

■ Reflexões sobre a cultura de paz na escola

 Adeir Ferreira Alves *

Resumo: Inicialmente, essa publicação seria um relato de experiência, mas a sua dimensão abarcou um meio termo entre artigo e relato de experiência, que pode fundar um diálogo elementar em termos de saúde mental e ambiente de trabalho, a partir das reflexões filosófico-meditativas. Sem necessariamente detalhar alguma forma de violência específica, porém sem negar os efeitos dela no cotidiano da escola, procuro uma compreensão estrutural da dinâmica que envolve a escola e aponte práticas para uma cultura de paz. Muita coisa há que se considerar em termos de políticas públicas, de educação, de direitos humanos, de Estado para se falar de uma cultura de paz na escola, mas faço aqui algumas reflexões preliminares dos fundamentos dos direitos e dos direitos humanos. Intercalando experiências e leituras diversas, apresento uma porta de diálogo e de implementação de uma cultura de paz. Assim como um agricultor que antes de plantar suas sementes procura preparar o solo, mapear as condições climáticas, as precariedades e virtudes do solo, também eu procuro compreender os contextos que desenham as dimensões que envolvem a escola.

Palavras-chave: Cultura de paz. Escola. Dignidade humana. Meditação.

* Adeir Ferreira Alves é graduado em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura pelo Instituto Santo Tomás de Aquino - ISTA - MG (2006), especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2014), em Letras com Ênfase em Multiletramentos pela Universidade Gama Filho-RJ (2012), em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jesus Maria José-FAJESU (2009), e mestre em Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade de Brasília-UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero - GEPPHERG da UnB. Contato: adeir.liceu@gmail.com.

Considerações iniciais

No dia 13 de março, do ano de 2019, juntamente com a psicóloga Neusa Maria, eu conduzia um momento de meditação para o grupo de professores da Escola Classe 501 de Samambaia. O evento com a nossa participação foi a culminância de uma semana especial em comemoração ao dia internacional da mulher. A reflexão marcante na atividade do dia 13 de março foi sobre as diversas formas de violência que acometem as mulheres, especialmente, as violências domésticas. Coincidentemente, nessa mesma data do nosso evento, o Brasil foi marcado pela chacina na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no Município de Suzano-SP.

Na ocasião da nossa roda de conversa com a psicóloga, as professoras e os professores relataram como as violências diretas e indiretas sofridas pelos seus alunos também afetam psicologicamente o corpo docente, pois os/as profissionais da educação testemunham no comportamento das crianças e adolescentes o sofrimento. E através da meditação realizada com o grupo, pude constatar como os processos de violências alheias reverberam no campo mental, a partir da assimilação das informações pelas emoções.

Antes de iniciar a meditação com os professores, como praxe, expus um quadro estatístico sobre a saúde dos servidores distritais, formulado pelo SindSaúde¹ – a partir de informações obtidas pelo sindicato na Diretoria de Epidemiologia em Saúde do Servidor/Subsaúde/Seplag do Distrito Federal. Conforme o sindicato, a estatística de 2017 mostrou que 90% dos atestados médicos do quadro de servidores distritais eram provenientes da Secretaria de Educação e também informava que a grande maioria dos CIDs enquadravam o adoecimento mental como a principal causa dos afastamentos do trabalho.

Na Região Administrativa de Samambaia, alguns terapeutas voluntários se articulam em modelo de rede de atendimentos gratuitos à comunidade, no qual prestamos serviços terapêuticos voltados à atenção primária em saúde mental: psicologia, psicanálise, constelação familiar e meditação. Devido à demanda, atendemos, em geral, grupos de pessoas, dentre eles o de professores. Os espaços de atendimento também são contribuições de voluntários para o trabalho terapêutico. E em alguns momentos realizamos as atividades em instituições que solicitam nosso apoio, especialmente, escolas.

A meditação que conduzo apresenta um caráter peculiar na sua aplicabilidade em que chamo de “Meditação Cromoterápica”. Essa modalidade meditativa surgiu da minha prática pessoal de meditação, aprendida nos cinco anos de convivência com os educadores e religiosos Salesianos, e também da minha prática docente – em que apliquei a meditação em clubes de filosofia, criados para alunos e professores do Ensino Médio. Nos

clubes de filosofia, a sabedoria estudada vai além do caráter tradicional unicamente racional da filosofia ocidental, empregada no currículo escolar.

A prática meditativa que iniciei articula conhecimentos da filosofia grega, africana e oriental, com o caráter contemplativo da meditação tradicional. Através da condução da meditação, utilizo as capacidades físicas das luzes – assimiladas mentalmente – e a consciência dos elementos da natureza, em seus processos curativos e depurativos para limpezas energéticas das memórias, em que estão alojados registros das experiências desequilibradoras das emoções vividas².

A partir do aperfeiçoamento coletivo da prática meditativa em anos anteriores, e com a colaboração de outros voluntários, em abril de 2018, levei o grupo de meditação do Centro de Ensino Médio-CEM 304 de Samambaia para o exercício quinzenal, em um local aberto a todo o público interessado. Foi a partir dessa iniciativa que conheci outros terapeutas que ofereciam serviços voluntários, gratuitos, como já apresentados anteriormente. Portanto, firmei as atividades em uma floricultura, atualmente, realocada para o espaço do Sítio, em Samambaia-DF.

Reflexões sobre a escola como um ambiente vocacionado à cultura de violência e de paz

As reflexões atinentes ao ambiente escolar são, antes de tudo, fruto de observação da minha experiência docente no magistério público do Distrito Federal, balizado por leituras fundantes das reflexões. Porém, não é palavra final sobre o assunto, mas antes de tudo um convite filosófico a uma reflexão atenciosa às dimensões das questões humanas em prol da paz na escola e da saúde mental.

A escola, especialmente a pública, enquanto ambiente multi-identitário em termos de gênero, de raça, de classe e de saberes, soma a reboque situações de conflitos de diversas ordens. E, por vezes, culminam em processos de violências, nos quais as pessoas da comunidade escolar são expostas e ou condicionadas às múltiplas vulnerabilidades.

Os conflitos entre membros da comunidade escolar, em geral, frutos de divergências culturais, intolerâncias (religiosa, sexual), sociais, raciais, ideopolíticos, de gênero, bem como os de rotina da dinâmica institucional, são classificados no plano simbólico de “problemas”. Dos problemas divulgados nos corredores do senso comum, são ignorados os processos de socialização, a riqueza da convivência articulada pela escola, as inteligências pedagógicas na lida com a resolução de conflitos. Ganham destaque nos holofotes apenas menções de resultados alardeadores. E, assim, a escola pública é marginalizada. Com efeito, a complexidade

das situações é generalizada em um único postulado do discurso hegemônico que vulgariza as múltiplas dimensões multilaterais das relações interpessoais.

De outra forma, lisonjeiros discursos panfletários, aparentemente simplórios, sacralizam a educação, veneram o educador e enaltecem a escola, em geral, com uma prosódia e sentido muito genéricos, bem folclóricos e romantizados no plano simbólico e cultural. Porém, sob o mesmo rogo escarpelam as escolas, os educadores e a educação quando o interesse dos vocativos atende aos interesses de dominação, sobretudo quando o veio é o de exploração dos bens públicos para fins privados.

Na minha experiência de dois anos como supervisor pedagógico do CEM 414 de Samambaia, percebi que diversas formas de compreensão de uma situação conflituosa são igualmente ignoradas por um discurso predominante do senso comum. Alguns dos próprios operadores da educação, com sua vasta experiência, bem como a maioria dos envolvidos em conflitos focam apenas na funcionalidade prática de mediação de conflitos. No fundo, aspiram à garantia de paz, mas, imediatamente, se entregam à insegurança, pois a sensação contingente de provisoriedade situacional de resolução de conflitos parece parques arranjos, cabíveis apenas para este caso específico.

Na eterna rotina de “matar um leão por dia”, não se pode gozar da esperança de paz da caçada para o dia seguinte, pois não se sabe se haverá forças ou capacidade de elaboração de novas técnicas para os desconhecidos desafios futuros. Interessante observar também que essa postura não é de todo negativa, ela é ambígua. O aluno da escola pública assimila essa dinâmica e por ela desenvolve estratégias de manutenção das condições de aprendizagens com bastante autonomia, desenvoltura e superação. Em muitos casos observei que alunos oriundos de escolas particulares, quando matriculados nas escolas públicas, sofrem grandes estresses com o dinamismo do processo de ensino e de aprendizagem, pois o aspecto marcante da escola pública é o de lidar com a autonomia.

Esse fator apresentado exige mais estudos detalhados, mas observa-se também nas universidades públicas que os egressos das escolas públicas, acumuladores de múltiplas vulnerabilidades, conseguem um desempenho performático que vai além do desempenho acadêmico. A performance é uma articulação de ligação entre grandes lacunas de precariedades, preenchidas com soluções de superação entre a distância do percurso de casa para a universidade, o enfrentamento diário do trânsito, os parques recursos pessoais de estudos e alimentação, a conciliação dos estudos com o trabalho (estágios, compromissos pessoais). Todo esse trânsito entre múltiplas vulnerabilidades faz com que seu horizonte de consciência acadêmica seja ampliado para múltiplas

dimensões do saber, sobretudo, o senso político, em que o aluno multi-identitário se reconhece como sujeito de direitos – destinatário de políticas públicas de inclusão e de acesso aos bens públicos e coletivos.

O que sim conhecemos é a força e criatividade daqueles que ali habitam, que fazem da Estrutural não uma, mas várias cidades. Foram as histórias de resistência ativa, mais que o papel estático que a denúncia muitas vezes atribui a quem está na base da pirâmide do poder, que nos mobilizaram nesse processo. *As soluções inventadas e dilemas diante de grandes problemas estão estampados nas diversas vozes presentes nesta publicação, que procura mapear mais que números frios gerados a partir de fórmulas gestadas entre as quatro paredes da burocracia do Estado. É a sensação e agência de quem vive e resiste em seus cotidianos a grandes desigualdades que nos importam. É ali que residem as sementes da transformação.* (INESC, 2016, p. 3).³ (Grifo meu).

E no mesmo instante em que as forças da escola e da comunidade escolar se voltam para o presente, o futuro é pouco planejado. Sobretudo, no Ensino Médio, a contingência e a provisoriedade condicionam as expectativas para as oportunidades que batem à porta na última hora. Na conclusão do Ensino Médio, quem está de mala pronta se arrisca a novos horizontes. A própria definição da finalidade do Ensino Médio pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9394/96, que preconiza que o Ensino Médio tem múltiplas finalidades, faz com que a provisoriedade “prepare” o egresso para o mundo não somente de muitas possibilidades, mas de grandes encruzilhadas, cujas escolhas dos egressos são pautadas por necessidades, por vezes, imediatas e possíveis – e não por aquelas planejadas e estruturadas previamente:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

O foco situacional e localizado individualiza a violência, o violador, e a vítima, afastando, portanto, o contexto macro, gerador e ou catalizador desses processos de violência multifacetados. Há casos em que se recorre imediatamente a instâncias secundárias, embora fundamentais, porém terceirizadas para a resolução de

conflitos não necessariamente graves, tais como judicialização, polícia, Conselho Tutelar. Por isso, pouco se discute nos momentos formativos da comunidade escolar os processos que desencadearam as violências.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) da SEEDF é altamente qualificado em atendimento desta ordem, porém poucas escolas contam com o profissional disponível para atender todas as demandas, e acaba que tais profissionais também se tornam funcionalmente “mediadores de conflitos” e genericamente desviados de funções centrais para dimensões secundárias, cujo remédio é paliativo e situacional. Penso que o ideal para o SOE, em parceria e articulação com todos os segmentos da escola, seria um trabalho constante e gradual na prevenção e no cultivo de paz, através de campanhas, de etapas formativas, de reuniões esporádicas para tratar de assuntos estancos, conceitos e medidas preventivas contra doenças, violências, atenção de inclusão e adaptação focada aos alunos especiais, e também de orientações de estudos.

As pessoas mediadoras, envolvidas em conflitos escolares, compreendem apenas a dimensão particularizada e individualizada de um conflito e não o seu contexto macro, e ignoram, com efeito, o quadro sociopolítico da violência. O patrimônio cultural e o conhecimento sobre políticas públicas, humanidades, ciências sociais e inteligências psicoafetivas seriam pré-requisitos elementares para a lida com as demandas de conflitos.

Pela experiência nessa função de supervisor pedagógico, inferi que a escola pública é um local privilegiado não apenas em cultura de violência, mas exponencialmente de paz – pois, diante das situações de violências, de negação de direitos, de conflitos, de exposição de vulneráveis e de vulnerabilidades, é possível fazer uma intervenção que seja a da convivência harmônica e respeitosa com as diferenças.

Algumas iniciativas positivas são transformadas em projetos de grande destaque, distrital e nacional, em que apenas a título de exemplo refiro o projeto Mulheres Inspiradoras. Porém, na maioria dos casos, opera no silêncio e no anonimato os grandes feitos das escolas que, mesmo driblando inúmeras dificuldades, conseguem excelentes resultados, tanto em termos pedagógicos quanto na promoção da população discente nos exames externos.

Nesse sentido, não se pode negar a existência e o efeito do discurso pejorativo acerca da escola pública. Sobre esse discurso, operam-se sistemas econômicos e políticos da administração pública com as ideias de privatização da escola pública (PERONI, 2011)⁴. A dita Reforma do Ensino Médio reverberou em processos que ainda estão em andamento com as diversas formulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas se pode perceber de antemão a finalidade política de

retrocessos para as massas, pois a educação, enquanto política pública de promoção educacional, cultural e social, está sendo cerceada enquanto direito basilar do acesso aos bens culturais e econômicos.

Como cortina de fumaça que encobre as reais intenções de sucateamento da escola pública, o discurso hegemônico compreende a escola como um ambiente violento e que, portanto, precisa ser disciplinado. A propósito de formar um consenso da opinião pública, pensa-se logo numa pseudo solução, cujo caráter é igualmente impositivo e unilateralista. É dessa maneira que, em 2019, a gestão compartilhada das escolas com a Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF) vem a calhar para o senso comum como uma solução final para a situação da violência das escolas.

As escolas escolhidas pela SEEDF para essa modalidade de gestão têm realizado reuniões com a comunidade escolar para apresentar a proposta a ser votada, porém o foco das discussões é o caráter unicamente disciplinar. Nega-se a negligência do governo na assistência às escolas em estado calamitoso e violento. Nega-se os diversos processos que levam os profissionais da educação ao alto índice de adoecimentos, sobretudo, o mental. Por mais que o processo de escolha de gestão seja formalmente democrático, ele é, em geral, consenso de fórceps por esta mentalidade da escola como um ambiente violento, e igualmente inferem que a presença da PMDF significa paz.

Longe de desmerecer a capacidade operacional do corpo de segurança pública para prevenção de violências, antes de tudo, refiro-me ao espaço escolar como um ambiente privilegiado de conflitos e que, portanto, antes de a situação ser reduzida apenas à figuração simbólica da violência, as situações conflituosas precisam ser analisadas, contextualizadas e tratadas com educação e não apenas e somente como discursos, esvaziados por termos figurativos de violência e de indisciplina.

A disciplina, em termos gerais, nada mais é do que um condicionamento psicológico de postura comportamental incutido por uma instituição autoritária (GOFFMAN, 1974). As instituições, especialmente as corporações militares, são especializadas nesses processos, sobretudo, para o emprego objetivo, técnico, irreflexivo e incontestável da força, em que são castradas parcialmente ou integralmente a liberdade, o diálogo, a reflexão, o desejo, a espontaneidade da pessoa. Em amplo sentido, nessas condições descritas, a disciplina é o não reconhecimento integral e ou a suspensão da condição da pessoa como sujeito de direitos – em que, em nome da disciplina e da sujeição à ordem imposta, viola-se direitos, sobretudo, da liberdade de expressão, de pensamento, de posicionamento político.

A autodisciplina é um padrão comportamental ajustado pelo próprio indivíduo, fundado em princípios,

crenças e virtudes próprios, mas também reconhecidos publicamente. Já a disciplina comportamental exógena, advinda de instituições autoritárias, pressupõe essencialmente uma relação hierárquica, em que o subalternizado é classificado como disciplinado quando é imponderável às ordens a ele impostas. A disciplina institucional é, antes de tudo, habilidade de imponderabilidade e de inquestionabilidade das ordens impostas. Longe de desqualificar a disciplina. Porém ela é um remédio altamente eficaz para situações que requerem proatividade para o zelo, para o respeito, para a pontualidade e para as relações de compromissos. Porém, pouco aproveitada para um espaço multi-identitário e dinâmico como a escola, que exige mais do que compromisso administrativo com as demandas, mas empatia.

A escola é um ambiente que não apenas preza pela cidadania, pela liberdade, pela espontaneidade, pelo humanismo, mas também pela liberdade de expressão. A escola é essencialmente ensaio para a paz. O quartel é tecnicamente treino para a guerra. Embora em um quartel possa existir uma escola e numa escola possa existir um quartel, as suas atividades podem funcionar harmonicamente quando o objetivo elementar de ambas é o aprendizado, e não simplesmente a reprodução limitante de sistemas de dominação autoritária e castradora. Dessa compreensão podemos inferir que para uma escola ser militarizada ela nem precisa de uma gestão compartilhada, pois as prerrogativas de disciplinaridade atuam em performances de autoritarismos na atuação de lideranças, de gestores e de operadores da educação em instâncias administrativas e pedagógicas, quando eles se transvestem dessa roupagem unicamente disciplinadora.

Na minha percepção e experiência de quatro anos e meio como militar e como professor do Ensino Médio no Colégio Militar de Brasília (CMB), percebi que a indisciplina nesse espaço não é o foco da atuação do magistério do Exército Brasileiro, mas sim a promoção do público para os exames externos, inclusive os mais cobiçados nas universidades públicas e universidades do exterior, tais como, cursos de graduação em medicina, engenharias e direito, além das escolas militares para as quais boa parte do público discente do CMB é vocacionada (ITA, IME, AMAN). Sem muito esforço, podemos perceber a diferença dos públicos discentes das escolas públicas do Distrito Federal e do CMB, o fator determinante da diferença imediata entre eles é o econômico. Este é quase isento das vulnerabilidades sociais que acometem os alunos daquela, especialmente, das regiões periféricas escolhidas para a dita gestão compartilhada.

Nenhuma comparação pode ser fundamentalmente categórica sem precisão e detalhamento metucioso, porém, a título de reflexão, percebemos como operam os discursos no plano simbólico. Através do discurso de

uma pseudocultura de paz nas escolas com a gestão compartilhada, encobrem-se os reais motivos geradores das violências que acometem a comunidade escolar.

As formas de violência

As formas de violência que acometem as escolas são inúmeras, mas o senso comum obtém das mídias e da imprensa apenas aquelas que responsabilizam indivíduos e não as instituições. E quando as instituições são responsabilizadas essa atitude opera apenas no sentido de justificar a precariedade da educação para fins de valorização do setor privado, bem como para justificar as arbitrariedades administrativas com o serviço público de educação, especialmente, em se tratando de privatizações.

A grosso modo, se fizermos um mapeamento das formas de violência que rondam as escolas podemos relatar aquelas provenientes dos agressores, tais como: o racismo, a homofobia, o *bullying*, a intolerância religiosa e sexual, o machismo e outros. As violências que acometem muitos indivíduos são multidimensionadas, em que o quadro de vulnerabilidades surge de fatores diversos que forma um perfil multi-identitário da pessoa exposta a diversas vulnerabilidades (BOTELHO e NASCIMENTO, 2016), tais como pobreza, diagnósticos de deficiências (cognitivas/intelectivas e físicas), questões de raça, de gênero e de classe. E existem outras formas de violências que são institucionais ou institucionalizadas pelo consenso do discurso de dominação, por exemplo, o racismo institucional, o favorecimento de narrativas sexistas, o posicionamento político e religioso de segmentos ditos “sem partido”⁵, porém com ideologias marcadamente reacionárias, intolerantes, separatistas, puritanistas, alienadoras. Ainda pode-se pensar em outras formas camufladas e indiretas de violências articuladas entre a administração pública e os meios de comunicação, em que sobressai a prevalência do interesse econômico e político da gestão, em prejuízo da população em geral, adquirida por imposição do “consenso” (SANTOS, 2006).

Na minha perspectiva não se pode falar simplesmente de uma cultura de paz sem compreender detalhadamente os graves e multidimensionados processos de violência que envolvem a escola e a comunidade escolar como um todo. A simplificação da violência pelas formas de discursos hegemônicos leva, com efeito, à mediação e à operacionalização precária dos conflitos.

No caso do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e do Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), têm sido ofertados diversos cursos e atividades que atendem a muitas demandas aqui colocadas, sobretudo de formação do corpo docente. Porém, na minha percepção, estas ainda são iniciativas muito externas às escolas, que por seu turno não conseguem

se desvencilhar de seu dinâmico jugo situacional incrustado na dinâmica da Unidade Escolar (UE). De forma ambígua, a liberdade pedagógica e administrativa da UE, somada às múltiplas precariedades institucionais, a encarcera em seu próprio jugo de responsabilidade diante da SEEDF e da sociedade, porque a UE foca – justificadamente – na sua administração, preponderantemente interna.

E parece ser também por este veio que, diante dos inúmeros eventos de precariedade que deságuam na escola, a educação enquanto política pública essencial não lhe resta alternativa senão ser paliativa para as massas vulneráveis. Não lhe resta outra sina senão a de ser o substitutivo de outras políticas públicas ausentes, precárias e inexistentes para a população. Por esta senda também, o engessamento das suas estratégias se particularizam, se localizam com forte foco e atenção nas situações estanques do presente, confinadas em seus altos e fortes muros, de massa cinzenta. Ou seja, muros de concreto e muros mentais.

Em hipótese alguma posso justificar o tímido diálogo das escolas com o que lhes é externo, sob a justificativa de que em seus muros elas foquem apenas a questão na própria Unidade Escolar. Obviamente que outros fatores, de ordem pessoal e coletiva, imperam sobre este fato assimétrico entre a formação ofertada e a atuação em campo, tais como, cursos realizados apenas para fins de progressão de carreira, indisponibilidade e incompatibilidade de tempo, descompasso do local, do horário da oferta dos cursos, entre outros. Nesse sentido, a EAPE entendeu e começou a descentralizar seus cursos para alguns polos em outras Regiões Administrativas, além da sede no Plano Piloto (Brasília).

Considerações finais: a fundação da cultura de paz

A cultura de paz se inscreve na insígnia das militâncias em direitos humanos, cuja expressão soa para o simbolismo como um culto sagrado, respeitado, ritualizado e, por vezes, folclorizado, sob um lema de embuste para expurgo da violência. Em boa parte da perspectiva acadêmica e política, a cultura de paz é apregoada como um protocolo diplomático entre nações, em que os direitos humanos buscam se universalizar (LINDGREN-ALVES, 1995). Porém, também de uma perspectiva acadêmica, um fator que considero imprescindível para a discussão é a contraposição que secciona o ser humano do humanismo (HABERMAS, 2010 [tradução própria])⁶.

No entanto, contra o pressuposto de que atribui apenas uma carga moral retrospectiva aos direitos humanos, gostaria de defender a tese de que sempre houve - embora inicialmente apenas implicitamente - uma ligação conceitual interna entre direitos humanos e dignidade humana. Nossa intuição nos diz, em todo

caso, que os direitos humanos têm sido o produto da resistência ao despotismo, à opressão e à humilhação. (Ibid., p. 6).

Em resumo, é contraditório – quem sabe, impossível – aspirar a uma cultura de paz sem antes admitir o humanismo da pessoa humana. Com a criação da ONU, na década de 40, por mais de 20 países aliados, após a II Guerra Mundial, normas internacionais foram criadas com a finalidade de aliança para a garantia de paz e da segurança internacional entre as nações. Conforme Habermas (2010), os documentos oficiais que normatizaram os direitos humanos foram, antes de tudo, uma medida diplomática para frear os efeitos das guerras e do nazismo, mas a concepção de dignidade humana não foi o fator fundante desses princípios de paz e de segurança, mas, antes de tudo, um guarda-chuva contra as atrocidades da guerra.

Nesse aspecto, infiro de Habermas que o seu questionamento é sobre o próprio fundamento jurídico dos direitos humanos – que não se vincula à dignidade humana – mas sim a uma cultura diplomática de “cessar fogo”. É também dessa feita que as escolas, talvez, até mesmo as instituições de um modo geral, incidam no ciclo vicioso de buscar apenas a suspensão das ocorrências de violência. A funcionalidade, a operacionalidade, a superficialidade das relações diplomáticas do “cessar fogo” obstaculizam a compreensão sobre a dignidade humana.

Dessa postura tenazmente diplomática, produzem-se regulamentos, protocolos, normas, regimentos institucionais de adequação de conduta cívica, mas cujo espírito de observância de tais princípios gravita em torno de um simbolismo cultural, cujo núcleo é desconhecido.

Essa racionalidade perpassa pela história ocidental, alicerçando os códigos franceses do século XIX e os direitos posteriores que daí derivaram. O sujeito de direito é elaborado como um ser que deve ser justo ou receber justiça no interior das relações conflitivas; o ser humano é individual e sua participação no mundo se dá pela concorrência e pelo trabalho, que domina a natureza e é dominado pelos poderosos. (...). O eu é a instância constituidora das imagens do outro e das normas ético-morais. (AGUIAR, 2017, p. 19).

Sobre esse princípio normativo, preponderantemente racionalista e pouco humanista, articulou-se um contexto científico em que o direito também foi fundado – em especial por causa do seu alinhamento à crença positivista⁷ de que a ordem racionalizada seria suficiente para garantir o progresso. Sobre esse assunto, Aguiar (2017) apresenta na história do pensamento ocidental a herança filosófica da predileção pela razão⁸ para fins de fundação da ciência, cujos efeitos, em termos de direitos, são profundamente assimétricos.

Nesse mesmo quesito racionalista é que o Estado Moderno, enquanto instituição, é apresentado por Thomas

Hobbes. Sob o mesmo dorso racionalista, as tradicionais políticas públicas são desenhadas – embora novas abordagens e perspectivas transversais, intersetoriais e multifocais acenem num horizonte por diálogos de igualdade.

Os direitos humanos tiveram seu fundamento nos processos históricos registrados na literatura romântica, onde as pessoas humilhadas, em especial, as mulheres, eram representadas com dignidade e empatia (HUNT, 2009). O humanismo ou a humanização é, antes de tudo, o reconhecimento incondicional do ser humano como sujeito de direitos, inclusive para além dos conceitos acadêmicos ou jurídicos. Portanto, uma cultura de paz é antes de tudo a suspensão do juízo moralista, racionalista, positivista, ortodoxo, assimétrico e estratificado, porque a cultura de paz é, em sua essência, o reconhecimento de todas as pessoas da família humana como sujeitos de direitos, dimensionados pela dignidade humana. A cultura de paz é, ainda, o reconhecimento das violências que acometem as pessoas, bem como a justa correção das assimetrias violadoras de direitos – e não simplesmente a ausência de conflitos.

Sob o rogo de “paz” e para evitar possíveis conflitos, muitas violências são institucionalizadas e muitos direitos são violados, pois alguns mediadores preferem ocultar, omitir, contornar e camuflar as situações conflituosas. Dentre as situações conflituosas evitadas pelos mediadores infiro que se devam aos seguintes motivos: são direitos a que os mediadores não são afetos, por motivos políticos ou religiosos; ou são direitos que os mediadores não reconhecem como direitos; ou também porque não possuem domínio teórico e técnico para a lida com situações conflituosas – ou devido à natureza temática do conflito.

Estratégias oriundas do consenso com a suspensão dos conflitos não são sinônimo de paz, mas de omissão. Um justo tratamento seria, minimamente, o encaminhamento para instâncias ou pessoas qualificadas para a mediação correta, justa e necessária. Portanto, compreendo que uma cultura de paz é também uma cultura de justiça, de ensino, de respeito, de igualdade.

Práticas de uma cultura de paz

Como a prática filosófico-meditativa poderia evocar uma cultura de paz? Os fatores mais estruturantes de uma mente filosófica é a compreensão holística das relações epistemológicas. Ou seja, a filosofia, em termos gerais, não se condiciona por princípios simplistas do saber, mas questiona os próprios fundamentos da capacidade de conhecer. Nesse sentido, Gadamer (1999) fala do “horizonte de compreensão” como um procedimento filosófico de interpretar o mundo para a formação de uma visão em que é possível a reunião das contraposições, diferentemente

dos tradicionais postulados fechados em princípios unívocos, unilateralistas e assimétricos.

A “cultura” de paz se relaciona com o verbo “cultivar”. O cultivo é uma técnica agrícola que envolve diversos fatores, e não somente o plantar. Mas também o cuidado. O cuidado envolve o preparo do solo, a proteção da planta contra os ataques de pestes, de pragas, das drásticas alterações climáticas (secas, chuvas fortes, granizo, erosões, voçorocas, ventos fortes).

A filosofia ocidental, em geral, tem um caráter discursivo, especulativo, racional, conceitualista. Porém, algumas escolas e linhas de pensamento filosófico percebem o mundo sob a ótica humanista (subjetivismo, existencialismo e outros). Gabriela Bal (2007) infere de Plotino que a qualidade contemplativa da alma é um atributo fundamental do conhecimento pleno.

O Homem Interior corresponde ao “homem separado”, ou seja, àquele homem que conhece não apenas através do raciocínio discursivo, mas sim através da parte mais alta da Alma, aquela que não necessita de um órgão específico, mas que permanece somente no inteligível. Ao apontar para a existência do inteligível, Plotino dá a conhecer aos homens as ferramentas e os meios através dos quais estes podem não apenas conhecer a realidade inteligível e sua imagem, a realidade sensível, mas, sobretudo, se reconhecerem fazendo parte dela. A sensibilidade humana (*aíesthesis*) opera sempre nos dois sentidos: da exterioridade e da interioridade. (...). Só tomamos consciência daquilo que perpassa toda a Alma e não apenas uma parte dela. (Ibid., p. 59).

Compreendo que a meditação plotiniana – embora não traduza a prática terapêutica de meditação – é capaz de explorar essas capacidades humanas pela contemplação da alma, pois essa contemplação sedimentada da *aíesthesis* supera o caráter unicamente racional, ao mesmo passo que abre outros campos da existência. Da mesma forma, a meditação enquanto terapia pode ser uma via para o conhecimento e também para a cura. A grosso modo, a concepção holística da filosofia oriental é justamente essa em que a meditação abrange variadas dimensões simultaneamente.

A filosofia africana (da cultura Bantu) apresenta também uma perspectiva altamente humanista, em que os cuidados humanos não podem ser substituídos pela tecnologia, pelos maquinários ou pelo conhecimento racional ocidental.

Na verdade, na cultura africana tradicional não existe a amizade apenas entre duas pessoas. Os grupos de conversa eram determinados de forma mais ou menos natural pela idade e pela divisão de trabalho. Assim, todos os meninos cuja tarefa era cuidar do gado se encontravam periodicamente em locais populares para conversar sobre o seu gado, as namoradas, os parentes, os heróis, etc. Todos partilhavam seus segredos, alegrias e tristezas. Ninguém sentia que estava se intrometendo

desnecessariamente nos assuntos de outra pessoa. A curiosidade manifestada era bem-vinda. Ela brotava de um desejo de compartilhar. O mesmo padrão era encontrado em todos os grupos etários. A visita à casa de outros sempre fez parte do modo de vida das pessoas mais velhas. Não havia necessidade de um motivo para a visita. Tudo fazia parte do profundo interesse que tínhamos um pelos outros.

Tais hábitos não se veem na cultura do ocidental. Uma pessoa que faz uma visita à casa de outra, a menos que se trate de um amigo, é sempre recebida com a pergunta: “o que posso fazer por você?” Essa atitude de considerar as pessoas não por elas mesmas, mas como agentes com uma função específica, seja contra nós ou a nosso favor, é estranha para nosso povo. Não somos uma raça desconfiada. Creditamos na bondade inerente ao homem. Gostamos das pessoas por elas mesmas. Consideramos o fato de vivermos juntos não como um acidente infeliz que justifica uma interminável competição entre os indivíduos, mas como um ato deliberado de Deus para fazer de nós uma comunidade de irmãos e irmãs, envolvidos juntos na busca de uma resposta abrangente para os vários problemas da vida. Portanto, em tudo aquilo que fazemos, colocamos o homem em primeiro lugar e, por isso, nossa ação em geral é uma ação comum, mais orientada para a comunidade solidária do que para o individualismo, que é a marca registrada da abordagem capitalista. Sempre evitamos usar as pessoas como degraus para subir. Em vez disso, estamos dispostos a um progresso muito lento, num esforço de garantir que todos caminhemos no mesmo ritmo (BIKO, 1990, p. 57).

Nesse sentido, penso a Meditação Cromoterápica⁹ como um caminho de reunião de saberes, de práticas que podem levar à contemplação de si mesmo na relação com outro, e nas dimensões profundas da humanidade. Esse é o meu caminho, essas são as minhas bases filosófico-existenciais que apontaram um caminho de cultura de paz.

Uma iniciativa de cultura de paz para a escola que não trate a questão humana com humanismo será uma iniciativa meramente utópica. O caminho que palmilho para pensar uma cultura de paz na escola é sedimentado nas múltiplas filosofias paradigmáticas já expostas e na prática terapêutica individual e ou coletiva da meditação.

O meu caminho é uma perspectiva, e não a única. Muitas outras propostas de uma cultura de paz, mesmo que com outra legenda, têm alcançado elevados graus de humanismo, de solidariedade, de respeito e de superação de vulnerabilidades.

Em muitas escolas, projetos artísticos, culturais, literários, programas de estudos preparatórios para exames externos têm sido ancoradouros de respeitáveis mobilizações para uma cultura de paz, porque emanam de uma compreensão da dignidade humana como pilar de direitos – e não compreendem os direitos humanos apenas como prerrogativas inclusivas dos princípios

legais. Na ocasião da minha visita a Escola Classe 501 de Samambaia, pude conhecer o projeto literário da escola (Construlendo), no qual as crianças e também suas famílias reescrevem e desenham o aprendizado de uma leitura feita em classe, e publica em livro as suas narrativas. Dessas narrativas destaco especialmente o livro da psicóloga Neusa Maria (A princesinha negra, 2017) e o seu impacto na comunidade escolar. Os alunos leram o livro e muitos deles descreveram as situações de violências sofridas, bem como as superações das situações de diversas formas de violências.

Nesse aspecto último – dos direitos enquanto meras prerrogativas legais, e não como compreensão da dignidade humana –, muitos operadores de direitos e de políticas públicas têm se esquivado do seu compromisso com a humanidade sob a alegação de que sua função-mecanizada consiste em previsão legal. Portanto, no seu entendimento, o seu trabalho se resume em executar “apenas isso ou aquilo”. Por exemplo: para muitos desses operadores sectaristas, buscar compreender a situação humana e integral do aluno que apresenta fracasso escolar é um atributo setorizado do SOE, do psicólogo, do Conselho Tutelar e da família, e não do professor.

Procedimentos de apatia, de “frieza emocional” e conduta de distanciamento afetivo de situações-problemas ou de alunos problemáticos. Estes exercícios são argumentos empregados por esses agentes no sentido de preservarem sua saúde mental. Por todas as razões já apresentadas anteriormente, penso que essa postura seja ambígua, pois em sua essência ela é dupla negação de humanidade, a do aluno e a do professor. Na lógica do não-adoecimento pelo contato com o doente, prefiro adoecer pelas minhas próprias doenças adquiridas pelo não-contato.

Lógico que, em termos de procedimentos pedagógicos seguros e cabíveis, bem como em condições psicologicamente saudáveis, o olhar é que precisa ser terapêutico, curativo, humano. A coisificação, o automatismo, o mecanicismo, o afastamento humano da sua condição humanista é um procedimento ocidental, conforme infiro de Steve Biko. E, nesse aspecto, a filosofia africana pode nos ensinar muito no nosso caminho filosófico-meditativo a sermos, essencialmente, e espontaneamente, humanos.

Por fim, numa perspectiva hermenêutica, compreendo que a dignidade humana seja um dado, porém o olhar do humano, enquanto comportamento, é que precisa ser tratado. O tratamento emerge como cultura de paz quando a finalidade é a cessação do sofrimento de humilhação, e não apenas a obediência às regras de convívio humano para um desencargo de consciência – politicamente correta. ■

Notas

- ¹ Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos de Serviços de Saúde de Brasília – SindSaúde-DF.
- ² Sobre esse assunto ler Bárbara Brennan (1987). Na obra intitulada “Mãos de luz: um guia para a cura através do campo de energia humana”, a autora – na sua experiência como cientista da área da física e como terapeuta na área cromoterápica – faz um diálogo entre o conhecimento científico e as suas práticas de cura em que os registros de sofrimentos físicos e/ou psíquicos são observados no campo áurico do paciente.
- ³ A citação refere-se à apresentação de uma publicação do Inesc, intitulada “Uma cidade em crônicas: encarando números na Estrutural”, com relato de vários jovens acerca das suas experiências de superação ou enfrentamento às múltiplas vulnerabilidades numa região periférica do Distrito Federal – das quais se compreendem situações semelhantes em outras regiões.
- ⁴ Na perspectiva da autora, a gestão da educação é sempre administrada pela gestão pública, mas com intervenções ideológicas e neoliberais do setor privado, bem como da Terceira Via. Essa opção ideológica acaba privilegiando o terceiro setor na gestão da educação enquanto política pública.
- ⁵ Sobre esse assunto ver Andrea Dip. *Em nome de quem? A bancada evangélica e o seu projeto de poder*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ⁶ Habermas compreende humanismo como “(...) posturas céticas e estratégias deflacionárias, sustenta que o conceito de dignidade humana não é uma expressão classificatória vazia, mas que, pelo contrário, é a fonte de que derivam todos os direitos fundamentais (na experiência concreta das violações à dignidade humana), além de ser a chave para se sustentar a indivisibilidade de todas as categorias (ou gerações) dos direitos humanos. Através de uma reconstrução histórica e conceitual de duas tradições diferentes, demonstra como a ideia de dignidade humana serve como um “portal” através do qual a substância igualitária e universalizante da moral se traslada para o direito”. (HABERMAS, 2010, p. 1).
- ⁷ “O positivismo, no afã de eliminar os mitos, dando curso ao projeto iluminista de iluminar as trevas, pretendendo que tudo fossem luzes, criou o maior dos mitos, o mito da ciência, do saber absoluto, como se fôssemos capazes de produzir algo eterno, imutável, perfeito, enfim, divino” (CARVALHO NETO e SCOTTI, 2011, p. 11).
- ⁸ “As culturas clássicas marcaram nossa sociedade, tanto em nível conceitual e principiológico, quanto no âmbito das práticas sociais. A racionalidade grega iluminou as grandes linhas de nossa cosmovisão, de nossa epistemologia e nossa ontologia e política”. (AGUIAR, 2017, p. 18). “(...) Agora, com justificativas racionais e práticas, o outro passa a ser o adversário, o disputante; o direito é uma arte de compor conflitos ou racionalizar a dominação. A ética e o direito são caudatários de uma racionalidade anterior construída sobre o domínio do outro e do mundo”. (Ibid., p. 19).
- ⁹ A meditação enquanto terapia abrange diversos formatos, técnicas, princípios ou doutrinas, filosofias etc. Porém, a meditação que apresento como fruto das minhas práticas, dos saberes intuitivos, aprendidos e estudados, agrega princípios básicos dos conceitos físicos das energias das luzes (relacionadas às suas velocidades, vibrações e frequências [BRENNAN, 1987 – e outros]), para ajudar os participantes a refletirem sobre si mesmos bem como suas demandas, e assim tratar suas memórias, emoções, situações, registros mentais. Uso nas narrativas das meditações especialmente a cor branca (para fins de limpeza, alinhamento, ajustamentos, preparo), a cor verde (para fins de cura, equilíbrio e paz), a cor azul (proteção). Portanto, por causa dessa relação estabelecida passei a chamar essa modalidade de prática terapêutica de Meditação Cromoterápica, que significa “terapia mental através das luzes intuitivas/narradas”.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. Alteridade e rede no direito. In COSTA, Alexandre Bernardino (org.; et. al.). **O direito achado na rua**: nossa conquista é do tamanho da nossa luta. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. (1. ed.[Col. Direito Vivo, Vol. III]).
- BAL, Gabriela. **Silêncio e contemplação**: uma introdução a Plotino. São Paulo: Paulus, 2007.
- BEATRIZ, Carla. PAULA, Patrícia (Orgs). **Projeto de leitura Construlendo**: por um mundo melhor, a arte da convivência. Brasília: IdeiasArt, 2018.
- _____. **Projeto de leitura Construlendo**: Gotejando ideias, fora preconceito. Brasília: IdeiasArt, 2017.
- BIKO, Steve. (Cap. 4) Alguns conceitos culturais africanos. In: **Escrevo o que eu quero**. Tradução de Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990.
- BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, Debora Silva; GARCIAFILICE, Renísia Cristina; RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **A Transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas**: limites e possibilidades. Brasília, 2016.

- BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2019.
- BRENNAN, Bárbara Ann. **Mãos de luz**: um guia para a cura através do campo de energia humana. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Pensamento, 1987.
- CARVALHO NETTO, Menelick de; SCOTTI, Guilherme. **Os direitos fundamentais e a (in)certeza do direito**: a produtividade das tensões principiológicas e a superação do sistema de regras. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993 a 2005. Brasília: INEP, 2007.
- GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. Perspectiva: São Paulo, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. **La idea de dignidad humana y la utopia realista de los derechos humanos**. 2010. Disponível em: <<http://www.filosoficas.unam.mx/~ojsdianoia/index.php/dianoia/article/view/218>>. Acesso em 18 de maio de 2018.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- JESUS, Leandro Bulhões dos Santos de; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A história, a póscolônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**. Recife, vol II, nº 11 – Ago-Dez, 2017.
- LINDGREN-ALVES, José Augusto. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Fundação Alexandre Gusmão/ Perspectiva, 1995. (Apresentação de Antônio Augusto Cançado Trindade e prefácio de Celso Lafer).
- MARIA, Neusa. **A princesinha negra**. Brasília, 2017.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, fevereiro de 2003. (Tese de doutorado).
- PERONI, Vera Maria. (2011). CAPÍTULO 11. Privatização do Público versus democratização da Gestão da Educação. In: GOUVEIA, Andréa B.; PINTO, José Marcelino de R.; CORBUCCI, Paulo R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil Andréa Barbosa**. Brasília: IPEA. (p.199-216). Disponível: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318>. Acesso em 18 de agosto de 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: Eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur. CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro de 2005. Pág. 227. In: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.
- SANTOS, Sousa Boaventura. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social - (cap. 9); a reinvenção solidária e participativa do Estado (cap. 10). In: **A Gramática do Tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SINDSAUDE. **90% das licenças por transtornos mentais, em 2017, foram emitidas a servidores da SES e Educação**. Disponível em: <<https://sindsaude.org.br/portal/colunas>>. Acesso em, 25 de junho de 2019.
- SINPRO-DF. **Editorial: “gestão compartilhada”, um eufemismo para a intervenção militar na escola pública**. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br>> Acesso em 25 de junho de 2019.
- UOL. **Mais de mil atingidos por massacre de Suzano, em SP, aguardam apoio psicológico**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/>>. Acesso em 20 de junho de 2019.

Outras leituras

INESC. **Uma cidade em crônicas**: encarando números na Estrutural. Publicação do Instituto de Estudos Socioeconômico-INESC, 2016.