrimônio, ou melhor, para ter uma mulher só.” (VERÍSSIMO, locais do Kindle 5682).

A literatura como manifestação artística contra a violência

Apesar de Érico Veríssimo apresentar em sua obra personagens masculinos violentos e valentões, que não fogem de uma briga, como o capitão Rodrigo e o coronel Amaral, que são mortos em ação durante a tomada do casarão dos Amaral. Pode-se pinçar algumas personagens que condenam a violência e, por conseguinte, não fazem uso dela mesmo quando injustiçados ou sacrificados.

Pedro Missioneiro é um bom exemplo a ser citado, pois o mesmo antevê sua própria morte “— Eu vi... Vi quando dois hombres enterraram mi cuerpo cerca dum árbol. Demasiado tarde”. Diante da morte iminente ele não se apavora e tão pouco foge de seu cruel destino, que é ser assassinado pelos irmãos da mulher amada. Essa atitude de Pedro Missioneiro traz em seu bojo um gesto que, em última análise, imita o próprio Cristo, ele se deixa abater pelos seus inimigos e assim como o Cristo antevê sua morte e a encara de frente, sem devolver a violência que sofreria. A consequência de sua atitude é que Ana Terra cria o filho sozinha e como esta foi vítima de uma violência no seio da própria família, ela criou o filho longe de beligerâncias, duelos e bebedeiras que eram comuns às personagens masculinas da obra. Ana Terra, quando vê que seu filho vai obrigatoriamente para a guerra questiona a ida de seu rebento da seguinte maneira:

Para que tanto campo? Para que tanta guerra? Os homens se matavam e os campos ficavam desertos. Os meninos cresciam, faziam-se homens e iam para outras guerras. (VERÍSSIMO, locais do Kindle 3179-3181)

Na sequência da história, Ana Terra cria seu filho que tem filhos e trata-se de uma família ordeira e pacífica, mas que mistura o seu sangue com o do aventureiro Capitão Rodrigo Cambará, que conforme é retratado em “A fonte” é filho de um bandoleiro e de uma imigrante portuguesa. Mas o que se pode perceber na obra é que a não violência de Pedro Missioneiro gerou frutos, no caso seus descendentes, não violentos, passando a mensagem de que a violência só gera violência e que deve-se lutar pela paz.

Conclusão

Como conclusão do presente artigo, pode-se pensar na função social tanto da literatura quanto da crítica na construção e na análise do artefato literário. Há que se pensar como esse artefato vem da sociedade e para a mesma volta, construindo muitas vezes arquétipos e também transmitindo valores e ideias de outros tempos que podem influenciar no cotidiano do leitor atual, mesmo tendo a obra sido criada em tempos remotos. A violência na literatura aqui analisada pode ser vista como um caminho a não ser mais seguido pela humanidade, pode ser vista como parte de um importante passado que tem que ser conhecido, mas não necessariamente imitado. “[...] quem sabe o futuro entenda que se resolve contendas noutras formas de pelear”.

Referências

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Martins Editora Livraria, 2006.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. 2010. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

GINZBURG, Jair. **Crítica em tempos de violência**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

GINZBURG, Jair. **Literatura, violência e melancolia**. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados LTDA, 2013.

HERANDÉZ, José. **El gaucho Martín Fierro**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Scipione, 1991.

ERÍSSIMO, Érico. **Um certo capitão Rodrigo**. São Paulo: Companhia das Letras. Edição do Kindle.

VERÍSSIMO, Érico. **Ana Terra**. São Paulo: Companhia das Letras. Edição do Kindle.

***A memória é o essencial,
visto que a literatura está feita de sonhos
e os sonhos fazem-se combinando recordações.***

Jorge Luís Borges



Athos Ronaldo Miralha da Cunha, Brasil

Nascido em Santiago do Boqueirão-RS, 30.10.1960, **Athos Ronaldo Miralha da Cunha** é graduado em Engenharia Civil e funcionário aposentado da Caixa. Autor dos livros *Os agachados – crônicas da Era Lula* (edição 2012), *Contos de Chumbo* (Chiado Editora 2015), *Tintos e Contos* (Penalux 2017), *O código Locatelli – romance* – (Penalux 2018), *Sofrendo em Paris – crônicas* – (Penalux 2018). [1º lugar no prêmio Internacional Alejandro Cabassa 2017 – UBE-RJ e Livro do ano na categoria crônicas 2019 – pela ABRIL – Academia Brigadiana de Letras]. Detentor da cadeira 68 da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências cujo patrono é Apparício Torelly. Detentor da cadeira número 32 da Academia Santa-Mariense de Letras cujo patrono é Apparício Torelly.

O BUSTO EM BRONZE DE GETÚLIO

Athos Ronaldo Miralha da Cunha

I

As rixas entre maragatos e chimangos são antigas e remontam as revoluções do início do século passado e caudilhos faca na bota e bucha de canhão. Imaginamos que em pleno início de segundo milênio estas escaramuças estivessem nos livros de história, e nos causos de galpão.

Mas naquela cidadezinha, lá num canto do pampa gaúcho, maragatos e chimangos tinham suas desavenças à flor da pele. A convivência amistosa era abalada sempre quando alguns dos conterrâneos se excediam na cachaça e se encontravam em lugares incertos, mas prováveis de um lugarejo perdido no mapa. Nos embates entre maragatos e chimangos havia sempre uma percanta, cachaça ou encrustadas e remotas desavenças políticas. Como em toda cidade do interior, havia uma praça central com a igreja, um clube, um banco e a sede da prefeitura. A praça Bento Gonçalves era cortada por um caminho de chão batido em toda a sua extensão em duas diagonais. Bem no centro fora construído um arco com o busto de Getúlio Vargas para homenagear os cinquenta anos de sua morte. Em cada canto da praça, diagonalmente opostos, dois botecos forneciam bebidas e lanches para os peões e trabalhadores nos finais de tarde, noite adentro. Naqueles bolichos todos os machões batiam cascos, empinavam copos e jogavam truco. O boteco do Osório acolhia os maragatos e o boteco do Santiago, os chimangos.

Havia um acordo não assinado – o velho fio-de-bigode –, e respeitado de que os fregueses de um e de outro estabelecimento mantivessem fiéis aos seus respectivos botecos para evitar

alterações por conta de excesso de álcool ou por trapaça no carteadado. Como a praça era caminho, várias vezes aconteciam arruaças e brigas no ferro branco ou na arma de fogo. E, claro, as contendias aconteciam justamente nos arredores do arco com a estátua de Getúlio Vargas no centro da praça Bento Gonçalves. Na maioria das vezes em noite alta após o fechamento dos botecos. E foi para evitar uma tragédia entre conterrâneos que o prefeito abriu concurso público para guarda municipal. Exclusivamente para fazer a segurança da praça. O resultado agradou a chimangos e maragatos, os proprietários dos botecos, o pároco e o patrão do CTG Pampa e Fronteira, pois foram aprovados o Bernardino – maragato dos quatro costados – e Miguelzinho – chimango de procedência.

Ingenuamente o prefeito concluiu que as arruaças na praça teriam fim.

II

O problema era que os maragatos não passavam embaixo do arco com o busto de Getúlio, e isso era motivo para discussões acaloradas. Os maragatos faziam o contorno pela grama e seguiam em frente. Maragato da cepa não passava embaixo da estátua.

Noite alta e a praça na maior calma. Bem iluminada e resplandecente com o perfume das flores e árvores de uma noite de primavera. Ariosto maragato da fazenda Três Forquilhas, vai trocando as patas, com as guampas cheias de cachaça, pelo passeio da praça, num breve instante de lucidez percebe que em sua direção viam três chimangos. O lenço branco refletia nas luzes da praça. Ao aproximarem-se identifica os gêmeos filhos do coronel Venâncio, os malfadados Joaquim e Manoel acompanhados de Fagundes Flores, notório arruaceiro da cidade, que vinham do bolicho do Santiago. Lógico que os quatro conterrâneos se encontraram no

arco com o busto de Getúlio Vargas. E também é lógico que Ariosto contornou pela grama para não passar embaixo do busto do Pai dos Pobres. Estava formado o cenário para mais um embate entre lenços vermelhos e brancos. No caso, entre um lenço vermelho e três brancos.

Ariosto contornou o arco e, alguns passos à frente, cruzou com os chimangos. Como todo baixinho alcoolizado fica valente e corajoso, não foi diferente com o maragato. Com o canto do olhou cuidou as reações de Joaquim e Manoel. O encontro fora amistoso. Sem cumprimentos, mas Ariosto não se conteve.

– Chimangada de bosta! – falou em alto e bom som arrastando as palavras e babando no lenço vermelho.

– O que tu falou, o borracho? – e viraram-se em direção a Ariosto.

– Isso mesmo que os três cornos ouviram. Chimangada de bosta!

No centro da praça Bento Gonçalves próximo ao arco em homenagem à Getúlio Vargas estava formada a pendenga. Desafetos políticos e ânimos alterados. O ferro branco brilhou nas mãos dos valentões e a verborragia corria solta. Os xingamentos eram de parte a parte. Variavam de baixarias dedicadas às mães, pais, irmãos e irmãs. Inclusive personagens da nossa gloriosa história foram contemplados com os insultos, dentre eles Honório, Borges, Flores e Zeca Netto. Sobrou até para o jovem prefeito que não era maragato e nem chimango, mas que torcia para o Grêmio, e foi enquadrado como corno tricolor. Quando os contendores iriam entrar nas vias de fato, ouve-se um tiro que passou de raspão pelo nariz do busto em bronze de Getúlio. Pânico geral entre os peledores.

Bernardino, o guarda maragato, ocultado pela penumbra debaixo de uma copa de cinamomo, avisa que não quer balbúrdia no centro da cidade.

– Circulando... circulando... circulando... os quatro. – apontando o revólver para os briguentos.

Diante da mira do guarda municipal, guardaram seus punhais e, lentamente, foram se dispersando. Cada um deles seguiu o caminho, ou seja, voltaram para os respectivos botecos dos seus correligionários nas extremidades da praça.

Ariosto resmungou um “Pica pau de merda” e ouviu um “o que é teu tá guardado” de Manoel.

III

No boteco do Osório, Ariosto foi saudado como herói por ter desafiado sozinho os filhos do fazendeiro Venâncio juntamente com o capanga do Fagundes Flores. E pagou uma rodada de purinha para os amigos. No boteco do Santiago, Joaquim não conseguia esquecer o xingamento que sofrera “chimangada de bosta” pulsava em sua mente.

– Eu vou castrar aquele maldito maragato. E vou pendurar os bagos dele em frente a prefeitura. Te prepara Ariosto! – gritou para espanto geral dos demais frequentadores.

Mas gaúcho que é macho não leva desaforo para casa, é a tal história: um boi para não entrar numa briga e uma boiada para não sair. Cada um deles insuflados pelos amigos de bar ficaram cada vez mais valentes.

E logo estavam os contendores novamente em direção ao centro da praça Bento Gonçalves. Só que dessa vez acompanhados por uma turma de cada lado. Ariosto e mais três maragatos e um colorado charrua de Tacuarembó e do outro lado os gêmeos acompanhados de Fagundes Flores e mais dois chimangos sem importância.

Do sul, um *ventito* varria a pampa e aromatizava a praça com o perfume das flores do campo.

Bernardino e Miguelzinho saboreavam um pito no coreto quando viram as turmas de chimangos e maragatos nas extremidades da praça indo em algazarra em direção ao arco do Getúlio. “Parecia uma eguada disparando no varzedo”. Os guardas se olharam com espanto como quem diz “a coisa vai feder” e se tocaram para o centro junto ao arco com o busto do Getúlio. Agora os números estavam parelhos cinco chimangos e cinco maragatos armados com punhais e facões e bêbados em gritaria, tumulto e balbúrdia pelos caminhos diagonais da praça.

Para acabar com o entrevero que estava por vir, Miguelzinho dá um tiro para o ar e novamente atinge de raspão o nariz do busto em bronze de Getúlio, mas os dois bandos não perceberam que os guardas estavam numa atitude de acabar com a confusão e continuaram a correria para o confronto no ferro branco. Então foi a vez de Bernardino puxar o revólver, só que na direção dos maragatos e arrancou o chapéu de Ariosto num balaço certo. Miguelzinho também reagiu com um tiro para o chão na direção dos chimangos e tirou um naco do couro da bota garrão de potro de Joaquim a bala ricocheteou numa pedra e atingiu o nariz do busto em bronze de Getúlio. Pânico geral novamente. Branquearam os olhos de chimangos e maragatos.

– Cada grupo para as suas casas ou vai ter defunto na praça nessa noite – falou Miguelzinho taxativamente.

– Para as casas e não para os botecos, bando de borrachos!
– concluiu Bernardino.

O grupo foi se dispersando e começaram o retorno para seus lugares de origem. Resmungaram, esbravejaram, mas deram meia volta seguindo as ordens dos guardas. Quando a coisa parecia calma Bernardino e Miguelzinho conseguiram relaxar.

– Bah! Mas que noite, hein índio velho?

– Lidar com bêbados de bombacha não é fácil.

Os ânimos pareciam serenados.

IV

Resolveram fazer uma ronda na praça para ver se, realmente, a calmaria tinha voltado ao centro do município. Aparentemente, os dois bandos estavam dispersos. Bernardino saiu em direção ao grupo dos maragatos e fez o contorno pela grama ao passar pelo pórtico com o busto de Getúlio. Como faziam todos os cidadãos que ostentavam o lenço vermelho.

Vendo aquela cena, Miguelzinho comenta que ele, como guarda municipal e autoridade da ordem, deveria dar o exemplo e não estimular a discórdia. Essa história de chimangos e maragatos era coisa do passado e de guascas bombachudos e desordeiros. Apenas os fanáticos não passavam embaixo da estátua. E, além do mais, pisavam na grama, o que era proibido. Bernardino segue em frente sem dar ouvidos ao colega, dizendo que maragato da cepa jamais passaria embaixo do busto do Getúlio Vargas. E ele era descendente de uma família de maragatos peleadores desde as revoluções de 23 e 24. E toda vez que fosse fazer a ronda na praça iria contornar o arco.

– Tenho dito! E não passo embaixo do arco! – Sussurrou um “chimangada de merda”. Mal concluiu seu comentário e tropeçou em uma pedra. Caiu de cara no chão batido. O revólver disparou acidentalmente e acertou em cheio o nariz do busto em bronze de Getúlio.

Embora tenha sido o mais alvejado da noite com quatro balaços, por conta das borracheiras dos munícipes, o busto em bronze de Getúlio continuava impávido no meio da praça em cima do arco.

Bernardino estava se recompondo da queda e se tapeava todo para tirar a poeira do uniforme, ainda pragueja com a beberagem de arruaceiros, quando ouve vozes de borrachos

cantando “Querência Amada” de Teixeira. Fixou os olhos como que não acreditando no que via.

Mas eram eles, sim: Ariosto, maragato, e o chimango Fagundes Flores.

Cada um com uma guampa de cachaça nas mãos. Apoiavam-se mutuamente para não cair quando tentavam fazer passos de um xote figurado.

“Deus é gaúcho de espora e mango. Foi maragato ou foi chimango”.

– Deus é maragato!

– Deus é chimango! Seu merda!

Gargalhavam enquanto caminhavam num lento ziguezague de bêbados em direção ao busto em bronze de Getúlio Vargas.

A Santa Paz reinava na praça.



Cleni Inês da Rosa, Brasil

Doutoranda em Educação (PPGE/UFSM). Mestra em Educação pelo mesmo programa. Integra o Núcleo de Pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura no Centro de Educação da UFSM e Possui Licenciatura plena em Ciências Biológicas. Atualmente é professora na rede municipal de Santa Cruz do Sul/RS, onde leciona a disciplina de Ciências para o Ensino Fundamental. Trabalha especialmente com jovens e adolescentes sobre variados temas. Foi supervisora da CAPES no Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID/UNISC) de 2012 até 2018. Tem experiência na área de Formação de Professores, Educação Ambiental, Biologia, Ensino de Ciências, EJA.

AMOROSIDADE E TOLERÂNCIA – REFLEXÕES PARA UM VIVER E CONVIVER COM O OUTRO

Cleni Inês da Rosa

Se na verdade, o sonho que nos anima e democrático e solidário, na verdade, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

(Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia)

A partir dos fundamentos propostos por Humberto Maturana e Paulo Freire, trago aqui a temática da Educação Ambiental tendo como ponto de partida a reflexão e o diálogo entre e com as pessoas envolvidas no processo educacional, bem como todas as questões que constituem suas histórias como ponto essencial para a criação de espaços que permitam a construção de vivências e que promovam a interação, a convivência colaborativa e cooperativa.

Essa escrita se dá a partir de construções realizadas tendo como base as ideias de Humberto Maturana e de Paulo Freire que podem contribuir para que a Educação Ambiental, especialmente no ou nos espaços escolares, de modo que este diálogo possa estar pautada numa conversa reflexiva que partam das nossas experiências diárias e se entrelacem com nosso meio de convivência.

Nesse contexto abordo esta temática tendo como referência a *Amorosidade* e a *Tolerância* como fundamentos essenciais para um diálogo nos espaços educacionais formais e não formais. Componentes essenciais para que o educar se dê no amar e no conviver no presente de cada criança, jovem e/ou adulto.

Para Paulo Freire, a educação é “um ato de amor”. Amor como sentimento que estimula a humildade para a superação das

desigualdades, do preconceito e do egoísmo. O amor é essencial à homens e mulheres, que estão em permanente aperfeiçoamento e, que assim se encontram receptivos para aprender. Dessa maneira refletimos com Freire quando este diz que

A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos -, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 2000, p. 76)

A amorosidade em Paulo Freire passa pela aceitação do outro, o respeito às ideias que possibilita o reconhecimento da legitimidade de cada sujeito e, educar, neste sentido, significa construir um espaço de convivência com o outro e a outra.

Humberto Maturana (2014) ao falar do amor se refere a emoção que fundamentalmente forma o social como relação humana fundada na aceitação mútua, já que sem ela não é possível aceitar o outro e a outra, assim sendo para que ocorra o fenômeno social é necessário que exista espaço de abertura e que o outro exista junto de si.

Para Paulo Freire e Humberto Maturana torna-se possível construir relações de liberdade e respeito somente quando estas são conduzidas pela amorosidade, pelo diálogo, escuta e respeito ao outro e outra.

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem (MATURANA, 2000, p.13).

A linguagem humana é essencial nesse processo, na medida em que, cada um, para crescer e se humanizar precisa do outro e da outra. Neste sentido as instituições que recebem pessoas para educação, seja ela formal ou não formal, precisam estar abertas para a vida que ali chega. Para questões que possam surgir a partir da ação/reflexão/ação como espaço de vivência de momentos em que o outro seja percebido como ser fundamental na construção de uma sociedade mais justa.

Para Humberto Maturana, a existência humana acontece no processo relacional de conversar, ou seja, na imersão do ato de conversar. Conversar é, segundo Barcelos (2010, p. 27), “o entrelaçamento entre o racional e o emocional num processo de linguagem comum e num determinado espaço de convivência e num tempo presente: o aqui e o agora”. Conversar gera uma aproximação onde a escuta e o diálogo são essenciais. O sentido de convivência é o dado por Paulo Freire ao ressaltar a importância da criação de espaços pedagógicos de aprendizagem que valorizando a perspectiva da amorosidade, do acolhimento, diálogo *com* o outro, reconhecendo-o não como um parceiro e não como um inimigo em potencial. O educador francês Pierre Calame em seu livro *Missão Possível – Pensar o futuro do planeta*, traz algo de grande importância.

No Líbano existe uma Associação que se chama “Jardim de saída”. Essa entidade se ocupa da reintegração social de crianças que foram atingidas pela guerra ou por atos terroristas no seu país ou em países vizinhos. O diretor dessa instituição, o Educador Albert Abi Azzar, além de dedicar-se ao trabalho de cuidado das crianças também dirige uma escola de formação de professores e professoras para trabalhar com crianças vítimas de violências decorrentes dos conflitos bélicos. Esse educador costuma contar uma de suas atividades mais importantes e com a qual sempre inicia o trabalho educativo das crianças que chegam até sua escola. Elas têm em média entre seis e oito anos de idade. O

professor coloca essas crianças dentro de um ônibus e sai com elas a passear pela cidade. Nas primeiras vezes que saem nem sequer dessem do ônibus. Apenas ficam na janela observando os prédios, os automóveis e, principalmente, olhando para as pessoas que circulam na calçada junto à janela. As crianças são incentivadas a olhar bem para as pessoas que passam próximas das janelas do ônibus. As crianças têm, assim, sua primeira aula sobre o conhecimento. É uma aula sobre como se pode conhecer o outro. (CALAME, 2001, p. 98)

Este trecho de seu livro reafirma a importância do reconhecimento do outro. Para que este reconhecimento do outro como outro legítimo aconteça é necessário, para Maturana, que esta conversa se estabeleça na convivência, sendo necessário à *escuta* atenta do outro. Escuta esta que precisa levar em consideração o entrelaçamento das emoções e atitudes do outro, abrindo espaço para romper o silenciamento imposto, por longo tempo, a uma grande parte da população.

Diante dessas ideias pode-se pensar na Educação Ambiental que esteja pautada na amorosidade entre os sujeitos, que possibilite uma educação contextualizada e que se respalde, segundo Figueiredo (2003), na Educação Ambiental Dialógica – EAD, ou seja, que se entrecruze através das relações sociais entre os seres (humanos e não humanos) e que, acima de tudo, suas motivações se fundem no amor.

Figueiredo (2003) trabalha na Perspectiva Eco Relacional – PRE, considerando que esta oferece elementos indispensáveis para se aliar a Paulo Freire à Educação Ambiental que se faz de forma dialógica tendo como propósito a transformação socioambiental.

Para Paulo Freire, as relações significativas implicam em diálogo e vice-versa. As relações dialógicas se constroem em relações horizontais formadas pelo afeto ao outro e a outra, viabilizando-se pela humildade e criticidade. Dialogar para Freire e para Figueiredo não é apenas trocar ideias através de palavras

vazias. O diálogo precisa encaminhar a transformação. A dialógica freireana associa tanto a subjetividade com a objetividade, o materialismo e o espiritualismo, bem como a dimensão cultural e a dimensão capital.

Para Humberto Maturana (2014) nossas relações estão baseadas na linguagem ou no linguajar que se dá a partir da interação entre dois ou mais seres vivos, no qual ele afirma que “nós, seres humanos existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem.” (2014, p. 139).

Em Educação Ambiental a amorosidade se dá através do diálogo como forma essencial de reconhecimento do outro e da outra. Este reconhecimento tem uma significativa importância na linguagem. Para Freire existe uma relação direta entre a linguagem, o pensamento e o mundo. Assim ao interagir com a linguagem como forma mediadora do pensamento e da ação dos sujeitos do mundo é possível (re)pensar e intervir nas questões ambientais. Tanto na educação no geral, como na Educação Ambiental em particular é importante o que nos diz Silva quando afirma que na prática devemos olhar com olhos livres, ou seja, sem preconceitos, com a intenção de conhecer.

Nossa diferença não nos faz superiores ou inferiores em nossa forma de existir no e com o mundo. A diferença apenas nos faz diferentes. Que bom seria se um dia entendêssemos isso. Se pudéssemos aceitar que a escola, assim como os outros espaços vividos têm sentido diferente para cada pessoa ali presente. Talvez se chegássemos a essa compreensão e corporificação desse pensar, pelo exemplo e atitudes, ficaria mais fácil a prática de uma educação escolar na e para a vida (2010, p. 50).

Ter presente o contexto cultural dos alunos e alunas, conhecendo-os e apropriando-se daquilo que for importante para

a construção da aprendizagem, considerando a diversidade e a “diferença na igualdade” (SILVA, 2010). Para isso precisamos estar dispostos a conhecer não só nossos educandos e nossas educandas, mas também experimentar e, acima de tudo, permitir-se ser conhecido. A questão é a valorizar os saberes de educandos(as) e suas experiências construídas dentro de um contexto em que estão inseridos. Isto é possível através do diálogo e do respeito as diferenças do outro e da outra, isso inclui, o respeito as diferentes formas de olhar que as demais pessoas tem.

Ao pensar a Educação Ambiental, é necessário (re)pensar as práticas pedagógicas que inibem ou desestimulam a criação e a invenção. Paulo Freire, ao insistir que somos seres inacabados, quis salientar que somos seres em constante aprendizado. Somente uma prática pedagógica construída na criatividade, no incentivo a autonomia, baseada no diálogo e respeito ao outro e a outra é capaz de estimular uma ação-reflexão e não meramente uma cópia ou imitação de modelos pré-definidos.

A tolerância é vista por Freire como forma de respeito ao que nos é diferente. Pensar na tolerância significa conviver com os demais se percebendo, no entanto, diferente: nem melhor nem pior, nem inferior nem superior. Ela é um elemento essencial para todo relacionamento que prime pela democracia e liberdade. Sendo que a tolerância, considerada por Ana Maria Freire (2003) como um dever de respeitar o direito de que todos e todas têm de serem diferentes, é indispensável para toda e qualquer prática educativa já que considera cada uma na sua individualidade que integra e dá vida a pluralidade do grupo.

Para Freire (2005) a escola só será válida na medida em que pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Ele entende a tolerância como uma virtude da convivência humana, aprendida por nós pela assunção de sua significância ética que prioriza a qualidade de conviver com o diferente. Não trata da pura

aceitação passiva do outro e da outra. Não significa que tenho que simplesmente ouvir o que o outro tem a dizer e concordar. Posso e devo me posicionar. Posso e devo não concordar se na minha individualidade me oponho por alguma razão a outra ou ao outro.

A tolerância não deve ser um empecilho para repudiar e denunciar o que é intolerável, como todos os tipos de discriminação, preconceito, injustiça, agressividade e violência. Ser tolerante não significa que sou obrigada a compactuar com certas condições a que sou exposta no cotidiano. Ao que afirma Freire (2003, p. 194), “a discriminação, não importa fundada em que, fere diretamente a democracia, que tem como um de seus *sine qua* a tolerância. A virtude de que nos ensina a conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou a ela, como gente”. É preciso, nesta convivência com o diferente, poder lutar com o antagonico.

Paulo Freire acreditava que as relações entre as pessoas precisam ser horizontais, onde cada um seja o sujeito da história. Isso se dá respeitando os sonhos e opções de cada um. No momento atual a intolerância com as minorias está muito presente num pensamento homogeneizado, tornando-se uma ameaça frequente ao diálogo.

Os processos educacionais buscam ser dialógicos e participativos. Os conflitos que surgirem não devem ser suprimidos, mas sim, deve-se criar condições para que todos possam se expressar e defender suas ideias e interesses para que se possa amadurecer as atitudes de respeito, diálogo e participação superando as tentativas de ações individualista e manipuladoras que conscientes e inconscientemente podem surgir. Considero esta ideia de Fleuri essencial para a Educação Ambiental:

O diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que se enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social se tornam,

portanto, o objeto principal de conhecimento, o *conteúdo* próprio da prática educacional libertadora. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos se torna, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada a prática (2001, p. 59).

Isso permite que, no diálogo os objetivos e opiniões de cada pessoa adquira um sentido social, colaborando para que o conflito sirva como fonte de criatividade coletiva para construção e transformação dos grupos sociais e da sociedade. Isso pode se dar desenvolvendo processos pedagógicos capazes de formar cidadãos e cidadãos ativos(as), bem como profissionais flexíveis que estejam preparados para se inserirem num mundo em aceleradas transformações.

À escola, assim, surge a necessidade de criar estratégias de integração emancipatória entre diferentes sujeitos, promovendo processos criativos de mediação entre os contextos sociais e culturais a que pertencem. A Educação Ambiental estabelece os canais e dinâmicas de interação da escola com os movimentos sociais que formam uma rede diferenciada de processos coletivos que mobilizam transformações significativas no mundo atual. Esta ideia de Fleuri (1998, p. 09) sobre educação intercultural vem ao encontro com a Educação Ambiental que prime pela tolerância nas relações, pois para ele “a busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa dos diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus diferentes contextos sociais e culturais, constitui o horizonte da *educação intercultural*” que vem sendo debatidas e elaboradas por muitos pesquisadores e educadores, na busca de explicitar seu potencial educativo para formação e integração de diferentes identidades culturais construindo formas emancipatórias que favoreçam esta integração.

Para Barcelos & Maders (2018, p. 78) “o ato de educar se constitui a partir do viver com o outro, seja outra criança ou outro adulto ou jovem. Nesta convivência, a transformação é permanente e ocorre de forma espontânea” e não só nas crianças a quem desejamos “educar”, mas sim em todos os envolvidos nessa convivência de forma progressiva e permanente. Essa ideia é reforçada por Schlichting & Barcelos (2012), quando falam da educação ocorrendo em diferentes espaços no “nosso viver biológico cultural”, sendo estes espaços formais (escola, família, trabalho) e não-formais (lazer, esporte, etc).

Esses espaços, conforme nosso desejo em explicar os processos do educar, fazemos surgir ao descrevê-los intencionais de educar ou como espaços onde simplesmente o educar acontece. Sendo assim, vemos que o educar é um processo que em um ou outro lugar acontece de modo espontâneo como transformação na convivência’ em todos os âmbitos do nosso viver. Essa constatação é quase consensual, entretanto, não a consideramos fundamental em nosso viver. (Schlichting & Barcelos, 2012, p. 63)

Fleuri (1998) nos fala que vivemos um sistema econômico-político que gera amplos e profundos conflitos sociais, que levam o povo brasileiro a reagir de diversas formas, dando vida a muitos movimentos sociais (dos negros, dos índios, das mulheres, ecológicos, de saúde, de meninos e meninas de rua, de deficientes, comunitários de bairros, de operários, entre tantos outros).

E hoje o Brasil se configura como um povo que constrói um projeto de sociedade e cidadania, que amadurece uma identidade nacional a partir da simbiose entre múltiplos sujeitos e movimentos sociais, étnicos e culturais em processos de integração e conflitos profundos. Neste contexto, emerge o desafio de se compreender e valorizar as diferenças como condição para promover a integração criativa, assim como o desafio de se entender as raízes dos conflitos como passo para se construir estratégias para superá-los de modo justo e construtivo. (FLEURI, 1998, p. 46)

Assim, uma necessidade fundamental que se coloca no campo da Educação Ambiental e da intercultura em nosso contexto brasileiro, é promover a elaboração de *sínteses* dinâmicas, criando condições para resgatar e integrar as dimensões essenciais que sustentem a construção de projetos criativos, consistentes e de grande alcance. Para Barcelos (2008) as questões ambientais são de extrema complexidade e envolvem diferentes dimensões do pensar e do agir humano. Para esse autor,

Uma decorrência disto é que ao buscarem-se soluções para os problemas ecológicos defrontamo-nos com tantas e tão grande dificuldades. São dificuldades que em muitos casos não decorrem de falta de vontade sincera de resolução destes problemas por parte daqueles e daquelas que estão envolvidos com a questão. São dificuldades e impasses que nem sempre estão relacionados a discordâncias quantos aos fins a serem atingidos, nem mesmo quanto aos métodos a serem utilizados, muito menos a disputas pessoais e/ou grupais de poder. Mas estão, sim, vinculadas ao fato de que o mesmo problema ou questão ecológica e/ou ambiental pode ser visto, interpretado, representado, de forma diferente, pela pessoa envolvida. Ou seja, as representações que se formam por cada pessoa podem ser bastante diferentes, embora, aparentemente, o problema seja o mesmo. (p. 88-89)

O mesmo problema ou questão ecológica pode ser visto e interpretado de maneira diferente de acordo com as pessoas envolvidas. As representações que se formam a partir de cada pessoa podem ser bastante diferentes, mesmo que, aparentemente, o problema seja o mesmo. Assim, através do diálogo com o outro e a outra, pode-se construir novas concepções para a conversa, ratificando alguns conceitos tais como a solidariedade, a justiça social, a paz, e a fraternidade.

Em seu livro *A Educação como Cultura*, Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 105), ao falar sobre os processos culturais de

produção e/ou reprodução de saber chama a atenção para o fato de que “participar não significa apenas estar presente, mas criar com o poder da presença o direito à intervenção daqueles a quem a lógica do arbítrio destina lugares à margem da vida e da cultura, na sociedade.” Para que se possa viver uma vida mais humana no mundo, transformando-o a seu favor.

Assim, uma educação problematizadora identifica os seres humanos como seres que caminham para frente, olhando para frente, que não se imobilizam, mas que olham para trás como forma de melhor construir a cidadania. Freire (2005) reafirma que “seria realmente uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, como outros homens, não fossem sujeitos de seu próprio movimento (p. 85-86)”. Esse movimento é permanente e flui por toda vida em todos os âmbitos e se dá, especialmente, através das relações sócias que somente podem ser consideradas sociais se fundadas e vividas no amor.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental – sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis. VOZES, 2008.

_____. Antropofagia, Educação Ambiental e Intercultura – tecendo uma não-pedagogia. In: GUIMARÃES, Leandro B.; KRELLING, Aline G.; BARCELOS, Valdo. (Orgs.) **Tecendo Educação Ambiental na Arena Cultural**. Petrópolis: DP etAlii, 2010.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Educação Escolar Indígena, Intercultura e Humberto Maturana: entre cultura e saberes**. Revista Grifos 147, UNOCHAPECÓ: 2016a. Número 41.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2018

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Capinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

CALAME, Pierre. **Missão Possível – pensar o futuro do planeta**. Santa Catarina: Univali, 2001.

FIGUEIREDO, JOÃO B. A. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/ NUP/CED, 2001.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover; NUP, 1998. p. 9-27.

FREIRE, Ana M. A. O Legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, Fernando O.; BARCELOS, Valdo H. L.(Orgs.) **Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. FREIRE, Ana M. (Org.) São Paulo: UNESP, 2005

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 37 ed.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor (Orgs.) Belo Horizonte: UFMG, 2014. 2ª ed.

SILVA, Ivete Souza da. **Educação Ambiental, Intercultura e Antropofagia Cultural Brasileira: contribuições para a Formação de Professores(as)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana: amar – verbo educativo**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2012.

Poeminha do Contra

***Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!***

Mário Quintana



José Vanderlei Prestes de Oliveira, Brasil

Nasceu em Santa Maria, RS, Brasil. É professor Titular no Departamento de Matemática da Universidade Federal de Santa Maria. Graduado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Especialista em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Matemática e Doutor em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É poeta e cronista. Publicou o livro de poemas 'Da Solidão e Outros Conceitos' pela Editora Movimento de Porto Alegre. Sócio Fundador da Associação Santa-Mariense de Letras, Membro da Academia Santa-Mariense de Letras. Além de trabalhos científicos em revistas nacionais e internacionais na área de Matemática Aplicada, tem poemas publicados em várias antologias.

FAVELAS

José Vanderlei Prestes de Oliveira

Eu fico triste
ao ver meu povo deprimido
vendo favelas
nas ruelas esquecidas
eu fico triste
até parece que a vida se esvaiu
e fugiu
para as longas avenidas

Nas grandes lojas de vitrines coloridas
pares de olhos das favelas
deixam sonhos
e cada sonho
é uma ferida pra curar

SULCOS

José Vanderlei Prestes de Oliveira

Sob o sol abrasador
o homem do campo
empunha a sua enxada
e a terra dura e seca
não reage

O suor do homem
cai na terra
até parece sangue
de uma guerra
que cai e com o tempo
vira terra
deixando a ferida
ao sol secar

MENINOS DE RUA

José Vanderlei Prestes de Oliveira

Lá vão os meninos
rindo da própria sorte
- vou para o sul
- eu vou pro norte

Na rua não há limites
quando a calçada é a cama
a pedra o travesseiro
um cobertor de esperança
quando acendem o braseiro

Da luz surgem fantasmas
são as sombras dos meninos
parecem fazer carinho
nas suas faces vincadas

A noite traz pesadelos
pros meninos andarilhos
e a morte faz a jogada
vou para o sul
ou pro norte

BOCAS DA NOITE

José Vanderlei Prestes de Oliveira

De alma fria
de corpos desnudos
lá vão pequeninos
seguir seus caminhos

O passado é um grito
ecoa o futuro
nas bocas da noite
pedindo pão duro

Lá fora o vento
a chuva o frio
gemidos de um tempo
no espaço vazio

São negros os corpos
são negras as trevas
há luz nessas bocas
há fé nessa reza

O espectro da sombra
na noite se faz
são sombras da morte
rondando a paz

Mas um dia chega
em que a dor vai passar
e as bocas da noite
irão se saciar

PEÇA DE REPOSIÇÃO

José Vanderlei Prestes de Oliveira

Pro capital
não existe o homem-irmão
existe empregado e patrão

Pouco importa se o homem
cai ao chão
o que importa é a produção

Temos de cuidar das máquinas
trabalhador
é peça de reposição



EUGENIA L. DALCOLMO, Argentina

Abogada, Profesora, escritora, (nueve obras publicadas),
Presidente de Fundación CUAUTHEMOC, Directora de
proyectos sociales de esta institución, dedicada desde
hace 16 años a la ejecución de proyectos de inclusión
social en distintas comunidades; productora agropecuaria.

VIOLENCIA, UNA REALIDAD QUE SE OCULTA

Eugênia Dalcolmo

La familia hoy totalmente disfuncional, y mutada a formas ensambladas, es la célula fundamental de la sociedad, donde el individuo gesta su personalidad; es esencial en de la formación misma de la persona, sin embargo, en su seno encontramos que la violencia familiar es tan antigua como los orígenes mismos de la familia, no obstante, recién en las últimas dos décadas se denuncia como algo negativo y se buscan formas de sanción social.

Durante ya mucho tiempo nos hemos encontrado con problemas sociales que son recurrentes y que no son nada nuevos, que en muchas ocasiones nos hagan creer que el Estado encontró la solución a un problema que comienza en muchas de las ocasiones la podemos considerar como una falacia, donde hacemos un descripción de cómo es que se empieza a hacer frente a este mal que aqueja a nuestra sociedad, así como de hacer un tratamiento de la legislación de los países que tienen mayor índice de Violencia Familiar.

La Violencia Familiar es un problema social que debe ser reconocido masivamente por toda la población, para dar la debida importancia a una cuestión que se ha mantenido oculta a lo largo de los tiempos.

Planteamiento del problema

La violencia está presente en todos los rincones de la sociedad, y la célula fundamental de ella que es la familia, no es ajena. Pero al reducir aún mas el campo de análisis podemos observar que hay un integrante de esta que será el centro de mi

estudio - la mujer - quien es la que parece ser la más vulnerable y pasible de violencia.

Día a día vemos en los diarios, televisión, etc., la gran cantidad de casos que se presentan de violencia familiar donde la víctima es la mujer. Virasoro, Corrientes, no es un lugar que escape a esa tendencia, por eso creo pertinente a través de este proyecto establecer los lineamientos básicos que nos conducirán a un estudio más acabado del problema, así nos permita conocer de mejor manera las causas, consecuencias y los crudos, pero reales números de un fenómeno que castiga a la sociedad.

El proceso de investigación de este trabajo tiene por Objetivos:

- Describir el fenómeno de estudio;
- Relacionarlo con distintas variables que surjan en la investigación;
- Poner en conocimiento las consecuencias de la violencia familiar y en particular de la violencia de género, para ello se estudiará un sector reducido de la provincia- barrio ciudad;
- Tomar datos de tipo secundario - los que maneja el centro de atención y orientación en violencia familiar en Fundación Cuauthemoc - que junto a los datos obtenidos se buscara la generalizar los resultados a un ámbito mayor - la provincia;
- Con el presente trabajo pretendo alertar de un problema que aqueja a vastos sectores de la sociedad;

Justificación de la investigación:

• Su conveniencia y relevancia social: es reflejar una situación que se ha vuelto frecuente en la sociedad que afecta la calidad y modo de vida de las familias, pues vemos a diario en distintos medios de comunicación como la mujer padece este problema. Se trata además de un fenómeno que no distingue condiciones sociales, económicas o culturales de allí su importancia.

- La mujer ocupa un rol fundamental en la familia y en la sociedad en general, cualquier tipo de padecimiento que sufra afecta al comportamiento de los individuos integrantes, en especial los hijos.

- Se presenta como una temática de gran actualidad, dada la creciente cantidad de casos reportados como lo refleja los datos provenientes del centro de atención y orientación en violencia familiar.

- Preguntas que guiaran la investigación

Ahora bien, ¿qué es la violencia familiar?

¿Por qué se presenta este fenómeno?

¿Cuáles son sus causas? ¿Y sus consecuencias?

¿A quién afecta?

¿Quiénes son las víctimas, y quiénes los victimarios?

Marco teórico

Comenzaré por definir el término de violencia en antes de encarar el tema que me compete, la violencia es una acción ejercida por una o varias personas en donde se somete de manera intencional al maltrato, presión sufrimiento, manipulación u otra acción que atente contra la integridad tanto físico como psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas.

En el aspecto violencia nos encontramos con múltiples posibilidades del fenómeno podemos nominar, por ejemplo: violencia social, violencia laboral, violencia escolar, violencia simbólica, violencia familiar, violencia financiero-económica, etc.

La violencia doméstica es aquella que tiene lugar, en el ámbito familiar. La violencia doméstica engloba toda aquella forma de violencia ejercida en el ámbito doméstico.

Esta violencia puede ser ejercida por una persona hacia su cónyuge o hijos, por un hijo/ -a hacia sus progenitores. Puede

denominarse así también a la existente en parejas homosexuales (entre dos hombres o entre dos mujeres), etc.

El término familiar habrá de entenderse también en sentido amplio.

En la actualidad se entremezcla la violencia de género con la violencia familiar, la violencia de género es una violencia ejercitada específicamente en una de las personas del entorno familiar, generalmente la mujer.

La violencia familiar y de género, es algo más extenso, en ella se pueden incluir tanto a la mujer como a los menores o también a los enfermos y por su puesto a los ancianos.

Normalmente se considera que la violencia doméstica se da entre adultos de una edad similar o de descendientes a ascendientes. La violencia hacia los niños suele denominarse abuso de menores

No siempre se ejerce por el más fuerte física o económicamente dentro de la familia, siendo con frecuencia otras razones las que impiden a la víctima defenderse. Habitualmente este tipo de violencia no se produce de forma aislada, sino que sigue un patrón constante en el tiempo. Los principales sujetos pasivos son las mujeres, niños y personas dependientes. Lo que todas las formas de violencia familiar tienen en común es que constituyen un abuso de poder y de confianza. Pero dada la complejidad y variedad del fenómeno, es muy difícil conocer sus dimensiones globales.

Este fenómeno social afecta a un alto porcentaje de familias de cualquier comunidad, en todos los niveles económicos y culturales. Se trata de relaciones que implican un abuso de poder de parte de quien ejerce maltrato.

La consecuencia del maltrato es el daño en diferentes niveles de la integridad personal, por eso los abusos pueden ser emocionales, físicos, sexuales, financieros y/o socio ambientales. La persona abusiva desarrolla su comportamiento en privado,

mostrando hacia el exterior una fachada respetable, insospechable, educada. La conducta violenta es compatible con cualquier aspecto, capacidad, inteligencia, actividad, profesión, etcétera. Inclusive en aquellos cuyo desempeño familiar, institucional o comunitario sea aparentemente intachable. Por eso hay que prestar atención a las víctimas, controlando la sensación de incredulidad y rechazo, pues muchas veces aparecen describiendo una imagen de alguien que jamás imaginaríamos cometiendo los abusos que se detallan. En términos técnicos se produce una “disonancia cognitiva”, nos cuesta conciliar en nuestra mente la imagen de quien comete un delito en privado con el hecho de que el acusado sea padre de familia, profesional, respetado en su entorno, etcétera. Por lo tanto, nos sentimos propensos/as a no creer en lo que se denuncia. A esto se agrega que podamos estar afectados/as por el factor cultural y emocional que lleva a cuestionar a la víctima y sentir rechazo a identificarnos con ella por su situación de “perdedora, quejosa, perturbada, incoherente, verborrágica, etcétera.”

Las investigaciones en todas partes del mundo demuestran que las mujeres, las niñas y los niños, constituyen la mayor población en riesgo de sufrir malos tratos. Las mujeres son quienes realizan el mayor número de consultas legales, de denuncias por Violencia Familiar o inician trámites de divorcio por causa de malos tratos. Esto se enmarca en la ancestral discriminación y violencia que han sufrido y sufren las mujeres como género en las sociedades de organización patriarcal, cuyas leyes precisamente contribuyeron a su sometimiento y a su inexistencia como ciudadanas hasta épocas recientes la familia que tiene una estructura muy rígida, verticalista, autoritaria, que discrimina entre varones y mujeres, con roles estereotipados, intolerante y castigadora, en la que se cree que se debe obedecer ciegamente y en la que se castiga o maltrata creyendo que eso constituye un estímulo para la superación personal. En ella se suele utilizar la crítica, la humillación,

el silencio, las prohibiciones no razonables, el control y la vigilancia o el retacear el dinero, como formas de ejercer el dominio desde uno de los miembros sobre el resto de la familia

Las decisiones son unilaterales, no hay diálogo e impera el temor y la sensación de culpa en quienes reciben el maltrato.

A veces las personas involucradas no se reconocen como inmersas en un cuadro de Violencia Familiar, pues muchas de sus características coinciden con el perfil tradicional de las antiguas familias en las que un varón ejercía un poder absoluto sobre su familia. Ahora vemos esta situación como una de las formas en que se naturalizó la violencia y quedó oculta dentro de la organización y contexto social en el curso de la historia.

No hace falta que haya golpes físicos para que se consideren cuadros muy graves que afectan las defensas psicofísicas, producen enfermedades, depresiones y deseos de morir en las víctimas. El maltrato crónico disminuye la expectativa de vida de las personas.

A las víctimas les cuesta mucho relatar lo que les sucede pues tienen miedo, vergüenza y, por lo general, tienden a echarse la culpa de lo que pasa.

El primer período se caracteriza por momentos en los cuales la violencia surge en formas sutiles o débiles, de manera que la mujer no reconoce sino como formas necesarias de ajuste de la relación marital, de esta manera van acumulándose tensiones que luego pasarán a la siguiente fase. La fase aguda se caracteriza por el despliegue de la violencia en toda su magnitud, surgen los golpes físicos, así como también las expresiones que atacan aspectos psicológicos de la mujer, fundamentalmente la descalificación. La tercera fase, denominada luna de miel, se caracteriza por una posición de disminución del hombre frente a la mujer, procurando realizar todo tipo de atenciones con el objetivo de ser perdonado por la víctima, con la promesa de que nunca más ocurrirá una acción semejante, el ciclo se continúa y hace también a la dificultad para

operar frente a esta situación. Nos encontramos con un conjunto de materias que incluyeron al fenómeno de la Violencia Doméstica como objeto de estudio. La sociología, la psiquiatría, la teoría del aprendizaje social, la biología y también la filosofía, todas ellas con sus respectivos paradigmas o sub-paradigmas que permiten obtener una aproximación explicativa de las causas de la Violencia. En el presente reseñaremos algunos de los modelos explicativos de la etiología de la Violencia.

Modelo psiquiátrico El modelo que presenta la psiquiatría está fundamentalmente centrado en las características de personalidad del agresor. En este modelo se expresa el siguiente enunciado: “el hombre que maltrata a su mujer está severamente perturbado, explicándose la brutalidad desplegada como una conducta patológica” Este modelo es criticado puesto que toma sólo variables intrínsecas al hombre sin considerar aspectos sociales, culturales, es decir que habría una razón individual para el ejercicio de la violencia. En este modelo explicativo también se considera el uso y abuso de alcohol y/o drogas como una variable para tener en cuenta al momento de dar cuenta de la conducta del maltratador.

Modelo Psicosocial. En este modelo se incluyen diversas posibilidades o modelos que dan cuenta de la etiología de la violencia. Por un lado, el esquema que considera que “la agresión es el resultado de cierto estilo de interacción conyugal”; particularmente ésta es una concepción de ciertas escuelas de la Psicología de orientación sistémica que explica que, dado que el sistema queda conformado por una persona que maltrata y la otra sostiene ese tipo de relación, entonces se podría pensar que la intervención tiene que realizarse sobre el sistema o sobre uno de los miembros que sostiene y da continuidad al mismo. Dejaría entonces traslucir que la víctima es quien invitaría al ejercicio de la violencia con el objeto de sostener el sistema que la contiene. Otro postulado que quedaría ubicado como explicación de modelo

psicosocial serían aquellas teorías que sostienen un postulado del tipo: “existe una estrecha relación entre la violencia sufrida por los protagonistas durante su infancia y la agresión desplegada o sufrida en la vida conyugal”. Esta conceptualización toma como base fundamental lo que serían las teorías del aprendizaje social, en las cuales se postula que el ser humano aprende las conductas de su medio y luego en la vida adulta las repite como resultado de un aprendizaje, por un lado, o por imitación e identificación por el otro. Queda claro, desde esta posición teórica, que el maltratador aprendió su conducta y la modalidad de relación con su esposa, de igual manera la mujer víctima aprendió su posición con relación a su marido por tanto sostienen entre los dos esta particular forma de convivir.

Modelo sociocultural En este esquema también se pueden encontrar diversas líneas teóricas que se aproximan desde su perspectiva a la etiología de la violencia doméstica. El enunciado directriz de este modelo sería del tipo: “la violencia es consecuencia de la estructura de la sociedad global”. Una de las orientaciones denominada teoría de los recursos nos plantea que la violencia se explica en términos de la mayor o menor cantidad de recursos que posea una persona, considerando recursos a un conjunto de variables tales como económicos, inteligencia, saber, prestigio, respeto, autoridad, violencia, etc. En esta posición tendríamos entonces que la violencia puede ser un recurso como defensa contra la frustración o también considerando aquellos esquemas familiares donde la edad y el sexo de las personas ubican en posiciones de prestigio y privilegio sobre los demás, en este caso miembros de la familia. Otra perspectiva dentro de este modelo sería aquella que plantea la agresión como forma de poder, cuando este poder es cuestionado, entonces la violencia se ejerce como una forma de detentarlo, y sostenerlo. La base fundamental de un postulado de esta teoría requiere de la idea de poder que tiene su expresión en la desigualdad existente entre la relación hombre-mujer. Nos

encontramos en este enfoque teórico también con la posición feminista radical que plantea que la violencia hacia la mujer es característica de la posición social planteado por el patriarcado, en la cual la hegemonía cultural y política de los hombres se apoya sobre el control social de las mujeres. En este esquema no hay un quiebre entre estructura de poder y empleo de la violencia, ésta se emplea toda vez que sea necesario mantener el control de la situación en tanto el poder se vea cuestionado. Modelo ecológico Como podemos ver los modelos planteados más arriba toman un conjunto de variables particulares, de acuerdo a sus esquemas teóricos, obviamente, es decir, la cuestión del fenómeno resulta dentro de su paradigma; sin embargo, tomando aisladamente cada modelo, nos quedan fuera de consideración otras variables que toman otro modelo, es decir, si consideramos el modelo psiquiátrico solamente, su conjunto de variables deja de lado las variables que toman en consideración las diversas líneas del modelo psicosocial o las del modelo socio-cultural. La situación planteada así lleva a considerar un modelo integrativo, también de características sistémicas, denominado modelo ecológico que en su estructura teórica engloba todas las variables planteadas por cada uno de los modelos mencionados anteriormente. El modelo Ecológico, planteado por Urie Bronffebrenner que es un modelo que explica el desarrollo humano en general, fue tomado por los estudiosos de la Violencia Familiar para dar cuenta de la multicausalidad de la misma. El modelo se plantea como un conjunto de sistemas donde el ser humano se desarrolla a lo largo de su vida El microsistema: En este sistema se toman en consideración todas las variables que tienen que ver con las relaciones cara a cara de los individuos, se incluyen la familia, los amigos, obviamente al individuo mismo. Particularmente para la violencia consideramos la historia de violencia en su familia de origen, el aprendizaje de resolución violenta de conflictos, autoritarismo en las relaciones

familiares, baja autoestima, aislamiento, etc. El exosistema: Este sistema que abarca a la anterior toma en consideración todo aquello que podríamos llamar las instituciones sociales donde un individuo realiza sus actividades de desarrollo, por ejemplo, la escuela, la iglesia, la justicia, el sistema de salud, etc. En la violencia particularmente podemos encontrar variables tales como legitimación institucional de la violencia, modelos violentos (medios de comunicación), carencia de legislación adecuada, escasez de apoyo institucional para las víctimas, déficit en la formación de profesionales para atender la violencia, etc. El macrosistema: Este es el mayor sistema y contiene a los otros dos, éste podría considerarse el sistema de la cultura, aquí encontramos variables como creencias y valores culturales acerca de la mujer, el hombre, la familia, los hijos; la concepción del poder y la obediencia; las actitudes hacia el uso de la fuerza para la resolución de conflictos; los conceptos de roles familiares, derechos, responsabilidades; la idea del patriarcado, etc. Este modelo es el que nos permite entender que la violencia hacia la mujer, la violencia familiar en general, no es un fenómeno que pueda entenderse y/o explicarse por una uncausalidad sino por una multicausalidad.

- A mayor consumo de drogas y alcohol por parte de sus parejas mas frecuente son los casos de violencia padecida por la mujer.

Ámbito de estudio: la misma se llevó a cabo en el barrio Narciso Vega, de la Localidad de Virasoro, Corrientes, Condiciones de la encuesta: El número de encuestas al azar fue: 20 casos denunciados por mujeres ante el centro de atención y contención de Fundación Cuauthemoc.

De esta investigación surgen las siguientes conclusiones:

La víctima no tiene formación que le permita salir de ese círculo vicioso, cae en un grado de vulnerabilidad y dominio que le hacen perder su consciencia y autoestima, no posee la capacidad

de por si salir de esta situación, no ha adquirido oficio alguno, tampoco culminado estudios formales, con lo cual es dependiente ella y sus hijos de una persona violenta, el estado no realiza acciones tendientes a una asistencia real, denunciar esta situación no le otorga más que más violencia al tener que volver a la casa donde habita con el sujeto violento, con lo cual en un 90% los casos de violencia no son denunciados, y producen que la víctima adulta y los menores tengan absolutamente dañadas sus vidas psicológicamente.

Aquí paso a relatar en forma de cuento una historia descriptiva de la situación que le toca hoy a nuestra primera infancia:

...cambiar...

Esta es la historia que un grupo de jóvenes comprometidos decidimos transformar, para iniciarnos conformamos hace diez años atrás un equipo de trabajo de jóvenes voluntarios de Virasoro.

Todo comenzó trabajando e incursionando cierto tiempo por nuestros barrios periféricos, más específicamente por el Barrio Narciso Vega, de nuestra localidad, Tratábamos de investigar y estudiar las problemáticas sociales de niños adolescentes, en la calle en situación de extrema pobreza y vulnerabilidad... lo cual nos permitió llegar a las siguientes apreciaciones: el grupo familiar que ellos tienen no es el que todos conocemos, carecen de la figura materna o paterna como tales, o normalmente les falta alguna de estas, y en muchos casos carecen de la presencia de ambas, lo que conlleva a un estado anárquico ya desde sus hogares. La escuela: el único horario organizado que conocen y que respetan y hacen de una rutina, muchas veces la más amada, ya que es el espacio social en el cual comparten su vida con sus pares y en ella se divierten a lo grande, desconociendo

el objeto de estar ahí, ese de tener que ir a adquirir educación, es la escuela aunque parezca un cuento el lugar más importante y trascendente en sus vidas, es en ella en el único lugar que tienen orden, y una estructura que les permite estar incluidos en el mundo real, es ella la salvación de ellos, es el lugar en el cual se les puede generar las expectativas, sueños, una visión de futuro, con tan poco, con un poco de atención en particular hacia ellos, con hacerlos sentir PERSONAS.

Sus tiempos libres cuanto... tanto... tanto despreciado... tanto ocupado en la vagancia... delincuencia... mala junta... malos ejemplos... droga prostitución... sus recursos económicos un plan social; otorgado como parte de un sistema de clientelismo político, forma de mantener votos cautivos por unos indignos pesos que ni siquiera alcanzas a sustentar las necesidades básicas de un núcleo familiar; pero que sirven para fomentar la falta de la cultura del trabajo, la falta de dignidad de un plato de comida compartido en una mesa familiar, ya además como si fuera poco para poder alimentarse tienen que asistir a comedores, donde comen junto al que este de turno a su lado, solo sirven para destruir aún más eso tan lindo que no tienen la posibilidad de tener: UNA FAMILIA, hasta eso se les ha negado dentro de su mundo, y es esta la raíz de todas sus futuras problemáticas sociales. La falta de una niñez feliz y con una alimentación adecuada marcará el futuro de sus vidas.

Expectativas de futuro: que es eso????? No sueñan ni siquiera con un futuro.

Servicios a los que acceden: a los que pueden colgarse... Algo material que quisieran tener: ¡¡¡¡¡¡¡¡¡¡ un buen celular... que ironía!!!!!!!!!!!! Pero es la realidad. Que desean para sus vidas????? Obtener un plan social, o alguna changa liviana...

Esto es lo que a la forma de gobierno le sirve, así es que hay que continuar sustentando este tipo de poblaciones, por eso nacen

nuevos tipos de planes sociales, que nada tienen que ver y muy lejos están de la verdadera inclusión social real de las personas, no surge apoyo a ningún tipo de entidad que pueda brindar TRABAJO, ESTUDIO, O EDUCACION a estas poblaciones... En la ignorancia las masas son tan fácilmente manejables... es mejor que todo siga así.

Juancito dice: un político es alguien a quien le puedo algo cuando se acerca una campaña electoral.

¿¿¿¿¿Participar yo en política????? No sabía que puedo; no sé nada de eso...

Para solucionar un problema solo esperar que pase... Inclusión social: que es eso????? Esto es la ley de la selva sobrevive el más fuerte, o el que más le puede joder a otro, ese es el mejor, el líder, al que quiero imitar.

Mama se fue porque papa nunca me conoció y ella decidió irse con su novio, cuando aún yo era un bebe me dejo con la tía, ella vive con el padre de su quinto hijo, ambos tienen un plan jefe... Pero ella sale a lavar ropa y limpiar casas; el queda tomando cuanto pueda comprar fiado en kiosco de en frente, hasta cobrar su plan...

Yo que soy el mayor cuido a mis primos, el más grande tiene seis años y la más pequeña solo cuatro meses, los cuido de su padre... hasta que llega la tía y puedo ir a la escuela... a veces nos escondemos en lo de la vecina doña maría para que el tío; quien solo es padre de la beba; no nos mate a palos cuando ya no le fien más en frente...

Felicidad: ¿¿¿¿¿¿¿¿¿¿¿qué es eso????????? Alguna vez cuando nos escapamos del tío, vamos al arroyo del monte, de allá abajo, y ahí jugamos a que somos una gran familia... que vive en una isla aislada lejos de todo... de todo grito... de toda pelea... de toda necesidad... creo que estos son los momentos más cercanos a la felicidad que conozco...

(Relato real de un niño...)

Son tantas las historias tan parecidas a esta que a lo largo de todo este tiempo hemos escuchado... y todas tienen algo en común: la falta de amor...la falta de ocupación de toda la sociedad... la indiferencia social...

A situaciones de estas les dimos nuestra atención e hicimos de ellas cientos de historias escritas de una manera distinta..... desde la labor ininterrumpida por diez años desde Fundación Cuauthemoc.....

Y así paso a describir cómo se puede a una mujer en situación de sometimiento, violentada domésticamente:

INDESCRIPIBLEMENTE GRIS.....

Se convirtió en...Y de repente La magia se acabó. Su objetivo se logró.

¿¿Cuál sería su forma real??Sería bueno? ¿O sería un monstruo? Cómo es que ella

En sus garras cayo...Tantas estupideces juntas...Un timo total, quizás tal vez...Ve tú...Ve tú a saberlo...Se convirtió en un monstruo??¿Quizás siempre lo fue...Gris ...turbio...sombrio...oscuro. Agresivo... Insultante...hiriente... Desgarrante...

No quedan palabras en la lengua, Que él no haya empleado. ¿Para someter tal vez? ¿Para doblegar?

Ve tú a saberlo.....

Solo se; por lo que puedo contemplar, Que ya no queda nada, Nada de nada, de aquella buena mujer, Logro destruirla en su esencia...Logro destruirla en su más hermosa forma.

¿La destruyo como MUJER...Y ya nada dejo...En que se transformó? Tal vez en su sicario... A cuenta de quien...?...ve tu a saberlo... Solo se ve pasar a la sombra de aquella gran mujer... En

que se transformó??En la gris mujer que ya ni levanta la mirada....
Será tal el terror que aquel monstruo en ella impartió....Que esta se subsumió a la sombra de su ser....Perdió esa alegría de su ser....Y su luz se apagó....En que se transformó??Ve tu.....ve tú a saberlo, Yo solo sé Que todo lo que es ,Nada tiene que ver con ella, Apenas en su ser.....Esa tristeza que la acompaña; Te hacen dar ganas de correr a abrazarla ;Y decirle:

¡¡Despierta MUJER!!!Estas viva!!!!!!!!!!!!

Basta tu pesadilla termino

¡El monstruo es combatible!

¡¡¡Tú puedes!!!!

¡¡¡¡¡¡¡¡Despierta MUJER!!!!!!!!!!!!!!

¡DI BASTA!

¡VUELVE A VIVIR!

¡TEN CORAJE! ¡VUELVE A EMPEZAR!

¿¿¿En que se transformó??Ve tu a saberlo

Yo solo sé...

Que no se atreve a hablar...El silencio enmudeció su vida...

Le robo el aliento...Ya no tiene palabras...Yo solo sé....

Que no sé en que se transformó...



Miguel José da Silva, Brasil

Miguel é brasileiro, casado, natural de Itaqui, RS. Advogado, auditor da Receita Federal do Brasil aposentado, cursou Direito na FUNBA, Faculdades Unidas de Bagé, hoje UNIPAMPA. Na área literária é escritor, poeta; participou da obra Travessia, da Alto Academia de Teófilo Otoni, MG em que é membro correspondente; como membro da Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM) participou das obras nº 05 e 06 da entidade; é membro correspondente da Academia Internacional de Letras (ALPAS 21), de Cruz Alta, RS. Foi chefe da Quinta Região Fiscal do INSS, com sede em Santa Maria, RS. Na esfera artística: formado em acordeom no Conservatório Rossini de Porto Alegre, com prof. Ângelo Caffy. Na UFSM estudou canto com o professor Mazias de Oliveira, piano com a professora Maria Helena Didier. Fez parte do grupo vocal que gravou, pela primeira vez, o Hino Oficial de Santa Maria.
E-mail: migueljdasilva@gmail.com.

DA REALIDADE QUE VIVEMOS

Miguel Silva. MJS

Bela e elegante expressão literária da insigne escritora Lya Luft, publicada no jornal Zero Hora de determinado sábado ao dizer: “estamos mais para iconoclastas do que para criadores de boas coisas”.

Eu, mero pensador ao acaso, assim não me atenho; não comungo com o referido ao entender que, a par daqueles que criam, existem aqueles que, não conformes, destroem.

Ao admirarmos uma obra de arte, ponderamos que existe um criador com fonte no “Criador”.

Nasce com aquele que, sob seu jugo intelectualivo passa a exercitar.

Tome-se por mostra uma pintura: a beleza da harmonia das cores, a expressão do conteúdo a traduzir o talento do autor, conduz aquele que aprecia, à mais recôndita anuência, ao conforto do seu sentir.

Criar boas coisas, conduz ao entendimento de trazer ao momento aquilo que atenua ânsias, amenize amarguras, eleve pensamentos, enterneca o ego.

O artista, à procura de expandir sua arte, vai ao cosmo buscar o que colher para própria satisfação e, em seu universo, levar a outrem o que alcançou.

São momentos que se expandem, curtem espaços, chegam a almas, esvoaçam, atenuam, engrandecem.

O iconoclasta, à sua nebulosa estrutura, não se coaduna à arte porque a arte a ele não chega. Suas capacidades intelectivas passam ao longe, sua sensibilidade é reles; outros interesses o circundam.

Vivemos pois, ao que convêm admitir, **em tempos de iconoclastas e criadores de boas coisas**; andamos em momentos de equilíbrio como sempre assim foi.

Em tempos já passados e àqueles que ainda virão, a arte estará presente na forma que expressada.

A arte à literatura, à pintura, à música, sempre existiu. Sempre existirá conforme o tempo e meio em que praticada.

Por expressão no tempo, tem-se a música clássica, erudita em seu primeiro apontar.

Mais tarde, à vontade do homem em comunidade, a música chega ao povo, vindo a se tornar, também popular.

A música traduz o sentimento do homem, de onde ele veio ou ainda transita, apropriando manifestações de alegria, ansiedade, angústia; varia em sua expressão, da felicidade ou infelicidade que resgatou.

Nesse andar a música leva ao homem, no tempo e em meios diversos, sentimentos de prazer, desprazer, alegria, tristeza, bem-estar, euforia, angústia.

Posicionando a arte ao ser humano, chega-se por lenitivo, ao condicionamento do bom caminhar na sociedade, esmorecendo sentimentos de ódio, violência.

Ao impulso da arte como meio condicionador do ser à sociabilidade, torna o menos impetuoso, menos agressivo, mais compassivo.

O comportamento do homem na sociedade deriva da educação que recebe; vai ser mais sensível às agruras com que se depare, ou apresentará reação contrária ao bom proceder no meio em que vive.

Nessa condição de propósitos conforme expostos, a condução de um povo através da educação pela literatura com seus proveitos edificantes do homem, conduzirá o todo a um melhor andar; a sociedade a uma excelência idealizada, isenta de violência, ou mesmo ao seu abrandamento.

Santa Maria, setembro de 2019

Eu não escrevo em português. Escrevo eu mesmo.

Fernando Pessoa



Sofía Valenzuela, Paraguay

Nació el 21 de marzo de 1971 (Paraguay). Promotora de lectura y gestora cultural. Poeta- Escritora, fundadora junto a otros escritores de la Filial en el Departamento de Itapúa de la Sociedad de Escritores del Paraguay del cual fue titular cuatro años consecutivos. Voluntaria de la Libro feria Encarnación varios años. Dictó conferencias, charlas y talleres a nivel nacional e internacional sobre la importancia de la lectura. Es miembro de Escritoras Paraguayas Asociadas (EPA). Coordinadora de Encuentros de Escritores, cafés literarios, tertulias. Lleva adelante cada año el Taller Literario “ Leer es un Placer “ en el Centro Municipal de Arte de Encarnación Ad Honorem.

CULPABLES

Sofia Valenzuela

¿Quiénes han visto
su mirada perdida con los ojos hundidos de un
corazón sin latido?
¿Quiénes han visto su tierna carne mancillada y
su piel resquebrajada por el hambre y el frío?
¿Quiénes han visto sus pequeñas manos
callosas y el dolor sangrante de sus heridas?
¿Quiénes han visto las hilachas que cubren su
destino y la negación de ser sólo un niño?
¿Quiénes han visto el temor de sostener
su mirada al miedo que descubran el terror que
guarda sus entrañas?
¿Quiénes han visto?
Y NO DIJERON NADA.



LABIRINTOS

www.grupolabirintos.org

E-mail: contatolabirintos@gmail.com

Celular – Whatsapp: (55) 99957 8656

AUTORES (ORDEM ALFABÉTICA)

ADALBERTO DUTRA ROSSATTO (BRASIL)
ALYSSON CUSTÓDIO DO AMARAL (BRASIL)
ANA VANESSA LEGUÍZAMO-LÉON (VENEZUELA)
ATHOS RONALDO MIRALHA DA CUNHA (BRASIL)
CARLOS GIOVANI DELEVATI PASINI (BRASIL)
CATIA PAULA SAFT (BRASIL)
CLARICE BEATRIZ DA COSTA SOHNGEN (BRASIL)
CLENI INÊS DA ROSA (BRASIL)
CÉSAR CHRISTIAN FERREIRA DOS SANTOS (BRASIL)
DANIEL ARRUDA CORONEL (BRASIL)
DILMAR XAVIER DA PAIXÃO (BRASIL)
DINARA XAVIER DA PAIXÃO (BRASIL)
ELOY GARCÍA CALLEJA (ESPAÑA)
ELSBETH LÉIA SPODE BECKER (BRASIL)
ELVIO DE CARVALHO (BRASIL)
EMANUEL SAGRILLO CARVALHO (BRASIL)
EUGÊNIA DALCOLMO (ARGENTINA)
JÉSSICA ANTUNES DE OLIVEIRA (BRASIL)
JOÃO LOREDI LEMES (BRASIL)
JOSÉ MARIO MÉNDEZ MÉNDEZ (COSTA RICA)
JOSÉ VANDERLEI PRESTES DE OLIVEIRA (BRASIL)
KALINCA LÉIA BECKER (BRASIL)
LUCY HELLEN COUTINHO ALMEIDA (BRASIL)
MARIA APARECIDA AZZOLIN (BRASIL)
MARIO VÁSQUEZ ASTUDILLO (CHILE)
MIGUEL JOSÉ DA SILVA (BRASIL)
NELSON GUILHERME MACHADO PINTO (BRASIL)
PATRICIA PICOLOTTO (BRASIL)
SANDRA MADERS (BRASIL)
SOFIA VALENZUELA (PARAGUAI)
VALDO BARCELOS (BRASIL)
VICENTE VÁSQUEZ FERES (CHILE)

ISBN: 978-65-990826-0-3

CDL



9 786599 082603



LABIRINTOS