

EXPERIÊNCIAS DE VANGUARDA

*no ensino nos
países lusófonos*



CRISTIANE PIMENTEL NEDER
ORGANIZADORA



Organizadora
Cristiane Pimentel Neder

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Laura Valerio Sena

Diagramação: Laura Valerio Sena

Capa: Isabela Corrêa e Castro Rocco

Revisão: Lucas da Silva Martinez

ISBN 978-65-89284-09-3

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284093>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N371 Neder, Cristiane Pimentel
Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos /
Cristiane Pimentel Neder (Organizadora). 1. ed. Foz do Iguaçu:
CLAEC e-Books, 2021. 99 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-09-3

DOI: 10.23899/9786589284093

1. Educação. 2. Ensino. I. Neder, Cristiane Pimentel. II. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fábio do Vale
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovanni Orso Borile
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Cristiane Pimentel Neder</i>	
Depressão em universitários: interface Educação e Saúde	7
<i>Izabel Cristina Taceli</i>	
Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural	25
<i>André Veríssimo</i>	
A Escola da Ponte: uma escola preocupada com o conhecimento e não com a atribuição de notas ou conceitos aos estudantes	43
<i>Cristiane Pimentel Neder</i>	
Galiza e a Lusofonia: a entrada da região autônoma na CPLP e o ensino do Português	58
<i>Wesley Sa Teles Guerra</i>	
Cultura de Paz nas escolas: a “Arte de Viver em Paz” com professoras	69
<i>Gabriella Alencastro Veiga de Araújo e Maria Inês Gandolfo Conceição</i>	

Apresentação

Quando falamos em vanguarda nos referimos a algo que está à frente do seu tempo, que consegue enxergar e vivenciar tendências, movimentos e formas de ser completamente novas e, muitas vezes, revolucionárias, porque quebram padrões, modificam velhas situações e incomodam os olhares conservadores.

Uma educação de vanguarda é uma educação que pensa em como ensinar e aprender, fazendo de cada sujeito um ser realizado e não apenas formado. A educação deve ser como subir numa árvore, buscando-se ver além e não somente se conformar e seguir com a visão baixa do todo.

Neste livro reunimos alguns pensadores para discutir experiências de vanguarda em países lusófonos. O resultado são textos que discutem desde como a saúde de cada um afeta o processo de aprendizagem, como no texto inicial *Depressão em universitários: interface Educação e Saúde* da autora Izabel Cristina Taceli, que aborda a temática da depressão nos espaços escolares, um assunto fundamental nos tempos de pandemia que estamos vivendo desde 2020, momento em que o lado emocional das pessoas foi muito afetado, o que refletiu em tudo, inclusive nos processos de aprendizado de cada um.

É preciso pensar o aprendizado como um processo interligado com a própria vida que engloba tudo: saúde, alimentação, sociabilidade, autoestima e outros assuntos. Aprender é procurar o sol dentro e fora de cada um de nós e em tempos sombrios nos distanciamos da luz.

No ensaio *Entre o Modelo de Ativação Psicológica e a Escola Cultural*, o autor André Veríssimo vai além das tendências e contrastes nas interpretações de diferentes perspectivas. Vemos em particular dentro do texto as alusões do autor a Lev Vygotsky e ao circuito dos sistemas internos e externos que produzem a autorregulamentação do desenvolvimento cognitivo.

O texto *A Escola da Ponte: uma escola preocupada com o conhecimento e não com a atribuição de notas ou conceitos aos estudantes*, escrito por mim, foi produzido objetivando ser mais que um texto acadêmico, mas um desabafo sobre tudo que eu acho que está errado e mal construído no ensino tradicional. Pesquisando sobre A Escola da Ponte, de Portugal, relatei a forma de ensino aplicada por eles, que foge dos modelos convencionais, e, ainda assim, é um sucesso no país e faz educadores do mundo inteiro repensarem suas práticas.

Em *Galiza e a Lusofonia: a entrada da região autônoma na CPLP e o ensino do Português*, o autor Wesley Sa Teles Guerra fala do estudo e do uso do português na Galiza, uma comunidade autônoma espanhola, que faz fronteira ao Sul com Portugal (Minho e Trás-os Montes). Guerra, no seu brilhante texto, nos relata o que faz com que os galegos cruzem a fronteira, não só física, mas cultural para aprenderem português.

Em *Cultura de Paz nas escolas: a “Arte de Viver em Paz” com professoras*, texto das autoras Gabriella Alencastro Veiga de Araújo e Maria Inês Gandolfo Conceição, trata-se da tolerância com os diferentes, da diversidade das pessoas na sociedade, da formação de uma cultura de paz nas instituições; e, da cultura de paz, não de forma ideológica, mas enxergando que o respeito com o outro é necessário em todos os tipos de relações, inclusive na relação de ensino e aprendizagem. Um tema muito importante para a atualidade em que vivemos, num período de confrontos ideológicos em redes sociais e na vida real, fazendo o ódio prevalecer. O importante é que as autoras colocam a cultura da paz como uma forma de construir ambientes melhores em qualquer lugar, inclusive nas escolas e lugares de aprendizado.

Este livro tem por objetivo discutir a possibilidade de uma outra educação, enfatizando que um novo modo de fazer o processo de ensino e aprendizagem é possível e que a utopia não pode empoeirar-se.

Boa leitura!

Cristiane Neder, Professora da UEMG e Organizadora da obra
Mestre e Doutora pela ECA-USP e Pós Doutora pela UFSC

Depressão em universitários: interface Educação e Saúde

Izabel Cristina Taceli*

Introdução

Se num passado recente a depressão era considerada como a doença do século, hoje, com a situação da pandemia decorrente do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que toda a humanidade vivencia, a depressão passou a ser um problema de saúde mental mundial. Por se tratar de uma doença silenciosa, que acomete as pessoas indistintamente de faixa etária ou classe social, porém, indícios apontam para maior prevalência na população feminina.

Nesse sentido esse artigo surgiu a partir de um trabalho de atendimento em orientação psicológica com alunos da UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, da qual fui professora e psicóloga por dez anos, do qual também realizava orientação profissional com estudantes internos e externos, ou seja, um trabalho de extensão com estudantes tanto do ensino médio, quanto de graduação.

Nesse contexto universitário, dentre as inúmeras demandas, a questão da depressão se apresentava como uns dos assuntos recorrentes entre os universitários. E por esse motivo selecionei essa experiência com ênfase em educação, especificamente no ensino superior, pelo fato de que a depressão se acentuou devido ao momento pandemia que a humanidade está atravessando.

A ideia da escolha do tema sobre depressão no ambiente universitário se deu devido ao fato de que a doença, a cada dia, está se tornando mais incapacitante e atinge cerca de 322 milhões de pessoas no mundo - vem se disseminando de forma particularmente intensa entre estudantes universitários, por razões que serão examinadas ao longo do texto. Desse modo, existe uma preocupação considerável de como as pessoas tem enfrentado o impacto causado pela Covid-19, ao se deparar com situações relacionadas à doença, à morte e à dificuldade de as pessoas não

* Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisa sobre interface Brasil/Alemanha. Atualmente é professora de Cursos - concursos. Coordenadora do Curso de Psicologia do Colégio Técnico e Faculdade (UNITERP) e professora do Curso de Enfermagem. Foi professora em 10 cursos pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
E-mail: izabeltaceli@uniterp.com.br

vivenciarem o luto, tanto de pessoas próximas como familiares, quanto de parentes distantes ou amigos. A dor em torno desse dilema leva a possíveis casos de suicídio, de mortes súbitas e outras doenças em torno do sofrimento psíquico do indivíduo.

No Brasil a depressão, doença que atinge cerca de dois milhões de pessoas por ano no país, não acomete somente determinada classe social ou raça, mas, de acordo com o Relatório da Organização Mundial da Saúde, ela pode ocorrer em qualquer pessoa e nas mais variadas circunstâncias. Este tema tem sido estudado e tratado com mais afinco nos últimos tempos, isto porque, de acordo com a OMS (2019), entre 2005 e 2015, aumentou em 18,4% o número de casos da doença no mundo, com causas e sintomas bem distintos.

Parte-se do pressuposto que os desafios no contexto universitário combinados com as novas experiências de se adaptarem a uma nova realidade, podem levar à depressão, ou problemas psicológicos, onde, muitas vezes, muda-se de ambiente, cidade, deixando para trás a família, amigos e lugares já conhecidos. A partir de pesquisas sobre o contexto universitário, as facilidades e dificuldades que permeiam esse universo podem favorecer a transtornos mentais. O fato de o estudante não procurar ajuda, pode aumentar o risco de suicídio ocasionado pela depressão? A falta de afeto e atenção podem ser fatores que acarretam a depressão? O estudante universitário apresenta maior probabilidade em desenvolver problemas psicológicos e depressão? (CALEIRO; SOUSA, 2017).

Tais questionamentos acontecem a partir do ingresso do estudante na universidade, ou seja, quais são os principais fatores que os levam a desencadear a depressão. O presente estudo traz à luz a importância de se debruçar sobre a temática da depressão, debater, e buscar possíveis alternativas de enfrentamento da depressão em universitários. Visto que, apesar de haver muitos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, existem poucos trabalhos e reportagens diretas de fácil entendimento contando histórias de como pode ser percebida e tratada a depressão – como apontado em literaturas pertinentes ao tema (ANDRADE, 2003; PORTO, 1999 apud CALEIRO; SOUSA, 2017).

Ademais alguns autores (GUHUR; ALBERTO; CARNIATTO, 2010 apud CALEIRO; SOUSA, 2017) apontam para outras situações, além do exame vestibular, pois a questão da escolha profissional passa a ter importância na constituição da identidade pessoal do indivíduo. Sendo assim a depressão pode iniciar antes mesmo do ingresso à universidade, em decorrência da pressão pré-vestibular, jornadas de estudo muito prolongadas, alta competitividade ao disputar vagas para determinados cursos.

Assim, de outro modo, os conflitos de identidade são recorrentes, interferindo nas relações interpessoais derivadas de dificuldades de adaptação. Supõe-se, então, que a adaptação seja um dos maiores problemas que o acadêmico enfrenta ao ingressar numa universidade: moradias, hábitos e costumes, alimentação, vida financeira, enfim toda uma nova rotina que o leva ao estresse, exigindo maior responsabilidade e independência. Assim, a fase de transição, entre a adolescência e a vida adulta, concomitantemente marcam esse período de turbulências, mudanças físicas e emocionais, dentre outras.

E a responsabilidade da vida adulta pode acarretar vários transtornos psicológicos, dentre eles, a depressão, sentimentos de melancolia, isolamento social ou até mesmo transtornos de pânico e problemas psicossomáticos. Nesse sentido, observa-se que a tristeza contínua pode levar os universitários a desenvolverem a depressão, tendo em vista a dificuldade em lidar com as adversidades e adaptações dentro do contexto da universidade.

Muitas universidades contam, hoje, com o apoio de profissionais da área de psicologia para acompanhar o aluno nesse período de adaptação, minimizando os impactos da depressão em estudantes, como também atendem outras necessidades estudantis. Nesse sentido, delimitaremos a presente pesquisa para o campo da depressão e seus sintomas.

Depressão na universidade

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) levantou, em 2018, o perfil socioeconômico dos universitários, incluindo nesse levantamento questões sobre saúde mental dos estudantes. Os resultados mostraram que oito em cada dez estudantes de graduação relataram problemas como tristeza, ansiedade e sensação de desesperança; mais de 6% apontaram ideias de morte e cerca de 4% já tiveram pensamento suicida (ANDIFES, 2019).

Nota-se que em universitários a recorrência de casos de depressão apresenta-se mais acentuada, pelo motivo de que a maioria deles deixam as suas próprias casas, na companhia dos pais ou responsáveis e migram para outras cidades, às vezes distantes, em outros estados, passando a conviver com pessoas diferentes no contexto da universidade, ou fora dela. A possibilidade de conhecer novos colegas e professores, faz-se necessária com a finalidade de construir novas amizades e, possibilitar relacionamentos de estudo, de convivência em grupos – abrir-se a novas conquistas pessoais e profissionais, estreitando os laços interpessoais.

A referida experiência na educação de vanguarda é parte da minha experiência enquanto docente e de formação em psicologia, como mencionado inicialmente. Todavia, busquei retratar a realidade no contexto de uma universidade pública, porém, preservando a identidade dos alunos, mesmo sendo autorizada por parte deles. Atentei para evitar relatar situações que causassem qualquer tipo de danos à pessoa do aluno, bem como, abalizando nas normas acordadas pelo código de ética do profissional da psicologia. Por conseguinte, como psicóloga e docente, se faz necessário cotidianamente manter sigilo, cuidando e preservando a identidade dos universitários - participantes na ocasião do atendimento em psicologia.

Inclusive, fui procurada, no mesmo ano de 2017, por uma aluna como profissional de psicologia da instituição, para obter ajuda em situações depressivas e de ansiedade e, ela foi acolhida por mim na universidade, sendo orientada a fazer um tratamento específico para sua necessidade, precisando provavelmente de uma ajuda medicamentosa com profissional da área. Ao vivenciar a situação de depressão enquanto período de estudante a referida aluna, tornou público seu dilema em relação à depressão e decidiu conta-la em seu trabalho de conclusão de curso, fez, ainda, diversos vídeos institucionais com alunos que também tinham depressão, com a finalidade de sensibilizar a comunidade acadêmica como um todo, no sentido de superar a depressão.

Por outro lado, enquanto estudante do curso de jornalismo buscou alertar sobre a problemática da depressão e mostrar como ela se apresenta de maneira silenciosa. De forma resiliente se aprofundou em conhecer melhor a doença, encontrando alternativas para aprender a cuidar de si e dar voz aos estudantes que atravessam pela mesma situação.

Em outras situações de atendimento institucional, voltadas para a questão de orientação profissional externa e interna, surgiam conflitos com alunos que procuravam ajuda pelo fato de ter o desejo de migrar para outro curso da própria universidade, pois se sentiam insatisfeitos com a escolha inicial, logo, tal mudança se encaixaria ao perfil do aluno. A insatisfação com a escolha errada de um curso pode gerar frustração, desapontamento, tristeza e até mesmo abandono e, evasão escolar, sendo que “essa falta de maturidade irá influenciar, mais tarde, na decisão do estudante de abandonar o curso no qual se matriculou” (CUNHA; MOROSINI, 2013, p. 84).

Importa salientar que este estudo mencionado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CUNHA; MOROSINI, 2013, p. 84) foi realizado do tipo “estado do conhecimento” e levantou teses e dissertações produzidas entre o período

de 2005 a 2010, que foram disponibilizados no banco da CAPES e revelou o que dizem essas produções sobre a evasão escolar ou abandono na educação do ensino superior.

Em outra perspectiva, a ansiedade em ser alguém assertivo e de fato desempenhar satisfatoriamente a profissão no futuro, alcançar retorno financeiro e êxito profissional, leva muitos deles a se reorganizarem enquanto estudantes universitários. Percebe-se a busca por estágios, formação, cursos, participação em projetos de extensão – alguns estudantes do curso de Direito, inclusive, prestam exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) antes mesmo de concluírem o curso, se dividem entre estudar para o exame e fazer o trabalho de conclusão do curso.

Assim, conciliar trabalho e estudos, diversos trabalhos acadêmicos diariamente, prazos curtos para a entrega de trabalhos, dificuldades para pagar as mensalidades (caso a universidade seja privada e o estudante não tenha nenhum tipo de auxílio da faculdade ou governo), ou até mesmo, insatisfação com o curso escolhido, são alguns dos muitos fatores que desencadeiam a apatia, o desânimo e um possível quadro depressivo.

A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, conta com uma ex-aluna e atual psicóloga que atende em seu consultório particular alunos e grupos da universidade que estão passando por períodos difíceis (UFMG DIVERSA, 2004). Caso o aluno venha a desenvolver um quadro depressivo, a maior parte das universidades conta com núcleos psicológicos de apoio ao universitário.

Nas seções com a psicóloga é feito um aconselhamento sobre a fase em que o estudante está passando. E, caso julgue necessário, poderá encaminhar o aluno para obter ajuda de outros profissionais, como um psiquiatra, responsável por tratar de forma diferenciada os diferentes tipos de transtornos mentais. Circunstancialmente, o psiquiatra poderá indicar um tratamento medicamentoso, se for necessário, evitando assim momentos de crises mais agudas.

Algumas universidades, como a Universidade de São Paulo e a Universidade do Estado de Mato Grosso, dentre outras, oferecem moradias gratuitas para os estudantes e os quartos variam, podem ser individuais ou para várias pessoas. As universidades não costumam dar a possibilidade de escolha sobre com quem cada um gostaria de dividir a moradia, isto minimiza as dificuldades enfrentadas em se morar com pessoas estranhas, de condutas e comportamentos muito distintos, que muitas vezes não possuem afinidade, isto ajuda a melhorar a interação, mas principalmente minimiza os fatores estressores, tristeza, por às vezes estar distante de pessoas que ama.

Mesmo os que moram em cidades mais próximas e têm a possibilidade de rever os familiares, amigos, podem ter períodos depressivos durante o curso, isso, como já citado anteriormente. Ademais, a ausência de carinho e afeto dos pais, enquanto se vive distante também são situações que potencializam quando se trata de depressão.

Percebe-se que o fato de os pais não serem presentes no cotidiano dos filhos universitários pode ocasionar transtornos depressivos, e porventura, os estudantes podem não saber lidar com a vida de adultos sozinhos. A partir do momento em que o estudante passa a ter responsabilidade em relação a aprender a administrar a própria vida, se torna necessário um maior comprometimento consigo mesmo e necessidades do dia a dia.

Outro aspecto a ser pensado é saber conciliar trabalho e estudo, que não é tarefa fácil, principalmente quando não se passou por essa experiência anteriormente. E conseqüentemente não sobra muito tempo para estudar, o que pode resultar em notas baixas, ou mesmo, a pressão que o trabalho supostamente causa, influenciando nos rendimentos escolares do aluno.

Portanto, a partir dos indícios analisados até aqui, nos perguntamos se o tema é tratado com a devida atenção pelos profissionais relacionados à saúde mental dos universitários, como um todo. Dessa forma, pretendemos lançar um olhar no que tange a minha experiência profissional, com intuito de discutir, aprimorar conhecimentos e modestamente buscar alternativas possíveis que melhor tratem as pessoas com depressão.

Definindo Depressão

Nota-se se que as primeiras conceituações sobre depressão e seus sintomas foram datadas em séculos passados e até o momento a evolução da doença continua presente em diferentes classes da população em geral, inclusive em estudos com estudantes, não ficando restrita a área da saúde, mas sim abrangendo a esfera educacional, dentre outras.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, mais de 300 milhões de pessoas sofrem de Transtornos Depressivos no mundo. Tais quadros relacionam-se com o aumento de casos de suicídio, sendo essa problemática considerada um desafio significativo para a saúde pública do nosso país, por ser a segunda causa de morte evitável de adolescentes e jovens adultos na faixa etária entre 15 e 24 anos (OMS, 2019).

Em estudo que trata sobre a depressão em jovens do ponto de vista psicanalítico Legnani e Almeida versam sobre Freud:

Na dobra desse conceito, chega-se à ideia de excesso pulsional, que comparece como intensamente ameaçador para o sujeito por aludir à destrutividade e aos riscos à sua sobrevivência. Quanto maior o medo de aniquilamento, mais servilismo frente às injunções sociais, na expectativa de uma suposta proteção e ordenamento subjetivo. O sujeito paga, desse modo, um preço alto, que é o da imutabilidade na relação consigo próprio e com o outro. Incorporando o masoquismo moral (FREUD, 1974c), entrega-se à neurose de destino, sem se responsabilizar pelo seu desejo (LEGNANI; ALMEIDA, 2020, p. 47).

Sendo assim, a depressão na contemporaneidade sob o ponto de vista da Psicanálise traz à luz a premissa de que o jovem ao enfrentar a realidade, está diante dos seus medos, angústias e desconhecimento do novo e do futuro.

O sofrimento do jovem se instala na impotência, pelo fato de ele não perceber o distanciamento entre o seu eu e ideal de eu, em outras palavras, “não obstante, não se pode perder de vista, ao considerar a alta incidência dos estados depressivos, que, para Freud (1974a), o ideal é impossível de ser atingido, ninguém jamais tendo encarnado essa posição” (LEGNANI; ALMEIDA, 2020, p. 47).

Além do sofrimento por idealizar um estado psíquico não alcançável, inerente à condição humana e isto não é percebido pelo adolescente, torna-se um processo de retroalimentação do estado depressivo, impedindo-o de realizar novos investimentos e concretizar seus desejos, mas o inverso permanece no ciclo de tristeza, se culpando por não sair do lugar e se deprimindo cada vez mais. Nessa perspectiva que

Do ponto de vista clínico, como sabemos desde Freud (1974b), a melancolia enoda as dificuldades do processo de luto ao fazer uma junção da perda constitutiva do objeto (experiência da perda da Coisa – das ding) com o luto relativo a outras perdas nos campos do trabalho e/ou amoroso. Desse processo resulta um derramamento libidinal sobre o eu, impedindo o investimento em novos objetos. Oriundo do narcisismo funda-se, então, um “complexo de inferioridade” e o sujeito “portador da bilis negra” retira seu investimento do mundo por não se sentir a altura de estar no laço social (LEGNANI; ALMEIDA, 2020, p. 47).

Assim, diante do luto pelas constantes perdas que o jovem enfrenta, ele passa a não acreditar mais em si, desenvolvendo sentimentos negativos por não se sentir

merecedor da felicidade no contexto em que se encontra. Por outro vértice, ao definir a depressão os autores a seguir versam sob a perspectiva de que

A depressão é caracterizada por desânimo e perda de interesse. Este transtorno de origem multifatorial impossibilita o sujeito de desempenhar as atividades habituais com impacto direto nas relações intersubjetivas. É possível encontrar crianças e adultos de todas as classes sociais e econômicas vivendo com a patologia, ou seja, não há restrição de público. A literatura infere que o conceito da depressão presente na contemporaneidade teve seu início no século XVII, contudo a expressão pautada na perda de energia foi utilizada pela primeira vez em 1680, mas apenas em 1780 foi integrada ao dicionário por Samuel Johson (AQUINO; CARDOSO; PINHO, 2019, p. 82).

Em continuidade este mesmo estudo menciona que

No Brasil a prevalência de depressão na população adulta é de 7,6%, com maior recaimento nas mulheres (Stopa, Malta, Oliveira, Lopes, Menezes, Kinoshita, 2015). A população jovem acadêmica, quando comparada à população geral, apresenta incidência maior aos quadros depressivos. Estudos realçam que 15 a 29% dos acadêmicos universitários, apresentarão algum transtorno psiquiátrico durante a formação e apontam que 28% da população brasileira com idades entre 18 e 24 anos possuem sintomas depressivos (Üstün & Kessler, 2002), (Suominen, Isometa, Henriksson, Ostamo, Lonnqvist, 1998). O início da vida acadêmica superior de ensino coincide com um período psicossocial de grandes mudanças, que são de extrema relevância para o desenvolvimento humano, sendo essas mudanças de ordem social, psicológica e biológica. A depressão e a ansiedade são patologias encontradas em cerca de 25% dos universitários de maneira geral. Os estudos da depressão realizados em universitários de medicina, atribui uma prevalência para essa população que oscila entre 8 e 17% (Rossetto, Skawinski, Coelho, Rossetto Júnior, Boll, 2000) (AQUINO; CARDOSO; PINHO, 2019, p. 82).

Percebe-se que, no contexto educacional do ensino superior, enfatiza-se que os universitários são uma classe essencialmente atingida por quadros depressivos, se acentuando em universitários oriundos da área da saúde, como medicina e enfermagem. As exigências acadêmicas e jornadas de trabalho, estágios, pouco descanso, desencadeiam muitos estressores que levam ao desenvolvimento das doenças de ordem mental. Já para os estudantes do setor de comunicação lidar com novas informações, estar atento entre o que é verdadeiro ou *Fake News*, se tornou também exigência ética imprescindível no dia a dia da profissão. Denota-se a importância que se dá a doença, acrescida ao momento pandêmico atual vivenciado pela maioria dos estudantes brasileiros. Por esses motivos que

O transtorno depressivo é uma doença com altos níveis de suicídio exigindo cada vez mais um rastreamento precoce. O manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) caracteriza o transtorno depressivo como uma patologia multideterminada composta dos seguintes sintomas: alteração do humor, do apetite, do sono, anedonia, letargia, sentimento de culpa e baixa autoestima, dificuldade de concentração, agitação e ideação suicida. Para o rastreamento da depressão é necessário considerar um período de duas semanas, com a vivência de ao menos quatro sintomas mencionados, entre os quais o humor deprimido ou a perda de interesse ou prazer, ou apenas mais três sintomas, caso os dois cardinais e pelo menos um deve estar presente para o diagnóstico (Dalgalarondo, 2008). A patologia resulta de uma interação complexa de muitos fatores (AQUINO; CARDOSO; PINHO, 2019, p. 82).

Quando se trata de depressão em universitários, se faz necessário um diagnóstico precoce, evitando assim que a doença se agrave para graus que levem a ideações suicidas, no entanto este estudo busca delimitar sobre o assunto da depressão. Em estudo realizado por Taceli (2014), com estudantes do ensino médio, aponta-se para algumas questões relativas a doenças mentais, sendo que

A grande maioria dos jovens, sete, discorda radicalmente da concepção de que estas seriam consequências de castigo de Deus (nada), dois alegaram que às vezes e um razoável. Quanto a considerarem as doenças mentais como decorrência de influência de entidades do mal, sete responderam nada, um razoável, um às vezes e um pouco. Quanto a ser esta causada por fatores biológicos, sete responderam concordar em muito e três razoáveis. Sobre a ideia de serem os doentes mentais pessoas escolhidas por Deus, quatro responderam que concordam em nada, três responderam que às vezes, três, um razoável, um muito e um pouco.

Quanto às experiências difíceis de adolescentes e o quanto isto os afetou, eles ponderaram as seguintes situações: uma estudante mencionou que a doença do pai e o falecimento dos avós maternos foi uma experiência difícil e isto a afetou muito. Já outro disse que a sua mãe passou por uma cirurgia e que este fato o afetou medianamente. Outro ainda comenta que teve uma experiência difícil quando seus pais se separaram e diz que isso o afetou de forma mediana. Ainda outra relatou uma experiência difícil que aconteceu na infância, o câncer que teve aos dois anos de idade e que a afetou de forma mediana. Os demais adolescentes não mencionaram experiências difíceis vivenciadas na infância (TACELI, 2014).

O estudo acima, embora trate a respeito da problemática do adolescente e sua religiosidade, enfatiza sobre os dilemas enfrentados pelos jovens mesmo antes de ingressar na faculdade, como mencionado inicialmente nessa pesquisa.

Perspectivas e tratamentos da Depressão

Hoje discutir a problemática da depressão se tornou cada vez mais necessária. Pela situação de pandemia da Covid-19 os estudantes em sua maioria são ensinados pelo ensino remoto, às vezes híbrido, sendo alternando entre presencial e remoto, isto gera dificuldades pelo uso da internet, pela falta dela, pois alguns deles não a possuem e precisam de acesso para assistirem às aulas, outras vezes contam com a ajuda de parentes, vizinhos ou amigos.

Já outros cursos que necessitam da prática, os alunos são prejudicados pela obrigatoriedade do fechamento das faculdades ou universidades, cidades em lockdown, outras com medidas emergenciais. No entanto, o professor continua se equilibrando com o objetivo de motivar os alunos com as aulas à distância, ambos, professor e aluno na mesma expectativa de quando retomar as atividades normais e, ainda sem conhecer o aluno.

Recentemente um estudo realizado pelo Dr. Niculescu e colaboradores da Escola de Medicina da Universidade de Indiana (EUA) trouxe à tona: “a base biológica dos transtornos de humor, com direito a um novo exame de sangue destinado a distinguir a gravidade da depressão de um paciente e o risco de desenvolver casos severos ou transtorno bipolar no futuro” (NICULESCU, 2021, p. 01-29). Trata-se de uma importante descoberta para as ciências da saúde, a psicologia, como marco para o tratamento da depressão, doença da qual mencionamos, assola a humanidade, essencialmente nos dias de hoje com o momento pandêmico que todos vivenciam, devido a COVID-19 doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Todavia a depressão dispõe atualmente de diagnóstico tradicional, como avaliações clínicas de médicos, psicólogos e psiquiatras. Os exames de sangue podem informar tais avaliações de saúde, e tem por objetivo verificar se os sintomas da depressão podem estar relacionados a outros fatores.

Até o momento não se dispõe de medidas consideradas concretas, observa-se que os tratamentos existentes não funcionam para todos. O desenvolvimento de exames de sangue, que correspondam com cada caso, ou seja, tratamentos personalizados, preventivos, poderiam contribuir nos níveis: individual e social.

O estudo mencionado (NICULESCU, 2021) dispõe de uma ênfase baseada em estudos com interface da pesquisa pré-clínica e clínica, incluindo ainda estudos nos níveis celular, molecular, integrativo, clínico, imagiológico e psicofarmacológico.

O estudo (NICULESCU, 2021) buscou ainda a fundamentação em pesquisas anteriores com biomarcadores sanguíneos que rastreiam o transtorno de estresse pós-traumático e o Alzheimer. Que se estendeu ao longo de quatro anos e teve a uma amostra com mais de 300 participantes, sendo observados em estados de alto e baixo humor, onde se verificou os registros, o que mudou no sangue dos pacientes, contabilizando condições (em termos de biomarcadores). Recentemente outros estudos se expandiram com assuntos relacionados à dor, estresse, memória e doença de Alzheimer.

A ideia central do estudo mencionado é de identificar biomarcadores sanguíneos que levam ao desenvolvimento de estudos voltados para a área de neuropsiquiatria que explorou essa abordagem por vários anos, desenvolvendo testes semelhantes baseados em biomarcadores sanguíneos para ajudar a prever o suicídio em pacientes, diagnosticar dor severa e medir níveis de TEPT (transtorno de estresse pós-traumático).

Essa descoberta com os biomacadores poderá garantir maior precisão de não apenas identificar a propensão à depressão, mas sim diagnosticar outros transtornos relacionados ao humor, ressaltando para a importância com a bioinformática, medicamentos específicos para cada sujeito e suas condições de saúde.

Niculescu (2021) define que “os transtornos do humor (depressão, transtornos bipolares) são prevalentes e incapacitantes. Eles também são altamente co-mórbidos com outros transtornos psiquiátricos” (p. 1-29). Para isso realizou um estudo-piloto para se chegar à descoberta descobrir dos biomarcadores sanguíneos, objetivando alcançar estado de humor foram promissores. Identificou ainda:

Biomarcadores de expressão de genes no sangue que rastreiam o suicídio, um desfecho comportamental trágico dos transtornos de humor, usando poderosos designs longitudinais dentro do sujeito, validou-os em pessoas que concluíram o suicídio e os testou em coortes independentes quanto à capacidade de avaliar o estado (ideação suicida), e capacidade de prever traço (futuras hospitalizações por suicídio) [3, 4, 5, 6]. Esses estudos mostraram boa reprodutibilidade com estudos genéticos independentes subsequentes [7] (NICULESCU, 2021, p. 1-29).

Tal descoberta abre um leque de possibilidades no campo científico nas áreas da saúde, psiquiatria, psicologia, dentre outras. Em especial para a saúde mental, pois possibilita afinar o que os pesquisadores chamam de transdiagnósticos, para detectar os transtornos de humor, com maior objetividade. Para tanto o estudo seguiu algumas etapas importantes que são:

1. Usamos um design longitudinal dentro do sujeito e abordagem de expressão de gene de todo o genoma para descobrir biomarcadores que rastreiam o estado de humor em indivíduos que tiveram mudanças diamétricas no estado de humor de baixo para alto, de visita a visita, conforme medido por um análogo visual escala que havíamos desenvolvido anteriormente (SMS-7).

2. Priorizamos esses biomarcadores usando uma abordagem de genômica funcional convergente (CFG) abrangendo evidências publicadas anteriormente no campo.

3. Validamos os biomarcadores em uma coorte independente de indivíduos com depressão clinicamente grave, conforme medido pela Escala de Depressão de Hamilton, (HAMD); e com mania clinicamente grave, conforme medido pela Young Mania Rating Scale (YMRS). Adicionando as pontuações das três primeiras etapas em uma pontuação de evidência funcional convergente geral (CFE), terminamos com 26 biomarcadores de expressão de genes no sangue de principais candidatos que tinham uma pontuação de CFE tão boa ou melhor do que SLC6A4, um achado empírico que usamos como um controle positivo de fato e corte. Notavelmente, havia entre eles um enriquecimento em genes envolvidos em mecanismos circadianos. Analisamos ainda as vias e redes biológicas para os principais biomarcadores candidatos, mostrando que as funções circadianas, neurotróficas e de diferenciação celular estão envolvidas, juntamente com a sinalização serotoninérgica e glutamatérgica, apoiando uma visão do humor como reflexo de energia, atividade e crescimento.

4. Testamos em cortes independentes de pacientes psiquiátricos a capacidade de cada um desses 26 principais candidatos a biomarcadores para avaliar o estado: humor (SMS-7), depressão (HAMD), mania (YMRS); e prever o curso clínico (futuras hospitalizações por depressão, futuras hospitalizações por mania).

5. Realizamos nossas análises em todos os pacientes, bem como personalizadas por sexo e diagnóstico, mostrando maior precisão com a abordagem personalizada, principalmente em mulheres.

6. Novamente, usando SLC6A4 como ponto de corte, doze biomarcadores principais tiveram a evidência geral mais forte para rastrear e prever depressão após todas as quatro etapas: NRG1, DOCK10, GLS, PRPS1, TMEM161B, GLO1, FANCF, HNRNPDL, CD47, OLFM1, SMAD7 e SLC6A4.

7. Destes, seis tinham as evidências gerais mais fortes para rastrear e prever tanto a depressão quanto a mania, portanto, os transtornos bipolares do humor. Havia também dois biomarcadores (RLP3 e SLC6A4) com a evidência geral mais forte de

mania. Esses painéis de biomarcadores têm implicações práticas para distinguir entre depressão e transtorno bipolar.

8. Em seguida, avaliamos a evidência de que nossos principais biomarcadores são alvos de drogas psiquiátricas existentes, o que permite combinar pacientes a medicamentos de maneira direcionada e medir a resposta ao tratamento. Também usamos as assinaturas de biomarcadores para identificar bioinformaticamente drogas novas/reaproveitadas. Os principais medicamentos de interesse como novos antidepressivos em potencial foram pindolol, ciprofibrato, pioglitazona e adifenina, bem como os compostos naturais asiaticósídeo e ácido clorogênico. Os últimos 3 também foram identificados por nossos estudos anteriores sobre suicídio.

Finalmente, tem-se um exemplo de como um relatório pode ser disponibilizado aos médicos, a um paciente com depressão, com base no painel dos principais biomarcadores (12 para depressão e bipolar, um para mania), com uma pontuação de depressão objetiva, risco de depressão futura e risco para troca bipolar, bem como listas personalizadas de medicamentos psiquiátricos já existentes e de novos em potenciais (NICULESCU, 2021).

De modo geral, as pesquisas fornecem avaliações objetivas, terapêutica direcionada e monitoramento da resposta ao tratamento dos transtornos de humor que afetam até 1 em cada 4 pessoas ao longo da vida. O estudo apontou que a depressão, especificamente, “é a principal causa de deficiência nas idades de 15 a 44 anos, uma idade produtiva e reprodutiva primordial” (NICULESCU, 2021, p. 1-29). Ainda se observa que a partir da testagem, o humor possui picos altos e baixos, que oscilam entre diferentes sujeitos, masculino e feminino.

Análise da Depressão com biomarcadores

E para compor o referido estudo foram compilados 1.600 artigos que estavam presentes nos bancos de dados no momento da CFG para análises de transtornos do humor (junho de 2018), bem como um laboratório, um CFG Wizard computadorizado para automatizar e pontuar em grandes listas de genes integrando evidências desses grandes bancos de dados. “E as análises de caminho para os 26 biomarcadores (23 genes únicos) que eram os principais candidatos a biomarcadores após a descoberta, priorização e validação” (NICULESCU, 2021). Quanto à saúde mental a análise prevenia-se para futuras hospitalizações psiquiátricas, observando a depressão como sintoma.

Posteriormente Niculescu, (2021, p. 1-29) analisou outros

seis biomarcadores (DOCK10, GLS, NRG1, PRPS1, TMEM161B, SLC6A4) podem ser direcionados para tratar a depressão de forma rápida/poderosa, mas podem induzir mania, portanto, precisam ser acoplados a um estabilizador de humor ou antipsicótico.

Tomando o cuidado de usar em monoterapia para tratar a depressão, e os médicos devem ter um baixo limiar no sentido de adicionar estabilizadores referentes ao humor. Também verificou a capacidade dos 26 principais biomarcadores candidatos para avaliar estados de alto humor/mania e prever futuras hospitalizações por mania. Portanto:

Esses biomarcadores também abrem uma janela para a compreensão da biologia dos transtornos do humor em geral, e da depressão e dos transtornos bipolares em particular, além de indicar abordagens terapêuticas novas e mais precisas. Oferecemos suporte para a visão de que, embora o humor seja um continuum do baixo ao alto humor, com alguns dos melhores biomarcadores preditivos para baixo humor/depressão e alto humor/mania sendo compartilhados (com mudanças na direção oposta), alguns biomarcadores são mais fortes preditores para depressão clínica e outros para mania clínica, o que não é surpreendente, dadas as diferentes comorbidades associadas a essas condições (NICULESCU, 2021, p. 1-29).

A abrangência do estudo enfatiza a depressão dispondo de dados mais complexos, envolvendo outras comorbidades, porém em paralelo, avalia aspectos clínicos até então desconhecidos no contexto científico em especial da psicologia, ou seja, má convergência de métodos que avaliam os sentimentos e pensamentos subjetivos internos das pessoas, junto com avaliações externas mais objetivas de ações e comportamentos. É usado de fato na prática clínica para avaliar o humor e diagnosticar transtornos clínicos do humor, como depressão e transtornos bipolares apontados por Niculescu (2021).

Portanto, observa-se que 1 em cada 4 pessoas em algum momento poderá sofrer um episódio clínico de transtorno do humor ao longo de toda sua vida, o que afetará gravemente a qualidade de vida e, às vezes levará ao suicídio, e que nem todos os pacientes respondem favoravelmente aos tratamentos atuais.

Aspectos metodológicos

Utilizou-se uma base teórica metodológica com literaturas específicas no campo das ciências da Psicologia, Psicanálise, Saúde para a definição dos sintomas e tratamentos dos vários tipos de depressão; da Sociologia da Educação, para se

compreender as condições e transformações vivenciadas pelos universitários. Empregaram-se as técnicas aplicadas a partir de entrevistas e relatos no setting do atendimento em psicologia com os universitários e também no dia a dia da docência.

O propósito deste trabalho é contextualizar o tema, alertar e conscientizar sobre essa doença que, segundo a OMS (2019), não escolhe pessoas, por faixa etária e tampouco poder aquisitivo, mas que pode ocorrer em diferentes contextos socioeconômicos e culturais.

Na UEMG Frutal os casos de depressão e outros transtornos similarmente podem acontecer. Em pesquisa aplicada previamente em 2016-2017, na referida universidade (CALEIRO; SOUZA, 2017), foi constatado que, pelo menos um aluno em cada turma já sofreu ou ainda sofre por problemas psicológicos, dentre eles, a depressão. Isto pode ser motivado por problemas externos (família e afins), mas em grande parte, por problemas internos (mudanças e transição para a fase adulta).

Os profissionais de psicologia da referida universidade afirmam que atendem inúmeros casos de universitários que não estão satisfeitos com o curso que escolheram, e, com o passar do tempo, percebem que não estão cursando o que desejavam, gerando insatisfação em relação ao curso escolhido. Existem as transferências internas e externas entre universidades UEMG, localizadas no Estado de Minas Gerais, e podem ser disputadas em todos os cursos desejados, porém, a transferência depende de critérios como: vaga para o período desejado e, caso haja troca de curso, a permutação só é possível caso o outro curso seja da mesma área do conhecimento.

A UEMG possui 1.100 alunos atualmente, o estudo em pauta teve a participação ao longo de 10 anos, em atendimento psicológico e orientações de aproximadamente 1% dos estudantes internos e 5% da população externa, haja vista, a quantidade de oito escolas públicas e privadas de ensino médio atendidas em Frutal e região.

A população interna do presente estudo foi composta por universitários dos cursos existentes na UEMG – Frutal, que inicialmente teve 100 alunos no curso de administração, hoje abarca em torno de 50 alunos por turma, aproximadamente e dispõe (13) dos seguintes cursos: Administração, Engenharia Agrônômica, Comunicação Social/Publicidade e Propaganda, Direito, Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Geografia, Jornalismo, Sistema de Informação, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Produção Sucroalcooleira. Sendo esse o universo da presente investigação, realizada na cidade de Frutal – MG – Triângulo Mineiro (UEMG, 2019).

De caráter transversal, analítico com abordagem qualitativa, foram incluídos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária e que estivessem matriculados nos referidos cursos. Os critérios de exclusão foram não aceitar participar e não estar matriculado.

Quanto aos instrumentos do estudo, foi feita uma avaliação dos sintomas depressivos e considerada a vivência da sintomatologia durante a última sessão: humor triste ou deprimido, culpa, irritação, isolamento, realização de tarefas cotidianas, visão de si mesmo como inútil, dificuldade de concentração, dificuldade em realizar tarefas cotidianas, diminuição do desejo sexual, tomada de decisões, ideações suicidas e de morte, baixa autoestima, desesperança, autocrítica, cansaço ou falta de energia, perda de peso, apetite e sono.

Referente aos cuidados éticos, o presente estudo foi fundamentado a partir da orientação ética regulada pelas Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, através da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (AQUINO; CARDOSO; PINHO, 2019).

Resultados e discussões

Segundo o estudo de Taceli (2014) a relação existente entre causas de deficiência e doenças mentais é vista dentre a grande maioria dos jovens participantes como: sete discordam radicalmente da concepção de que estas seriam consequências de castigo de Deus (nada), dois alegaram que “às vezes” e um respondeu “razoável”. Quanto a considerarem as doenças mentais como decorrência de influência de entidades do mal, sete responderam nada, um “razoável”, um “às vezes” e um “pouco”. Com relação a serem causadas por fatores biológicos, sete responderam concordar em muito e três razoáveis.

Sobre as doenças mentais serem uma espécie de obsessão espiritual, sete responderam que concordam em nada, dois “pouco” e apenas um “razoável”. Quanto à ideia de serem tais doenças uma consequência da lei de causa e efeito, seis responderam concordarem em nada, três “às vezes” e um “muito”. As informações concernem ao grau de similaridade nos valores pessoais (em comparação com os outros garotos).

Já o presente estudo com universitários, diferentemente da pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio, se concentra nos problemas enfrentados, antes mesmo de se ingressar na universidade. Percebe-se que os problemas psicossociais se

intensificam a partir do momento que assumem maior responsabilidade diante da vida, seja nas esferas – pessoal ou profissional.

Vale ressaltar que o estresse e sintomas depressivos se acentuam em universitários da área da saúde (AQUINO; CARDOSO; PINHO, 2019) provavelmente por lidarem com vidas humanas, acrescidas pelo contexto da pandemia.

Considerações finais

A ideia central desse artigo foi abordar uma experiência em educação com ênfase na saúde, buscou-se reafirmar que embora a depressão pareça um assunto muito discutido entre os autores da área, ela infelizmente continua assolando a humanidade e atingindo inúmeras pessoas, em específico estudantes universitários.

E quando surge uma luz na escuridão se faz necessário analisar, buscar possibilidades de tratamento e um diagnóstico mais preciso da doença, caso do estudo realizado por pesquisadores da Escola de Medicina da Universidade de Indiana (EUA) liderada pelo Dr. Le-Niculescu (2009) que identificou em biomarcadores sanguíneos o diagnóstico de transtornos de humor usando genômica funcional convergente. Em exames de sangue se obteve informações de avaliações, verificando que os sintomas da depressão podem estar relacionados a outros fatores, mesmo que no momento não se disponha de medidas consideradas “objetivas”, mas sim um ponto de partida que indique a continuidade de pesquisas sobre a depressão e seus sintomas.

Todavia ainda pode ser um avanço em direção à melhor compreensão da saúde mental, diagnóstico e tratamento da depressão, dos transtornos de humor. Em outras palavras, espera-se que os biomarcadores de traço se tornem medidas preventivas para os sintomas depressivos, antes mesmo de se manifestarem ou reincidirem. Importa salientar que a prevenção em relação à problemática da depressão favorece as intervenções para os profissionais das esferas biológicas, sociais, psicológicas e o tratamento medicamentoso individualizado, personalizado, ou seja, avaliando caso a caso.

Portanto, no campo científico vale ressaltar que se abrem possibilidades para se rediscutir a depressão e inovações científicas diversas, visto que nenhuma pesquisa se encerra, mas é um processo gradativo e contínuo para o conhecimento.

Referências

ANDIFES. **Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

AQUINO, D. R. de; CARDOSO, R. A.; PINHO, L. de. Sintomas de depressão em universitários de medicina. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 39, n. 96, p. 81-95, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000100009. Acesso em: 20 abr. 2021.

CALEIRO, M. M.; SOUSA, T. S. de. **Depressão na universidade**: um olhar investigativo. Trabalho de Conclusão de Curso (Jornalismo). Frutal: UEMG, 2017.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, ago.-dez., 2013. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8775/2/Evasao_na_educacao_superior_uma_tematica_em_discussao.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

LEGNANI, V.; ALMEIDA, S. F. Reflexões sobre a “epidemia” de depressão em adolescentes e jovens adultos à luz da relação entre a psicanálise e a política. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 42-53, dez. 2020.

NICULESCU, H. L.E. et al. Identificação de biomarcadores sanguíneos para transtornos de humor usando genômica funcional convergente. **Molecular Psychiatry**, [S.l.], v. 14, p. 156-74, 2009. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41380-021-01061-w>. Acesso em: 22 abr. 2021.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **Exame de Ordem**. Disponível em: <https://examedeorde.oab.org.br/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial da Saúde – Saúde Mental**: nova concepção, nova esperança. Lisboa. abr., 2002. Disponível em: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf. Acesso em: 11 set. 2017.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Perfil do país**. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/countries/bra/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TACELI, C. I. **Religiosidade e Valores em adolescentes do interior de Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2014.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Graduação**. 2019. Disponível em: <https://www.uemg.br/unidades-2019/159-frutal>. Acesso em: 20 abr. 2021.

UFMG Diversa. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. v. 2, n. 5, jun. 2004. (Edição Vestibular). Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/5/psicologia.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural

André Veríssimo*

Introdução – A responsabilidade quase trágica

Hans Jonas (1903-1993) tem vindo a ser comentado por alguns autores, entre os quais Alencastro (2009, p. 15) que comenta “a proposta de H. Jonas não trata da transformação do homem pela transformação das relações sociais, mas sim, da preservação da essência humana diante dos percalços desmedidos do seu próprio poder”.

Essa preocupação com a essência do ser humano é que levou Jonas a abrigar os fundamentos de sua ética numa instância ontológica. Quer dizer, levou a discussão para um nível mais geral, para uma instância não determinada pelas particularidades do ser. Nesse sentido, com outras palavras, Heidegger (2002, p. 30), numa das suas abordagens fenomenológicas que influenciou o gnosticismo de Hans Jonas (particularmente na obra *Der Begriff der Gnosis*), acrescenta que “A ameaça que pesa sobre o homem não vem, em primeiro lugar, das máquinas e equipamentos técnicos, cuja acção pode ser eventualmente mortífera. A ameaça propriamente dita, já atingiu a essência do homem”.

Alencastro (2009) finaliza dizendo que essa responsabilidade, a da preservação da vida, não é só reservada, mas é um imperativo que recai sobre os humanos exatamente pelo facto de que são os seres mais desenvolvidos da natureza, o que lhes confere especial responsabilidade.

Para ilustrar a sua obra, Hans Jonas (2006), busca no Coral de *Antígona*, de Sófocles (440 a. C.), uma ideia de como, já na Antiguidade, o tema da responsabilidade estava presente em grandes obras, como a de Sófocles, por exemplo, que dela fez uma obra de tragédia, sobre a qual, Rosenfield (2002) dizia ser, a tragédia que, provavelmente, mais chamou a atenção dos filósofos suscitando, desde o idealismo

* Investigador Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Colaborador de Investigação na Faculdade de Direito da Universidade do Porto (FDUP). Membro do grupo de pesquisa luso-brasileiro do audio-visual (UEMG, Brasil). E, ainda, docente da Universidade Lusófona do Porto, da Escola Superior de Jornalismo do Porto (ESJ) e da Escola Superior de Saúde Jean Piaget. E-mail: amosheprera613@gmail.com

alemão (Fichte, Schelling e Hegel), inúmeros comentários e acirrados debates. Segue um célebre trecho da tragédia grega Coral da *Antígona* (1958), de Sófocles:

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de toda a maior é o homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor! E a Gea, a suprema divindade, que a todas mais supera, na sua eternidade, ela corta com as suas charruas, que de ano em ano, vão e vêm, fertilizando o solo, graças a força das alimárias. Os bandos de pássaros ligeiros; as hordas de animais selvagens e peixes que habitam as águas do mar, a todos eles o homem engenhoso captura e prende nas malhas de suas redes. Com seu engenho ele amansa, igualmente, o animal agreste que corre livre pelos montes, bem como o dócil cavalo, em cuja nuca ele assentará o jugo, e o infatigável touro das montanhas. E a língua, e o pensamento alado, e os sentimentos de onde emergem as cidades, tudo isso ele ensinou a si mesmo! E também a abrigar-se das intempéries e dos rigores da natureza! Fecundo em recursos previne-se sempre contra os imprevistos. Só contra a morte ele é incompetente, embora já tenha sido capaz de descobrir remédio para muitas doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora (SÓFOCLES apud JONAS, 1995, p. 25-26, tradução nossa).

Dotado de inteligência e de talentos extraordinários, ora caminha em direção ao bem ora ao mal... “Quando honra as leis da terra e a justiça divina ao qual jurou respeitar, ele pode alçar-se bem mais alto em sua cidade, mas excluído de sua cidade será ele, caso se deixe desencaminhar pelo mal” (JONAS, 1995, p. 26, tradução nossa).

O Coral mostra-nos uma representação antropocêntrica e utilitarista do mundo e de subjugação da natureza que remonta à Antiguidade, bem como à tradição judaico-cristã, como podemos identificar no Livro do Gênesis (2001) com a expressão: “Crescei e multiplicai-vos. Enchei a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra” (Gn 1, 28), indicando o quão grande seria o poder do ser humano sobre a natureza e os seres vivos, o que nos remete ao tema da responsabilidade diante dessa grandeza. Sófocles mostra (1958) o quanto somos grandiosos e engenhosos a ponto de modificarmos o lugar onde vivemos, na intenção de buscar formas de melhorar a nossa vida e a vida de todos. Mas, também chama a atenção para o uso e o abuso que fazemos desse poder, que uma vez mal utilizado, pode nos levar à autodestruição.

Quando H. Jonas, nas entrelinhas da sua obra *O Princípio Responsabilidade* (1995), apresenta a ideia de que o ser humano assume a responsabilidade como seu *modus vivendi* ou não terá muitas hipóteses de sobrevivência no futuro, afirma que essa tarefa não pode ocorrer de forma individualista, idealizada e pontual. A atitude de cada pessoa, em relação ao ambiente e sua problemática até pode ser pontual, mas

precisa ter a clareza que, de uma ou de outra forma, isso atingirá o todo. A ética, neste caso, significa a ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive. Comportamento ético é responsabilidade para com o mundo, num sentido agora mais amplo. No início do primeiro subtema “Homem e natureza” do livro *O Princípio Responsabilidade* (1995), H. Jonas afirma que a violação da natureza e a civilização humana caminham de mãos dadas. É preciso dizer que essa afirmação ainda remonta ao Coral de *Antígona* (SÓFOCLES, 1958), anteriormente citado. O que o autor quer dizer é que nós, humanos, não somos e nem devemos comportar-nos como estrangeiros nessa Terra (mundo, no sentido de planeta), no nosso próprio habitat, e sim como um ser que habita com os seus semelhantes, nessa comunidade de vidas. Essa visão identifica-se com autores ligados à Ecopedagogia como Gadotti (2008), por exemplo, quando fala que precisamos dessa Ecopedagogia e de uma eco-formação. Segundo ele, precisamos de uma *Pedagogia da Terra*, justamente porque sem essa pedagogia para a re-educação do homem/mulher, principalmente do homem ocidental, prisioneiro de uma cultura cristã predatória, não podemos mais falar da Terra como um lar.

Nação e Memória Colectiva

O respeito pela natureza é desde a origem um dos planos de atenção moral que Edgar Morin, Gianlucca Bochi e Mauro Ceruti (1991) virá a desenvolver dentro duma concepção dos princípios epistemológicos da complexidade. Longe da questão da autoridade supõe-se a responsabilidade de todos os indivíduos da *polis* para intervir na educação social, no debate e no esclarecimento dos fins da atividade educativa ou política. Vários acontecimentos na história recente anunciam uma mudança de época:

Os acontecimentos de 1989 incitam a abandonar um modo de pensamento a respeito da história que dominou a civilização ocidental durante séculos. Estamos a afastar-nos da ideia de que podemos controlar a história. O destino de tantos aprendizes de feiticeiro do nosso século (técnicos e políticos) dissipou esta convicção. Mas não devemos tender para a convicção, simétrica e oposta, de que a história é incontrolável, de que a história é demasiado complexa para deixar um lugar ao indivíduo e que por conseguinte o indivíduo tem de se contentar em viver renunciando ao sentido da história. Devemos, isso sim, descobrir a ideia de uma ecologia da história, na qual o indivíduo se aproxima da história, nela encontra a cada instante algo de imprevisto e aprende que, se não pode ser a causa ou o artífice deste imprevisto, pode no entanto ser seu co-autor e intérprete” (MORIN; BOCHI; CERUTI, 1991, p. 138).

O fim de grandes projetos que fazem da educação uma tarefa ciclópica. Da política e da moral. Que são mesmo fenômenos transdisciplinares.

As inovações tecnológicas (parabólicas e satélites, televisão digital, televisão a cabo, televisão satélite) implementaram a vocação transnacional da televisão e da comunicação mediada por computador favorecendo a circulação sem fronteiras de produtos, mas também de formatos, personagens, temas, e capital, etc, segundo um modelo que parece configurar-se cada vez menos como uma normalização da sociedade, e sempre mais como uma galáxia-cataláxia compósita na qual, frente a produtos e formatos extremamente estandardizados, se vão afirmando níveis diversificados de identidade: subnacionais, nacionais, transnacionais (como sucede nos esforços de construção de uma cultura europeia), internacionais.

Um dos modos de enfrentar a questão da identidade nacional na era da globalização é colocar implicitamente à luz dois aspectos imprescindíveis a qualquer discurso que queira, hoje, tratar do significado da nação. O primeiro é relativo à dimensão simbólica da ideia de nação, entendida menos como território, mais como repertório de recursos identitários. Sobre o papel de construto cultural e simbólico que a ideia de nação representa temos autores que convergem sobre a arbitrariedade de sua gênese, a exemplo de a nação como invenção histórica arbitrária de Gellner (1983); como invenção da tradição de Hobsbawm (1983); como comunidade imaginada de Anderson (1991).

Em oposição à *memória hábito*, Bergson (1999) concebeu a noção de *memória lembrança*, ou *memória verdadeira*, que atribui à memória humana a capacidade de suplantar as determinações do hábito constituindo-se como um fator de consciência e liberdade do sujeito face ao meio e à cultura envolventes. A este conceito estariam associadas as características temporais *simultaneidade*, *unidade* e *continuidade* exercitadas acerca, e a partir, da realidade tangível e opostas às da *memória hábito*.

Nessa perspectiva, a filosofia bergsoniana associará os pares de oposição, derivados do par *matéria* e *espírito-memória*, aos seguintes pares de oposição: *abstracção-manipulação técnica* x *duração-consciência*, *memória hábito* x *memória lembrança*, *ciência* x *filosofia*, *acção* x *conhecimento*, *inteligência* x *intuição*, *adaptação* x *experimentação*, *selecção* x *atenção*, além dos pares: *unidade* x *separação*, *continuidade* x *fragmentação*, *linearidade* x *simultaneidade*.

Em resumo, o pensamento de Bergson (1999), não abre mão de um raciocínio que recusa tomar da realidade apenas a sua materialidade objectivável, mas plural e complexa como as nações que subjazem à nação. Ao contrário, pleiteia a contínua

participação da consciência e do espírito que criam essa mesma “materialidade”. Esta pluralidade faz a complexidade. Esta é a base da identidade.

Relativamente à nossa identidade colectiva diz Manuel Villaverde Cabral que

quando a identidade nacional não é activada do exterior e o sentimento de pertença é referido à experiência quotidiana das pessoas, o que vem ao de cima é uma clivagem [...] segundo a qual a identidade nacional é um atributo das elites – entre múltiplos localismos e a identificação espontânea com a Nação (2003, p. 526-527).

O pensamento que este autor desenvolve para a compreensão das identidades nacionais é simultaneamente muito esclarecedor da nossa relação com a Europa:

[...] mais relevante do que todas estas manifestações da identidade nacional, é o facto de o sentimento nacional ter sido objecto, desde o último quartel do século XIX (...), de activação política recorrente, seja pela oligarquia dominante contra alegados perigos externos ou, simplesmente, como factor de mobilização nacional perante desafios como, por exemplo, aquele a que Portugal vem respondendo perante a integração europeia; [...] (CABRAL, 2003 apud SILVEIRINHA, 2005, p. 494).

A busca da justiça

Se existir algum objecto filosófico que não é outra coisa que um sistema racional de conhecimento baseado em conceitos então deverá existir para esta filosofia um sistema puro racional de conceitos, independentemente de qualquer condição ou intuição, noutras palavras, uma *metafísica*.

Quando ouvimos falar de metafísica em que é que pensamos? Em temas práticos? Que temas? Aqueles que Peter Singer (1998), por exemplo, revela¹.

Geralmente, relevamos a concepção metacientífica do conhecimento. Mas os acontecimentos, causas e acções, pensamentos e desejos e decisões e argumentos do dia-a-dia estão num *mar de metafísica* embora não o pensemos. Podíamos assim interrogar-nos se requerem-se elementos metafísicos para cada acção prática ou

¹ Para uma melhor compreensão das concepções filosóficas de Peter Singer sobre temas controversos da contemporaneidade – tais como aborto, discriminação racial, sexual e social, deficiência física, eutanásia, meio ambiente, combate à pobreza etc. –, sugere-se a leitura de *Ética Prática* (1998), particularmente o capítulo oito intitulado “Ricos e pobres”. Nele, dando sequência à formulação da sua teoria sobre a ética ou sobre a acção moral, ele aborda os princípios e argumentos filosóficos que deveriam ser adoptados como estratégias de combate à pobreza absoluta e à fome.

doutrina de deveres ou *ética*, mas também para apresentarmos tais elementos numa ordem de forma sistemática e não como uma agregação de doutrinas separadas o que lhe dá uma forma fragmentária. Como refere a jurisprudência (KANT, 1909; RAWLS, 1986; HABERMAS, 1998) pelo menos desde Kant ninguém questiona esta exigência pelo que concerne unicamente ao objecto formal na vontade electiva que teria que se reduzir somente às relações exteriores de acordo com as leis da vontade, sem olhar a qualquer fim que é a *matéria* dessa vontade. Aqui, portanto, a *deontologia* é uma mera doutrina científica.

Se não fizermos um uso racional do princípio finalístico das nossas acções, com a adjunção necessária do conhecimento, com os objectivos parciais de cada acção e da natureza consequente da acção sistemática enquanto actividade do pensar amputamos o essencial da ética e, v. g., da justiça social.

No entanto, as acções daquilo que é *nosso* e do que é do *outro* nem sempre são confináveis aos princípios finalísticos porque podem não ter um fim, mas apenas uma finalidade. Por isso este domínio deve ser determinado com rigor na balança da justiça, pelo princípio da equidade da acção e da mesma acção, o que requer algo na acção humana como a proporcionalidade matemática, a não ser no caso do mero dever moral. Para este caso a questão não é somente o que é o dever de fazer, mas o ponto-chave é o princípio interno do querer ou da vontade nomeadamente aquele de que a consciência do dever seja também o da origem da acção, de forma a que possamos considerar que um homem sábio é o que junta ou une o conhecimento deste princípio de sabedoria com a acção prática, especialmente aquela que recolhemos em Kant e depois em Rawls que visa a formulação de uma teoria que procura fornecer uma sistemática análise alternativa da justiça, contrapondo-se às teorias utilitaristas dominantes e que se configure, desta forma, como uma base moral mais apropriada para uma determinada sociedade democrática.

Portanto, tendo como objecto de investigação de matérias como a questão da justiça social, autores como John Rawls (1993) procuram basear sua teoria intuitiva da justiça no princípio da equidade, ou seja, no pressuposto de que todas as pessoas (dadas as suas características naturais de seres humanos) possuem os mesmos direitos fundamentais. Ora nós sabemos que não é empiricamente assim; sendo assim, de acordo com a concepção formulada por John Rawls (1993), a justiça social é a forma como são atribuídos os direitos e deveres fundamentais, bem como são distribuídas as oportunidades económicas e as condições sociais entre os diferentes seres humanos e os diversos grupos de uma determinada sociedade. Assim, na teoria contratualista de justiça social formulada por John Rawls (1993), os princípios que orientam a atribuição

de direitos e deveres básicos e a divisão dos benefícios da vida em sociedade são estabelecidos ou escolhidos em conjunto, por acto colectivo, pelos sujeitos que compõem uma dada sociedade. John Rawls (1993) releva que, numa posição inicial ou de partida (ou *posição original*), todos os sujeitos estão em situação semelhante e ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular.

Portanto os princípios da justiça social são o resultado de um acordo ou negociação equitativa. Dentro deste conceito de justiça como equidade, que princípios de justiça seriam os escolhidos na posição original? Para o autor os sujeitos colocados na posição original – que constitui o *status quo* inicial adequado, em que os acordos alcançados são equitativos – escolheriam dois princípios bem diferentes, a saber: o primeiro exige a igualdade na atribuição dos direitos e deveres básicos, enquanto o segundo afirma que as desigualdades económicas e sociais, como as que ocorrem na redistribuição da riqueza e poder, são justas apenas se resultarem em vantagens compensadoras para todos e, em particular para os mais desfavorecidos membros da nossa sociedade. (RAWLS, 1993).

Modelo de activação psicológica

A confiança nas intenções e na capacidade de execução dos Governos passa pela segurança e pela estabilidade política. Nas sociedades à beira da catástrofe sempre surgem atropelos e sobreposição de forças centrífugas às regras do jogo ditadas pelo poder constituído e legitimado.

A revolução de actos reais, deve sempre corresponder às revoluções linguísticas, pela apresentação indubitável de actos demonstrativos que comecem pela não abdicação dos poderes constituídos e legitimados face às pressões e chantagens. O sentido da autolibertação que compromete o imaginário social implica consciência e acção, análise de problemas e opções estratégicas. Daí que a importância da educação seja difícil de relevar, como veremos adiante com Vygotsky. Uma acção que não ultrapasse a formação de consciência pode ser manipulada por forças exteriores que o sujeito pode por certo ignorar. Ainda e sempre a questão da inteligência. A capacidade de examinar coisas na realidade concreta e individual. O não abandono às palavras mágicas da política enquanto ideologia social e *ideatum* que exerce hegemonia sobre uma época. Como confirma António Sérgio (1946, p. 32)

[...] para os críticos de 1870, todos os defeitos da nossa Grei estribavam em erros de natureza política dos velhos tempos tradicionais (Absolutismo,

Jesuítas Santo Ofício e coisas assim); para os da moda dos nossos dias procedem todos de formas recentes, das ideias novas do liberalismo, da queda enfim dos usos velhos: e logo conclamam unissonamente o remédio geral do estilo de hoje: o “regresso à tradição”.

Ainda no âmbito da importância da educação, e segundo Bruner (1960), o aluno transforma a informação que recebe de acordo com os três níveis de representação. Estes níveis sucedem-se de acordo com as oportunidades do ambiente e o grau de maturação. Deste modo, devemos fazer com que o ensino seja adequado às capacidades reais do aluno. O ensino mais adequado é aquele "que pressupõe, da parte do professor uma capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento" (TAVARES; ALARCÃO, 1992, p. 103).

Podemos observar como Bruner (1960), na sua teoria de aprendizagem nos sugere algumas implicações pedagógicas:

a) Defende todo um dinamismo que só é possível a partir da criatividade do professor, como é óbvio, mesmo quando se trata de repetir os mesmos conceitos a fim de seguir os princípios enunciados.

b) Referindo-se aos programas, propõe que a mesma matéria seja ensinada em níveis diferentes, progressivamente mais complexos, considerando sempre o desenvolvimento dos alunos. Esta ideia assenta no facto de atribuir à aprendizagem um cariz indutivo.

c) Sugere como método de aprendizagem a descoberta pessoal, facilitada pelo professor através de perguntas orientadoras. Ao nível da estruturação de conhecimentos, Bruner defende que o ensino deve estabelecer as vias que permitam uma adequação entre os conteúdos a saber e as capacidades de aquisição dos sujeitos em situação de aprendizagem. Uma das inovações mais importantes de Bruner neste domínio é a noção de "currículo em espiral". Com determinado aluno, sempre que se inicia uma nova aprendizagem, deve apelar-se para conhecimentos básicos anteriormente adquiridos, elaborando-os até que o aluno seja capaz de captar novas noções.

d) Preconiza que num currículo seja considerada a estrutura da matéria e a sua sequência. Que se atenda à possibilidade duma organização dessa matéria de forma proporcional aos níveis pré-escolar e escolar, permitindo assim que o conhecimento seja adequado à sucessão dos estádios. Por exemplo,

[...] coincidindo o estágio icónico com o período da pré-escolaridade e da escolaridade da 1ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico, um currículo adequado deverá conter, para além de actividades de manipulação de objectos e materiais, a inclusão de gravuras, filmes e outros meios de representação icónica. [...] O Plano de Estudos do Ensino Básico (1 Ciclo) deverá permitir aos alunos o contacto com o modo de representação icónica, sem que tal estratégia impeça, na fase terminal desse nível de escolaridade, o progressivo recurso ao modo de representação simbólico" (SOUSA, 1993, p. 119).

e) Bruner insiste, para que se verifique uma optimização das sequências de aprendizagem, que o professor parte do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstracto do específico para o geral, dos factos para os conceitos.

Finalmente, e em jeito de síntese, o projecto educacional defendido por Bruner baseia-se numa proposta de autonomia e intervenção efectiva do sujeito que aprende no processo de ensino/aprendizagem.

Ao nível da educação, e no que respeita a este mesmo processo de ensino/aprendizagem, outro autor surge como defensor desta autonomia por parte da criança em benefício do seu desenvolvimento cognitivo.

Autor incluído no contexto das teorias do modelo de activação psicológica, Lev Vygotsky (1939), também nos apresenta uma teoria de desenvolvimento cognitivo com uma perspectiva estruturalista, complementar da perspectiva piagetiana. Segundo Sousa (1993), foi um dos primeiros defensores da importância fundamental da linguagem na constituição dos processos cognitivos para que se adquira um sistema linguístico, é necessário que se reorganizem esses mesmos processos cognitivos da criança.

Para Vygotsky (1939), o sentido fundamental do desenvolvimento relaciona-se com o modo como o sujeito interioriza instrumentos e sinais, convertendo estes mesmos dados em meios de regulação interna. E através deste processo progressivo de interiorização convertendo-se em sistemas de externa e interna, isto é, em auto-regulação, que Vygotsky perspectiva o desenvolvimento cognitivo.

O processo de desenvolvimento, assim concebido, depende do sujeito e do meio em que se situa. Os outros têm um papel activo junto da criança "facilitando" o seu desenvolvimento que, para Vygotsky, tem origem social, envolvendo, portanto, uma interacção e uma mediação qualificada entre os elementos da sociedade que mais rodeiam o educando: pais, professores, etc.

A pluridimensionalidade pedagógica

Uma cultura é a base das relações que se estabelecem, sendo, simultaneamente, um modo de vida, uma escala de valores, um conjunto de relações e de interacções. Assim cada escola cria a sua própria cultura e só essa cultura própria poderá conduzi-la no sentido de inovação. É isto que nos propõe Patrício (1993) com o seu modelo de Escola Cultural, que exige um paradigma mutacional. Enquanto as mudanças parcelares são introduzíveis, quer por uma lógica mutacional descendente, quer por uma lógica mutacional ascendente, uma mudança global da Escola só será produzível num esquema de lógica mutacional dialéctica, simultaneamente descendente e ascendente, mas inequivocamente centrada no trabalho educativo concreto, ou seja, no trabalho educativo que se realiza na Escola. A análise aprofundada da problemática da inovação conduz a ver uma relação de intimidade entre a inovação e a evolução. O movimento evolutivo tem uma legalidade governadora, uma finalidade interna, realiza historicamente uma forma: forma mais perfeita que a forma inicial e que as formas intermédias, de transição. Assim,

[...] a pedra de toque da proposta da Escola Cultural era a pluridimensionalidade pedagógica [...] Esta proposta recusa expressamente toda a modalidade de redução da pessoa a qualquer vago sujeito colectivo; vê-se que se pensa no aluno como uma pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social, na sua liberdade, no seu poder criador, na inteireza do seu ser [...] Vê-se que se recusa o aluno-massa, o anónimo na imensa e indiferenciada escola-fábrica, o robot humano de uma futura mão-de-obra desumanizada. (PATRÍCIO, 1987, p. 60).

Resta saber até que ponto este projecto se "impõe" pela força do seu ideal ou se se trata meramente de um sonho que, como muitos outros, acabam por ser desfeitos, porque não "cabem" dentro das possibilidades reais de serem concretizados.

A concretização de um projecto assenta, antes de mais numa escolha feita entre várias hipóteses possíveis. Estas hipóteses, para estarem correctamente formuladas, terão de se fundamentar, cada uma delas, no esclarecimento da distância que consideram existir entre o ser e o dever-ser, ou, se se quiser, entre a situação vivida (apreendida nas suas várias componentes) e a situação que se idealizou como sendo a desejável. Possibilita-se assim que a decisão seja esclarecida.

Recorde-se que, para o lançamento de um projecto, é fulcral que todos estejam bem integrados nele. Para que isso seja um facto, a decisão, enquanto cúpula do processo anterior e interface relativamente ao estádio que agora se inicia, será

participada o mais possível e, dentro das diferentes vias que a ela podem conduzir, entendida como um momento de partilha autêntica do poder.

Não se pode pensar em (in)sucesso escolar/social sem pensar em aprendizagem. Por aprendizagem entendemos a "capacidade que pomos em acção quotidianamente para dar respostas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interacções com o meio" (PINTO, 2003, p. 17). E a acção envolvente pressupõe uma ética do agir condicionado a valores. Actualmente, a palavra usa-se fundamentalmente em três sentidos: a) no sentido de ordem moral ou ordem ética, entendida como a totalidade do dever moral; b) no sentido de estrutura fundamental de ideias morais ou ideias éticas, reconhecidas por um indivíduo ou por um grupo; c) no sentido de conduta moral efectiva de um indivíduo ou de um grupo, ou seja, como moral efectiva.

A relação fundamental do homem – fundamental, porque é ela que funda qualquer outra – é a relação ética, que é a relação com o Bem. A ordem por que estes mandamentos são apresentados não deixa dúvidas sobre a qual pertence o primado. Já se pode perguntar se a experiência ética da pessoa humana começa pelo primeiro ou pelo segundo. Diremos – e julgamos dizê-lo, em consonância com o personalismo ético de Emmanuel Levinas (1961; 1976) – que começa pelo segundo. A doutrina axiológica de Nicolai Hartmann (1962) sustenta a independência dos valores estéticos face aos lógicos e aos éticos. O mundo dos valores é uno e coerente. Assim, todos os valores convergem para o núcleo axiológico central. Esse núcleo é o Bem.

E é esta a tese fundamental de Emmanuel Levinas (1961; 1976), o cerne do seu *cogito ético*: sou responsável pelo outro, pelo próximo, sou responsável pelo seu bem. O egoísmo é, deste modo, recusado e superado. A relação ética é, na sua essência, uma relação altruísta. A projecção desta posição na relação pedagógica transforma o educando no objecto e centro dos cuidados éticos e pedagógicos do educador. O educando é, no fim de contas, o próximo.

Enquanto intervenção intencional no devir antropológico, a educação perderia sentido sem a crença na possibilidade de aperfeiçoamento humano. Uma possibilidade que pode sempre ser posta em causa pelos limites que são inerentes à vontade humana. A ideia de limite, a ameaça do nada, é uma constante na vida do homem, marcando profundamente o seu caminhar no mundo. Mas acontece que se a ideia de excepcionalidade do ser humano não anula a da sua perenidade, o inverso é também verdadeiro. A vida humana é marcada pela finitude, mas também pela infinitude.

É a crença na possibilidade de evolução do homem que dá sentido ao projecto educativo, e é a responsabilidade de caminhar nesse sentido, superando toda a insegurança, que justifica o seu estatuto ético.

A Arte da Sedução

A obra de referência sobre a perspectiva, *A Comunicação Estratégica* (2002), doravante CE, é a de Esteves Rei (ER), Professor Catedrático da UTAD, na área da Didáctica do Português, Estilística e Retórica, e docente de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da UFP.

Começamos por nos aperceber de que a legitimação social deve acompanhar todo o oficiante da palavra no acto de fala, tanto nos ritos como no discurso judicial do juiz. Em seguida, enuncia-se a observação do funcionamento da língua, nomeadamente ao conjunto de actos de fala. Desde logo o autor (2002) nos refere que interessa desde já referenciar *A Arte da Guerra de Sun Tzu*, datada do século VI a. C., e conhecida na Europa apenas em 1772, em pleno Século das Luzes, publicada em Paris e traduzida pelo Padre Amiot, missionário jesuíta em Pequim. Na verdade, porque tal como nos modelos de organização marcial que compõe: a manobra e a astúcia; a heterodoxia e a surpresa; o princípio estratégico supremo é vencer e subjugar o inimigo sem combate; a guerra não é entre exércitos, mas entre estratégias; foi deduzido que o Racionalismo e a linguagem formam um par.

Não existe uso da linguagem que não seja baseado no esforço de convencer a pessoa a quem nos propomos persuadir. O *racional e o razoável* constituem o domínio da razão da maneira como se deseja conceber actualmente. Porquê fazer referência ao razoável quando se trata de Racionalismo argumentativo não-demonstrativo? Pura e simplesmente porque a conclusão, nada tendo de constringente ou de necessário na lógica argumentativa, só se impõe como tal diante de valores, de lugares comuns para os protagonistas, os quais são levados a adoptá-la com base nestes pressupostos. A conclusão de uma argumentação não-formal resulta de uma escolha que sempre pode ser discutida e contestada, que pode impor-se definitivamente porque, no âmbito da sociedade e dada a herança compartilhada entre o enunciador e o auditório, é razoável uma conclusão em vez de outra. Seria racional se pudéssemos concluir “somente” isto em vez de aquilo. Mas todos sabemos, pelas discussões às quais nos entregamos todos os dias no nosso trabalho ou no nosso viver comum, que as conclusões que queremos ver adoptadas nada têm de inevitável, e que elas podem gerar *convicções* baseando-se, unicamente, no seu carácter de razoabilidade. É claro que um tal carácter defende certos valores no tempo, mas quem poderia ainda

pretender que a razão, através de todos os seus usos, seja imutável e abstracta, e que a História ou a sociedade não existem e não implicam um domínio de generatividade mental imprescindível ao crescimento do conhecimento científico?

Uma lógica de argumentação é decididamente uma lógica dos valores, uma lógica do *razoável*, do preferível, do estratégico, da sedução, do opinável e no limite da convicção dos auditórios e não uma lógica do tipo matemático ou, como é dito geralmente, da necessidade constringente, ou à maneira husserliana, apodíctica e apofântica.

Um livro luminoso porque mais que uma exegese prática dos conhecimentos da dinâmica de persuasão reitera os argumentos seculares de regras e princípios que estruturam a distância e a proximidade – dito de outro modo: a estratégia e a tática.

O próprio conceito de estratégia é complexo: estruturado o livro em três grupos termos e definições, a comunicação estratégica e a estratégia de comunicação engloba no segundo deles: traços, o poder, funções e modalidades e no terceiro a definição, compreensão, funções, documentos e hierarquia funcional. Com uma conclusão refundadora das linhas edificantes dos vínculos capitulares e dos elementos fundadores dos campos de intervenção abordados.

Esteves Rei (2002) elege alguns autores como Alberto Pena e H. Mintzberg, para estruturar em 5 ou 8 operadores os conceitos básicos de estratégia.

Um texto que suspende o tempo e liberta sincronicamente a forma de comunicação: *Antecipação*, o homem elege, de entre os futuros possíveis, aquele que mais lhe convém, e organiza, estrategicamente, a sua conduta para o alcançar. Por outro lado, como observa Theodore Levit, já em 1958 (PÉREZ, 2001, p. 140 apud REI 2002, p. 20), “deveríamos estar todos interessados no futuro porque é nele que passamos o resto das nossas vidas”, podendo tal futuro, de uma forma ou de outra, depender do alvo mirado pela estratégia.

A *decisão* – a estratégia seja mais do que uma mera especulação, mesmo se há decisões que nunca chegam a concretizar-se.

O *método* – *caminho* e, assim, esta dimensão tem a ver com o como resolver um problema, equivalendo esta decisão à escolha de métodos alternativos ou formas de fazer diferentes.

A *posição* ou *vantagem* – O caminho ou método levam-nos a tomar uma dada posição, que, naturalmente, foi alvejada por nós como lugar onde as nossas forças se encontram em estado de superioridade. Todavia, como adverte Michael Porter, “os

posicionamentos estratégicos não costumam saltar à vista e para os identificar são necessárias intuição e criatividade” (PENA, 2001 p. 147 apud REI, 2002, p. 20-21).

O *marco de referência*; *A perspectiva e a visão* – A força suficiente para arrastar e conformar condutas. Essa ideia é vulgarmente descrita como representação ou a visão de uma pessoa, organização, projecto ou negócio, num dado momento futuro se se adoptarem certas medidas. O *discurso e a lógica da acção*. Na expressão de Paul Ricoeur: “Este dizer do fazer pode aprender-se em vários níveis: nível dos conceitos, postos em jogo na descrição da acção; nível dos propósitos dos quais a própria acção é anunciada; e o nível dos argumentos, nos quais se articula uma estratégia da acção.” (PENA, 2001, p. 151 apud REI, 2002, p. 21).

A *qualidade* de uma estratégia depende da optimização dos recursos, por natureza escassos, ou seja, há que ser-se selectivo: é indispensável, em primeiro lugar, fazer as opções estratégicas e, de seguida, fazê-las correctamente. “A melhor”, diz Esteves Rei (2002, p. 22), citando Clausewitz (1989) “há-de ser sempre *muito forte*: muito forte em geral e muito forte no ponto decisivo. É que a primeira lei da estratégia e a mais simples é esta: *concentrar as suas forças*”.

Define-se a comunicação estratégica é, pois, uma forma de actuação em que deve participar toda a pessoa que aceita entrar em relação com os outros. A acção de persuadir e de influenciar os outros é necessária pelo facto de que todos tendemos a discordar ou concordar com os outros nos nossos objectivos e nos meios com que os alcançamos. A comunicação estratégica e a sua eficácia têm de ser heurísticas e criativas, de outro modo, seríamos facilmente predizíveis/previsíveis para os nossos opositores (MAKOVKY; PÉREZ, 2001, p. 459 apud REI, 2002, p. 29).

A *comunicação estratégica* compreende os três ingredientes decorrentes de uma *redefinição de liderança*: do militar que dá ordens, o líder passou a ser visto como o directivo que “comunica, persuade e motiva” (REI, 2002, p. 30). Desenvolvida em operadores semânticos como a) marcar o rumo, b) alinhar as pessoas nessa direcção e, c) motivar e inspirar.

Modalidades ou tipos de comunicação estratégica – seu tempo e espaço institucional: “A modalidade simbólica” (REI, 2002, p. 35); “A modalidade imaginária” (REI, 2002, p. 38).

Tácticas: a *modalidade imaginária*, encontramos-nos perante uma comunicação cuja estratégia linguística é custosa, na expressão de Roland Barthes (apud REI, 2002, p. 40) “retórico é o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”, isto é, a literatura ou “*sistema de informação custoso*”.

Disposição da Estratégia de comunicação (REI, 2002, p. 49-50): a) *Conjunto de tácticas de comunicação*; b) *Visão antecipativa*; c) *Adopção de uma metodologia para a resolução de um problema*; d) *Relação simbólica com o meio*; e) *Perspectiva e visão de futuro*.

Em breve: um texto seguro, imenso e com uma consumada força de cultura e apreensão de síntese inovadora, do melhor que se faz neste campo e que reparte pela singularidade no contingente editorial português aos estudos de 1999, do mesmo autor, representados na 6ª e 7ª entradas da Bibliografia sumária deste autor indicada na Bibliografia Geral. De interesse absoluto.

Conclusão: A busca sem fim

Poderemos perguntar-nos porque é que manteremos ou não o sentido de felicidade depois de obtidos os objectivos materiais.

O Rav Kalman Packouz (s/d: 334 e ss) elucida-nos deste sentido de múltipla busca sempre sem fim de um caçador de tesouros da Florida depois de andar 14 anos à procura de riquezas, no fundo do mar, no navio *Atocha*. Finalmente teve aquilo que tão preciosamente procurava. Isso bastou? Nunca basta. Depois duma longa procura imediatamente partira para outra busca. Porque razão nós nos excitamos para buscar cada vez mais coisas e depois não achamos essa obtenção satisfatória?

No documento sobre o Rabbi Abraham J. Twerski, M.D. (1997), e seu livro intitulado *Dearer Than Life – Making Your Life More Meaningful*, o Rav Kalman Packouz diz que

muita da cultura Ocidental parece considerar a felicidade como um objectivo final da nossa vida, e define o ideal de felicidade como libertação de toda a depressão e gozo ou usufruto de todos os prazeres. Este não é certamente o conceito da Torah, que considera a vida humana como estando orientado para uma missão na vida, com cada pessoa tendo uma razão na sua existência e um desígnio específico a completar na terra. Se estar contente for o procurar tudo o que há na vida, então a recompensa do homem com a capacidade de inteligência seria contraprodutiva. As vacas no pasto são indubitavelmente muito mais felizes que homens sofisticados. Buscar a significância no mero aprazimento, dificilmente se apropria a uma pessoa inteligente. Em ordem a uma pessoa ter auto-estima e noção do valor, a vida deve ter significado. De facto, significado e valor são inseparáveis. Estima deriva do termo latino que significa valorizar ou julgar. Olhemos para o que constitui a base da auto-estima e como nós atribuímos valor a algo. Olhemos em torno dos objectos nas nossas casas, e verificamos que com excepção de coisas que têm valor sentimental valorizamos as coisas por uma

ou duas razões: estática ou funcional. Assim guardamos um belo relógio dum ancestral que não funciona porque tem o mecanismo insalvável. Não guardamos o relógio porque seja uma peça atractiva de mobiliário ou embeleze a nossa casa. Ou, doutra forma, se o congelador avariar, e ele não mais tiver conserto, e porque não tem valor estético, e desde que não satisfaça a função, o objectivo, não tem qualquer tipo de valor (PACKOUZ, 2017, p. 1-2, tradução nossa).

Quem poderá considerar-se a si mesmo como meramente ornamental? E poderemos pensar que grande parte dos indivíduos não se consideram a si mesmos como tendo um grande valor estético. Isto leva-nos a considerar a função como base do valor, e levanta-se a questão: Qual é mesmo a nossa função? Que intenção nós servimos?

O temporário? O valor interno da consciência? O pensar nas questões existenciais primeiras e últimas? O sentimento de angústia? O anestesiamiento da mente com o uso de substâncias? O que vale morrer por um ideal e viver por um valor?

Referências

ALENCASTRO, Mario Sergio. Hans Jonas e a proposta de uma ética para a civilização tecnológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 19, p. 13-27, jan./jun., 2009.

ANDERSON, Benedict R. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. 2. ed. [S.l.], Verso: 1991.

BERGSON, Henry. **Matéria e memória**. São Paulo, Martins Fontes: 1999.

BRUNER, Jerome. **The Process of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CABRAL, Manuel Villaverde. Conteúdo e relevância da identidade nacional portuguesa. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 526-527. 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo, Petrópolis: CLACSO, 2008.

GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Oxford, Blackwell: 1983.

HABERMAS, Jürgen. **“Reconciliación Mediante el Uso Público de la Razón” em Jürgen Habermas/John Rawls**: Debate sobre el Liberalismo Político, Madrid, Paidós I.C.E./U.A.B.: 1998.

HARTMANN, Nicolai. **Ethik**. 4. Aufl., Berlin, de Gruyter: 1962.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: **Ensaio e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University, 1983.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos
Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural
DOI: 10.23899/9786589284093.25

JONAS, Hans. **El Principio Responsabilidad** – Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Editorial Herder, 1995.

KANT, Immanuel. *Metaphysical Elements of Moral. Introduction.* In: KANT, I. **Critical of Practical reason and Other Works on the Theory of Ethics.** Tradução Thomas Kingsmill Abbott. 6. ed., 1909.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalité et Infini**, Essai sur l'Extériorité. 8, Col. Phaenomenologica: Nijhoff, 1961.

LEVINAS, Emmanuel. **Difficile Liberté.** Paris: Albin Michel, 1976.

MORIN, Edgar; BOCHI, Gianluca; CERUTI, Mauro. **Os Problemas de fim de Século.** Lisboa: Ed. Notícias, 1991.

PACKOUZ, Rav Kalman. Footnotes for Life. In: CANFIELD, J. et al. **Chicken Soup for the Recovering Soul, Daily Inspirations.** Soul Publishing, S/D.

PACKOUZ, Rav Kalman. Shabbat Shekalim P. Mishpatim. In: **Ohel David Eastern Synagogue.** n. 782, sat. 24-25. feb. 2017.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. A Escola Cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral. In: C. d. Educativo. **Documentos preparatórios** – I. p. 55-74. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e da Cultura, 1987.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. **Anotações didácticas sobre a Educação Nova.** Évora: Universidade de Évora, 1993.

PINTO, J. **Psicologia da aprendizagem.** Concepções. Teorias e processos. Col. Aprender, 4. ed. [S.l.]: Estória Editores, 2003.

RAWLS, John. El sentido de la Justicia. In: **Justicia Como Equidad.** Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Lisboa: Editorial Presença, 1993.

REI, J. Esteves. Da comunicação interna em Portugal – achegas para o estabelecimento das suas origens. **Revista da UFP**, Porto, n. 01, p. 99-113, jun. 1997.

REI, J. Esteves. A comunicação organizacional e a retórica. **Revista da UFP**, Porto, v. 01, p. 87-97, maio. 1998a.

REI, J. Esteves. **Retórica e Sociedade.** Lisboa: IIE, 1998b.

REI, J. Esteves. Vestígios da retórica clássica na comunicação social. In: Congresso: A Retórica Greco-Latina e a sua Perenidade, 2, Porto. **Anais...** Porto, 1998c. p. 879-893.

REI, J. Esteves. A Comunicação Empresarial nas 500 maiores empresas no Norte de Portugal e da Galiza. **Revista da APCE**, n. 11, p. 30-33, jan./abr. 1999a.

REI, J. Esteves. As Cartas do P. António Vieira e a retórica comunicativo-funcional, Terceiro Centenário da Morte do Padre António Vieira. In: Congresso Internacional, 3, Braga. **Anais...** Braga: UCP, 1999b. p. 1636-1646.

REI, J. Esteves, et al. **Dicionário das Ciências da Comunicação.** Porto: Porto Editora, 2000.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos
Entre o Modelo de Activação Psicológica e a Escola Cultural
DOI: 10.23899/9786589284093.25

REI, J. Esteves. **Estudos de Comunicação: o Texto**. Porto: Edições da Universidade Fernando Pessoa, 2001.

REI, Esteves. **Comunicação Estratégica**. Porto: Editora Estratégias Criativas, 2002.

SÉRGIO, António. **Ensaaios**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1946.

SILVEIRINHA, M. J. **Moeda e Construção Europeia: Uma abordagem identitária**. 4. ed. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005.

SINGER, Peter. **Ética Prática**. Tradução Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUSA, C. M. S. F. **Activação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem**. Ensino das Ciências no 1º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 1993.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. 4. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

TORÁ – A Lei de Moisés. Jerusalem: Templo Isreelita Brasileiro Ohel Yaacov, Centro educativo Sefaradi e Editora e Livraria Séfer Ltda, 2001.

TWERSKI, Abraham J. **Dearer Than Life** – Making Your Life More Meaningful. Shaar Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and Speech**. Psychiatry II. [S.l.], 1939.

A Escola da Ponte: uma escola preocupada com o conhecimento e não com a atribuição de notas ou conceitos aos estudantes

Cristiane Pimentel Neder*

Introdução: a Escola da Ponte é diferenciada

Embora a Escola da Ponte tenha no seu nome a palavra ponte, ela é a ruptura com o modelo tradicional de ensino, mas casa-lhe bem a palavra ponte quando imaginarmos uma ponte com o futuro da educação, que não valoriza cada indivíduo por aquilo que ele decora, reproduz ou copia, mas por aquilo que ele pesquisa, questiona, reflete e se liberta dos modelos de ensino e aprendizagem convencionais. O aluno na Escola da Ponte é, ao mesmo tempo, emissor e receptor de conhecimento, não é um agente passivo que recebe informações sem adaptá-la as suas necessidades, ao seu cotidiano, aos seus interesses e a sua vida.

A Escola da Ponte é uma escola que desenvolveu uma metodologia arquitetada para provocar inquietações, para jogar a isca e fazer o “nadador” aprendiz ir longe. Não cava o buraco que vemos o final dele e podemos tocar no chão, mas abre uma estrada com caminhos que são múltiplos e que cada um pode caminhar conforme sua capacidade, sua vontade, seus interesses, suas bagagens de vida e sua utopia de atingir a linha do horizonte.

Na Escola da Ponte não há estudantes, há aprendizes. Estudantes tem uma preocupação em estudar conhecimentos específicos de uma ou mais naturezas, já os aprendizes estão abertos para aprender tudo, sem pensar já estão aprendendo, do momento que acordam até o que vão dormir. Os aprendizes relacionam conteúdos de livros, filmes e de estórias diversas com suas situações corriqueiras do cotidiano. Aplicam o conhecimento em suas vidas e não nas provas.

* Mestre e Doutora pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Pós-doutorado pela UFSC em Antropologia Visual. Doctor Honoris Causa pelo Consejo Iberoamericano. Professora no curso de Propaganda e Publicidade da UEMG.

E-mail: cristiane.neder@uemg.br

Os estudantes ficam presos por entre as paredes da escola, nas paredes do livro, nas paredes do jornal, nas várias paredes que condicionam o conhecimento a um ambiente, formato ou forma. Os aprendizes sabem que tudo é conhecimento e que não há conhecimento inferior ou superior, mas que todo conhecimento é construído pela experiência ou processo de aprendizagem. Não se nasce sábio, mas se torna e toda forma de saber é uma forma de ensino, que não se divide em séries, mas é um fluxo contínuo da evolução humana. A Escola da Ponte faz uma educação que é este fluxo contínuo da evolução humana e não pré-escola, secundário e ensino superior. Aliás, que ensino podemos classificar como superior?

A Escola da Ponte e a revolução do aprendizado

Professores são meros transmissores de conhecimento, não são autoridades, são porta-vozes dos livros, dos pensamentos e pensadores, das leituras diversas lineares ou não. A Escola da Ponte, idealizada pelo professor José Pacheco, é uma experiência totalmente de vanguarda, pois não se baseia em nenhum modelo tradicional de ensino, se divorcia das amarras de séries, turmas, conceitos ou notas. Afinal, cada ser humano é único, portanto um aprendizado homogêneo para todos é um atraso. A educação tradicional multiplica velhos métodos autoritários, desde o copiar no caderno e decorar na prova, até ter horários pré-estabelecidos para tudo. “Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (PACHECO, 2013, p. 13).

Como podemos pedir para um estudante criar uma redação no horário de aula, sem saber se quer se o aluno tem inspiração para escrever uma linha naquele momento ou se está num “bom” dia, se não está de luto ou apenas com sono? O aprendizado deveria ser algo “apetitoso”, algo que se constrói e desconstrói a todo tempo.

Sim, desconstrói-se também, pois o aprendizado é um exercício de atualização constante, o que pensamos ontem pode ter modificado hoje. O aprendizado não é um processo pronto, mas um mergulho no escuro, onde temos muitas perguntas e diversas respostas. Há alguns conhecimentos que são mais exatos, como dois mais dois só podem dar quatro, mas há conhecimentos que uma porta nos leva a caminhos diversos e nenhum destes caminhos são errados, apenas são caminhos.

A Escola da Ponte percebeu o óbvio que cada ser humano é diferente e que o ensino para todos não pode ser igual. As escolas tradicionais e lugares de ensino talvez algum dia percebam também, mas a Escola da Ponte começou a derrubar modelos velhos de educação: não enquadra alunos em séries, afinal ninguém está na frente e nem atrás de ninguém, depende do ponto de referência em relação ao que nos aproximamos.

Podemos saber muito de uma área, mas sermos analfabetos ou com pouco conhecimento em outras. Não podemos, então, falar que alguém está na frente ou atrás. Podemos ter facilidade de aprender italiano e dificuldade com inglês, por diversos fatores, desde cognitivos até a ligação com a nossa história, hereditariedade e todas as influências que recebemos.

Uns aprendem a ler mais cedo, outros mais tarde e outros tem dificuldades até o final da vida. Isto não significa estar atrás, significa que os processos são diferentes. Que os passos não são no mesmo ritmo, que cada sujeito tem um ritmo de andar, mas que todos têm seu modo e sua velocidade de chegar a um lugar.

Na Escola da Ponte os grupos são formados conforme os seus interesses. Isto é, respeitar a natureza de cada ser. Se os seres humanos são diferentes como podemos dar a eles uma educação ancorada num modelo que se tenta reproduzir clones de “pensadores” e não sujeitos autônomos com visões de mundo diferentes e com potencias ímpares para diversas habilidades plurais.

A Escola da Ponte conseguiu enxergar longe, não trata os estudantes como iguais, no sentido de não serem cópias uns dos outros, mas trata com igualdade o direito de todos eles aprenderem, respeitando o tempo de cada um para absorver o conhecimento e para se dedicar àquilo que faz o coração deles bater mais alto.

A Escola da Ponte deu a carta de alforria para os alunos serem eles mesmos sem se esquecer de ninguém. Onde todos são importantes, mas ninguém é mais que o outro. A sociedade é culpada por hierarquizarmos as pessoas, no sentido que um professor não é mais ou menos importante que o varredor de rua – ambos são importantes, cada um na sua especialidade, na sua contribuição ao mundo e no que colabora para a transformação social com um todo.

Assim como aula de Filosofia não é mais e nem menos importante que Matemática, assim como praticar esportes não é mais e nem menos importante do que pintar quadros e assim como ser músico não é mais e nem menos importante do

que ser médico – podemos pensar que o médico cura o corpo e que o músico cura a alma e todos estão conectados de alguma forma.

A Escola da Ponte não tem a preocupação de preparar a pessoa para o mercado, ou para produzir mais, tampouco para competir uns com os outros. Embora isto não signifique que ela ignora que há tudo isto e nem que ela ignora que o aluno pode sim até competir e entender do mercado e produzir cada vez mais, mas o grande objetivo da Escola da Ponte é a realização pessoal de cada um.

Respeitando os sonhos de cada um, as metas de vida que cada um tem para si e não o que o mercado dita ou a sociedade exige. Isto não significa que um ex-aluno da Escola da Ponte não possa ser um grande executivo de negócios, mas que a Escola da Ponte não educa para ocupar funções, mas para preencher sonhos.

Respeitando os Direitos Humanos, a Escola de Ponte tem uma educação inclusiva, onde todos podem atingir os seus objetivos, mesmo que não seja na mesma proporção numérica um com o outro. Por exemplo, se o aluno 1 quer ser um bom desenhista e também escritor, não há nenhum mal o aluno 2 querer apenas ser um bom escritor. O que importa é que cada um encontre o seu caminho e que cada um se realize dentro daquilo que lhe faz bem.

Preservar os Direitos Humanos é proteger todos contra tudo aquilo que o faça sofrer violência física ou psicológica. Há diversas formas de ser violento, mesmo de modo implícito, quando, por exemplo, não deixamos que o outro escolha o que quer, quando tentamos colonizar os pensamentos, quando tratamos as pessoas como máquinas e não como gente, quando exigimos que uma pessoa seja igual a outra e que ambas aprendam no mesmo ritmo. Quando fazemos as pessoas serem divididas por séries e não por afinidades e interesses.

Somos violentos quando anulamos as subjetividades e tratamos uma sala de aula como um único corpo, uma única voz, uma única experiência. Somos violentos quando não percebemos que cada pessoa é uma história de vida, que cada pessoa tem uma trajetória. Por exemplo, em plena Universidade há alunos que não sabem palavras que deveriam saber naquele momento da sua formação, outros não leram autores básicos da literatura, por motivos diversos que fazem parte de suas histórias de vida.

Não podemos comparar um filho de um embaixador com o de um agricultor, mas isto também não significa que o do embaixador seja um aprendiz mais brilhante do que o do agricultor, porque nem sempre ter mais subsídios para aprender dá melhores resultados. De nada adianta uma biblioteca enorme em casa se não tiver o

interesse em ler. De nada adianta dar voltas ao mundo se o mundo não transformar alguém.

O projeto da Escola da Ponte constitui um sinal de esperança para todos que acreditam e defendem a possibilidade de construir uma escola pública aberta a todos os públicos, baseada nos valores da democracia, da cidadania, da justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem sucedida de aprendizagem e de construção pessoal (PACHECO, 2013, p. 14)

O acesso às coisas não garante melhor aprendizado, o que garante melhor aprendizado é estar aberto, receptivo e ter curiosidade para aprender. Por isto, pode ou não o filho ou filha de um embaixador ser melhor aprendiz do que o de um agricultor, mas isto não é devido a ele ter mais acesso a jornais, revistas, livros ou melhor computador ou internet e conhecer, talvez, o mundo inteiro, porque tudo vai depender do que cada um vai fazer com o que tem e vai depender da capacidade e ritmo de cada um aprender. Não é quantidade de recursos que faz alguém ser um bom aprendiz, os recursos facilitam o processo, mas não são tudo.

Somos violentos quando não damos ao outro o direito de se diferenciar. Somos violentos quando exigimos uniformes nas escolas, como se todos fossem modelos únicos na roupa e na personalidade.

A educação tradicional é violenta e fere os direitos humanos, embora as escolas não usem mais práticas de violência física para se educar como num recente passado. Mas, isto não significa que quando o professor ou professora chega numa sala e pede para arrancarem uma folha do caderno para uma prova ou um ditado de forma surpresa não é uma forma de violência, de violência psicológica, de amedrontamento, de abuso de autoridade do professor, de falta de sensibilidade com a realidade de cada um: se foi despedido do trabalho naquele dia, se perdeu um ente querido, se está num período de menstruação, se conseguiu se alimentar direito ou simplesmente se não esperava aquela situação.

Os professores deveriam se colocar mais no lugar dos alunos, ter mais empatia e se perguntar: se os alunos aplicassem uma avaliação sobre o meu desempenho como professor, sem avisar, qual seria a minha reação? Tem professores e professoras que exigem dos alunos aquilo que nem eles são capazes de desempenhar.

Somos violentos, porque o sistema tradicional de educação nos permite isto. Quando um aluno ou aluna apresenta um seminário e achamos que a opinião dele

sobre um autor ou tema não é igual a nossa, somos violentos nas críticas, no modo de querer convencer o outro a pensar como nós. Estamos todos os dias cometendo violência no modo de educação tradicional, desde o horário que estabelecemos para que a pessoa aprenda, sendo que cada um tem um ritmo biológico, alguns estão mais atentos de manhã, outros à tarde e ainda outros de noite e até de madrugada.

O estabelecimento de ensino pode e deve ter horário para dar as aulas, mas isto não significa horário para criar, para ler, para assistir, para observar, para comparar, para refletir, para ter dúvidas. Afinal, até na mesa de um bar podemos criar uma canção, melhor do que na aula de redação, até no banho podemos resolver uma equação mais facilmente do que na carteira da sala de aula, porque aprender faz parte da vida e não apenas da escola, porque as respostas nos vêm à mente quando estamos relaxados, sem a preocupação de sermos “perfeitos” e de atender expectativas.

A escola é um dos lugares em que passamos uma parte da nossa vida, mas isto não significa que ela seja o único meio de aprendizado. A escola dá um impulso, o restante depende de cada um de nós. O problema é que o impulso pode ser dado de forma correta ou incorreta. Quando o professor ou os colegas deboçam de uma pergunta, quando censuram um aluno que levanta à mão com uma inquietação, quando tratam com deboche ou dão risada quando o outro erra ou faz algo imperfeito. Tudo isto é uma forma de violência, que muitas vezes não se percebe, mas se comete. Há várias formas de se praticar a violência e tirar as “asas” de alguém.

A escola deveria ser um lugar onde as dúvidas são levantadas para os aprendizes buscarem respostas. Quando nós damos respostas prontas de forma imediata, anulamos todo um processo de descoberta. Por exemplo, a maioria dos professores não aprenderam que eles podem aprender com os alunos e que não há nenhum problema com isto, que eles não ficarão inferiores e nem se tornarão menos sábios, muito pelo contrário.

Os círculos de aprendizado da Escola da Ponte

A Escola da Ponte realiza círculos de estudo, círculos porque a educação é contínua, ela vai e volta como um círculo, dá voltas imensas sem acabar jamais, sem ter ponto final, não é uma reta, é um fluxo em constantes renasceres.

Quando pedimos para os alunos sentarem em círculo em sala de aula fazemos com que todos se vejam frente a frente, fazemos uma roda de conversa, o professor fica no mesmo patamar dos alunos.

Em círculo nos olhamos nos olhos e observamos as reações de todos. Deixamos de ser um pouco “estrangeiros” para os outros e eles para nós. Em círculo nos integramos. Já nas carteiras enfileiradas somos postos como militares, deixamos de olhar os olhos, de sentir uns aos outros e de quebrar as fronteiras que nos dividem. As carteiras umas atrás das outras nos dão uma ordem pré-estabelecida, há a turma do fundão que é julgada como os que não querem muito estudar e os primeiros da fila que são chamados de Caxias (no Brasil), que se dedicam mais aos estudos.

Quando formamos círculos não há mais a turma do fundão e da frente, todos estão na mesma posição, na mesma situação e acabam os estereótipos entre os mais dedicados e os menos. Colocamos todos em posição de aprendizes de forma igualitária. O círculo faz com que as pessoas interajam mais, como numa roda de conversas. No círculo não tem ninguém na frente e nem atrás do outro, ficamos em posições iguais.

Cada professor encontra-se entregue-se a si próprio – Quase não existe trabalho de equipe. A formação de guetos disciplinares impede a existência de efetivos projetos. Poder-se-á falar de projeto educativo em escolas onde os professores não se encontram, ou onde se reúnem por constrangimento? Poder-se-á falar de projeto, se as práticas profissionais fomentam e reproduzem um novo tipo de analfabetismo político e cultural? (PACHECO, 2013, p. 69).

Falta aos professores se encontrarem e trocarem experiências, informações e mover as paredes entre eles, porque ficando num isolamento sem trocar saberes com os colegas não se pode construir um saber coletivo, mas se torna um aprendizado monólogo, sem vozes plurais, sem somar conhecimentos e sem encontrar pontos divergentes e convergentes que podem fazer uma ponte multidisciplinar. No modelo de círculos estimula-se o diálogo, o olho no olho, a visualização dos colegas todos uns para os outros.

Não há saberes “encaixotados” em áreas: Humanas, Biológicas e Exatas, mas há uma abertura para que as áreas se encontrem, se relacionem e se hibridizem. No círculo não há hierarquia de saberes, todos os colegas professores são igualmente

importantes e todas as ciências de conhecimento de cada um faz um conhecimento holístico necessário para a vida humana e não apenas para a formação do aluno.

É necessário o diálogo entre os professores, porque o ato do professor ensinar não é um ato solitário, mas solidário, é preciso a troca para que cada conhecimento não seja uma pasta isolada, mas uma fusão entre ciências que se completam e se relacionam. O ato de aprender é um ato antropofágico, é necessário devorar do outro o que o outro traz e deixar que o outro devore de cada um de nós nossas experiências e bagagens empíricas e teóricas.

Todos os seres humanos são cabíveis de mudanças e a Escola da Ponte constrói o conhecimento de forma atualizada, não fica parada no tempo e no espaço. As experiências dos círculos de conhecimento são realizadas sempre para que não apenas haja a troca, mas também a reciclagem dos pensamentos, conhecimentos e experiências pedagógicas.

A Escola da Ponte e sua forma vanguardista de ser

A Escola da Ponte não acredita em projetos pedagógicos escritos que na prática não viram nada, que não vingam. Os projetos pedagógicos da Escola da Ponte se preocupam em ser projetos que funcionem na prática, que tenham relação com a vida acadêmica dinâmica do dia-a-dia. O que importa não é lotar folhas de papéis com textos longos sobre metodologias, objetivos e ementas, mas a Escola da Ponte está preocupada em construir uma forma de ensinar que emancipe os estudantes e os faça buscar respostas e não se adaptar e se conformar dentro de um norteamento pré-estabelecido.

A Escola da Ponte não quer que os aprendizes procurem ter o formato da forma, mas que cada um tenha a autonomia para desenhar o seu próprio formato. Além do que a forma pode na hora de ser usada não corresponder ao horizonte de cada um, seja professor ou aluno, porque ambos podem ter horizontes mais estreitos ou mais largos, depende do ponto de partida e do caminhar de cada um.

O sistema da Escola da Ponte tem um modelo de vanguarda onde os alunos não estão divididos em anos letivos ou em séries, mas divididos em três ciclos, que seriam equivalentes mais ou menos ao ensino fundamental, sempre me refiro que seriam equivalente mais ou menos, porque nada pode ser comparado com nada, o modelo

deles é inovador, neste sentido quero falar que se aproxima, que tem uma semelhança, que é paralelo, mas não que é igual.

Estes ciclos tem um “currículo”, disciplinas que são escolhidas a maneira que o aluno ou aluna queira percorrer, escolhendo as competências que vão realizar e na ordem que querem as fazer. Os alunos têm total liberdade e autonomia para gerirem o seu processo de aprendizagem.

Os professores não falam o que o aluno deve fazer, não há hierarquias na Escola da Ponte, inclusive o professor levanta a mão quando deseja fazer uma pergunta quando os alunos estão concentrados em outra ação. As relações de poder na Escola da Ponte são igualitárias, ambos professores e alunos fazem parte do processo de aprendizagem, sem nenhum ser mais ou menos importante no caminhar. Cada um escolhe o que vai estudar aprendendo a ter autonomia. Então o ensino fica mais saboroso, porque ele não é imposto, mas é uma descoberta feita pela sua própria necessidade.

Não há provas formais como nas escolas convencionais, a prova é criticada no modelo da Escola da Ponte e eu concordo com eles, porque a prova não prova nada, se pudesse provar quase todas as pessoas no mundo não esqueceriam grande parte do conhecimento cobrado nas provas depois que se formam. As pessoas armazenam dados e informações cognitivamente para responderem na prova, mas isto não significa que elas aprenderam, podem apenas terem decorado, terem retido a informação para apenas uma finalidade. Mas qual a finalidade da educação? Programar alunos como se programam robôs ou deixar que as pessoas pensem e tenham questionamentos próprios, dúvidas largas e vontade de ir atrás das respostas?

A prova não estimula o conhecimento, a prova condiciona o conhecimento num formato, num quadrado de um papel, onde se resume lá um pedaço daquilo que guardou, mas não daquilo que aprendeu de vez por todas. No Brasil quase todas as pessoas estudaram inglês no ensino fundamental, mas grande parte da população não tem fluência no idioma inglês, porque não aprenderam, apenas estudaram. Uma coisa é bem distante da outra.

Os professores junto com os alunos na Escola da Ponte decidem como vai ser feita a avaliação que pode ser num diálogo, numa conversa, num projeto, etc. Na Escola da Ponte há murais nos seus espaços onde os alunos podem pedir ajuda de reforço para aprender com os outros algo que acham que estão com pouca

profundidade, assim como os que já estão dominando um conhecimento podem se prontificar para ensinar.

Os alunos na Escola da Ponte sentam em grupos e estudam em mesas comunitárias aquilo que cada um tem afinidade, as idades dos alunos são diferentes, porque eles não são “agrupados” por séries, por anos, por salas, mas por afinidades, pela evolução individual de cada um. Como se cada um procurasse os seus pares não por se enquadrarem nos mesmos anos de vida, mas nas bagagens que cada um carrega e quer levar.

Ao conhecer este modelo da Escola da Ponte me lembrei de uma passagem poética da minha vida acadêmica, quando ainda dava aulas na FURB, na cidade de Blumenau em Santa Catarina e estava um pouco triste lá, porque tinha vindo de São Paulo, uma cidade cosmopolita, que tem gente de todos os lugares do mundo e fui dar aulas num lugar com uma cultura germânica, em que as pessoas eram muito reservadas, pouco faziam amizades com estranhos e eu me sentia muito solitária naquele local. Até que um dia teve um Festival Internacional de Teatro na cidade, como tem naquela região anualmente, pelo menos até ir embora de lá costumava ter, e o hotel onde a universidade pagava a minha hospedagem ficou repleto de artistas por conta do evento.

Os artistas ao me encontrarem falaram que eu tinha jeito de artista também e me convidaram para ficar com eles na sala comunitária do hotel bebendo vinho e conversando. Naquele dia eu peguei um guardanapo e escrevi: *Hoje me senti em casa, encontrei artistas na recepção do hotel*. Claro, além de encontrá-los, depois acabei me confraternizando com eles, mas o que queria falar com esta frase é que buscamos sempre a nossa família de alma, de afinidades, de proximidades. Que nos identificamos com pessoas que nos dão o afeto, o acolhimento como da casa da gente, da família da gente.

A Escola da Ponte agrupa os alunos e alunas por “famílias” – famílias de afinidades. Agrupa as pessoas por elas terem identidades e vontades parecidas. Quando estamos num grupo e nos identificamos com ele nos sentimos “abraçados”, tudo que recebemos é recebido de forma alegre, verdadeira, com entusiasmo e aquilo que aprendemos é de uma forma espontânea e não forçada. Quando estamos com as nossas famílias de afinidades em várias partes da nossa vida, acabamos nos sentindo em qualquer parte do mundo em casa. Se amo poesia e encontro poetas, se amo matemática e encontro matemáticos, se amo animais e encontro donos de animais, tudo que eu aprender com aquele grupo vai ser prazeroso, porque foi uma escolha e

não uma imposição. Foi um encontro de querer iguais e não um desencontro entre diferentes. A família está onde nos sentimos próximos e a Escola da Ponte entende esta particularidade humana.

Diferente do modelo tradicional de educação que os professores escrevem na lousa e atualmente no quadro e alunos copiam, a escola da Ponte não quer ser isto: escrever, copiar e colar. Na Escola da Ponte há música nas salas para regular o barulho, onde o som dos alunos não pode ser maior do que o da música suave. Isto cria um ambiente de harmonia. A disciplina é aprendida não pelo autoritarismo, mas pela observação, pelo senso de discernimento, pela sensibilidade principalmente.

A Escola da Ponte é uma escola contemporânea, mas eu diria que é muito mais, que é na verdade de vanguarda, porque derruba as paredes e os muros, não apenas da estrutura física de uma escola que não é formada por tijolos, mas por gente, que sente, que ama, que tem sonhos e que quer voar. Assim como é uma Escola que quebra as paredes e muros do conservadorismo, do autoritarismo, do modelo militar de educação, que delimita que tem hora para começar a aprender e hora para terminar, que a aula deve ser enquadrada em aproximadamente cinquenta minutos.

A Escola da Ponte é uma escola que nos mostra que aprender faz parte da vida, do cotidiano, das nossas descobertas miúdas e grandes. Que podemos aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, a qualquer momento. Que o que nos faz aprenderes não é a escola em si, mas as necessidades da vida. Nós só aprendemos quando nós queremos, a iniciativa tem que partir do aprendiz e não do mestre. A Escola da Ponte compreendeu que as pessoas só aprendem quando elas estão dispostas a aprender, quando elas buscam aprender, quando elas querem ser melhores e querem se libertar de alguma prisão. A Escola da Ponte aprendeu a essência do que leva as pessoas a desejarem estudar.

Quando reprovamos alguém estamos o excluindo automaticamente. A reprovação é uma forma de exclusão. Eu mesma dando aulas num sistema de educação formal e pouco criativo, tento ser inovadora, pouco ou quase nunca reprovoo e não aplico provas, mas apenas trabalhos. No entanto, fui educada num sistema rígido de educação e todas as vezes que vou avaliar um aluno lembro de uma passagem da minha vida, que deixou uma enorme cicatriz emocional em mim.

Eu estudava num colégio católico tradicional e tinha aulas de português e eu adorava literatura, mas não gostava de análise sintática, no entanto para passar de ano eu precisava tirar boas notas em gramática também e não apenas em leitura e

interpretação de texto que eu era excelente aluna. Tirei a nota insuficiente no boletim em gramática, por conta da “maldita” análise sintática ou do “maldito” professor que não soube me passar o conhecimento, me encantar com aquilo.

Aquele *insuficiente* escrito em vermelho, porque naquela época nota ruim era em vermelho marcada e a nota boa era em azul. Aquela nota vermelha deixou uma marca para sempre na minha vida, um peso enorme que carrego até hoje, que não esqueço. Só a vergonha de carregar aquele boletim que o meu pai tinha que assinar como ciente da minha reprovação me deixou arrasada, porque meu pai era a última pessoa no mundo que eu queria decepcionar ou magoar. Aquela nota em vermelho simbolizava para mim um fracasso, não era uma simples reprovação, significava encarar os meus pais olho no olho e me sentir pequena, mais do que eu era de tamanho.

Grande parte dos educadores não compreende que todos nós queremos dar orgulho aos nossos pais. Que toda reprovação é uma vergonha, uma sensação de fracasso. Que quando nossos pais investem sua energia, sua esperança e seus recursos para nos colocarem numa escola, seja ela pública ou privada (porque mesmo sendo pública se tem gastos para estudar com alimentação, condução, livros e etc.). Que ao final de um semestre queremos devolver aos pais um contentamento pelo seu investimento e não uma tristeza. Junto conosco na escola vão os sonhos dos nossos pais e todas as suas projeções.

Quando somos reprovados a reprovação repercute em vários ambientes e não apenas no escolar. Deixamos de ser admirados pelos amigos, pelos pais, pelos irmãos e etc. A reprovação é um peso incalculável, mas felizmente eu desejei me vingar do professor que me reprovou e resolvi participar do Concurso de Melhor Redação da Escola, um Concurso Internacional, onde alunos do mundo inteiro daquela congregação católica iriam participar. Fui classificada em primeiro lugar, fui o primeiro lugar do mundo inteiro daquela congregação, porque embora não tivesse decorado o que era um objeto direto ou indireto, um adjetivo ou um substantivo, sabia escrever melhor que todos da sala e tinha algo que não se passava de professor para aluno: *criatividade*.

Anos mais tarde me tornei professora e um episódio muito parecido com a minha reprovação me encontrou na carreira acadêmica, só que os papéis tinham sido trocados: eu não era mais estudante, mas professora, com mestrado, doutorado e me vinguei direitinho daquele professor que me reprovou, porque cheguei até o pós-doutorado. Vejam que façanha! Queria encontrar com ele hoje.

Uma colega professora me convidou para ser da banca de um trabalho de conclusão do curso de Administração com ênfase em Marketing, de um aluno em Santa Catarina, judeu por descendência embora nascido no Brasil, um aluno sensível que só para mim mostrava os poemas que criava, com vergonha de mostrar aos outros. Aquele aluno encabulado, meio tímido, era um ser muito especial, desde o primeiro instante que eu o vi sabia disto. Ele era uma pessoa boa, criativa, curiosa em aprender, mas a pressão de fazer o TCC, a pressão de ser jugado pelos outros e todas aquelas cobranças que todos nós sabemos que faz parte do momento de um exame fez ele escrever um TCC médio, não era dos piores e nem dos melhores.

Porém, uma semana antes da defesa uma professora o criticou duramente perto do seu pai, que era um intelectual conhecido na cidade, criado na rigidez da cultura judaica ortodoxa, um homem muito culto, mas de pouca sensibilidade com o filho. Os pais eram separados e a mãe era a peça-chave na educação daquele menino no papel de dar amor, carinho e o levantar todas as vezes que alguém o pisasse. Li todo o TCC e confesso ao leitor que não era um TCC que merecia dez, mas eu dei dez e aquele dez mudou a vida daquele rapaz para sempre. Não dei dez pelo que estava apenas escrito no TCC, dei dez por toda a trajetória daquele aluno brilhante, que não soube no TCC mostrar tudo que ele sabia, tudo que ele queria, ou tudo que ele podia. Quando eu anunciei a nota a banca se espantou, a orientadora se espantou, o pai ficou com cara feia e a mãe chorou de emoção.

O rapaz tremia tanto, suave demais, mas mesmo não se aguentando sobre as pernas veio me beijar e me abraçar todo feliz. Fiz e influenciei toda a banca a dar dez para ele. Se passaram muitos meses e eu recebi um cartão naquela universidade endereçado para mim, era daquele rapaz, morava em outro país, fazia muito sucesso na sua carreira e eu acabei lendo a coisa mais linda do mundo, que me enche os olhos de lágrimas até hoje ao relatar: *Professora, obrigada, aquela nota que a senhora me deu aquele dia mudou todo o meu destino.* Juro aos leitores que estas palavras me foram enviadas e estas palavras são as palavras que se um dia eu tiver que resumir o porquê valeu a pena ser professora serão com elas que eu resumirei.

Eu sei que aquele dez mudou a maneira do pai dele olhar para ele, aumentou ainda mais o orgulho e admiração que a mãe dele tinha por ele e tudo isto fez crescer a autoestima daquele rapaz. E, eu ser a protagonista disto tudo me valeu mais do que todos os títulos que eu poderia ter, pois títulos sem sensibilidade com o outro não valem nada.

A Escola da Ponte entendeu, como eu entendi sem conhecer ainda a metodologia deles, mas entendi a duras penas com a vida, que é preciso estender a escada às vezes para que o estudante suba um degrau. Que uma escola tem o dever de ajudar as pessoas e não de penalizá-las.

As pessoas só aprendem quando elas querem, porque elas querem, porque precisam e porque querem se emancipar de qualquer forma de dominação e que o educador usar a dominação para abafar esta emancipação é um crime. Pensem, se eu tivesse me abatido com aquela nota insuficiente em gramática, não teria ido para frente mais, não teria acreditado no meu potencial.

Se as escolas fossem as necessárias e não estas que temos não teríamos pessoas sem caráter. Todos devolveriam carteiras encontradas com dinheiro. Não haveriam políticos corruptos e nem cientistas inescrupulosos. Se as escolas fossem lugar de aprender e não de competir: quem tirou a nota mais alta, quem foi o primeiro da turma, quem venceu o campeonato, quem foi selecionado, a sociedade teria pessoas mais realizadas. Ser realizado não é ser o engenheiro que tem o maior salário, mas aquele que está feliz com sua carreira, com sua profissão, com a sua vida como um todo. As escolas necessárias deveriam abraçar sonhos e não os excluir.

Professores acomodados, alunos passivos e pais conformados sustentam um sistema de ensino viciado em acumular informações, mas não em ensinar de verdade. Os educadores devem repensar, reconfigurar as práticas de ensino. Assim como não esquecemos o primeiro beijo, devemos dar todos os dias a aula de forma surpreendente e interessante. Devemos dar aulas todos os dias com o mesmo impacto, com a mesma vontade e com a mesma determinação de transformar a vida de alguém para melhor. Só apaixonados por algo conseguimos dar o nosso melhor e fazer o outro melhor. Um educador tem que ser um apaixonado pela educação e um contestador de padrões e sistemas, porque educar é libertar e não aprisionar.

Quanto aos ciclos de aprendizado, na Escola da Ponte são divididos em três: iniciação, consolidação e aprofundamento.

Na iniciação se aprende a escrever, ler e fazer contas. Com o objetivo de integrar os alunos de diversas fases de desenvolvimento e graus de evolução no aprendizado não se divide nem por séries e nem por idade, como já mencionei.

Imaginem que diversas pessoas de diferentes idades começam a aprender um idioma do nível básico, não é a idade que mede o conhecimento delas, mas é o percurso que cada uma fez. Então, podemos ter numa sala gente de todas as idades

mesmo no básico, onde não há atrasados e nem avançados, há pessoas dando passos para frente juntas, cada um no seu tempo, no seu ritmo, cada uma no seu tempo de despertar para cada coisa e conteúdo. Aprender é um despertar a cada dia, cada um desperta num momento para coisas diferentes. Não somos iguais e não podemos fazer despertares idênticos.

No ciclo da Consolidação se reforça a autonomia dos alunos, se solidificam as competências básicas e procura-se atingir os objetivos definidos pelo currículo nacional de Portugal, mas o aluno escolhe o projeto que quer desenvolver para aprender, o que precisa. Passam de um objetivo para outro objetivo, cada aluno dentro das suas necessidades.

A Escola da Ponte não valoriza alunos que apenas sabem dar respostas prontas, do tipo: Qual o nome do pico mais elevado do mundo? A Escola da Ponte se preocupa em educar pessoas que saibam pesquisar, argumentar, ligar-se ao mundo e ser cidadão do mundo em que ele vive. O resultado é uma escola que deixa o aluno feliz em aprender. Autônomos, independentes e responsáveis os alunos da Escola da Ponte podem trabalhar em todo tipo de tarefas, desde fazer uma horta até construir um rádio.

No ciclo do aprofundamento entende-se que os alunos já dominam todas as competências e, assim, reforçam a autonomia deles para usarem seus conhecimentos em projetos que sejam proveitosos a cada um. Que sirvam para os emanciparem em tudo.

Semanalmente há as assembleias gerais, quando alunos e professores que tiverem problemas debaterão conjuntamente entre todos e os resolverão. É uma escola que dá liberdade com responsabilidade, respeitando as potencialidades de cada um e suas diferenças.

A Escola da Ponte não é um projeto findado, acabado, está sempre em construção. Sempre aberta ao diálogo, ao debate e a evoluir com o mundo, com a sociedade, com as pessoas e ampliar os sonhos de cada um sem deixar ninguém para trás. Uma escola de vanguarda em todos os sentidos.

Referências

PACHECO, José. **A Escola da Ponte**: Formação e Transformação da Educação. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Galiza e a Lusofonia: a entrada da região autônoma na CPLP e o ensino do Português

Wesley Sa Teles Guerra*

Introdução

Com aproximadamente 2,7 milhões de habitantes segundo o Instituto Nacional de Estatísticas da Espanha (2020), a Galiza ou *Galicia* (nome oficial) é considerada por muitos filólogos como o berço do galaico-português, língua oficial do Reino Suevo, cuja capital se localizava na cidade de Braga no atual norte de Portugal, onde se desenvolveu o português e o galego após a cisão de ambos os territórios.

Embora a região desempenhou um papel fundamental na formação histórica, cultural e linguística do mundo lusófono, sua participação foi sufocada pela historiografia castelhana e portuguesa, assim como a própria configuração de ambos estados tais e como conhecemos, sendo delegada a um papel secundário e muitas vezes esquecido dentro da lusofonia.

O galego, língua cooficial na região autônoma da Galiza, sobreviveu a duras penas aos embates dos processos ditatoriais na Espanha, e sua normativa, foi aos poucos se aproximando do espanhol em detrimento de sua relação histórica com o português. Ainda que tenha havido um grupo de pensadores e autores da região “os reitegracionistas” e os “lusistas” que eram a favor de uma maior proximidade com Portugal, as pressões políticas e econômicas fizeram com que a região se decantasse pela Espanha.

Somente em 2014, após a aprovação no parlamento galego da Lei Paz Andrade, houve uma tentativa de estreitar os antigos laços que unem Galiza com o resto da Lusofonia e dessa forma recuperar seu papel dentro dela. Sem embargo, ainda havendo movimentos culturais tais como a Galeguia (RUFFATO, 2007), uma crescente comunidade imigrante de fala portuguesa na Galiza e uma continua relação

* Pós-doutorado em Sociologia e Mudanças da Sociedade Contemporânea pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), na Espanha. Mestre em Políticas Sociais e Migrações pela Universidad da Coruña, também na Espanha. Especialista em Relações Internacionais e Ciências Políticas pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPS). Diretor do Centro de Estudos das Relações Internacionais (CERES) e membro do Observatório Galego da Lusofonia, na Espanha.
E-mail: wesleysateles@hotmail.com

transfronteiriça com Portugal na região denomina “A raia”. Existem fortes pressões e restrições tanto de Portugal quanto da Espanha na integração galega, que limitam a mesma aos interesses de ambos os países. Sendo sua solicitação de entrar na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) acompanhada de perto pelo governo central espanhol, responsável máximo pelas relações exteriores da Espanha e que de fato oficializará sua adesão já que outras regiões fronteiriças da Espanha também mostraram interesse.

Por outro lado, as relações de Galiza e a lusofonia supõe uma vantagem competitiva para o país Ibérico, motivo pelo qual o estudo do português já foi inserido em alguns colégios das regiões fronteiriças e continua crescendo, principalmente em Galiza onde o galego cada dia mais se aproxima do português, qual filho pródigo que aos poucos regressa aos laços familiares.

O galego e o português, um breve resumo

Oficialmente o galego e o português são línguas diferentes que possuem um passado em comum, sendo duas vertentes evolutivas de um idioma que prevaleceu na região, limitadas por mais convenções políticas e históricas do que antropológicas e linguísticas, já que os dialetos usados no vale do Rio Minho e na Serra de Gerês são de fato uma junção visível de ambas línguas que permanecem atualmente, porém sujeitos a normativa oficial conforme o posicionamento geográfico do indivíduo.

Assim como dois irmãos separados por um divórcio, galego e português tiveram diferentes tutelas, que provocaram por um lado a expansão e evolução do português através da colonização e manutenção de territórios, e por outro lado uma constante pressão e limitação do galego aos interesses *castelhanocentristas* da Espanha (FOX, 1998).

Embora houve diferentes pontos de cisão ao longo da história evolutiva do português e do galego, sua separação oficial de fato ocorreu em 1982 com a aprovação da normativa ortográfica e morfológica do idioma pela Real Academia das Letras Galegas, a qual gerou diversas discussões, já que os intelectuais se dividiam entre um grupo que advogava pela adoção da normativa lusitana frente a outro que buscava aproximar-se da língua castelhana. Essa normatização tardia do galego teve como origem a repressão que sofreram os falantes ao longo da história e que foram especialmente severas durante a ditadura de Francisco Franco (1939-1975) promovendo uma *castelhanização* da região e do próprio galego, que só foi normalizado com a aprovação do Estatuto de Autonomia de Galiza, em 1981, que

estabeleceu o galego como língua oficial, mesmo quando a normativa do idioma ainda não tinha sido aprovada.

As relações com a lusofonia sempre foram limitadas aos defensores do *reintegracionismo* e aos *lusistas*, somente quando se produziu uma mudança na percepção do valor econômico da língua portuguesa, com a ingente internacionalização das empresas galegas em importantes mercados lusófonos tais como o Brasil, e aumento dos fluxos comerciais promovidos pela própria consolidação da União Europeia e da Globalização, com uma maior mobilidade da população entre Galiza e Portugal fruto da eliminação das fronteiras e novos fluxos migratórios que influenciaram a demografia da região. Iniciou-se um processo de aproximação cujo auge foi a aprovação da Lei Paz Andrade em 2014, que objetiva aproximar Galiza dos países lusófonos e transformar a mesma em uma vantagem competitiva para o conjunto da Espanha, permitindo uma contínua integração e até mesmo o intercâmbio entre instituições fazendo uso do galego e/ou português nas comunicações.

A Lei 1/2014 batizada como lei Paz Andrade, recebeu esse nome em homenagem a Valentim Paz Andrade, jurista e escritor galego defensor da integração de Galiza à lusofonia, que ficou famoso por obras tais como *A galecidade na obra de Guimarães Rosa* (1978), onde defendia o papel do galego na formação do português e como este perdurava em distintos países da lusofonia.

Em 2018, um novo passo foi dado em direção a essa sonhada integração defendida por diversos intelectuais galegos e autoridades locais, quando o parlamento da Galiza aprovou por unanimidade a solicitação de admissão da região a CPLP (PGL, 2018).

Atualmente Galiza possui duas academias de letras, a Real Academia de Letras Galegas e a Academia Galega de Língua Portuguesa, assim mesmo a comunidade autônoma integra projetos como o Plataforma9 no qual estão presentes os 8 estados cuja língua oficial é o português (Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Timor leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau) mais a região da Galiza. Assim como o Observatório Galego da Lusofonia (OGALUS) fundado pelo Instituto Galego de Análise e Documentação internacional (IGADI, 2019).

Ainda assim o ensino oficial do português na Galiza é um grande desafio para as autoridades locais, já que mesmo sendo utilizado frequentemente na fronteira entre Portugal e Espanha na região conhecida como “a Raia”, é tido como uma língua estrangeira pela legislação atual, apesar do elevado grau de compreensão devido ao estudo do galego como língua oficial dos colégios dentro do território galego e

também do português como língua estrangeira, fazendo com que o mesmo siga permanecendo dentro das diretrizes aplicadas a outros idiomas, tais como o inglês e o francês. Adiciona-se, o fato de que galego consegue entender e ser compreendido usando sua língua nativa, o que desestimula a obtenção de certificados oficiais de português, pois na percepção empírica dessa população é praticamente o mesmo idioma havendo uma hibridação cultural na região de difícil mensuração.

A entrada na CPLP deve facilitar o reconhecimento do português na Galiza e vice-versa, promovendo uma maior integração e adaptação das instituições.

O estudo e uso do português na Galiza

Segundo dados da Direção Geral de Trânsito da Espanha (DGT, 2020) o número de deslocamentos entre Galiza e Portugal é superior aos deslocamentos entre Galiza e resto da Espanha. Diariamente 76.877 pessoas transitam entre Galiza e o país vizinho, diante das 61.284 pessoas que transitam com o resto do território espanhol. Um reflexo visível da crescente integração da região com Portugal, devido a sua proximidade geográfica, infraestrutura, serviços e cultura.

A redução nos investimentos feitos pelo governo central da Espanha na Comunidade Autônoma, promoveram um alinhamento entre Galiza e Portugal, sendo muito mais fácil usar o Aeroporto do Porto que o de Madrid por exemplo. O que levou milhares de galegos a atravessar diariamente a fronteira para trabalhar nas cidades vizinhas e muitos até mesmo matricular os seus filhos em colégios portugueses.

No lado galego da fronteira, alguns colégios públicos já começam a ofertar classes de português para galegos, sendo o principal exemplo o I.E.S Indalêncio Perez Tizón na cidade de Tui, em plena fronteira com a cidade de Valença do Minho, ainda assim o número de alunos transfronteiriços aumenta acima da oferta acadêmica pela capacidade dos alunos em se adaptar a ambas realidades linguísticas (CONSELHO DE EDUCAÇÃO, 2019) principalmente na etapa infantil.

A Associação de Docentes de Português na Galiza (2019) defende uma política mais ampla capaz de usufruir dessa situação excepcional que existe na região e como forma de possibilitar uma real adesão a comunidade lusófona, já que os dados atuais obtidos pelo Observatório Galego de Cultura, em 2018, somente refletem o estudo do português como língua estrangeira em escolas oficiais de ensino de idiomas e seu uso no mercado laboral, e não a realidade dos centros públicos e suas deficiências, o que faz com que o galego seja uma vantagem para o aprendizado do português, mas por outro lado gere esse paradoxo perante a integração de Galicia na CPLP e na própria

aprendizagem do português na região que atualmente possui somente 2800 alunos matriculados no ensino público (CONSELHO DE EDUCAÇÃO, 2019) diferente de outras regiões na Espanha como Estremadura, cuja língua oficial é unicamente o castelhano e que conta com mais de 20 mil alunos de português matriculados (CONSELHO DE EDUCAÇÃO, 2019).

Por este motivo, para compreender de fato o panorama do português na Galiza é necessário separar a análise em duas áreas: uma referente ao uso e estudo do português nas escolas oficiais de idiomas e no mercado laboral; e outra baseada no estudo do português dentro do ensino público galego.

Quando analisado de forma independente o português é o terceiro idioma estrangeiro mais estudado na Galiza, ficando apenas por detrás do inglês e do francês. Segundo dados do Observatório Galego de Cultura (2016), 32% da população afirma entender o português, sem embargo somente 3% possui estudos oficiais e menos de 1% o certificado oficial emitido pelo Instituto Camões, o elevado grau de compreensão é exatamente o número de falantes de galego segundo o Instituto Galego de Estatística (2020), ou seja, o conhecimento de português é proporcional ao do galego sem embargo diferenciados estatisticamente e seguirá assim até inserção da comunidade na CPLP.

A esse número de falantes seria necessário adicionar os imigrantes residentes na Galiza, havendo aproximadamente 10 mil brasileiros, 15 mil portugueses e 300 caboverdianos (IGE, 2020) sem contar com o fluxo transfronteiriço que compõe a euro-região de Galiza e Norte de Portugal, elevando proporcionalmente o número de lusoparlantes na comunidade autônoma.

Nas EOI, Escolas Oficiais de Idiomas, somente 8 oferecem o curso de português, sendo seu público-alvo estudantes universitários e profissionais. Por outro lado, na educação pública, o português é estudado principalmente como língua estrangeira na secundária, sendo ofertado em 73 institutos de educação secundária em toda Galiza. O sucesso obtido por alguns destes centros, sem dúvidas, revela as claves para o êxito de uma possível integração de Galiza a lusofonia, assim como os desafios que a mesma deve enfrentar.

Após uma análise do artigo publicado por Vanessa Vázquez (2019) os centros de educação pública localizados na área de influência de Portugal, como o instituto A Sagriña, no município de A Guarda, em plena região de fronteira, é o que possui o maior número de alunos de português como primeira língua estrangeira, entre as causas apontadas pelo diretor do centro, a proximidade de Portugal o fluxo de turistas

na região e o apoio do Ministérios de Cultura de Portugal foram elementos fundamentais para atrair o aluno assim como as possibilidades laborais em centros urbanos ao norte de Portugal. Assim mesmo, o Instituto do Barral no município de Pontearreas também se destaca na forte adesão dos alunos ao estudo do português, sendo o motivo o elevado número de residentes de origem portuguesa. Já em capitais de província tais como Ourense, o instituto O Couto oferece aulas de português, sem embargo existe uma forte resistência dos países que consideram a língua de pouca utilidade quando comparada como o francês.

As diferentes perspectivas em relação ao português na Galiza são fruto dessa política de dissociação histórica entre o galego e português, que acaba limitando a adesão de novos alunos, pois o português é contemplado como língua econômica e estrangeira e não como uma possível integração do mesmo com o galego. Neste contexto a lei Paz Andrade deve trabalhar para gerar um ambiente linguístico cooperativo e uma possível adesão a CPLP, que elevaria o galego a uma língua inserida dentro do marco da lusofonia, proporcionando um novo horizonte para a região e atraindo mais alunos ao estudo da normativa estandar do português.

O português de momento se traduz como uma língua comercial e de oportunidades para os jovens, fazendo com que o êxito do ensino da mesma esteja intimamente ligado a fatores sociais, infraestrutura e objetivos a longo prazo, de modo que o potencial do mesmo é obtido através do valor da econômico da língua (MACHADO, 2017).

Os imigrantes brasileiros e o estudo do português

A comunidade brasileira é uma das mais representativas na Galiza, segundo informações do cadastro populacional, na comunidade autônoma existem cerca de 10 mil brasileiros (IGE, 2020), o número, segundo organizações sociais, pode chegar a 12 mil devido à imigração ilegal e à chegada de novos imigrantes desde o início da crise econômica e política que enfrenta o país latino.

A Galiza apresenta-se como um destino almejado pelos brasileiros graças à facilidade linguística e cultural da região, além do baixo custo de vida, que, ao contrário das grandes cidades espanholas que dificultam a rápida integração de muitos imigrantes, principalmente devido à efeitos das elevadas taxas de desemprego após a crise que a Espanha enfrentou em 2008. Além disso, no Brasil são mais de 12 mil galegos, com os quais há também o retorno dos descendentes de muitos migrantes além do efeito chamada da comunidade já estabelecida na região. Outro

fator que também explica esse número de brasileiros são as redes de migração ilegal, que alimentam principalmente as redes de prostituição feminina e trabalho doméstico.

Apesar de ser um número significativo e um dos maiores grupos de imigrantes na Galiza, não existem associações ou organizações que representem esta comunidade, produzindo com que a sua integração seja parcial. Assim mesmo, os brasileiros não integram as discussões políticas da região, havendo uma perda contínua do português como língua de estudos em detrimento do galego e do espanhol. Muitos brasileiros nascidos na Galiza ou que estudaram na região, usam o português somente como língua familiar e o intercâmbio acadêmico como Brasil é bastante limitado quando comparado com outras regiões da Espanha.

Embora intelectuais brasileiros participem ativamente das discussões referentes à lusofonia e ao status de Galiza, e que o termo “Galeguia” tenha sido popularizado pelo escritor brasileiro Luiz Rufatto (2007), o perfil migratório da comunidade brasileira se caracteriza por uma baixa formação e participação do processo de integração cultural na região.

Assim mesmo, as atividades diplomáticas entre o Brasil e Galiza são pautadas pelos interesses da Espanha e Portugal, não havendo programas capazes de aderir a comunidade de imigrantes e usar a mesma como uma plataforma no processo de inserção galega na lusofonia, embora estes sejam indiretamente beneficiados, já que a região é uma das poucas que contam com demanda de mão de obra que fale português e seu processo de hibridação cultural tenha bases históricas importantes que muitos somente descobrem quando se mudam para região.

A população em geral do Brasil desconhece a Galiza e o papel da mesma na lusofonia e por outro lado o governo galego negligencia a presença dessas comunidades para reforçar seus objetivos na CPLP e seu potencial econômico, são lusoparlantes invisíveis aos olhos da política local, uma vez que os assuntos referentes a migração e até mesmo sua integração são determinados pelo governo central – motivo pelo qual poucos dos alunos matriculados em português são de origem brasileira, assim como poucos professores são do Brasil, apesar do crescente fluxo migratório e da aprovação da Lei Paz Andrade que obteve melhores resultados na relação com Portugal já que este está no mesmo marco normativo que o resto da Espanha em relação ao Brasil e sua comunidade, ainda está limitado pelas regras internacionais e as relações bilaterais em âmbitos estatais.

A lei Paz Andrade e a CPLP

Galicia historicamente está sujeita aos interesses do governo central da Espanha, sendo o partido nacionalista galego Bloque Nacionalista Galego (BNG) uma minoria quando comparado ao hegemônico Partido Popular que esteve por mais de 30 anos no poder, por esse motivo a política cultural e linguística sempre esteve alinhada a Madri.

Em 2012 uma iniciativa popular, reuniu mais de 17 mil assinaturas, e foi levada à votação como Iniciativa Legislativa Popular no Parlamento da Galicia, onde venceu por unanimidade.

A lei coloca de manifesto o papel histórico da Galiza e a necessidade da mesma de se aproximar as mais de 250 milhões de pessoas que falam o português, sendo esta uma vantagem competitiva única diante de um mundo globalizado e do crescimento econômico das nações lusófonas.

Dividida em 5 artigos, a Lei 1/2014 estabelece todo o projeto de integração entre ambas comunidades:

Artigo 1

Os poderes públicos galegos promoverán o coñecemento da lingua portuguesa e das culturas lusófonas para afondar nos vencellos históricos que unen Galicia cos países e comunidades de lingua portuguesa e polo carácter estratéxico que para Galicia teñen as relacións económicas e sociais no marco da Eurorrexión Galicia-Norte de Portugal.

Artigo 2

O Goberno galego incorporará progresivamente a aprendizaxe da lingua portuguesa no ámbito das competencias en linguas estranxeiras nos centros de ensino da Comunidade Autónoma de Galicia.

Artigo 3

Deberán ser promovidas, así mesmo, as relacións a todos os niveis cos países de lingua oficial portuguesa, constituíndo este un obxectivo estratéxico do Goberno galego. De maneira especial, fomentarase o coñecemento desta lingua por parte dos empregados públicos, a participación das institucións em foros lusófonos de todo tipo – económico, cultural, ambiental, deportivo, etc.–, así como a organización na Comunidade Autónoma galega de eventos com presenza de entidades e persoas de territorios que teñan o portugués como lingua oficial.

Artigo 4

1. A Xunta de Galicia promoverá e estimulará ante o Goberno a adopción de cantas medidas positivas resulten necesarias para a aplicación das disposicións da Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeo e do Consello, de servizos de medios audiovisuais sen fronteiras, co fin de favorecer e permitir a reciprocidade das emisións televisivas e radiofónicas entre a Comunidade

Autónoma de Galicia e a República de Portugal, coa que comparte patrimonio lingüístico.

2. A Compañía de Radio-Televisión de Galicia promoverá os intercambios de producións audiovisuais e de programas completos ou partes destes nos diversos xéneros televisivos, así como a colaboración en materia de proxectos audiovisuais novos, a cooperación no emprego de medios de produción técnicos e humanos e mais a posta en común de coñecemento aplicado á produción audiovisual ou á xestión empresarial, con televisións de lingua portuguesa, especialmente naqueles eidos susceptibles de acadar as maiores posibilidades de beneficio mutuo e recíproco.

Artigo 5

O Goberno galego realizará anualmente un informe en relación co cumprimento desta lei, no que se farán constar, de xeito pormenorizado, as accións levadas a cabo, o seu custo e as previsións que efectúa para o exercicio seguinte. O dito informe remitirase ao Parlamento de Galicia (XUNTA DE GALICIA, 2014, p. 15608).

Uma vez aprovadas e definidas as margens de ação, a Galiza solicitou a Espanha sua adesão a CPLP, sem embargo ao se tratar de uma região autônoma cuja representação internacional só é possível em âmbito paradiplomático, o governo da Espanha se reuniu em Lisboa com a embaixadora da CPLP, em 2019, para discutir a adesão de todo o território, também levando em consideração outras regiões que fazem fronteira com Portugal tais como Extremadura e as relações históricas entre ambas nações. A negociação foi paralisada em 2020 devido a pandemia provocada pela COVID-19.

Conclusões

A Galiza busca recuperar seu papel na lusofonia se integrando aos poucos através das pautas geradas pela lei Paz Andrade, sem embargo o fato de que o português ainda seja tratado como língua estrangeira gera uma distorção da realidade linguista ao ser analisado. Assim mesmo a adesão do português por parte dos alunos sofre com as barreiras geradas ao longo da história e que promoveram a separação do galego e português, gerando um contrassenso onde por um lado a população é capaz de se relacionar com a comunidade lusófona através do uso do galego como língua veicular, mas por outro lado gera barreiras no ensino da língua lusa por ser tratada como língua estrangeira.

A adesão a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, deve não somente facilitar a integração de Galiza, mas também permitir que o português seja de fato integrado à normativa linguística vigente da região passando a integrar um departamento de galego-português. Eliminando a dicotomia existente que obriga

muitas vezes os alunos e cidadãos a se dividirem entre as barreiras construídas ao longo da evolução de ambos os idiomas, promovendo um ambiente unificado. Fortalecendo dessa forma não somente o estudo do português, mas também do próprio galego por agregar valor a ambos.

O sucesso obtido em centros que ensinam português, gerado a partir do valor do idioma luso, é a chave para essa integração posto que elevaria a região a um novo patamar e ingressaria a mesma a uma nova comunidade linguística, fomentando a evolução contínua do galego e integrando aos poucos este ao mundo lusófono e vice-versa, promovendo um reitegracionismo brando do próprio galego.

Fato é que esse processo, fomentado pela lei Paz Andrade ainda deve gerar novas discussões em relação à normativa linguística, sem embargo pode ser a única chance do galego de não desaparecer ou se isolar cada vez mais.

Referencias

ANDRADE, Valentim Paz. **A galecidade na obra de Guimarães Rosa**. Coruña, Edicios do Castro, 1978.

ASSOCIAÇÃO DOCENTES DE PORTUGUÊS NA GALIZA. **Situação do ensino do português na Galiza 2018/2019**. 2019. Disponível em: <https://www.dpgaliza.org/wp-content/uploads/2019/02/boletimDPG-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

DGT. Dirección General de Tráfico de España. **Movilidad**. 2020. Disponível em: <https://sede.dgt.gob.es/es/movilidad>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FOX, Inman. **La invención de España**. Madrid: Editora Cátedra, 1998.

IGADI. Instituto Galego de Análisis y Documentación Internacional. **Disponibles as Conclusións e os vídeos do III Congreso de Estudos Internacionais de Galicia**: Galicia e a lusofonia diante dos desafíos globais. 2019. Disponível em: <https://www.igadi.gal/web/noticias/disponibles-as-conclusiones-e-os-videos-do-iii-congreso-de-estudos-internacionais-de-galicia-galicia-e-a-lusofonia>. Acesso em: 20 fev. 2020.

IGE. Instituto Galego de Estatísticas. **Registros de habitantes**. 2020. Disponível em: <https://www.ige.eu/web/index.jsp?paxina=001&idioma=gl>. Acesso em: 20 fev. 2020.

INE. Instituto Nacional de Estatísticas. **Padrón población por Municipios**. 2020. Disponível em: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710990. Acesso em: 20 fev. 2020.

MACHADO, Luis Fernando. **O valor económico da língua portuguesa**: um olhar geral. Lisboa: SCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2017.

OBSERVATÓRIO GALELO DE CULTURA. **3ª Conferência de Estudos Internacionais da Galiza**. 2016. Disponível em: <https://tv.uvigo.es/series/5b5b4d618f42084e59fa9709>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos

Galiza e a Lusofonia: a entrada da região autónoma na CPLP e o ensino do Português

DOI: 10.23899/9786589284093.58

PGL. Parlamento da Galiza apoia por unanimidade solicitar adesão à CPLP. **Portal Galego da Língua**. 2018. Disponível em: <https://pgl.gal/parlamento-da-galiza-apoia-unanimidade-solicitar-adesao-cplp/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RUFFATO, Luiz. Galeguia. **Revista Agália**, [S.l.], n. 89-90, p. 213-214, 2007.

VÁZQUEZ, Vanesa. O sinuoso camiño do portugués en Galicia: "Percebo mas não escrevo". **Praza Xornal**, Vigo, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://praza.gal/acontece/o-sinuoso-camino-do-portugues-en-galicia-percebo-mas-nao-escrevo>. Acesso em: 20 fev. 2020.

XUNTA DE GALICIA. Lei 1/2014, de 24 de março de 2014. Institui o aproveitamento da língua portuguesa e vínculos com a lusofonia. **Diário Oficial de Galicia**: Galicia, n. 68, p. 15608. Disponível em: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140408/AnuncioC3B0-310314-0001_gl.html. Acesso em: 20 fev. 2020.

Cultura de Paz nas escolas: a “Arte de Viver em Paz” com professoras

Gabriella Alencastro Veiga de Araújo*

Maria Inês Gandolfo Conceição**

Introdução

A Cultura de Paz começou a ser mais disseminada e estudada principalmente após a proclamação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, do ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a coordenação geral da Unesco (DISKIN, 2010), apesar de já haver estudos anteriores sobre a paz. Autores como Weil (1993 e 2008), Weil, Leloup e Crema (2012), Arteaga, Hernandez e Chala (2017), Alvarado (2016), Galtung (1969; 1990; 2003), Callado (2004), Diskin (2007; 2010), Adams (2005), Guimarães (2005), Herráiz (2000), Milani (2003), Fittipaldi (2007), escreveram sobre o assunto. Além de reconhecer que Leon Tolstói, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcutá, Dalai Lama e Krisnamurti são alguns autores que, ao longo da história, trouxeram o tema da paz em seus discursos.

Dos vários contextos que demandam o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, a escola se destaca por ter uma grande importância e responsabilidade na formação de um cidadão. Sabe-se que a violência nas escolas tem sido tema recorrente nas mídias e em estudos acadêmicos (ABRAMOVAY; RUA, 2004; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; SPOSITO, 2001; ZALUAR, 1992; TEIXEIRA; CONCEIÇÃO, 2012). Sposito (2001), ao pesquisar a violência escolar no Brasil, traz que professores têm sido afetados por um clima de medo dos alunos, sentindo-se ameaçados, de maneira real ou até mesmo imaginária. A realidade de violência nas escolas, aliada ao interesse no estudo sobre Cultura de Paz, tendo como inspiração o trabalho do autor Pierre Weil, é o ponto de partida deste capítulo.

* Mestre e doutoranda em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília; Especialista em Psicologia Transpessoal e Psicoterapia Corporal - *Core Energetics*.

E-mail: gabriella.alencastro@gmail.com

** Professora Titular do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (PCL/IP/UnB), Diretora do Instituto de Psicologia (IP/UnB) e Coordenadora do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI/UnB).

E-mail: inesgandolfo@gmail.com

A violência é o cenário de onde emerge a proposta de uma Cultura de Paz, que hoje, além de um anseio coletivo, é uma necessidade (DISKIN, 2007). Com 726 mil presos, o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, sendo que mais da metade é de jovens de 18 a 29 anos, e 75% da população prisional não chegaram ao ensino médio – de acordo com dados da EBC de junho de 2016 (MARTINS, 2018). O Atlas da Violência (2019), publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), traz a conjuntura da violência no Brasil. Os estudos sugerem a necessidade de atuações preventivas envolvendo crianças, jovens, famílias e a comunidade (ZAPPE; DIAS, 2012).

Capacitar educadores na arte de promover espaços de convivência saudável nas escolas pode gerar muitos benefícios para a sociedade. A utilização da tecnologia social “A arte de viver em paz” (Avipaz), por ser uma ferramenta de extrema relevância social, recomendada pela Unesco (WEIL, 1993), pode contribuir com a promoção da Cultura de Paz, haja vista, em especial, a situação de violência nas escolas. O momento exige uma reflexão pedagógica das ações educativas. Moraes (2005) afirma que a educação do século XXI deve instrumentalizar o aluno para aprender a aprender, para aprender a pensar, a conviver e a amar. Diante dessa realidade, a capacitação da docência tem relevância fundamental, já que os professores são os adultos com os quais crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo, e são aqueles que, por meio do contato com os alunos em sala de aula, podem contribuir com a instrumentalização dos aprendizes para a educação do século XXI.

Este estudo tem o objetivo de apresentar os resultados da aplicação do Seminário Avipaz com professoras de uma escola particular, na ocasião da formação de facilitadores na “Arte de Viver em Paz”. Pretende-se perceber o alcance que as professoras atribuem à metodologia da “Arte de viver em paz”, na busca de alternativas à violência e caminhos para a construção de uma cultura de paz na escola e avaliar a percepção das professoras sobre ganhos em sua vida atribuídas ao seminário.

Método

Decorrido um ano da aplicação do seminário, cabe indagar: Como a realização do seminário “A Arte de Viver em Paz” (Avipaz), com professores, contribui para a promoção de cultura de paz nas escolas? Além disso: Como o professor define *cultura da paz*? Como o professor avalia sua capacidade de manejo de situações de conflitos escolares? Quais os significados o professor atribui à experiência do seminário? Ele percebe alguma influência da experiência que teve no seminário na sua forma de

exercer seu papel de educador e outros papéis sociais? Em relação ao seu contexto (escolar e de vida pessoal), o professor consegue assinalar os desafios e os obstáculos à implementação da cultura da paz?

A primeira autora realizou a Formação de Facilitadores na “Arte de viver em Paz” na Universidade Holística Internacional da Paz (Unipaz). Como parte da conclusão da formação, foi realizada a aplicação do Seminário “A arte de viver em paz” com oito professoras de uma escola particular de ensino infantil, localizada no bairro da Asa Norte, em Brasília/DF. Todas as participantes são professoras, mulheres entre 30 e 50 anos, sendo uma delas, pertencente à Direção da escola, que aceitaram participar do estudo (devidamente submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa).

Um ano após terem participado do seminário foram realizadas entrevistas individuais com os oito atores educacionais da escola no intuito de capturar o que realmente permaneceu do seminário em suas bagagens de vida. Este estudo pretende identificar as significações construídas pelas professoras que passaram por esse processo em relação à transposição dos aprendizados obtidos para a sua prática de docência e vida pessoal, bem como identificar seus reflexos nos demais atores da comunidade escolar. A coleta de dados ocorreu através da técnica da entrevista individual semi-estruturada, orientada por um roteiro de nove tópicos. As entrevistas foram realizadas de fevereiro a março de 2019, com duração de 60 a 84 minutos cada e foram gravadas. Posteriormente, o conteúdo das entrevistas foi transcrito integral e literalmente. Realizou-se a análise das entrevistas individuais à luz do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005).

As questões da entrevista foram: 1) Nas suas palavras, como você definiria paz? 2) Na sua opinião, o que a escola tem feito no sentido de promover uma cultura de paz? 3) Para você, quais os principais problemas enfrentados pela escola? 4) Quando acontece uma situação de conflito na escola, o que você costuma fazer? 5) O que você já fez para contribuir com a paz na sua vida e/ou de outras pessoas? 6) O que você costuma fazer por você com relação ao seu bem-estar físico, emocional e mental? 7) Como você acha que o seminário influenciou na sua vida pessoal e profissional? 8) Você acredita que algo mudou após a sua participação? Se sim, o que? 9) Desse estudo, o que ficou para você? O que você poderia ressaltar de mais relevante, significativo?

Após as questões, as professoras foram convidadas a realizar um desenho que representasse como elas se percebiam antes, durante e depois da realização do seminário. A consigna foi a seguinte:

Agora, para a gente finalizar, gostaria que você colocasse no papel, em forma de desenho, de palavras, do jeito que você quiser, como você se vê antes de participar do seminário, durante os encontros e hoje, depois do seminário – antes, durante e depois. Como você representaria isso, do seu jeito?

Para o tratamento dos dados, empregou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo e foram utilizadas três figuras metodológicas, a saber: as expressões-chaves (EC), a ideia-central (IC), e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O Discurso do Sujeito Coletivo permite que se mostre, através dos próprios relatos e com maior fidelidade possível, o que foi coletado nas entrevistas. Para a obtenção do resultado, os seguintes passos foram seguidos: a autora leu e releu os discursos gravados e selecionou as partes mais relevantes do discurso de cada professora, respondendo a cada uma das nove perguntas. Essas partes selecionadas representam o que Lefèvre e Lefèvre (2005) chama de expressões-chaves (falas literais que revelam a essência do depoimento). Em seguida, foram identificadas as ideias-centrais para os conjuntos de expressões-chaves semelhantes – as ideias-centrais vão descrever o sentido dos conjuntos de expressões-chaves. O próximo passo foi agrupar as IC de mesmo sentido e dar um nome – uma IC representante – para cada grupo parecido. Por fim, é construído um DSC para cada grupamento identificado – o DSC é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas EC que tem a mesma IC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Para realizar todo o seminário “A Arte de Viver em Paz” com as professoras, foram três encontros de quatro horas de duração, em média, cada encontro, para se falar sobre a Ecologia Interior, a Ecologia Social e a Ecologia Ambiental, respectivamente. A frequência nos encontros foi de 12 professoras no primeiro encontro, oito no segundo e nove no terceiro. Antes de iniciar o seminário, todas as professoras concordaram em participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Além disso, preencheram um questionário aberto com o objetivo de se aquecer para o tema, conhecer um pouco sobre as participantes e sobre o contexto escolar. O questionário continha as seguintes questões: 1) Nas suas palavras, como você definiria paz? 2) Na sua opinião, o que a escola tem feito no sentido de promover uma cultura de paz? 3) Para você, quais os principais problemas enfrentados pela escola? 4) Quando acontece uma situação de conflito na escola, o que você costuma fazer? 5) O que você já fez para contribuir com a paz na sua vida e/ou de outras pessoas? 6) O que você costuma fazer por você com relação ao seu bem-estar físico, emocional e mental? 7) O que precisa acontecer no seminário, para que tenha valido a pena a experiência?

Na sequência, será detalhada a estrutura do Seminário “A Arte de Viver em Paz” e seu plano de intervenção. As informações, a seguir, estão contidas no “Manual do Facilitador”, escrito por Pierre Weil, ao qual o participante da Formação de facilitadores tem acesso, assim como no livro “A arte de viver em paz”, disponível em PDF através do site de Pierre Weil (WEIL, 1993). Além disso, o facilitador recebe uma apresentação de *powerpoint*, com *slides* que precisará apresentar às pessoas que participarão do Seminário. O Seminário é composto por três módulos: Ecologia Interior/individual; Ecologia Social e Ecologia Ambiental e tem a duração de 12h divididas em: sessão preliminar e nove sessões com durações variadas cada sessão (vide Tabela 1).

Tabela 1: Sessões, duração e temas previstos nos módulos Ecologia Interior, Ecologia Social e Ecologia Ambiental

Ecologia Interior (5h aproximadamente)	Sessão Preliminar: 20’ – Quebrar o gelo. Perguntas e música. Primeira sessão: 20-40’ – Visualização do mundo no passado, presente e futuro, com chuva de ideias sobre paz e guerra. Segunda sessão: 20’ – Obstáculos à paz; processo de destruição da vida no planeta e o processo de transformação. Slides – Rodas. Terceira sessão: 45’ – Fantasia da Separatividade – Demonstrar através de uma dramatização a “fantasia da separatividade”. Quarta sessão: 60-80’ – Paz no corpo – Relaxamento do corpo e da mente. Quinta sessão: 20’ – Paz no coração – tomando consciência das emoções, visualização.
--	---

	<p>Sexta sessão:</p> <p>60’ – Paz na mente – mente não fragmentada, valores universais para a paz. Reintegração à natureza, meditação e experiência culminante.</p>
Ecologia Social (3h30 aproximadamente)	<p>Sétima sessão:</p> <p>120-180’ – Ecologia Social - sensibilizar para a paz com os outros; reconstrução da paz na sociedade, vivência em ambiente de paz. Vivências: exercício das cores, dicotomia de grupo, vivência do olhar e visualização da humanidade.</p>
Ecologia Ambiental (3h30 aproximadamente)	<p>Oitava sessão:</p> <p>120’ – Ecologia Ambiental; restabelecimento da harmonia com a natureza dentro e fora. Vivências: Viagem na Matéria Exterior e Interior; A Vida – De onde você vem?; A informação – A inteligência dentro e fora.</p> <p>Nona sessão:</p> <p>45’ – Encerramento; reflexão sobre o que já fiz, o que faço e o que posso fazer pela paz. Contribuições para a paz no mundo (plano de ação para a paz).</p>

Resultados e discussão

Neste tópico serão apresentados os dados referentes às entrevistas individuais com as oito professoras da escola. As professoras responderam às nove questões da entrevista semiestruturada supracitada e fizeram um desenho, ao final. A Tabela 2 trará as perguntas e as respectivas Ideias Centrais e os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), formados pelas Expressões-chaves.

Tabela 2: Perguntas da entrevista individual, ideias centrais e os respectivos discursos-síntese

1) Nas suas palavras, como você definiria paz?
<p>Ideia central A: Paz é estar bem consigo, tranquila, com as emoções, pensamentos, com o outro e fazer o bem.</p> <p><i>DSC: Paz tem a ver com aquelas situações assim que faz com que você volte para você; que te faz bem; é resolver as coisas de forma tranquila, sem ser agressiva; conseguir fazer as coisas que acho certas, no momento certo; saber lidar com as minhas emoções, entender o que sinto, conseguir organizar os pensamentos e fazer as coisas consciente do que tou fazendo; se você está bem consigo mesma você consegue estar bem com o próximo; é estar bem comigo e com o outro. Ou seja, também me remete a agir em prol do todo, que faço parte disso tudo e isso me traz paz com relação ao todo. Se a gente se sente vibrando junto, traz uma calma e isso para mim tem a ver com paz; fazer o bem no meu trabalho, desenvolvendo da melhor forma possível.</i></p> <p>Ideia central B: Paz é lembrar dos momentos da infância, da família bem, em que eu brincava na natureza sem preocupação e me sentia livre.</p> <p><i>DSC: Paz é ter esse contato com a natureza; me traz a tranquilidade; no momento em que eu voltei a pensar na minha infância me trouxe muita paz essa lembrança; de viver esse momento com essa natureza, de correr, de brincar sem nenhuma preocupação; de ser livre; saber também que a minha família está bem, isso para mim é paz.</i></p> <p>Ideia central C: Paz para mim é um estado de espírito, quando penso que é tudo uma coisa só, unidade.</p> <p><i>DSC: Paz para mim é um estado de espírito; isso me leva a pensar não só em mim, como na fantasia da separatividade, e sim pensar no contrário disso que é tudo uma coisa só, unidade.</i></p> <p>Ideia central D: Paz tem a ver com sentir mais as coisas no corpo e não apenas algo conceitual.</p> <p><i>DSC: Depois do seminário comecei a pegar a paz e tirar de uma coisa conceitual e começar a sentir; comecei a sentir mais corporalmente e a entender quais atitudes tem a ver com paz, qual não tem.</i></p>
2) Na sua opinião o que a escola tem feito no sentido de promover uma cultura de paz?

Ideia central A: A escola tem chamado os pais para participarem mais das vivências e responsabilidades.

DSC: *Junto aos pais tá tendo um trabalho de chamar para a responsabilidade; não somos coniventes com crianças mal educadas; estamos procurando trazer os pais mais para as vivências, com atividades extras para eles estarem mais ativos na escola, para que estejam atentos ao que o filho está estudando e retomar com as crianças o respeito e darem o exemplo; como elas vão desenvolver isso se percebem que os pais não tem essa atitude? Sobre a presença dos pais na escola, desde o ano passado isso está bem forte, e eles entendem bem. Se as escolas pudessem fazer um pouco mais disso... porque a escola é isso - interação com a família e a escola.*

Ideia central B: A escola tem realizado várias atividades com os professores e funcionários.

DSC: *Acho que a gente tem atuado em vários campos; o que a gente tem feito é buscar o diálogo entre os funcionários, pois um bom relacionamento traz um clima de paz. Os cursos que a gente tem trazido, formação de professores; tudo isso tem a ver com cultura de paz, porque cuida da pessoa e ela vem trabalhar mais feliz; investimento na pessoa; esse é um dos nossos fortes. A escola tem trazido reflexões, trocas de experiências, bate papos, momentos de meditação, cursos, momento de relaxamento que a gente para pra respirar; a gente começou com 1 minuto, hoje a gente faz até 12, 13 minutos e isso eu levei até pra dentro da minha casa; sempre lembro do respirar; o negócio de respirar antes de fazer algo quando tou ansiosa é bem bom; momento de observar a natureza; toques no dia a dia que tem mudado muita coisa por lá. Às vezes nas capacitações eles servem café lá em cima então a gente fica ali ao ar livre e eles sugerem uma respiração; isso ajuda muito; comer com presença; só de trazer reflexão acho que já é bom, porque perceber sozinho é bem difícil.*

Ideia central C: A escola tem realizado práticas interessantes com as crianças.

DSC: *A gente faz com as crianças o momento de calma e respiração; duas vezes na rotina a gente faz um momento desse com eles; tem um aplicativo de meditação infantil que a gente coloca no som na caixinha e ele vai falando, a gente senta com todo mundo, às vezes pega uma peninha para eles irem se tocando, sentindo aquele prazer, aquela sensação; tem dia que é só massagem no pezinho, carinho no amigo; a gente começa a cantar primeiro uma musiquinha pra fazer silêncio, aí a gente senta, a gente tem esse ritual, aí eles vão acalmando, aí a gente fala: segura a florzinha e a velinha aí a gente cheira a florzinha e assopra a velinha; outra coisa que a gente faz muito é olho no olho,*

agachar na altura delas e falar de olho para olho e o olhar trabalha muita coisa.

Ideia central D: Mais autonomia, respaldo e flexibilidade aos professores.

DSC: *A gente tem tido mais autonomia enquanto profissional. Por exemplo, a gente tá sentado ali às vezes fazendo respiração e o pai chega atrasado com a criança gritando e correndo e atrapalha o andamento da atividade; quando a escola diz que posso chamar atenção daquele pai "peço que tenha gentileza de observar o horário, etc". Explico tudo direitinho, porque pra gente que está em sala de aula é complicado; a gente passa uma coisa e em casa elas tem outra vivência. Só o fato de eles darem uma liberdade pra gente resolver como a gente vai dar aula, já dá uma paz. Se eu entro e vejo que a turma está muito agitada e eu ia fazer algo que ia agitar mais, eu mudo; hoje a gente tem essa liberdade; uma autonomia de fazer atividades sensoriais. É assim, a gente tem um itinerário mas com a flexibilidade, aí podemos encurtar algum tempo, ou prolongar um pouco mais devido ao olhar cuidadoso com as crianças, se a gente percebe que elas estão aproveitando, a gente pode estender um pouco. Tá deixando mais livre pra gente, pras crianças e a gente vê modificações.*

3) Para você, quais os principais problemas enfrentados pela escola?

Ideia central A: As crianças estão sem limites, os pais sem tempo de educar e participar das atividades e a responsabilidade vem pra gente.

DSC: *O pai acha que a gente tem que resolver; a criança traz brinquedo de casa, mas a família já sabe que tem o dia certo; aí já vira uma guerra com a criança. Não sabe dizer “não, agora me dá o carrinho, a gente fez o combinado” e diz “tia, resolve, porque não consegui tirar o brinquedo deles”; a responsabilidade que tão jogando pra gente. Os pais tem pouco tempo e no tempo que tem querem agradar, e as crianças estão cuspidando nas pessoas, elas não tem limites e cada um reage de um jeito; um bate, outro cospe; minha preocupação é que vão precisar encarar o mundo e vão ficar com depressão, porque na vida muitas coisas não vão poder; acho que é meu papel preparar essas crianças para o mundo e os pais não ajudam; "ah uma palestra no sábado não posso; um atendimento, também não tenho tempo"; às vezes preciso entender que não vou conseguir tocar alguma família*

Ideia central B: Lidar com diferentes famílias, resistências dos pais em reconhecerem as dificuldades dos filhos e quererem impor suas ideias “porque pagam”, de forma inflexível e sem comunicação clara.

DSC: *É lidar com diferentes famílias; com diferentes cabeças, pensamentos e a intolerância de alguns familiares em reconhecer, aceitar que o filho tem alguma*

dificuldade comportamental, cognitiva, que apresenta uma necessidade especial; eles gostam muito de justificar. Já chegam irados para falar com a gente, não fala diretamente com a professora já marca direto com a direção, e não é assim, acho que temos que dar as mãos. Tem pais que levam muito tudo a ferro e fogo e eles sabem que tem dinheiro, estudo e conhecimento, e muitas vezes chegam armados demais; e já vem com aquilo criado na cabeça porque às vezes a criança aumenta as histórias também. Não sei da escola pública mas na particular é muito "eu pago e pronto". Eles querem impor por estarem pagando, aí a gente como professora fica meio travada, porque quer desenvolver umas coisas e não pode, porque tem que se adequar para agradar. Mas a gente sabe o que está fazendo ali, estudou pra isso; a gente precisa ter uma confiança também.

Ideia Central C: Cobrança de todos os lados e não tem muita cumplicidade entre os colegas e sim, competição.

DSC: Tem a cobrança da escola de ser prestativo, dar mais, ser criativo; a cobrança dos pais que tem que ser responsável, "está cuidando do meu filho"; tem que atender às necessidades do meu filho; a gente é bombardeado todos os dias por todos os lados; tem meus colegas também; gente que ajuda de uma forma, em contrapartida outros que trazem palavras negativas, que querem estar acima, não querem te ajudar... uma coisa meio de competição.

4) Quando acontece uma situação de conflito na escola, o que você costuma fazer?

Ideia Central A: Com relação às crianças, propor brincadeiras que fortalecem o lado do respeito, da justiça com o outro, de forma lúdica.

DSC: Quando precisar de alguma coisa do coleguinha pode usar a palavra mágica; qual palavra preciso usar quando quero o brinquedo: “por favor” e aí o colega empresta “tá vendo como é palavra mágica?” "Olha só como com a mão é gostoso quando a gente faz o carinho"; aí o outro vai lá e faz massagem no pé; agora é você que vai fazer massagem no colega; propondo esse tipo de dinâmica, para irem para o lado do tocar sem bater. Quando são mais velhos, a gente negocia muita coisa; trabalho com valores: é justo? Estou usando bem isso nas rodinhas: você falou, se colocou, agora na vez do amigo falar, você está brincando, é justo? Ter essa empatia, se colocar no lugar do outro; claro que uma fala mais infantil para eles entenderem, mas vejo que eles sentem.

Ideia central B: Hoje, depois do curso, consigo olhar de fora antes da ação, analisar mais, pensar antes de falar e resolver as coisas com a cabeça mais fresca na base da conversa, tentando ver algo bom.

DSC: *Eu hoje, depois do curso, consigo olhar de fora antes da ação; entender antes de julgar; antigamente eu era muito estourada; vinha me atacar, eu atacava; hoje eu consigo sair, olhar e tentar resolver; tento resolver por ali para que aquilo não tome uma dimensão maior; se eu sei que posso, tento resolver; sou muito de conversa; de tudo de ruim que já passei na vida, aprendi que a gente inventa uma coisa boa por pior que seja a situação; uma forma de olhar*

5) O que você já fez para contribuir com a paz na sua vida e na vida de outras pessoas?

Ideia central A: Sempre fui de ouvir, conversar com as pessoas, dar um suporte, não focar no problema como se fosse o principal da vida, não dando importância pra coisas pequenas.

DSC: *Procurar não focar no problema como se fosse o principal da sua vida; se a gente está numa situação que a pessoa está querendo me cutucar mas não dou tanta importância, eu fico em paz. Sempre fui de chegar, primeiro ouvir. Comecei a trabalhar, a estudar, parece que tinha feito aquilo em um dia; ia pra faculdade chorando, já tinha meus 2 filhos... não desisti, continuei. A maneira que mais uso para me aproximar é conversar, se eu tiver algo a dizer eu digo, se não tiver só dou um abraço e isso ajuda muito. Às vezes a pessoa tá ali com aquele problema e a gente precisa de um abraço, de uma conversa, que seja um telefonema, pessoalmente; procuro tá ali; a gente arruma um tempinho, aconselhar, trocar experiências. Acho que a gente tem que citar exemplos porque, às vezes, é uma coisa tão simples e a pessoa não sabe lidar com aquilo; aí digo “olha, já passei por uma coisa pior”.*

Ideia central B: O ponto central é o autoconhecimento, cuidar de mim de forma geral, pois se me respeito mais, posso respeitar mais o outro, ter empatia, gerar menos conflitos desnecessários.

DSC: *Ponto central é autoconhecimento; quanto mais faço isso, mais me melho para o mundo; buscar tudo o que possa promover isso, me observar, olhar de fora, analisar, isso tem me trazido mais paz e feito com que minhas relações melhorem; e disso tem desdobramentos; se me respeito mais, consigo respeitar mais o processo dos outros. Cuidando de mim posso oferecer o melhor pra o outro; até ir ao médico, meditar. Acho que tenho evitado mais o conflito também; qualquer coisa se é diferente, as pessoas já entram em conflito; não têm empatia; aceitar o que vem, de forma mais tranquila, me faz vivenciar a paz; eu achava que eu podia resolver tudo e falei: “não, gente; não posso resolver tudo, tenho que deixar e delegar para outras pessoas”.*

Ideia central C: Acompanhar criança excepcional, trabalhando a inclusão com presença e cuidado.

DSC: *Eu tive uma experiência muito maravilhosa que me humanizou, me fez enxergar a vida com outros olhos; tive uma oportunidade de ser acompanhante terapêutica de uma criança autista; foi uma experiência incrível que a sala de aula não me trouxe; ajudá-la a estar ali, conviver, isso me tocou muito e também ver a realidade do pai, estar do outro lado da moeda; percebia o olhar das pessoas, presenciei preconceito...Você tem que trabalhar inclusão, porque o outro bate, machuca, pega e puxa o brinquedo. Mas quando você vai firmando regras e combinados, eles vão entrando no esquema; trabalhar isso para que o outro não seja excluído é muito importante.*

6) O que você costuma fazer por você com relação ao seu bem estar físico, emocional e mental?

Ideia Central A: A interação com pessoas queridas, animais, é muito importante.

DSC: *Sempre me fez muito bem contato com criança; sempre que ligo pra o meu filho a gente fica horas conversando; tenho estado mais com os meus filhos. Encontrar as amigas, papear, tomar sorvete, jogar conversa fora, desabafar, chorar pitangas, tudo isso acho maravilhoso, me recompõe. Sair também com minha mãe, minha avó, comer uma fatia de bolo no shopping, falar de assuntos triviais, ver coisas engraçadas, rir a toa, ficar ali leve, sair com meu marido pra dançar. Temos um cachorro, gosto muito de cachorro; desço com o cachorrinho, antes 5 minutos e agora desço, fico 10, 30 minutos. Coisas pequenas que antes a gente não aproveitava né!? E estou aproveitando e fazem muita diferença.*

Ideia Central B: Atividades corporais, artísticas e musicais.

DSC: *Inventei de fazer coisas de arte, bonecas de pano, fantasias, na escola comecei a fazer umas sapateiras. Eu fazia só academia e vi que precisava de um esporte que mexesse com outras coisas; uma coisa mais brincadeira, sol, então me matriculei no futvôlei; me matriculei na yoga também; diminuí a academia e aumentei as outras coisas, para mim isso está ótimo. Sempre procuro fazer uma atividade física, por mais que meu dia seja longo, eu renovo minhas energias; estou fazendo teclado e me traz muitos benefícios, tenho usado até para extravasar minha raiva. A dança adoro, é um carinho comigo, um cuidado comigo, a hora que extravaso; caminhar me faz muito bem, às vezes a gente sai pra praça, brinca de bola, anda de patins. Tem também o relaxamento, vou ouvir uma música, fazer um alongamento, às vezes até passa uma dorzinha.*

Ideia Central C: Reflexões, estudos, religião, meditação e respiração me ajudam.

DSC: Comecei a trabalhar a coisa da respiração que você falou e teve um dia que fiquei muito ansiosa, não conseguia dormir e aí parei, respirei e até dormi. Vou toda terça-feira na vigília, que é aonde me concentro, entendo que as coisas tem um sentido mais amplo; passagens da Bíblia me trouxeram uns insights; lá me ajuda a confiar, entregar e acreditar que tudo é no seu tempo. O mindful está me trazendo muitas coisas também. Emocional é essa análise mesmo que sempre faço, como fico mais sozinha, sempre tou fazendo uma reflexão. Ler, olhar vídeos, ter aquela calma para respirar, falar pausadamente, acho que me ajudou muito no emocional, a entender melhor as coisas. Tem a parte da meditação, do respirar, tá me trazendo muita coisa boa, me fazendo parar.

Ideia Central D: Cuidar da saúde integral, indo ao médico, dormindo bem, organizando as atividades e o tempo.

DSC: Estou cuidando da minha saúde integral; acho que cuidar de mim com equilíbrio na coisa do emocional, físico, tudo, está me possibilitando ter mais momentos de felicidade, aí lido melhor com o trabalho, com as pessoas. Parar para ir ao médico, pedir ajuda, porque nessa minha loucura eu dizia que não tinha tempo pra nada, e tenho tempo sim. Já tou fazendo check up que tive muito problema no final do ano por causa de desgaste; tou pegando a agenda, colocando as coisas por escrito; às vezes a vontade é de sair, fazer uma viagem dentro daquilo que gosto, daquela lembrança de me sentir livre; tirei a TV da minha vida, meu mental ficou mais calmo, não deito com aqueles pensamentos sempre borbulhando. Procuro pensar mais em mim, no meu bem-estar; hoje quero sair, saio; quero dormir, vou dormir; ensinei aos meus filhos a chamarem o pai quando eu estou descansando; eu tinha que resolver tudo e demorei a delegar. Também me alimento bem, levo pra escola o almoço.

7) Como você acha que o seminário influenciou na sua vida pessoal e profissional?

Ideia Central A: Consegui trazer muitas coisas para a minha vida: me ajudou a me conhecer mais, escolher melhores formas de pensar, falar e agir com as pessoas, por meio das reflexões e vivências.

DSC: Me fez voltar pra saber como é que eu tou sendo diante das situações que venho me deparado; voltar mais pra mim, pra coisas que também me agradam e não só agradam o outro. Na parte profissional ver o que posso aproveitar aqui, como posso dar meu melhor para que novas coisas venham e não ficar vivendo só arrastando. Hoje digo que minha vida mudou muito depois do curso, das informações; foi muito proveitoso,

consegui filtrar muita coisa e trazer pra minha vida. As vivências, olhar no olho do outro, aprender a ouvir o outro sem julgamento, aprender a agradecer. O curso foi isso: ajudou a ver muitas coisas de forma diferente; ver na simplicidade de forma mais rica. As escolas deveriam todas ter isso. Trazer uma consciência de mundo, de você próprio; um entendimento. Eu tinha passado por um ano bem difícil no ambiente de trabalho, então o seminário naquela época veio a calhar, teve coisas que falei que nunca tinha falado com as meninas, e olha que a gente se vê, mas na correria às vezes o olhar não bate. A gente teve contato visual, às vezes é só 'oi tudo bem, tudo bem'... hoje a gente já para, se abraça, tem o toque, às vezes um momentozinho a gente conversa com pessoas, ouve as pessoas; acho que isso mudou bastante com o curso.

Ideia Central B: Me trouxe o conceito da fantasia da separatividade e isso me influenciou a disseminar mais integração em vários aspectos da vida.

DSC: A maior que sinto foi nesse conceito da fantasia da separatividade; isso tem vindo à minha mente, ficou. Vivenciar esse conceito tem sido presente; quando penso nas ações de treinamento de professores, aulas, esse conceito está lá. De alguma forma isso está sendo disseminado na escola; sempre trazendo como posso buscar essa integração, como posso trazer a coisa do todo.

Ideia Central C: Mudou a minha maneira de perceber e interagir com a natureza.

DSC: O ponto da natureza dentro e fora, isso ficou muito. Até passei férias na fazenda e vi tudo diferente na natureza. Olho com outros olhos eu inserida na natureza assim. Meu elo com a natureza mudou muito! Fui à praia e nunca foi tão encantadora como dessa vez, não sei te falar, às vezes com palavras, mas mudou muito. Andar ali na natureza, ver o que ela está propondo pra gente; o que podemos tirar dela, ficar ali respirando dois minutos e pronto, vamos seguir. Ter a consciência da ligação que a gente tem com a natureza. Foi bom aprender mais disso, que a ligação é bem maior, ela tá dentro da gente; acho que contribuiu bastante.

Ideia Central D: Fiquei mais atenta e consciente com relação ao cuidado comigo - corpo, emoção, mente - e ao cuidado com o outro.

DSC: Me fez buscar aquela pessoa de antes, mais calma, de pensar, ter a questão da dosagem da razão; estar atenta ao meu corpo, às minhas necessidades, a dar esse carinho para meu corpo, esse tempo para mim, enxergar as emoções. Esse cuidado comigo, com o outro me despertou; as minhas emoções, o não me julgar, mas dar um passo atrás, me observar, agora já enxergo: "ó la com ciúmes...(risos)". Foi muito bom participar e criar a percepção da ecologia interior, fez muito sentido. Contribuiu

bastante para a consciência. Como já citei, saber lidar com as emoções, porque hoje sei separar as coisas, me entender melhor, agir melhor com as pessoas. Por que é o que falei: procurar entender pra depois julgar; a melhor palavra é se colocar no lugar do outro, porque se eu me colocar no lugar do outro, vou conseguir sentir que, o que eu falar, pode ofender e me perguntar "eu gostaria que o outro fizesse isso comigo"? O ambiente de trabalho trouxe coisas pra gente relaxar mais, respirar e isso nos ajuda.

Ideia Central E: Me estimulou a me transformar e a compartilhar coisas boas com o mundo.

DSC: Acho que foi uma oportunidade pra gente observar mais o momento, pra ver 'oi estou aqui pra colocar uma gotinha' em doses homeopáticas, mas passar isso para o outro. Hoje podemos mudar independente do que passou; acho que o mundo precisa disso; coisas que você faz no automático e quando você mostra para o outro, o outro começa a mostrar para o outro porque é assim: você fez com 8 que esses 8 podem ter passado para 80, e aí mesmo uma gotinha pode mudar. Coisas que a gente acha simples mas que muda a vida do outro; acho que o curso me mostrou isso: passar para o próximo isso e pedir que as pessoas olhem mais para o outro como ser humano.

8) Você acredita que algo mudou após a sua participação? Se sim, o que?

Ideia central A: Estou cuidando mais de mim de forma geral, com o auto observador mais presente.

DSC: O que mais mudou e marcou pra mim foi sair e olhar de fora o que está acontecendo pra ter uma postura. Se você vai no calor da emoção ou se retira demais e se fecha, pode não tomar a melhor decisão, o melhor caminho. Pra mim, essa observação fez muita diferença. Acho que isso de tomar decisões pro meu lado, de pensar "nossa vou me presentear"; falei "quer saber, vou pensar em mim, na viagem que quero programar". Estou observando mais ativamente quais são minhas ações; estou conseguindo um degrau de cada vez falar mais das minhas emoções: "não estou gostando disso, isso não é legal, não gostei dessa atitude", saber se colocar. Coloquei como propósito e bem devagarinho estou conseguindo falar um pouco mais, me colocar um pouco mais; ser mais sincera, não preocupando o que o outro vai pensar; tou tentando deixar os joguinhos de lado, para conversar, resolver. Acho que a questão mais da perspectiva de segurança; venho trabalhando isso mais em mim; acho que o contexto da flexibilidade, do respirar; acho que isso vai em todos os meus diálogos. Veio a respiração, alongamentos, coisa que eu mal fazia; perceber a necessidade do corpo; às vezes a gente foca só na cabeça e começa a perceber mais o corpo né!? Isso traz uma calma, uma

paz. Nossa, demais! Melhorou muito!

Ideia central B: Estou mais consciente, fazendo a minha parte.

DSC: *Estou mais atenta, por exemplo, o lixo. Lá em casa não separava porque eles juntavam lá embaixo e aí depois do curso comecei a ficar muito incomodada de não separar. Acho que é uma consciência maior; eu faço a minha parte, se eles vão juntar ou não, é problema deles. Fiquei prestando mais atenção em mim, no outro, vendo o que podia fazer além. Mudou muita coisa, me acho uma pessoa mais sábia depois do curso, foi muito bom por causa das informações, vivências, ouvir, olhar tudo o que foi vivenciado ali, procuro colocar em prática e tem me ajudado muito.*

9) Desse estudo o que ficou para você? O que você poderia ressaltar de mais relevante, significativo?

Ideia Central A: Cuidar mais de mim, com consciência e compartilhar coisas boas com o mundo.

DSC: *Volto para essa questão de olhar para mim, porque acho que a vida toda fiquei naquela de agradar o outro, mas estou começando a cuidar mais de mim, sentir mais a paz, viver de forma mais consciente, e aí fico querendo fazer mais coisas boas. Saber expressar meus sentimentos, falar para o outro que não achei legal, que não concordei. Teve uma dinâmica das etiquetas na testa que, de repente, você fez uma pressão na gente, que fiquei perdida; aí você trouxe a coisa da pressão e com pressão não funciona; busquei trabalhar isso em mim a partir dessa experiência porque pressão a gente tem o tempo todo, mas precisa aprender a lidar com isso melhor; aquilo pra mim foi marcante. O momento que você colou a bolinha até hoje tenho; você não saber o que ia acontecer e seguir o caminho que sua intuição te fez ir; às vezes sinto algo e a cabeça pensa outra coisa, mas você está sentindo, o outro faz o contrário e termina se machucando, não fazendo aquilo que quer mesmo. Se conhecer e poder transmitir algo bom para o próximo, foi uma coisa que ficou bem interessante pra mim: a coisa da intuição, da conversa com o outro. Você plantou uma semente em nós, que a gente vai levar pra toda a vida e levar isso pras pessoas; falei até agora há pouco pra uma moça no ônibus; a sementinha que foi plantada aqui gerou uma árvore que vai dar muitos frutos.*

Ideia central B: Os momentos de troca com o outro, contato visual, empatia, não julgamento.

DSC: *Os momentos que a gente estava com o outro; que a gente olhou para o outro; aquele contato visual; olhar além do outro; ver que o outro também passa por situações*

parecidas ou muito mais complicadas e está ali conseguindo ser aquilo que ele consegue naquele momento. Eu ver que passei dificuldade, mas foi importante e hoje poder ser feliz; parar para ouvir o outro e se colocar no lugar dele, vem muito uma empatia. Outro momento foi sentar com a amiga e ouvir a história da amiga; a gente não tinha amizade e nossa história é muito parecida; muito mesmo; parecia que era a minha história; ela contava a dela e eu vivia aquilo com ela; ouvir o outro, se colocar no lugar do outro foi o foco maior. Vou citar um exemplo do que aconteceu comigo no Piauí nessa última viagem, foi uma vivência familiar: o curso me ajudou tanto que tive uma sabedoria imensa de sentar e ouvir, não fui logo julgar.

Ideia central C: A atividade de buscar o objeto na natureza que me fez lembrar que sou a própria natureza.

DSC: Teve o passeio na natureza que peguei a casca de uma semente porque a natureza falou em mim... Meu Deus! Peguei uma semente bem grande toda marcadinha das sementes menores, minha maternidade. Isso marcou muito em mim de assumir meus filhos sozinhas. Eu em contato maior com a natureza por ser a natureza, e eu pensar no meu passado quando a gente voltou ali no tempo e o quanto foi rico pra percepção de hoje. O momento mais marcado foi quando a gente foi pegar o objeto; peguei o galho e percebi a ligação que já tinha com as árvores, ali a ficha caiu; tive a percepção mesmo que a ligação da natureza com a gente é muito maior e isso ficou bem marcado, bem legal. Uma atividade que mais marcou foi aquela em volta da escola para pegar o materialzinho; peguei uma florzinha que tirei do pé; foi aquela atividade de falar da flor e no final eu tava falando de mim; interessantíssimo; relatos que foram rápidos, mas depois conversando com o pessoal do curso, também pensaram isso; falei: gente, incrível a gente é um pedaço da natureza mesmo né!? Isso me surpreendeu muito, porque às vezes a gente não sabe admirar, perceber o contexto.

Ideia central D: Gratidão que senti pelas emoções vividas e aprendizados.

DSC: A palavra que resume tudo é a gratidão pelas emoções vividas, pelos aprendizados, o que ficou em mim. Já tem um bom tempo, mas se eu fechar meus olhos me vejo nas atividades; falando o que falei, me emocionando; se eu fechar os olhos lembro de tudo; então pra mim é gratidão mesmo.

Após percorrer os estudos sobre cultura de paz, as experiências vividas pelas professoras e seus respectivos compartilhados, é possível perceber que o Seminário “Arte de Viver em Paz” contribuiu substancialmente para a promoção de cultura de paz

nas escolas, além de ter exercido influências importantes na vida pessoal de cada uma das professoras que vivenciou os encontros. Sobre a pergunta de pesquisa "Como a realização do seminário A Arte de Viver em Paz, com professores, contribui para a promoção de cultura de paz nas escolas?" foi possível constatar que o seminário contribui com a cultura de paz, na medida em que gera um efeito sistêmico nas pessoas, que passam a vivenciar as ecologias (interior, social e ambiental) em suas vidas práticas e isso influencia na forma como estarão no ambiente de trabalho – com as crianças, com os pais, com a direção. A mesma pessoa transborda os aprendizados para a sua vida pessoal, na interação com o outro e com a natureza. Ademais, na escola estudada, além das atividades que já realizava, passou a inserir mais na rotina das crianças e dos professores, atividades como meditação, respiração, relaxamento, o que é um ganho muito importante. Os resultados trouxeram vários exemplos desse efeito – mais respeito e cuidado consigo, com o outro, com a natureza; desenvolvimento de empatia, de conexão com o outro através das trocas promovidas pelo seminário; mudança de atitude com familiares (como maior proximidade dos filhos, meditação com os filhos, colocação de limites em casa, para evitar sobrecarga, desenvolvimento de uma comunicação mais amorosa, expressão das emoções com mais frequência, mais atenção para o desfrute dos bons momentos); atividades que passaram a ser realizadas e/ou catalisadas na escola com professoras, crianças e funcionários (como momento de calma e respiração com as crianças, meditação com os professores, capacitações para os funcionários incluindo palestras sobre “A arte de viver em paz”). Esses achados estão de acordo com os seis princípios norteadores da Cultura de Paz, quais sejam: respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o planeta e redescobrir a solidariedade (DISKIN, 2007).

Além disso, a metodologia da Avipaz contempla, especialmente, o eixo temático destaque do Programa de Ação para uma Cultura de Paz, que é o eixo da cultura de paz através da educação (DISKIN, 2007). Educação esta, de acordo com Wintersteiner (2016), entendida como a forma central de se transformar as mentes afetadas por uma cultura de guerra e transformar a cultura de paz em uma prática diária – conforme se incentiva no seminário.

Observando-se as Ideias Centrais é possível ressaltar alguns pontos. Na pergunta 1, sobre a definição de paz, foi interessante perceber que as respostas falaram da paz no aspecto individual (tranquilidade com relação às emoções, aos pensamentos e ao corpo) e no aspecto social (agir em prol do outro). Inclusive a ideia de tudo ser interligado, uma unidade, foi trazida, fortalecendo o aprendizado sobre a dissolução da “fantasia da separatividade”, ponto crucial do seminário, a partir do qual todo o sofrimento surge – pela ideia primeira que acredita que um ser é separado do

outro e de tudo. Sobre sentir que a ideia de “unidade” está ligada à paz, Turay e English (2008) enfatizam que todos os seres são interligados e que as ações de um indivíduo afetam o todo e vice-versa – isso evoca a responsabilidade cidadã, humanitária e a percepção das conexões entre o que se desenvolve no local e no global. Outro aspecto importante foi a percepção que a Ideia Central D traz, de que a paz pode começar no corpo, sentindo o que algumas atitudes mobilizam no corpo, se estão mais próximas da paz ou não. E como um corpo relaxado, pode contribuir para a vivência da paz em outros aspectos. Pierrakos (1990) falava sobre a importância de se mobilizar o corpo e promover relaxamento, para flexibilizar as couraças musculares, e possibilitar o fluxo de vida no ser humano.

Na segunda pergunta, que busca saber o que a escola tem feito para promover uma cultura de paz, foi rico observar que, após o seminário, aumentaram as atividades com os alunos e com as professoras, que contribuem para a paz. Após a vivência da Avipaz, práticas construtivas foram catalisadas, além de terem gerado maior conexão entre as professoras que participaram. Por exemplo, pequenas práticas de meditação com as professoras antes de reuniões, o estímulo ao diálogo em momentos de conflito, momentos de calma e respiração com as crianças. Carrillo-Pérez (2016) sugere que, como parte dos conteúdos escolares, sejam incluídos temas de solução de conflitos, comunicação não violenta, em que seja possível ensinar que somente quando se escuta o outro, sendo empático e respeitoso, é que se pode começar a evitar a violência e o mal-estar. Isso pode começar a ser implantado por meio do jogo com a criança, com o adolescente. Essas práticas já vêm acontecendo de forma sutil na escola, principalmente com as crianças maiores (de 5, 6 anos), como traz uma professora que trabalha com valores de justiça (ao perguntar se é justo interromper o amiguinho quando ele está falando, por exemplo), na ideia central A, da pergunta 4. Quem sabe, futuramente, ampliar essas práticas de respiração e meditação para os momentos em que os pais das crianças estiverem nas reuniões de escola, já que uma reclamação bastante presente foi a de que os pais estavam cada vez mais no automático, sem tempo para ficarem com os filhos, e as crianças estão cada vez mais aceleradas e sem limites. A ideia de que se trata de uma parceria da família com a escola foi enfatizada e a importância de a escola trazer mais momentos de reflexões e vivências, também para os pais. Custódio (2016), inclusive, elenca, entre os desafios para a construção de uma cultura de paz, a aproximação entre família, escola e sociedade por meio de formações continuadas e permanentes.

Sobre a terceira pergunta, que busca saber os maiores problemas enfrentados pela escola, foi interessante observar que a segunda pergunta colocada em prática, apoia e apoiou bastante a sanar grande parte dos problemas citados na pergunta 3 (as

capacitações, o diálogo mais frequente com os pais, as práticas com as crianças, o convite aos pais para participarem mais das vivências da escola). A fala de que as crianças estão sem limites e os pais sem tempo para educar, leva a crer que a parceria família-escola e a participação nas atividades promovidas, podem ajudar com isso, conforme dito. O problema é quando as atividades são propostas e os pais não vão, ou quando se acham superiores, porque pagam a mensalidade e não validam os encontros promovidos. Essa pergunta sobre os maiores problemas enfrentados pela escola trouxe a realidade de uma escola particular, onde estudam alunos de classe média e já se pode observar quantos desafios existem. Sabe-se que a ausência dos pais, fragilidades nas relações familiares de forma geral, tem correlação com a criminalidade, e com o aumento de violência (ZAPPE; DIAS, 2012).

Na quarta questão, as professoras responderam o que costumam fazer quando acontece uma situação de conflito na escola. Vários âmbitos foram citados: com relação às crianças entre si, com relação aos professores entre eles, com relação aos pais e posturas das próprias professoras. Foi interessante observar que muitas comentaram que o seminário influenciou para que passassem a tomar atitudes diferentes. Por exemplo, sobre a empatia, ensinando às crianças a se colocarem no lugar do colega, perguntando a eles se é justo brincarem na hora que o amigo está falando, inserindo auto responsabilidade desde pequeno. Empatia é um valor bastante trabalhado no seminário, na Ecologia Social. Outro ponto bastante falado que passou a ser diferente depois do curso, foi o exercício de colocar-se fora da situação, para fazer uma análise menos contaminada (eu observador). A Ideia Central B, na pergunta 4 trouxe isso, “conseguir olhar de fora antes da ação, analisar e pensar mais antes de falar e resolver as coisas com a cabeça mais fresca, na base da conversa”; tanto o não julgar, quanto o diálogo respeitoso são bastante enfatizados na Ecologia Social, quando se trabalha a ideia de buscar o que une uma pessoa à outra e não o que as separam.

Sobre o conflito e como proceder quando isso ocorre, Carrillo-Pérez (2016) esclarece que Cultura de Paz aplicada às escolas consiste em ensinar às crianças como buscar a solução de seus conflitos, criando climas de paz. Isso pode ser feito dando a palavra para que o aluno se expresse, ouvindo com atenção o que ele fala e fomentando a resolução de conflitos por meio de diálogo, tolerância e respeito. Chrispino (2007), Turay e English (2008) também citam que os conflitos trazem benefícios às relações, como, por exemplo, ensinar que a controvérsia é oportunidade de crescimento, amadurecimento social e que faz parte da vida, sendo realidade para todos os seres. Como se lida com os conflitos é o que determinará qual será a experiência que a pessoa terá de paz e justiça. Wintersteiner (2016) considera

mandatório, para que seja possível o alcance cada vez maior da Cultura de Paz, que as pessoas desenvolvam habilidades para resolver os conflitos de maneira construtiva, que compreendam os problemas globais, que conheçam e respeitem os direitos humanos, as questões raciais e de gênero, que apreciem a diversidade cultural e respeitem a integridade da Terra. Como já ensinava Galtung (1969), a paz não é mais vista como ausência de violência, guerra ou conflito (paz negativa), mas como um processo contínuo no qual estão presentes a cooperação, o apoio mútuo, a reciprocidade, a liberdade, justiça, democracia (paz positiva) (DISKIN, 2007; WEIL, 1993).

A quinta questão buscou saber o que as pessoas consideravam que já tinham feito para contribuir com a paz nas próprias vidas e na vida de outra pessoa, com o propósito de ressaltar que as pessoas já viviam isso nas próprias vidas e com o objetivo de trazer o conceito para a vida prática. Ações como ouvir o outro, dar suporte, não focar só no problema, compartilhar experiências vividas, foram pontos altos. Sobre não focar só no problema e perceber os outros âmbitos da vida que estão funcionando, Crema (2017) fala que mudar o mundo é mudar o olhar – é fundamental que cada um eduque o seu olhar diante da realidade que está posta, a fim de vivenciar realidades mais saudáveis e possa, cada vez mais, retomar o encantamento pela vida. Custódio (2016), ao falar sobre educação, diz que é necessário que ocorra uma reinvenção na maneira como se faz a educação brasileira, através de uma “pedagogia do reencantamento” (CUSTÓDIO, 2016, p. 35), ou seja, uma pedagogia que tenha um olhar especial para o mundo, para o diferente, para a diversidade.

Outro ponto alto foi o autoconhecimento como sendo uma forma de a pessoa se cuidar, compreender coisas em si e no outro e, em consequência disso, oferecer o seu melhor para o mundo. As professoras verbalizaram que o curso proporcionou autoconhecimento para elas, além de apoiar na mudança de atitudes no dia a dia em suas vidas pessoais. Uma delas comentou que passou a colocar mais limites em casa e a delegar mais atividades ao marido e aos filhos, o que proporcionou mais leveza, paz, descanso para ela, e senso de responsabilidade aos outros membros da família. Trejos (2016) pontua que o autoconhecimento permite uma comunicação mais assertiva e o reconhecimento de que todo ser humano é passível de erros, começando pelos erros de cada um. Isso amplia a visão para uma postura mais compassiva com relação ao outro. Tolle (2007) sugere que cada pessoa analise a si próprio, e como está a relação com as pessoas, nos vários âmbitos da vida, a fim de trazer mais postura de auto responsabilidade no agir, pensar e falar.

A pergunta 6 buscou checar como estava sendo o autocuidado delas no aspecto físico, emocional e mental. Algumas trouxeram atividades novas depois do curso, como confeccionar bonecas de pano que uma delas passou a fazer, ficar mais tempo com as pessoas queridas como filhos, amigos, familiares. Algumas focaram mais nas atividades físicas, outras se mantiveram como antes. Um ponto alto foi a respiração, que várias citaram que passaram a fazer mais, depois das vivências: “Comecei a trabalhar a coisa da respiração que você falou e teve um dia que fiquei muito ansiosa, não conseguia dormir, aí parei, respirei e até dormi”. A respiração como uma possibilidade de pausa, a qualquer momento do dia, foi algo que se tornou bastante prático para elas. Lowen (1982) associa a respiração à força de vida possível em um organismo vivo; explica que o acúmulo de tensão, produz obstáculo à respiração, e que respirar mais profunda e plenamente apoia a pessoa a conseguir energia para atravessar os dias com mais inteireza e qualidade. Algumas professoras pontuaram que estavam mais atentas à vontade delas, de agir não só para agradar o outro, mas fazer algo que fizesse sentido para elas, como planejar uma viagem, respeitar o descanso, sair de vez em quando. Além disso, conforme supracitado, foi interessante da professora que começou a aprender a colocar mais limites, depois dos nossos encontros. Quando estava muito sobrecarregada, passou a delegar coisas para o marido, para os filhos, ao invés de tomar mais atividades para si – como era o comum. Isso é um fator de proteção importante para a saúde mental: administrar as atividades de forma que não fique com sobrecarga, que gera estresse.

Uma reflexão que ficou bastante presente para as pesquisadoras foi que muitas pessoas não chegarão aos consultórios de psicoterapia, e que “A arte de viver em paz” é uma maneira de sensibilizar cada pessoa que participa a ampliar seu cuidado com o corpo, com as emoções, com a mente, de um jeito simples, fácil de compreender e prático para ser aplicado em diversos contextos. Além disso, amplia a conexão com o outro e com o ambiente. Seria muito bom se as escolas, em grande escala, pudessem adotar essas práticas e terem acesso a esses conhecimentos e vivências, para, por meio das professoras, direção e funcionários de forma geral, levarem para as próprias vidas e ensinarem as crianças desde cedo.

A questão 7 buscou saber como o seminário influenciou na vida pessoal e profissional das participantes. As professoras trouxeram que os encontros possibilitaram que elas se conhecessem mais, escolhessem diferentes formas de agir, pensar e falar nas situações, como expressa o seguinte relato: “Hoje digo que minha vida mudou muito depois do curso, das informações; foi muito proveitoso, consegui filtrar muita coisa e trazer pra minha vida. As vivências, olhar no olho do outro, aprender a ouvir o outro sem julgamento, aprender a agradecer. O curso foi isso:

ajudou a ver muitas coisas de forma diferente; ver na simplicidade de forma mais rica. As escolas deveriam todas ter isso. Trazer uma consciência de mundo, de você, que é bem legal; um entendimento”. Mais uma vez o conceito de “fantasia da separatividade” foi trazido como ponto alto, que estimulou as participantes a buscarem mais unidade, mais o que as conectam com o outro e com o ambiente e a buscar mais integração.

Outra mudança bastante citada foi como o curso influenciou na maneira de as participantes perceberem e interagirem com a natureza: “O ponto da natureza dentro e fora, isso ficou muito. Até passei férias na fazenda e vi tudo diferente na natureza. Olho com outros olhos eu inserida na natureza assim. Meu elo com a natureza mudou muito! Fui à praia e nunca foi tão encantadora como dessa vez... não sei te falar às vezes com palavras, mas mudou muito”. Outro tema que se repetiu foi que o seminário facilitou para que ficassem mais conscientes e atentas ao cuidado com o corpo, com o acolhimento das emoções, com o cuidado com os pensamentos, com o exercício de buscar não julgar o outro e pensar um pouco, antes de agir impulsivamente. Por fim, ficou claro que ficaram estimuladas a compartilhar as coisas boas que aprenderam, com outras pessoas, que detalhes são capazes de transformar a vida prática e gerar mais conexão entre as pessoas: “Coisas que a gente acha simples, mas que muda a vida do outro. Acho que o curso me mostrou isso – passar para o próximo isso e pedir que as pessoas olhem mais para o outro como ser humano”.

As participantes relataram que algumas atividades já eram realizadas antes do seminário, em absoluta consonância com cultura de paz (separação de lixo, pequenas pausas nas reuniões pedagógicas para respirar), e outras foram fortalecidas e inseridas em mais contextos (realização da respiração/meditação com as crianças, mais empatia e vínculo entre as professoras e entre elas e os alunos, maior desenvolvimento do eu observador para pensar um pouco, antes de agir impulsivamente, e resolver as coisas na base do diálogo, mais respeito e cuidado com a natureza, quando passam a perceber que são a própria natureza, por meio das vivências).

Pode ocorrer que, ao realizar o Seminário em outras escolas que não estejam sensibilizadas à cultura de paz como essa, não necessariamente mudanças concretas aconteçam na escola (como a inserção da meditação em sala de aula, do relaxamento com as crianças, da separação do lixo). Ainda assim, percebe-se uma mudança clara na consciência das participantes, que passam a lidar com os alunos, pais, outros professores, com mais acolhimento e a refletir sobre suas posturas de vida e ações no cotidiano.

A empatia, o diálogo, a postura de maior tolerância e solidariedade foram pontos importantes que foram absorvidos de forma bastante sutil pelas professoras. Isso, naturalmente, gera transformação na vida, mesmo que sensível, e transborda para o trabalho e para a vida como um todo, pois as vivências ficam impregnadas como experiência viva e concreta, de acordo com os relatos presentes nos resultados. A esse aspecto foi o que as pesquisadoras chamaram de efeito sistêmico, logo no início da discussão.

Carrillo-Pérez (2016) considera que conseguir que ambientes de paz passem a ser uma realidade em salas de aula é possível quando a solução de conflitos ocorre por meio do diálogo, da aceitação, do autocuidado e do cuidado com o outro. Isso pode ser apoiado por dinâmicas e estratégias dentro de sala de aula com participação de alunos e professores, avaliando o que pensam e como as coisas podem melhorar, a partir de seus comentários.

Assis e Ribeiro (2017) explicam que a Cultura de Paz ganha materialidade no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de ouvir, de contar histórias, ao respeito ao outro e à não hierarquização da fala dos ouvidos (os autores dão o exemplo dos “círculos de construção de paz” como sendo formas de reunir pessoas para que juntas estabeleçam formas criativas de se relacionarem respeitosa e solidariamente). Além disso, identificar os sentimentos presentes e expressá-los de forma respeitosa e pacífica, são fatores imprescindíveis para se construir um ambiente escolar menos violento.

Uma reflexão que ficou para as pesquisadoras foi que as pessoas, muitas vezes, passam mais horas no trabalho do que em casa. Portanto, é fator de proteção que as pessoas possam construir vínculos saudáveis na escola, fazer atividades que promovam bem-estar nos intervalos – como relaxamento, meditação, alongamento, rodas de conversa – e que se caminhe rumo a uma mudança de paradigmas em que o ambiente de trabalho possa ser local de prazer e satisfação, não só de estresse e obrigação.

Há muitos estudos sobre círculos de construção de paz em organizações, como estratégias que minimizam os efeitos negativos nos ambientes (DAMIANI; HANSEL; QUADROS, 2017; PENIDO, 2016; PRANIS, 2010). Por fim, a ideia central E, da pergunta 7: O seminário “me estimulou a me transformar e a compartilhar coisas boas com o mundo”, trouxe uma reflexão que costura com a “Fábula do beija-flor”, história contada no início de todo seminário Avipaz. Logo no começo do Manual do Facilitador da Avipaz, tem a “Fábula do beija-flor”, que fala sobre cada um fazer a sua parte para o todo, mesmo que seja de gota a gota; e foi bom ver que essa ideia de

“compartilhamento de coisas boas” ficou impregnada, já que uma das ideias centrais da Avipaz é que cada pessoa se transforme cada vez mais em agente de paz para o mundo.

A oitava pergunta buscou, de forma um pouco repetitiva, só que em outras palavras (no intuito de explorar exaustivamente o significado atribuído ao vivido no seminário), identificar se algo mudou para as professoras, após a participação no seminário. Vale ressaltar que as perguntas 7, 8 e 9 foram complementares, na medida em que as professoras responderam como o seminário influenciou, o que mudou e os pontos mais significativos dos encontros, respectivamente. Logo, é interessante observar que algumas ideias se repetem como a de que estão cuidando mais delas de forma geral, se expressando com mais verdade, incluindo mais o corpo no dia a dia, com o auto observador mais presente, mais conscientes e atentas (também com relação ao consumo de água, luz, produção de lixo), sentindo que estão fazendo a parte delas no mundo.

A última questão buscou ressaltar o que as professoras consideraram de mais relevante e significativo dentre as experiências que tiveram, ao longo dos encontros. E apareceram pontos já conhecidos como: cuidar mais de mim, com consciência e compartilhar coisas boas com o mundo; a dinâmica das cores foi citada como uma vivência que gerou muitas reflexões (de como agir sob pressão, de seguir a intuição, de pedir ajuda, de trabalhar cooperativamente); a dinâmica do olhar como tendo sido uma experiência de vivenciar a empatia, o não julgamento, a conexão com o outro. As professoras trouxeram que, mesmo com o convívio diário, elas interagem superficialmente entre elas e que, no seminário, tiveram a oportunidade de conversar mais umas com as outras nas vivências, conhecer mais a história de vida das colegas, construir mais vínculos, e que isso aumentou a amizade depois – isso é muito válido, já que ampliar a rede de apoio saudável é fator de proteção em saúde mental. A atividade de buscar o objeto na natureza talvez tenha sido a vivência mais citada, parte da Ecologia Ambiental, em que as professoras realmente sentiram que são a própria natureza.

Na última atividade da entrevista em que as professoras foram convidadas a fazer um desenho representando “antes, durante e depois do seminário”, alguns pontos importantes foram ressaltados. O desenho da P1 trouxe como a ideia de que “tudo é interligado” ficou forte para ela. Isso traz uma esperança de dissolução da fantasia da separatividade, um dos conceitos principais do seminário. O desenho da P2 trouxe uma ideia de força no desenho dela e abertura para aprender e crescer; essa postura de humildade é fundamental no processo de aprendizagem; se a pessoa acha

que sabe tudo, não sobra espaço para aprender algo novo, como diz Magalhães (2017). O desenho da P3 trouxe que o seminário ajudou a organizar as ideias e a expressar os sentimentos; aprender a se comunicar é fundamental nos dias de hoje em que, muitas vezes, a impulsividade toma conta, destruindo relações, ou o embotamento de emoções é presente, gerando doenças e somatizações diversas (LOWEN, 1982; LOWEN; LOWEN, 1985; PIERRAKOS, 1990; ROSENBERG, 2006; WEIL; TOMPAKOW, 2008). A P4 expressou, através do desenho, que o seminário trouxe clareza, entendimento e isso contribuiu muito para o autoconhecimento. Entender padrões de comportamentos, conhecer a forma de pensar e agir da própria pessoa, é fundamental para que seja possível alguma transformação, caso a pessoa deseje – conhecer para transformar (TOLLE, 2007). O desenho da P5 trouxe que no início tinha muita confusão ofuscando o brilho da essência dela. Com os encontros, ela percebeu mais organização e empoderamento, que permitiu que fizesse as escolhas dela com mais liberdade e alegria. Tomar posse da auto responsabilidade é algo que, de fato, traz liberdade na medida em que a pessoa pode fazer escolhas mais autônomas assumindo as consequências advindas do atos, pensamentos e palavras; isso gera independência, enraizamento, valores que são fonte de saúde psíquica - saber seu lugar no mundo, fazer suas escolhas, viver um dia de cada vez (MAGALHÃES, 2017).

A P6 não fez desenho, mas escreveu que de um estado de ansiedade, passou a ficar mais tranquila, entregue, sentindo-se grata pelos aprendizados. Na fala, ela enfatizou que compartilhou coisas que nunca havia dito para ninguém e que isso foi bom, trouxe alívio e maior proximidade com as colegas. Poder compartilhar as coisas pessoais com alguém de confiança e ser acolhido, seja um terapeuta, amigo, parente, é algo que ajuda a organizar a psique e trazer entendimentos, *insights*. Rogers (2001) traz o conceito de escuta ativa como uma ferramenta imprescindível de psicoterapia. Esse recurso pode ser utilizado de forma simples, sempre que desejável em uma relação; basta que as pessoas combinem de uma falar e a outra ouvir, sem intervenções – essa prática é bastante realizada nos treinamentos de *Core Energetics* (PIERRAKOS, 1990).

A P7 trouxe o desenho de um coração confuso que foi brilhando cada vez mais, e percebendo mais sentido nas coisas, com o passar dos encontros. Frankl (2006) fala da importância de que cada pessoa vá, aos poucos, construindo um sentido de vida. Sentido de vida é um tema muito atual, tendo em vista o aumento de casos de suicídio no Brasil (GODOY, 2018).

A última professora (P8) trouxe, em seu desenho que vinha se sentindo presa por ela mesma (nas ideias, no que não se permitia fazer) e que os encontros a

impulsionaram a tomar mais decisões a favor dela, a nutrir mais os vínculos de amizade, a programar mais atividades que trazem prazer e bem-estar. Foi muito gratificante observar que, mesmo tendo sido “pouco tempo” (12h de seminário, mais 4h de fechamento), várias tiveram um movimento de desabrochar, mesmo que inicial, muito bonito. De atentarem para preencherem mais as próprias necessidades. Isso deixa as pesquisadoras com uma sensação de missão cumprida; de ter plantado alguma semente saudável nos corações dessas professoras e estimulada a prosseguir com o trabalho da “Arte de Viver em Paz”.

Durante as entrevistas foi percebido que tanto as pesquisadoras, quanto as professoras ficaram relaxadas, o que ajudou bastante na fluidez das falas e no aprofundamento que foi possível alcançar. Elas compartilharam muitas coisas da vida pessoal, o que leva a crer que houve a construção de um vínculo propício e saudável. Foi rica a atividade de desenhar o antes, durante e depois do seminário, pois foi mais uma fonte de informação trazida de maneira lúdica.

Considerações finais

O que se depreende deste estudo é que a “Arte de Viver em Paz” é uma metodologia rica e eficiente, que traz ferramentas, informações e vivências transformadoras para as vidas daqueles que dela participam. Seria bem-vindo que a experiência pudesse ser reproduzida em todas as escolas públicas e privadas, e que houvesse uma preocupação maior com a aplicação prática da Cultura de Paz, tendo em vista acontecimentos recentes, como o Massacre de Suzano, em 2019, e os atuais discursos de ódio (G1, 2019) direcionados a grupos, religiões, como mostram, quase que diariamente, os noticiários.

Vale ressaltar as ideias centrais sobre como as professoras acharam que o seminário influenciou em suas vidas pessoais e profissionais, se algo mudou e o que ficou de mais significativo. Em linhas gerais, geraram autoconhecimento, conexão nas relações interpessoais, integração com a natureza, autocuidado, auto responsabilidade, estímulo à cooperação, ao diálogo e à empatia. Isso nos leva a crer que o objetivo do trabalho foi alcançado e que o seminário nesse contexto escolar, de fato, favoreceu a promoção de uma cultura de paz na escola e nas vidas das professoras, inserindo mais atividades relacionadas ao relaxamento, à respiração, meditação, mais cuidado consigo, com o outro e com a natureza. Para além dessa perspectiva, o que surpreende é o quanto uma ferramenta simples possibilita ganhos no aspecto psicológico das professoras e se esse tipo de semente não for plantado hoje, como explicam as ecologias, amanhã não se poderá colher nada diferente do que

se está colhendo nos dias atuais. Seria muito bom que essa ideia pudesse contagiar os gestores, os políticos e que isso fosse um tema transversal nas escolas e fizesse parte do exercício de ser educador, professor. Isso porque uma das maravilhas desse trabalho é a reconexão do humano consigo mesmo possibilitada, que o faz se conectar com os outros numa perspectiva da construção e não destruição, recapitulando a ideia de paz como inteireza, como processo, como algo ativo, não apenas como ausência de guerra e como realidade concreta, e não apenas virtual.

Apesar de haver algum desgaste com relação ao tema da Cultura da Paz, ou de terem pessoas que não simpatizem com essa perspectiva, não se pode deixar que isso anule tantos benefícios que esse paradigma traz, não se pode deixar que seja enterrado o que esse tema tem de maravilhoso, que é realmente promover essas relações saudáveis, integradas, que o trabalho espelha. Com esse trabalho as pesquisadoras buscaram reavivar a ideia da Cultura da Paz, tirando-a dos domínios de uma discussão ideológica, levando-a para um domínio mais transcendente, de humanidade e respeito.

São práticas como a do seminário que apoiam as pessoas em suas vidas particulares, e quanto mais o educador estiver consciente de si e de sua responsabilidade para com o outro, mais isso será transbordado para as crianças e respectivos pais/cuidadores. Percebe-se a importância capilar de capacitar o educador, investir no ser humano, em uma educação para a paz, de forma que isso vá sendo impregnado nas mentes das pessoas e se propague de forma sistêmica. Estas passarão a ser exemplos da vivência de relações pautadas no diálogo, respeito, solidariedade, compaixão, cooperação, acolhimento como realidades concretas em suas vidas, na interação com a família, amigos, no trabalho. E, de gota a gota, transformar os ambientes, as comunidades, cidades...é uma utopia realizável, como afirmava Weil (1993), se cada um se engajar nessa missão de viver, nos vários âmbitos de sua vida a própria Cultura de Paz. Se só for propagada a teoria, sem vivência prática de cultura de paz, as ideias ficarão apenas no papel. Cada um precisa vestir a camisa da cultura de paz na sua própria vida; aí sim, poderá haver transformação, sem que se fique colocando a responsabilidade na esposa, nos pais, nos filhos, no governo, na vida. É fundamental, que cada um desenvolva cada vez mais auto responsabilidade e se pergunte: o que estou fazendo pela paz na minha vida e na vida como um todo? Fazendo, assim, uma reflexão profunda, trazendo possibilidades de transformação e criação de novos possíveis. Afinal, como dizia Magalhães (2017, p. 37), “nos tornamos melhores, naquilo que treinamos mais”. Concluo este texto com a esperança de que possamos treinar bastante amor, cooperação, empatia, diálogo, respeito, encontro, solidariedade, para que todos fiquemos bons nisso um dia.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Orgs.). **Violências nas escolas**. Brasília: Flacso Brasil, 2004.
- ADAMS, D. História dos Primórdios da Cultura de Paz. In: **Seminário Internacional Palas Athena Transição da Cultura de Guerra para uma Cultura de Paz**: Tarefa Prioritária para o Século 21, São Paulo, 2005. Disponível em: http://comitepaz.org.br/Semin%C3%A1rio_Cult.htm. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ALVARADO, K. Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente. **Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**, v. 27, n. 2, Heredia, 2016. p. 239-255. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/viewFile/8943/10504>. Acesso em: 20 set. 2017.
- ARTEAGA, I. H.; HERNANDEZ, J. A. L.; CHALA, M. C. C. Cultura de paz: una construcción desde la educación. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 19, n. 28, Tunja, 2017. p. 149-172. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n28/v19n28a09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
- ASSIS, V. M. S.; Ribeiro, S. L. S. Professores e práticas pedagógicas para combater a violência e construir uma cultura de paz. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 1, 2017. p. 166-188.
- CALLADO, C. V. **Educação para a Paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos: Editora Projeto Cooperação Ltda., 2004.
- CARRILLO-PEREZ, R. Resolución de conflictos: hacia una cultura de paz en niños de primaria. **Ra Ximhai**, v. 12, n. 3, Mochicahui, 2016. p. 195-205.
- CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, Rio de Janeiro, 2007. p. 11-28.
- CREMA, R. **O poder do encontro**: origem do cuidado. São Paulo: Tumiak Produções; Instituto Arapoty; Unipaz, 2017.
- CUSTÓDIO, E. S. Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. **Protestantismo em Revista**, v. 40, São Leopoldo, 2016. p. 29-38. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>. Acesso em: 20 out. 2018.
- DAMIANI, S.; HANSEL, C. M.; QUADROS, M. S. P. **Cultura de paz**: processo em construção. Caxias: Educs, 2017.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.
- DISKIN, L. **Guia de Cultura de Paz**. São Paulo: Rede Ação pela Paz, 2007.
- DISKIN, L. (Org.). **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- FITTIPALDI, A. Q. **Construindo uma Cultura de Paz**: A Abordagem Gestáltica Como Um Instrumento. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2007.

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos
Cultura de Paz nas escolas: a “Arte de Viver em Paz” com professoras
DOI: 10.23899/9786589284093.69

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2006.

GALTUNG, J. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, Londres, 1969. p. 167-191. Disponível em: http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

GALTUNG, J. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, Londres, 1990. p. 291-305.

GALTUNG, J. **Paz por meios pacíficos**: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003.

GODOY, V. P. **Suicídio**: compreender, identificar e intervir. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2018.

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

HERRÁIZ, M. C. L. Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. **Contextos Educativos Revista de Educación**, v. 3, Logroño, 2000. p. 45-68.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Coleção Diálogos, 2005.

LOWEN, A. **Bioenergética**. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

LOWEN, A.; LOWEN, L. **Exercícios de bioenergética**: o caminho para uma saúde vibrante. São Paulo: Ágora, 1985.

MAGALHÃES, D. **Atreva-se**: torne-se quem você é. Florianópolis: Instituto Dulce Magalhães, 2017.

MARTINS, H. População carcerária quase dobrou em dez anos. **Agência Brasil**, 23 jun. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2018-06/populacao-carceraria-quase-dobrou-em-dez-anos>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MILANI, F. De espectadores a protagonistas da cultura de Paz. In: BAESTRERI, R. (Org.). **Na inquietude da Paz**. 3. ed. Passo Fundo: CAPEC, 2003. p. 13-32.

MORAIS, M. M. **A sala de aula no contexto da educação do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+sala+de+aula+no+contexto+da+educa%CC80%CC81o+do+s%CC80+s%CC81culo+21/36fd2bc4-713a-4c6e-9eb6-fb2cd060b1fc?version=1.0>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PENIDO, E. A. Cultura de paz e justiça restaurativa: uma jornada de alma. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). **Justiça Restaurativa**: caminhos da pacificação social. Caxias do Sul: Educs; Recife: UFPE, 2016. p. 69-85.

PIERRAKOS, J. C. **Energética da essência** – Desenvolvendo a capacidade de amar e curar. São Paulo: Pensamento, 1990.

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

Experiências de Vanguarda no ensino nos países Lusófonos
Cultura de Paz nas escolas: a “Arte de Viver em Paz” com professoras
DOI: 10.23899/9786589284093.69

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo, Brasil: Martins Fontes, 2001.

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

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, 2001. p. 87-103.

TEIXEIRA, T.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Violência nas escolas: tendências mundiais. In: AMPARO, D. M. et al (Eds.). **Adolescência e violência**: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Liber Livro; Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 119-143

TOLLE, E. **Um novo mundo**: o despertar de uma nova consciência. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

Traficantes espalham o ódio contra religiões afro-brasileiras pelo país. **Portal G1**, 09 jun. 2019. Fantástico. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/06/09/traficantes-espalham-o-odio-contra-religoes-afro-brasileiras-pelo-pais.ghtml>. Acesso em: 11 jun. 2019.

TREJOS, A. L. Investigación acción en un entorno educativo: programa para promover creencias positivas hacia una cultura de paz y prevención a la violencia. **European Scientific Journal**, v. 12, n. 19, 2016. p. 127-146.

TURAY, T. M; ENGLISH, L. M. Toward a Global Culture of Peace: a Transformative Model of Peace Education. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 4, 2008. p. 286-301.

WEIL, P. **A arte de viver em paz**: por uma nova consciência, por uma nova educação. Trad. H. R. Taveira e H M. Silva. São Paulo: Editora Gente, 1993.

WEIL, P. **A Revolução Silenciosa**: autobiografia pessoal e transpessoal. 5. ed. São Paulo: Pensamento, 2008.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEIL, P.; LELOUP, J-Y.; CREMA, R. **Normose**: a patologia da normalidade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WINTERSTEINER, W. International Strategies for Building a Culture of Peace through access to good education. In: KURY, H.; REDO, S.; SHEA, E. (Eds.), **Women and children as victims and offenders**: background, prevention, reintegration. Viena: Springer International Publishing Switzerland, 2016.

ZALUAR, A. (Org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Violência e fragilidades nas relações familiares: refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, Campinas, 2012. p. 389-395. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Editora CLAE

2021