



Universidade de Brasília
Instituto de Letras - IL
Departamento de Língua Estrangeira e Tradução - LET

THACIA CAVALCANTE LIMA

**A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS CONTRIBUIÇÕES DE
TSUNESABUROU MAKIGUCHI**

BRASÍLIA - DF

2024

THACIA CAVALCANTE LIMA

**A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS CONTRIBUIÇÕES DE
TSUNESABUROU MAKIGUCHI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Letras - Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua e Literatura Japonesa

Orientadora: Prof. Dra. Yuko Takano

BRASÍLIA - DF

2024

THACIA CAVALCANTE LIMA

**A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS CONTRIBUIÇÕES DE
TSUNESABUROU MAKIGUCHI**

Folha de Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Letras - Língua e Literatura Japonesa
pelo Instituto de Letras da Universidade de Brasília -
UnB

Brasília, 19 de Agosto de 2024

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Yuko Takano (Orientadora)

Prof. Dr. Fausto Pinheiro Pereira

Prof. Dr. Rita de Cássia da Silva Soares

RESUMO

O seguinte trabalho visa analisar e compreender as ideias de Tsunesaburo Makiguchi, teórico educacional japonês do início da era moderna do Japão, assim como suas contribuições para a Educação para a Paz. Além disso, busca-se compreender o contexto histórico de sua época, comparando as rápidas mudanças no Japão da era Meiji com as dificuldades enfrentadas na contemporaneidade. Também é discutido o conceito de Educação para a Paz e sua importância para preparar os professores para lidar com as dificuldades no ambiente escolar, uma vez que o país vem enfrentando um aumento nos casos de violência e tem sido tópico de discussões, como as implicações do novo ensino médio e dos problemas advindos da pandemia do Covid 19, que causaram atrasos significativos na educação de muitos estudantes. Por fim, busca-se analisar as possíveis aplicações das ideias de Makiguchi e dos conceitos da Educação para Paz na educação brasileira, de forma a tornar o ambiente escolar mais pacífico e beneficiar os estudantes e a comunidade.

Palavras-chave: Educação para a paz, Japão, Tsunesaburo Makiguchi, Educação brasileira

ABSTRACT

This paper aims to understand and analyze the ideas of Tsunesaburo Makiguchi, a Japanese educational theorist from the early modern era in Japan, and his contributions to Education for Peace. In addition, it seeks to understand the historical context of his time, comparing the rapid changes in the Meiji period of Japan with the difficulties faced in contemporary times. It also discusses the concept of Education for Peace and its importance in preparing teachers to deal with issues in the school environment since the country has been facing an increase in cases of violence and has been a topic of discussion, such as the implications of the new secondary education and the problems arising from the Covid-19 pandemic, which caused significant delays in the education of many students. Finally, it seeks to analyze the possible applications of Makiguchi's ideas and the concepts of Education for Peace in Brazilian education, willing to make the school environment more peaceful and to benefit students and the community.

Keywords: Peace Education, Japan, Tsunesaburo Makiguchi, Brazilian education

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Livro de leitura aprovada pelo Ministério da Educação do Japão.....	13
Figura 2 – Problemas Comportamentais na Primeira Infância e Persistência Intertemporal....	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 Contextualização.....	8
1.2 Problema de pesquisa.....	8
1.3 Objetivo Geral.....	8
1.4 Objetivos Específicos.....	9
1.5 Estrutura do TCC.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 Contexto histórico.....	10
2.2 As Ideias de Makiguchi.....	12
2.3 Educação para a Paz.....	25
3 METODOLOGIA.....	34
4 APLICAÇÕES NO BRASIL.....	35
2.4 Educação Brasileira Atual.....	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41
ANEXOS.....	43
Objetivos Agenda 2030.....	43
Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.....	44

1 INTRODUÇÃO

A criação e popularização da internet gerou uma época em que o mundo está em constante mudança, em que diferentes países se conectam por muitos elementos, como a economia, a política, e a transmissão de informações em tempo real. Entretanto, embora seu uso inicialmente fosse maior entre universidades, essa rede não tem sido usada de forma eficiente em prol da educação.

O que poderia ser uma solução se tornou um fator agravante das diferenças sociais devido à dificuldade de acesso a recursos tecnológicos das pessoas de baixa renda, e essa diferença foi intensificada pela pandemia do Coronavírus.

No Brasil, muitas discussões sobre como deveria ser a educação tem sido feitas, devido à reforma curricular que foi rejeitada por parte da população e a redução da carga horária de algumas disciplinas, falta de professores, e disparidade em relação às escolas particulares, o que resultaria numa desvantagem para os alunos das escolas públicas, que já enfrentam problemas como falta de professores, de infraestrutura adequada e falta de materiais didáticos. Diante desse cenário, os professores muitas vezes se tornam perpetuadores do sistema, em vez de agir para modificá-lo.

Hoje a educação brasileira enfrenta muitos problemas, e não se sabe por quanto tempo as consequências do período da pandemia se perpetuarão, mas as estimativas não são boas. Além disso, no Brasil, os casos de violência escolar aumentaram em várias cidades do país, como em caso recente em São Paulo, em que um aluno atirou contra os colegas, deixando uma aluna morta e três feridos.¹

É preciso que a educação leve em conta os desafios atuais de forma a sanar os problemas no futuro, e nesse aspecto, os professores podem tirar grande proveito dos estudos da Educação para a Paz, que visa educar de forma a criar, de forma intencional, uma cultura de paz.

Dentro desse cenário e as diferentes opiniões sobre como solucionar os problemas da educação, é papel do professor questionar: Qual deve ser o posicionamento do professor diante da situação atual? Que medidas podem ser tomadas para que o ambiente escolar seja harmonioso e pacífico?

¹ Ataque a tiros em escola estadual na Zona Leste deixa uma estudante morta e outros três feridos; adolescente foi detido. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/23/policia-atende-ocorrencia-de-disparo-de-arma-de-fogo-dentro-de-escola-na-zona-leste-de-sp.ghtml> Acesso em: 24 de outubro de 2023

1.1 Contextualização

Durante o cenário da Segunda Guerra Mundial, Tsunessaburo Makiguchi (1871-1944) desafiou a educação nacionalista da época em prol das crianças e trouxe um conceito que até hoje é revolucionário: o da felicidade como foco. Em seus livros e anotações pedagógicas, o autor traz o conceito de educação para paz, e defende que se deve levar em conta o contexto de cada aluno, seu estilo de vida, experiências e seu modo de ver o mundo.

Embora não seja tão conhecido no Brasil, existem várias referências a Makiguchi em várias cidades brasileiras, entre elas a Praça Tsunessaburo Makiguti em Curitiba, o Colégio Soka do Brasil e a Escola Municipal de Educação Profissional e Saúde Pública Professor Makiguti, em São Paulo. Makiguchi é um autor conhecido nos Estados Unidos, entre outros países, exemplo disso é o livro da Dr. Namrata Sharma *“Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches”* (2020) que faz referência ao conceito de criação de valor, além da Universidade Soka da América, na Califórnia. Portanto, os alunos da área de japonês se beneficiariam se adquirissem ao menos um conhecimento básico de quem foi e sua importância e influência para educação.

Diante do cenário atual, é essencial que os alunos de licenciatura, como futuros professores, reflitam sobre o papel do professor nos mais diferentes contextos e se comprometam com uma nova maneira de pensar a educação, a aprendizagem, e principalmente a relação professor-aluno. O conhecimento das pesquisas e estudos de pensadores como Makiguchi e outros educadores do Japão e do mundo - que criaram soluções para situações desafiadoras, questionaram suas realidades e agiram para trazer transformação nessa realidade no âmbito da educação - precisam chegar até nós e se transformarem em conhecimento prático, e por conseguinte, em transformação social.

1.2 Problema de pesquisa

Como os professores podem fazer da escola um espaço de transformação social, de forma a enfrentar os problemas sociais e melhorar o ensino, o ambiente escolar e a vida dos estudantes e da comunidade?

1.3 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo analisar e compreender as ideias de Makiguchi e suas contribuições para educação para a paz, além de refletir sobre como essas ideias podem colaborar para a solução dos problemas atuais na realidade educacional do Brasil.

1.4 Objetivos Específicos

- a. Busca-se compreender, através de pesquisa bibliográfica, o contexto histórico da época de Makiguchi,
- b. conhecer suas ideias para identificar os problemas de sua época.
- c. compreender suas contribuições para a Educação para a Paz
- d. analisar as possíveis aplicações na educação brasileira

1.5 Estrutura do TCC

Este trabalho apresenta no capítulo introdutório os itens tais como: contextualização, problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos.

No capítulo 2 tratamos na fundamentação teórica dividida em três partes. O item 2.1 sobre o contexto histórico da época de Makiguchi, em seguida apresentamos suas ideias no item 2.2 e as relacionamos com outros autores, e em seguida, no item 2.3, discutimos a Educação para a Paz, suas características e importância.

No capítulo 3 tratamos da metodologia de pesquisa, que se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica, com cunho qualitativo.

No capítulo 4, referenciamos o panorama da educação brasileira e como ela foi afetada no período da Covid 19, assim como os benefícios possíveis da aplicação das teorias de Makiguchi no Brasil.

E, por fim, no capítulo 5 as considerações finais deste trabalho monográfico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contexto histórico

Makiguchi viveu numa época de importantes mudanças no Japão. Em 1868 iniciou-se a era Meiji. Henshall (2014) relata que nela ocorreu a restauração do poder imperial, e com isso uma série de mudanças sociais, como o fim do sistema de classes sociais — incluindo a dos samurais —, a liberdade para trabalhar com o que quiser e uma busca intensa de conhecimento pelo mundo para modernizar o Japão, a criação de uma Constituição em 68, a busca pela educação universal, e a proibição do porte de espada (1876). Em 1873 o Japão adotou o calendário solar em vez do lunar, e em 1870 já havia jornais modernos, dado o alto grau de alfabetização do país.

Também houve um grande investimento, 1/3 do orçamento, no desenvolvimento da malha ferroviária do país, tornando possível que as pessoas trabalhassem longe de onde moravam e conhecessem mais lugares e comunidades diferentes da sua. Foi um período de industrialização, desenvolvimento econômico e conflitos políticos, de mudanças num ritmo vertiginoso.

Nesse período buscava-se equilíbrio entre uma nação educada o suficiente para fazer o Japão crescer economicamente, mas não se revoltar. A saída encontrada foi o nacionalismo, reforçado nas escolas. A educação era controlada pelo Estado, o que se lia era controlado e obrigatório, o que ao longo prazo seria uma forma de unificar e controlar a perspectiva das pessoas.

Em 1872, a educação universal foi considerada um objetivo, e já em 1879, dois terços dos rapazes e um quarto das moças tinham ao menos o nível primário. Inicialmente, os estudantes liam traduções de obras ocidentais, tendo contato com os conceitos de igualitarismo e direitos individuais. Entretanto, em 1878, chegou-se à conclusão de que a adoção excessiva de conceitos ocidentais tinha trazido prejuízos, como a falta de devoção filial. A educação passou a ser dirigida por Motoda Eifu, também conhecido como Motoda Nagasane (元田永孚). Tutor imperial e confucionista, destacava o que considerava as instruções morais adequadas e, especialmente, aos valores confucionistas e nacional-xintoístas. A seleção das obras estudadas foi sendo cada vez mais influenciada pelo Estado, até ser totalmente controlada no final da Era Meiji.

Também foram limitadas, em 1880, as reuniões públicas e proibido o envolvimento de pessoas de profissões como policiais, professores, estudantes e soldados com a política, não ser que previamente autorizadas.

Em 1890 foi publicado o Rescrito Imperial sobre a educação. Todos os estudantes deveriam memorizá-lo, além de ser lido em voz alta em ocasiões importantes. E o xintoísmo foi declarado não como uma religião como as outras, mas uma expressão de patriotismo, uma forma de “Xintoísmo de Estado”.

A juventude de então era assim exortada a ser diligente, respeitadora, a trabalhar para o bem público e a servir o Estado e o imperador. Os valores xintoístas do Rescrito fundiam imperador e Estado e identificaram esta unidade com a origem da própria vida. Os seus valores confucionistas fizeram do imperador uma figura paternal benevolente e ajudaram também a promover um respeito pela figura paternal benevolente e ajudaram também a promover um respeito pela família que nem sempre existira na história do Japão. A harmonia começava em casa. (Henshall, 2014, p.121)

O Japão passava por mudanças num ritmo acelerado, e com isso, nem todos conseguiam acompanhar. Conceitos ocidentais eram usados pelos japoneses para expressar suas frustrações e sensação de fracasso, como o de “homem supérfluo” da literatura russa, pois se sentiam perdidos. Na era Tokugawa, os papéis de cada um eram bem definidos, mas agora cada um estava livre para “vencer ou falhar” por si mesmos. Conceitos ligados a “sobrevivência dos mais aptos” se tornaram populares. Fukusawa Yukichi (福澤 諭吉, 1835-1901), em seu livro *Gakumon no Susume* (学問のすすめ) (Um Encorajamento da Aprendizagem) de 1872, afirmou:

Não há distinções de estatuto entre o nobre e o plebeu, ou entre o rico e o pobre, que sejam inatas. É apenas a pessoa que estudou diligentemente, de modo a dominar coisas e factos, que se torna nobre e rica, enquanto o seu contrário se torna plebeu e pobre. (p.27 apud Henshall, 2014, p. 119)

Fukuzawa Yukichi foi um dos educadores e advogados da ocidentalização mais influentes da Era Meiji.

Henshall explica que:

O Japão foi muito influenciado pelo Darwinismo social, recebendo conselhos de Herbert Spencer (1820-1903) para criar melhores políticas para o país, indicou que se mantesse os americanos e britânicos a distância, que fosse proibido o acesso à propriedade aos estrangeiros além de restrições aos direitos para fazer negócio, e de manter a “raça pura”, não se misturando com estrangeiros. (p.117,118).

O romancista mais famoso do Período Meiji, Natsume Soseki (1867-1916), pensava que a ocidentalização introduzira um tipo de egoísmo insensível e criara indivíduos solitários, afastados das suas raízes e da sua família. Pensava também que as transformações tinham sido todas realizadas num ritmo demasiado frenético para poderem ser convenientemente

assimiladas. Numa obra de 1909, *Sore Kara (E Depois)*, quando se considerava que o Japão estava no auge do seu prestígio internacional, escreveu (82):

Olhem para o Japão [...] Tenta fazer o seu caminho na companhia das potências de classe mundial [...] É como uma rã que tenta ser tão grande como uma vaca. É claro que, não tarda, irá rebentar. A luta afecta tanto a ti e a mim e a toda a gente. Devido à pressão da concorrência com o Ocidente, os japoneses não têm tempo para descontraír [...] Não adianta que sejam todos neuróticos [...] Não pensam senão em si mesmos e nas suas necessidades imediatas. Olhem para todo o Japão e não verão um centímetro quadrado onde brilhe a luz de uma esperança. As trevas de cobrem-no totalmente. (cap. 6, apud Henshall p.140 tradução do autor ²)

Em 11 de Fevereiro de 1889, foi promulgada a primeira constituição integral e formal fora do mundo ocidental, data que segundo o *Nihon Shoki*, seria a mesma da fundação do Japão. O Japão conseguiu ser considerado uma potência mundial em meio século, sendo considerado por Henshall, a realização mais notável em um curto espaço de tempo na história mundial.

Embora essas mudanças rápidas tenham trazido benefícios significativos na economia do Japão, também ocorreram mudanças não tão positivas que foram criticadas pelos pensadores da época. Tsunesaburo Makiguchi se opôs ao panorama educacional da época, e propôs uma nova forma de ver a educação.

2.2 As Ideias de Makiguchi

Makiguchi critica o nacionalismo japonês e o formato da educação de sua época. Para Makiguchi, a educação baseada no pensamento ocidental e capitalista visava formar cidadãos obedientes ao Estado, e capacitava os jovens para a guerra. Makiguchi foi preso pouco antes da Segunda Guerra, em 1943, por não aceitar o talismã xintoísta como religião, que havia sido imposto pelo governo. Em 1944, devido à subnutrição na prisão, faleceu aos 73 anos. Vemos abaixo uma página de um livro lido nas escolas do Japão no início do século XIX:

² Original:

なまじい張れるから、なほ悲惨ひさんなものだ。牛うしと競争をする蛙かへると同じ事で、もう君、腹はらが裂さけるよ。其影響はみんな我々個人の上うへに反射してゐるから見給へ。斯う西洋の圧迫を受けてゐる国民は、頭あたまに余裕がないから、碌な仕事は出来ない。悉く切り詰めた教育で、さうして目の廻る程こき使はれるから、揃つて神経衰弱になつちまふ。話をして見給へ大抵は馬鹿だから。自分の事と、自分の今日こんにちの、只今の事より外に、何も考へてやしない。考へられない程疲労してゐるんだから仕方がない。精神の困憊こんぱいと、身体の衰弱とは不幸にして伴ともなつてゐる。のみならず、道徳の敗退はいたいも一所に來きてゐる。日本國中何所どこを見渡したつて、輝かゞやいてる断面だんめんは一寸四方も無いぢやないか。悉く暗黒だ。

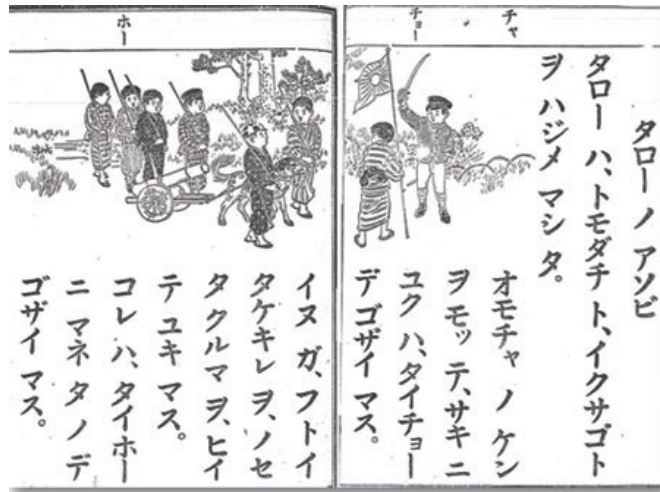


Figura 1: Livro de leitura aprovada pelo Ministério da Educação do Japão
Publicado em 1900 por Kinkodo Books, Co., Ltd., Tokyo.

O texto diz: ‘Taro está brincando de guerra com seus amigos. Segurando uma espada de brinquedo, o comandante lidera o grupo. Um cachorro puxa uma carroça com um bambu espesso, imitando um canhão.’

O autor defende em seu livro, *Educação para uma Vida Criativa (1989)*³, uma educação que libere o potencial criativo das pessoas, assim como a importância da experiência e da comunidade na formação do ser humano. Makiguchi propõe uma reforma do pensamento do sujeito cognoscente, este sendo a pessoa dotada de cognição, isto é, a capacidade de adquirir e processar o conhecimento⁴. Esses ideais iam contra o expansionismo japonês, não sendo bem aceitos nos círculos acadêmicos.

Makiguchi discute como o processo de ocidentalização transformou o Japão. O padrão de pensamento científico ocidental promove a separação entre sujeito e objeto, visando assim alcançar a objetividade. Entretanto, até que ponto essa separação é verdadeira? Não levaria ela a uma neutralidade que na verdade não existe?

Embora alguns pensadores de sua época, como Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920) defendessem que a ciência deveria ser neutra e atender a seus próprios objetivos, Makiguchi era a favor de uma concepção relacional entre ciência e homem, entre verdade e valor, uma vez que seria impossível separar o homem dos valores, sendo estes essenciais à vida humana. E a ciência caberia tornar possível a avaliação e validação da experiência do cotidiano.

³Original: 創価教育学体系(Soukakyouikugaku taikai), publicado em 1930.

⁴ Significado de Cognoscente. Disponível em:

<https://www.significados.com.br/cognoscente/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Cognoscente%3A&text=A%20pessoa%20cognoscente%20%C3%A9%20dotada,adquirir%20e%20processar%20o%20conhecimento.>

Acesso em: 28 de novembro de 2023

Makiguchi define a verdade como um fato, “Estou convicto de que a verdade é a expressão do objeto exatamente como ele é, e nada mais que isso” (1989, p. 79). Entretanto, o conceito de verdade não seria o suficiente para a educação, uma vez que em muitos casos, a verdade é inútil na dimensão prática. A assimilação das informações de forma a ser útil na própria realidade seria necessária ao indivíduo, que assim seria capaz de propor soluções para os problemas da sua comunidade, em vez de se tornar apenas um acumulador de fatos, sem ser capaz de fazer uso instrumental deles.

Ribeiro (2006) destaca que o resultado desse tipo de formação foi uma inevitável de cadência de valores. O indivíduo que não reflete sobre a experiência vivida absorve quantitativamente conceitos frios e informações que não se tornam valores para uma vida e um mundo melhores.

Makiguchi defende uma formação que tenha como foco a relação do homem com seu ambiente social e natural, que a ligação entre o sujeito e o objeto do conhecimento seja refeita, “uma ciência humanista, com base no desenvolvimento de uma ética voltada para a realização humana. (Ribeiro, 2006, p.13)”

Para Makiguchi, a comunidade é fundamental para a educação e para a construção de valores. As habilidades necessárias para se conviver bem em sociedade vem da interação com o outro. Mais do que isso, defende que é possível ensinar as pessoas a serem felizes, através de uma reforma com base no sistema de criação de valores bem-benefício-beleza.

Além das condições básicas para se viver, como alimento, abrigo e proteção, se soma a beleza, o valor estético. Esse valor gera autoconhecimento. Além disso, também se tem o valor social: “Para viverem juntos, os homens acordam certas regras criando valores que são determinados pelo desenvolvimento humano, num determinado tempo e lugar: o bem coletivo.” (Ribeiro, 2006, p.14)

Makiguchi recebeu influência tanto do humanismo da filosofia ocidental e da perspectiva budista do monge Nichiren Daishonin, do século XIII. Daí a origem do conceito de felicidade pragmática e da importância da experiência, respectivamente. Enquanto no ocidente, “A lógica do progresso capitalista está em postergar sempre a realização dos homens, sentida muitas vezes como inatingível (Ribeiro, 2006, p.13)”, para Makiguchi, a felicidade não seria algo inatingível, ou que se deixa para depois, mas como parte do dia a dia. Seria uma busca de bem-estar, da satisfação das necessidades e a solução de problemas de todos.

Ribeiro (2006) explica a ligação da aprendizagem e da comunidade na perspectiva de Makiguchi:

Na pedagogia makiguchiana, a vida, do nascimento à morte, é aprendizagem. Aprender é ser e estar imerso na existência vivida no lar, na vizinhança, na escola; refere-se a um modo de vida e ao universo simbólico de uma determinada cultura. Esses espaços vivenciais fundam a experiência humana efetiva do homem na sociedade e no planeta. A imersão na realidade local é o que permite ao sujeito compreender a sua universalidade, cuja existência transcende a localidade, mas que só pode projetar-se nessa universalidade se viver por completo a sua singularidade na vida local. (p.14)

Partindo de sua realidade, o homem se conhece e compreende o mundo a sua volta, a relação de dependência que temos com o mundo. O professor, portanto, deixa de apenas transmitir informações para ser um mestre que desperta e cultiva o potencial de seu aprendiz, tendo como foco transmitir conceitos éticos para a vida individual coletiva e ambiental. Para Makiguchi, também cabe a sociedade construir princípios éticos. A permanente organização e reorganização da experiência vivida tornaria possível a criação de valores individuais, alinhados à natureza e a sociedade.

É preciso, portanto, uma formação que visa pessoas plenas e capazes de lidar com os desafios do século XXI, o que demanda “pensamentos criativos, flexíveis e integrados”, e principalmente, valores que demonstrem “um profundo respeito à dignidade da vida”.

Ribeiro compara o sujeito e objeto do conhecimento à Flor de Lótus, por permitir a emergência simultânea da flor e da semente. No livro *Educação para uma vida criativa*, Makiguchi discute como a filosofia ocidental vê sujeito e objeto como realidades separadas. Isso levaria a “um desenvolvimento civilizatório voltado para objetivos como o progresso e bem-estar postergados, inalcançáveis, como idéias desencarnadas, distantes da experiência da vida” (Ribeiro, 2006, p.18). Haveria, dessa forma, “uma confusão entre cognição, como apreensão de uma realidade factual; e avaliação da experiência, como valoração do que é bom ou não para a vida pessoal e coletiva.” Makiguchi diferencia verdade de valor, e que o sentido filosófico que levou a ocidentalização mundial tratou a verdade como valor, o que seria um erro.

É importante notar que o problema não seria a apreensão dos fatos como neutros, independentes da vontade, a verdade das leis e fenômenos explicados pela ciência, que para esse objetivo distingue o mundo e o eu. Porém, instituir separação real entre sujeito e objeto, seria. Distinguir é necessário, separar, um erro.

Makiguchi vê o ser humano e o que ele produz como fruto de uma série de fatores, seu contexto social, suas experiências e possibilidades. Das emergências da vida resultam sistemas criativos e novas formas de pensar o mundo e a vida.

[...] o sentido da obra de Makiguchi equivale à flor de Lótus. É a terra e a relação com os homens que o autor toma como foco de seu trabalho, acreditando que o propriamente humano emerge da terra, da materialidade da vida, alterando tudo ao redor e criando, assim, a cultura. O humano relaciona-se ao planeta Terra, é parte de sua produção como outros seres e coisas do mundo. A Flor de Lótus nasce do lodo, mistura de água, terra e nutrientes. Quanto mais caudaloso o meio onde nasce, mais bela a flor se desenvolve. Ela emerge da terra, assim como a vida em geral. (Ribeiro, 2006, p.32)

Ribeiro destaca que para Makiguchi, a relevância da comunidade ultrapassa o conceito de nação, uma vez que possibilita romper as fronteiras para compreender as relações de interdependência cultural, o que seria mais relevante para o conhecimento do que defender um território, o que imporá barreiras cognitivas. O conhecimento seria construído como algo construído na materialidade da vida e que deveria ser significativo, ou se construiria conceitos sem vida que não acrescentam nada nem na vida e nem aos problemas humanos. O senso de enraizamento nasceria da comunidade, de onde viria a aprendizagem de como viver desde as experiências mais simples de socialização, que podem se estender para o mundo todo.

Makiguchi, seu primeiro livro, 人生の地理 (Jinsei no chiri, 1903), traduzido para o inglês, *A Geography of Human Life* (2002), já critica a rivalidade e busca de poder entre países de sua época:

Hoje, as várias nações estão sempre à espera de oportunidades para subjugar e ganhar o controle sobre os seus vizinhos. Procurando satisfazer suas ambições, elas não hesitam em exercitar a agressão e cometer atrocidades. Elas ainda sustentam que o modelo imperialista é natural e apropriado. Ironicamente, esse é um tempo em que um homem que rouba de um indivíduo será preso e punido como um ladrão, mas um homem que rouba o povo de um Estado e de uma cultura é saudado como um herói (Makiguchi, 2002, p.14 apud Ribeiro, 2006 p.35 e 36).

Ribeiro acrescenta que para Makiguchi, homem e meio estão integrados. A padronização que o Japão passava de forma a se moldar aos padrões do capitalismo ia contra sua ideia da importância de se vincular homem e sua localidade, comparando à necessidade de lodo da flor de lótus.

Eu tenho ponderado sobre o misterioso poder de nossa terra natal. Uma pessoa viajando pelo exterior anseia pela terra natal mais do que qualquer coisa, enquanto alguém que nunca esteve fora de sua casa raramente percebe seu apego a ela. Nos tomamos tudo por certo até que alguma influência estrangeira ou experiência nos alerta para esse apego. Tomonato Hayashi expressa essa saudade em verso: ‘Cada noite de uma viagem/ Eu durmo em um diferente quarto/ Mas em todo sonho/ minha cidade natal aparece (Makiguchi, 2002, p.17 apud Ribeiro, 2006, p.40).

Para Makiguchi, a geografia integrar currículo escolar de todo o ensino fundamental. Em sua perspectiva, a geografia não se resumia uma disciplina escolar, mas como paradigma da terra viva. A formação dos estudantes deve estar ligada ao contexto no qual ela acontece. Makiguchi também percebeu que o comércio mundial e as tecnologias de comunicação, como o telégrafo e o telefone, possibilitaram uma conexão cada vez maior entre as pessoas e o mundo, o que levaria à criação de uma comunidade planetária.

Era perceptível para Makiguchi que não havia retorno para as mudanças que ocorriam no Japão, dada a ocidentalização do mundo e a constante transformação e criação de valores conforme avança o desenvolvimento da humanidade.

Se pensarmos seriamente sobre isso, podemos ver que todo aspecto desse universo pode ser observado na pequena área de nossa terra natal. Porque a nossa terra natal é o lugar onde vivemos, onde andamos, onde vemos e ouvimos, formamos impressões, é possível para nós observarmos todos esses fenômenos diretamente. Assim, é possível para nós explicar a natureza geral de fenômenos complexos em qualquer lugar do mundo através do uso de exemplos os quais podemos achar em abundância nas mais remotas vilas e aldeias (Makiguchi, 2002, p. 21 apud Ribeiro, 2006, p.41)

Ribeiro argumenta que:

Não se trata de negar a tríade Estado-ciência-pedagogia na constituição de um mundo novo, possibilitando o desenvolvimento sem precedentes de instrumentos que facilitaram a vida, sobretudo a partir do século passado. O que está em questão é identificar, esclarecer e explicar os efeitos do expurgo da vida real que essa constituição efetivou, levando ao empobrecimento da compreensão do homem sobre a sua relação com o mundo, como parte integrante e importante da natureza (2006, p. 42)

Ribeiro argumenta que a distância criada entre o ser humano e a natureza levou a degradação ambiental, desigualdade social, e consumismo, sem levar em conta a limitação dos recursos naturais. Ressalta que, um mundo habitável é proveniente da capacidade do ser humano de alterar, transformar e imputar valor a tudo, e esse espaço pode ou não se compartilhado por todos, tendo em vista a percepção que se tem da realidade.

Makiguchi estudou a literatura filosófica do Ocidente e também as ciências Sociais, e buscou ser autodidata, o que o possibilitou cruzar ideias e conhecimentos diferentes e relacionar fatos criativamente.

Ribeiro define a cognição como a assimilação da realidade, uma propensão a compreender o real, racionalizá-lo. Já a avaliação corresponderia a valorar os dados da experiência. Destaca a importância de distinguir cognição e avaliação, de forma a operar uma valoração adequada da experiência vivida com base na compreensão da realidade assimilada pela razão. Ao remover a observação presencial, se descontextualizaria os acontecimentos, o que levaria a não conhecer a realidade de fato.

Ribeiro destaca como eram as escolas quando Makiguchi era menor:

A escola era uma das mais altas expressões locais, como na maior parte das vilas espalhadas no mundo inteiro no final do século XIX. Não existia separação por grau de aprendizagem. Todos os níveis e idades reuniam-se em uma sala de aula. E o que é mais importante: o conhecimento se processava em meio à vida, e esta era vivida como experiência cotidiana. O problema de Makiguchi para chegar às aulas, já que tinha que trabalhar tanto com o pai adotivo, não era apenas individual, mas uma situação compartilhada com os colegas e o professor. Os colegas transcreviam o que havia sido ensinado nas areias da praia, que muitas vezes foi seu quadro-negro, e o professor realizava uma orientação individual quando ele conseguia chegar na escola.

O professor tinha uma formação abrangente, dada a escassez de pessoas habilitadas para a função. Por isso, ensinava as mais variadas matérias e ocupava uma posição proeminente na comunidade. Era o farol de princípios éticos não apenas para os alunos como, também, para toda a comunidade. (Ribeiro, 2006, P. 48)

Entretanto, Makiguchi defendia o ideal de cidadão global, o qual com base em sua comunidade local, seria capaz de não se deixaria levar pela ‘estreita mente nacionalista’. O autor chegou a comparar o imperialismo a um roubo em larga escala, um efeito do nacionalismo egoísta (Ikeda, 2001, p. 4 apud Ribeiro, 2006, p. 50).

Enquanto eu não nego a importância e o lugar dos livros e outras espécies de materiais de aprendizagem de segunda mão, eu mantenho que as crianças podem atingir o pleno potencial de sua humanidade apenas através da direta, ativa e pessoal comunicação com os fenômenos naturais. Esse é um princípio básico o qual nós nunca devemos perder de vista em nosso planejamento educacional. Essa é a chave para capacitar cada criança a descobrir e nutrir o grandioso potencial interior (1994, p. 23 apud Ribeiro, 2006, p.50).

Depois de 27 anos da publicação de *A Human Geography of Human Life*, dois anos após sua conversão ao budismo (1930), foi publicado o livro 創価教育学体系 (Soukakyouikugaku taikai), em português, na versão organizada por Dayle Bethel, Educação para uma Vida Criativa. Nesse livro, o autor explana como uma reforma educacional se faz necessária, tendo como base em critérios científicos e filosóficos voltados aos processos biológicos e psicológicos da formação do sujeito, o preparando para a vida. Makiguchi explica a importância do valor, isto é, da criação de valores, e da avaliação da experiência a vida.

Ribeiro explica que na época de Makiguchi, não havia muitos materiais ou interesse científico em temas como verdade e valor, sujeito e objeto, ou cognição e avaliação da experiência. Posteriormente,

As pesquisas científicas em relação à cognição, importantes para compreender o conhecimento como um processo neurocerebral, resultaram em propostas de reforma educacional no Ocidente com o desenvolvimento da Escola Nova, na década de

1950, principalmente com a discussão de Piaget sobre as fases do desenvolvimento mental infantil. (Ribeiro, 2006, p.59)

Embora existam semelhanças entre as propostas de Makiguchi e John Dewey, Ribeiro explica que os desafios que os impulsionaram a refletir sobre educação nos Estados Unidos e no Japão são diferentes. A consolidação da democracia é destaque na formação do cidadão nos Estados Unidos, e quanto ao Japão, a liberdade é um fator determinante para a compreensão das questões educacionais, uma vez que a formulação das diretrizes educacionais sofria interferência direta do imperador Meiji, e o culto obrigatório ao imperador nas escolas foi uma delas. “Para Makiguchi, valor e experiência estão diretamente relacionados. A liberdade exige do sujeito autonomia de julgamento sobre os fatos e acontecimentos que envolvem a vida.” (Ribeiro, 2006, p.59).

Ribeiro aponta que o conceito de conhecimento libertador que surge da experiência também foi discutido por Paulo Freire (1921-1997), porém, Freire tem como objetivo a conscientização dos educandos, através da problematização da realidade, destacando o teor de dominação ideológica na educação que forma pessoas submissas às autoridades. “Embora Makiguchi concorde que educação e poder político são aliados na manutenção do *status quo*, a idéia de que a “consciência” é adquirida de fora para dentro lhe é estranha”(2006, p.60).

O conhecimento libertador, para o educador japonês, é aquele que capacita a pessoa a julgar dentro de suas circunstâncias o que é valor para si e para o grupo. Trata-se de ensinar a julgar, escolher, dentro de um sistema de valores. O educador não deve imputar valores, julgar se a vida de quem está à sua frente é ou não alienada em relação aos problemas sociais e políticos de seu tempo. O educando pode buscar em seus próprios termos, nas informações que vêm do meio em que vive, aquilo que melhor desenvolve seu potencial criativo, o que é essencialmente libertador. Ao se inserir na realidade mais imediata da comunidade, terá que enfrentar problemas comuns a todos, cotidianamente. As questões políticas e sociais também são compreendidas no exercício de organizar a vida coletiva, cotidianamente (2006, p.60).

Makiguchi define a comunidade como o lugar em que acontece a experiência, e de onde partiria o potencial criativo que, numa política educacional visando a construção de um país capitalista, buscando um desenvolvimento técnico-científico, é bloqueado. As formas de viver teriam sido minadas pelo Estado, e os sistemas ocidentais de aprendizagem tomaram seu lugar.

Muitos de nós olhamos a superfície das coisas. Abandonamos direta e íntima comunicação com os fenômenos naturais e acabamos escravizados pelos livros. Mesmo depois de ler milhares de livros, permanecemos ignorantes dos *insights* e entendimentos que precisamos para viver uma vida plena e criativa (Makiguchi, 2002, p. 21 apud Ribeiro, 2006, p.62)

Partindo desse ponto de vista, percebemos a importância de valorizar os saberes tradicionais, e entender o que esses saberes têm a acrescentar na nossa vida. A falta de conhecimento em relação a riqueza das culturas indígenas, por exemplo, nos fez perder muito

pelos anos, e andar em círculos buscando respostas que são conhecidas pelos povos tradicionais a séculos.

Os maiores insights, entendimentos e princípios do universo são revelados em cada minúscula vila ou aldeia. O mundo natural pode inspirar-nos, nutrir nossa sabedoria, família, amigos, vizinhos e os grupos comunitários. Essa imediata, e direta experiência disponível a nós através do ambiente natural e social de nossa terra natal pode alimentar a compaixão, boa vontade, gentileza, sinceridade e corações humildes (Makiguchi, 2002, p. 21 apud Ribeiro, 2006, p.63).

A própria noção de ética é uma construção comunitária. A realidade, como são distribuídos os recursos disponíveis, fazem parte da construção da cultura. “ O resultado é a interiorização de uma ética de convivência consolidada pelos laços de solidariedade, tais como *alimentar a compaixão, boa vontade, gentileza, sinceridade e corações humildes*” (Ribeiro, 2006, p.63).

A base da reforma proposta por Makiguchi é a comunidade. Com base nela trata de temas como o objetivo da educação, a felicidade, a criação de valores, o papel do educador, da escola e do lar para formação do indivíduo.

Ribeiro relata que criar valores diz respeito ao constante aprendizado, a interação com o mundo durante toda a vida. A vida em si seria um processo infinito de aprendizagem, de autoconhecimento e conhecimento do mundo. Portanto, a formação do sujeito deve ter como objetivo principal a felicidade norteada para um cotidiano melhor:

Tenho a consciência de que esta conclusão simples não é prontamente aceita por alguns acadêmicos. Sabe-se, por exemplo, que Kant e seus seguidores objetaram a fazer da felicidade individual o objetivo da educação. Ainda que eu não possua qualificação para contestar filósofo tão eminente, proponho a felicidade como objetivo da educação, baseando-me na observação e análise sistemática de um objetivo de vida comum a todos. Com este argumento, defendo que o objetivo da educação deve derivar do objetivo da vida propriamente dita, deduzido e reconhecido pelas pessoas, a partir do modo como vivem, e não por filósofos e teóricos (Makiguchi, 1989, p. 39 apud Ribeiro, 2006, p.65)

Ribeiro argumenta que, para Makiguchi não se trata de uma felicidade constantemente se projetando para o futuro, mas estaria diretamente ligada à capacidade prática de julgar o que é bom ou não para a vida. “A cognição, como razão que esclarece e ilumina, projeta-se naquilo que se quer, sendo preciso escolher e julgar cotidianamente” (2006, p.66).

A autora destaca que, segundo Makiguchi, os referenciais de felicidade também decorrem de um repertório cultural, social e político que ensina os valores construídos socialmente durante a formação do sujeito. Mesmo que o que define valor seja subjetivo, as pessoas não dão valor a algo que não tenha valor para a sociedade. Portanto, a felicidade dependeria de um sistema de valores que vem da cultura.

Levando esses fatores em conta, Makiguchi define a felicidade como o pleno desenvolvimento da criatividade individual, traço distintivo do ser humano em relação às outras espécies, e que, porém, seria construída em conjunto, um resultado de um processo particular da evolução biológica e cultural.

Para que os estudantes se desenvolvam plenamente, Makiguchi defende que:

Se a educação deve alcançar o objetivo de desenvolver as capacidades do estudante para a criação de valores em prol do bem-estar da sociedade e dele próprio, deve diversificar sua atuação em três áreas metodológicas: estimulação da virtude, do benefício e da beleza. Cada uma constitui apenas uma parte da personalidade global; nenhuma é suficiente por si só. Esse tipo de educação tripartite é fundamental para o desenvolvimento pleno da personalidade (Makiguchi, 1989, p.68 apud Ribeiro, 2006, p.71).

Para Makiguchi, a pedagogia deve orientar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades e identificar o que impede que essas potencialidades se manifestem, como barreiras afetivas e desejos não trabalhados.

O autoconhecimento aconteceria primeiramente no contato com a comunidade local, um contato direto consigo na realidade da experiência vivida, em que se desenvolvem os traços de personalidade, conforme o belo cultivado interiormente fomenta uma relação harmônica de bem viver com os demais.

Ribeiro cita Edgar Morin, em sua obra *Método 6: ética*, em que aborda a reforma do pensamento como uma demanda ética de bem pensar e, o que pede um *eu* que se analise a si próprio, se critique e se observe, estimulada por uma pedagogia. A autoanálise “é uma exigência primordial da cultura psíquica; deveria ser ensinada desde o começo do ensino fundamental para se tornar uma prática tão costumeira quanto a cultura física (Morin, 2005, p. 95 apud Ribeiro, 2006, p. 73).

A crítica de Makiguchi à epistemologia do Ocidente, que separou de forma traumática sujeito e objeto, na aposta em uma ciência que coopera com a vida. Assim, não cabe a ela, de fato, dizer o que é correto, mas ajudar na tomada de decisões, uma vez que é na própria comunidade onde estão dados os problemas com relação à vida. À ciência cabe capacitar os educadores a entenderem o problema do valor, e ensinar a avaliar a experiência, não como algo relegado aos problemas do senso comum, mas como condição para a compreensão.

Ribeiro explica que, para Makiguchi, a verdade significaria remover o que encobre um fenômeno de forma a torná-lo compreensível, já o valor seria a capacidade de avaliar o que é o bem ou mal na vida cotidiana. Qualquer pessoa poderia maximizar sua habilidade cognitiva e transformá-la em um comportamento desejado, porém a criação de valor ocorre quando a

avaliação, o julgamento sobre a validade de algo para a vida individual e coletiva é acrescentado ao que é descoberto.

O sensível, para Makiguchi, é o ponto pelo qual é preciso contemplar a vida e seus problemas, uma vez que o valor estaria ligado ao sensível. O valor seria a medida que o ser humano utiliza para viver o cotidiano. Ribeiro destaca que o sistema de Makiguchi de *benefício-bem-beleza* se contrapõe a versão da filosofia ocidental clássica “*verdade-bem-beleza*” em que *benefício* se caracteriza como ganho ou vantagem, como fim humano das ações em busca das satisfações reais e concretas.

Para Makiguchi, a verdade não é um valor, uma vez que os valores, isto é, o que é bom ou não para a vida de alguém, demandam uma avaliação, julgamento de valor. Está ligado a esfera dos sentimentos e desejos, atração ou rejeição ao objeto.

Ribeiro explica que, para a filosofia ocidental, a verdade é tida como valor máximo da existência humana. Porém, para Makiguchi, a verdade não teria utilidade na dimensão prática da vida. “O valor é uma preocupação da vida real, com aplicação na mesma” (Makiguchi, 1989, p. 72).

Os ganhos ou vantagens “são valores pessoais ligados à existência individual orientados para si mesmo” (Makiguchi, 1989, p. 94).

Makiguchi define o benefício material como valor dado às coisas que as pessoas necessitam e desejam como aspecto significativo da vida, no âmbito dos desejos terrenos; o *bem*, como valor socialmente construído, que também se converte em ganho coletivo, e a *beleza*, como valor captado pelo indivíduo de forma sensorial, conduzindo ao aprimoramento de suas qualidades subjetivas, tendo relação com a arte (Ribeiro, 2006, p.77,78).

Ribeiro relata que Makiguchi não separa a avaliação da realidade, da cognição, “Como fenômenos mentais, ambas são apenas manifestações da mesma psicologia unificada, relacionadas mas não idênticas” (1989, p. 82 apud 2006, p. 78). Entretanto distingue os dois processos, definindo a avaliação como “valoração ou julgamento das coisas”, e é subjetiva, e a cognição como objetiva, uma “operação mental através da qual se conhece as coisas intelectualmente”. “No caso da primeira, os padrões são universais, ao passo que na segunda são emocionais e podem depender do estado de espírito e da realidade exterior” (1989, p. 82 apud 2006, p. 78).

Ribeiro elucida que o que diferenciaria a cognição humana seria a capacidade de conceituar, de tecer uma realidade alternativa, removendo algo de seu contexto para compará-

lo com similares e de maneira subjetiva. Essas seriam as características da cognição propriamente humana, que é mediada pela linguagem.

Ribeiro destaca que a linguagem só pode se desenvolver na presença de outros seres humanos por meio da aprendizagem. Através da mediação entre o sujeito e o mundo, que os valores se constituem. Para Makiguchi, a avaliação está conectada aos valores construídos socialmente, através da linguagem. O autor defende que um ser humano sozinho não é capaz de conferir significado às coisas (Ribeiro, 2006, p.79).

A sociedade, nessa visão, é constituída e se desenvolve através da troca de palavras, como num jogo de combinações entre os vários sujeitos que vivem um mundo percebido de forma individual e singular, e desse ponto de vista é interpretado. No entanto, o significado é aprendido coletivamente. O que é potencial na condição humana, a fala, traduz-se em ato através do aprendizado. A riqueza da vida social está no arranjo infinito de possibilidades e potenciais que a convivência coletiva faz emergir.

Ribeiro explica que, a avaliação demanda que se compreenda conceitualmente o objeto. Porém, apenas compreender não a tornaria uma operação cognitiva humana. É necessário que o sujeito vincule o objeto como parte da própria experiência conferindo-lhe um valor para a vida. A autora defende que as máquinas só poderiam substituir o ser humano caso, de alguma forma, pudessem avaliar, o que demandaria que se vivesse a experiência subjetiva e coletiva simultaneamente. “Nesse caso, se isso fosse possível, já não seriam inteligências artificiais, pois teriam que responder às mesmas indagações acerca do sentido da existência e sobre o destino humano, consciente de sua própria morte” (Ribeiro, 2006, p.80).

Segundo Latour (2002) o processo de distanciamento entre o homem e seu meio se intensificou na era moderna, porque teria anulado essa dupla natureza do ser humano como uma mácula que comprometeriam ciência e da política. Os valores foram reduzidos a problemas da sociedade civil, do senso comum. (apud Ribeiro, 2006, p.88).

Ribeiro conta que Makiguchi observou a união entre o homem e o meio, se expandindo da comunidade local ao planeta e ao universo como professor de geografia e pesquisador de folclore nos antigos vilarejos do Japão. Destaca que não é possível haver algo exterior ao meio físico, biológico, geográfico, social e cultural. Todos os elementos se conectam.

Ribeiro explica que o valor, ao contrário da verdade, só existe porque é possível uma relação emocional entre sujeito e objeto. A verdade existe como conceitualização das características do objeto. Para o valor, o que interessa é a forma particular como o objeto se

relaciona com a vida do indivíduo na comunidade. A verdade é da ordem da natureza, não admite meio termo, não muda, mas valorar algo significa julgar se é apropriado ou não às circunstâncias, se é falso ou verdadeiro não é relevante.

Makiguchi alega que a verdade que a ciência e a filosofia procuram apenas faria sentido para a vida humana se puder se concretizar em valores, gerando necessidades e desejos, como exemplifica Ribeiro “um carro mais resistente à colisão, desenvolvido a partir das leis da física, é preferível a um carro frágil” (2006, p. 92). Makiguchi argumenta que, na realidade, a verdade pura não teria valor para as pessoas, ao contrário da crença de que a busca da verdade seria inata do ser humano (1989, p.76).

Ribeiro explica que a separação inicial das partes de um fenômeno é parte do processo para sua compreensão, mas isso não significa que o sujeito e objeto são autônomos: A preocupação excessiva com a verdade do cientista em busca de uma verificação empírica ignora que a interpretação é inevitavelmente subjetiva, uma vez que implica analisar qual das possibilidades melhor explicam os fenômenos representados da experiência. Embora se justifique a separação entre sujeito e objeto evita julgamentos precipitados, Makiguchi argumenta que essa metodologia, pela falta de síntese, não evitaria uma compreensão falha de um fenômeno:

Um cientista de renome pode se tornar um reducionista intelectual e julgar suas cognições como sendo a totalidade do objeto investigado. Pode prender-se a princípios e ignorar os sentimentos e intuições que aparecem no andamento da pesquisa, em especial as aplicações relativas ao valor (Makiguchi, 1989, p. 84 apud Ribeiro, 2006, p. 93).

Makiguchi destaca que “Razão e emoção são partes de um mesmo todo, como a realidade nunca é dividida. Se o homem deve refletir o todo da realidade, deve usar o espelho da mente em sua totalidade” (Makiguchi, 1989, p. 85 apud Ribeiro, 2006, p. 94).

Makiguchi viveu muitos conflitos em sua época, e abriu mão do seguro para defender o que acreditava ser certo. Sua perspectiva sobre a educação numa época de guerras é essencial para se compreender a importância de se educar para a paz, uma vez que as consequências da guerra não podem ser desfeitas.

2.3 Educação para a Paz

O conceito de paz tende a ser visto de uma forma simplória ou excessivamente utópica pelas pessoas. Mais do que isso, essa visão pouco específica não coloca a paz como um objetivo alcançável, e portanto, não se busca uma forma prática de atingi-lo. Segundo Salles Filho (2008), a paz não seria uma condição natural, e nem a violência, sendo ambas processuais e construídas. Tendo isso em mente, faria sentido um campo de estudo que reflita sobre a paz, na educação e na formação de professores, com saberes, práticas e experiências que podem ser ponderadas, analisadas e sistematizadas (p. 2).

Salles Filho (2008) argumenta que “[...]muitos projetos de valores, paz e relacionamento humano que são desenvolvidos em escolas ignoram a discussão estrutural, traduzindo expressões de paz sob o olhar de “ser bonzinho”, “não reclamar” ou “não discutir” (p.5). Segundo Freire, “[...]A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas.” (Freire, 2006, p.388 apud Salles Filho, 2008, p.2)

De acordo com Jares (2002), que a paz é um processo dinâmico que tem influência direta na vida humana, se caracterizando pela presença da justiça e da igualdade assim como pela ausência de violências, que abrange tanto os níveis interpessoal quanto intergruppal, nacional e internacional (apud Salles Filho, 2008).

Segundo Jares, a “paz nega a violência, não os conflitos, que fazem parte da vida” (2002, p.132 apud Salles Filho, 2008 p.7). Jares define os conflitos como situações nas quais pessoas ou grupos declaram valores ou interesses diferentes e divergentes, sendo importantes na compreensão de pontos de vista, na afirmação de posicionamentos e no crescimento individual e coletivo. Salles Filho (2008) destaca que faz parte da Educação para a Paz o entendimento das violências, do que as causa e o processo pedagógico para sua mediação dos conflitos geradores, para construir a paz coletivamente.

O Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz - CIIP (2002) elucida que a violência se divide em: violência coletiva, com membros de grupos; violência institucional ou estatal; violência estrutural; violência cultural (ligada a etnias e questões ambientais); e a violência individual (com base em Galtung, 1995 apud Salles Filho, 2008).

Flickinger (2018) sinaliza a incapacidade para o diálogo como o motivo mais frequente para a violência física direta, tanto entre os jovens quanto entre alunos e educadores. Essa

incompetência poderia advir da violência no âmbito familiar, a postura passiva diante da infinidade de informações, ou mesmo não respeitar opiniões diferentes. O uso da violência seria uma forma de impor sua opinião, uma vez que não tem o costume de argumentar, de se posicionar ou se defender de forma comunicativa.

Freire destaca a necessidade do diálogo saudável mesmo diante de opiniões conflitantes:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tão pouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.” (1997, p. 152 apud Salles Filho, 2008, p. 3)

Galtung (1996) traz o conceito de “triângulo da violência”, em que um dos vértices representa a violência direta e os outros dois as formas indiretas de violência, sendo essas a violência estrutural e a cultural. A violência estrutural está relacionada com características sistêmicas, que acabam dificultando que as pessoas tenham acesso às condições necessárias para uma vida digna. Já a violência cultural são aspectos da própria cultura usados para justificar outros tipos de violência.

Segundo Galtung, os tipos de violência são interdependentes. A violência direta indicaria que houve estímulos da violência estrutural ou cultural; já a violência estrutural estaria ancorada na violência cultural – nenhuma violência sofrida teria só seu tipo como razão (1998 apud Flickinger, 2018). Com base nesse conceito em relação ao conceito de paz, Galtung define como paz negativa a eliminação da violência direta e paz positiva como a eliminação da violência indireta, isto é, a estrutural e a cultural (apud Oliveira, 2017).

Para se alcançar a paz, precisa-se incentivar uma série de princípios e comportamentos, criar uma cultura dentro da sociedade.

Segundo a UNESCO, a Cultura da paz é definida como:

[...]se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas (Milani, 2003, p.36 apud Salles Filho, 2008, p. 4).

Assim como o próprio conceito de paz, a Cultura da Paz ainda precisa ser debatido e discutido, de forma que “que equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidades” (Milani, 2003, p.37 apud Salles Filho, 2008, p. 4).

Tuvilla Rayo afirma que,

[...] para a aprendizagem da paz, é necessária “a aquisição de um certo número de conhecimentos, de atitudes e valores que favoreçam a apreciação e compreensão do outro (das diferentes culturas, comunidades e povos); que comprometem o conhecimento e o respeito dos direitos de cada um e dos deveres e responsabilidades que deles se derivam; que suscitem, em resumo, um compromisso moral e cívico para participar ao mesmo tempo na construção de um mundo mais justo e solidário, que leve em conta o direito das gerações futuras de beneficiar-se de um patrimônio natural e cultural de qualidade (2002, p.106 apud Salles Filho, 2008 p.6).

A Assembleia Geral das Nações Unidas, realizada em Nova York, em setembro de 2015, com a participação de 193 estados membros foi criada a Agenda 2030, que “é um plano global para atingirmos em 2030 um mundo melhor para todos os povos e nações”, em que foram estabelecidos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável baseados em cinco áreas: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria. Desses, discutiremos 2:

Prosperidade

Estamos determinados a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza.

Paz

Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

Dentre os objetivos, focaremos no item 4, sobre a educação: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” que apresenta os subitens de 4.1 a 4.7. Destacamos os seguintes subitens:

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos;

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Rabanni explica que o conceito de paz que os educadores para paz se baseiam costuma variar de acordo com o histórico da região. Em locais com histórico de conflitos, evita-los passa a ser o foco, e em regiões com baixo desenvolvimento econômico, a violência estrutural se torna o foco, e a educação para paz, um meio para desenvolver a justiça e oportunidades iguais. (2003, p.77 apud Salles Filho, 2008).

Rabanni explica que, para que a educação promova esse tipo de paz como justiça e desenvolvimento, é necessário fazer mais do que informar sobre as injustiças e desigualdades sociais para gerar mudanças. A forma que se ensina é mais importante do que se ensina (2003, P.77 apud Salles Filho, 2008 p.6).

Salles Filho destaca a importância da Educação para a Paz para os educadores das escolas brasileiras, uma vez que diariamente se deparam com situações de conflitos e violências, e sem saber como lidar com isso, acabam agravando a situação. (Salles Filho, 2008, p.8)

Segundo Flickinger, embora seja mais comum que se busque identificar os autores, confrontar e punir para resolver o problema e servir de exemplo, essa postura pode ser inadequada dada a influência de outros tipos de violência sobre a violência direta.

O autor afirma que a violência direta tem aumentado no espaço educativo. As formas de violência têm se diversificado, por exemplo, o bullying, as lesões corporais e o enfrentamento *de gangues*, advindas de problemas revelados nas relações interpessoais e grupais. Isso prejudica tanto os alunos quanto dos profissionais da área no cumprimento de tarefas, na realização de interesses e na busca por alcançar as próprias aspirações.

Para Galtung (1998), a violência *direta*, a violência *estrutural* e a violência *cultural* são formas de invadir a vida de pessoas e grupos de forma a impedir que realizem seus interesses e aspirações (apud Flickinger, 2018).

Milani cita algumas das necessidades e estratégias da Cultura da Paz nas escolas, sendo essas:

uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono de modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto, etc. (2003, p.39 apud Salles Filho, 2008, p. 5)

Portanto, a formação do professor precisa incluir uma dimensão maior que a técnica, e se aprofundar em aspectos subjetivos que estão constantemente presentes na realidade educacional. Salles Filho destaca a importância das vivências do educador nesse processo:

Se a formação continuada de professores em EP vai discutir sobre violências e conflitos, abordar relações humanas e discutir o papel social da educação, não pode estar desconectada da vida do professor como cidadão, pai, mãe, família, vizinho, amigo. Portanto, trata-se de buscar o currículo oculto na formação do professor, que é sua própria vida e suas percepções sobre a paz (Salles Filho, 2008 p.9).

Segundo Fernandez (2005), o professor de Educação para a Paz possui uma escuta ativa, empatia, assertividade, autocontrole e autorreflexão, autoconhecimento, negociação, mediação e solução de problemas (p.103-104 apud Salles Filho, 2008, p.7).

Tuvilla Rayo afirma a importância do par discurso/intervenção na educação para a paz, destacando o aprender a conviver convivendo é também relevante, portanto, a formação de professores deveria incluir o equilíbrio entre reflexões e vivências (2002, p.106 apud Salles Filho, 2008 p.6).

Para Rabbani, a metodologia utilizada na formação de professores deve ser de cunho dialógico:

Esse é o método educacional que leva à conscientização sobre violência e ação para a paz, sem que os alunos e professores caiam na armadilha de reproduzir a violência estrutural. O diálogo educa sobre os problemas sociais a partir de distintas perspectivas. Integrando todas as reflexões, ele possibilita um conhecimento real sobre determinado problema e uma conseqüente ação efetiva para sua transformação. (Rabbani, 2003, p.75 apud Salles Filho, 2008 p.9)

Salles Filho (2008) destaca que, embora a formação continuada dos professores esteja melhor tanto em quantidade quanto qualidade, tem como foco a discussão teórica e metodológica de áreas já consagradas, enquanto as questões relacionadas à violência, paz e conflitos tiveram menor avanço.

Segundo Salles Filho, é necessário pensar tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva sobre a educação e a EP na formação de professores, deve incorporar o trabalho vivencial de qualidade, com atividades em grupo com práticas corporais, jogos cooperativos, música, danças circulares, e cita Hannas e Pereira, que definem vivências como “são atividades que permitem aos participantes envolver-se por inteiro, observar a própria reação, extrair *insights* para autoconhecimento, valores construtivos” (2001, p.24 apud Salles Filho, 2008 p.9,10).

Além disso, Hannas e Pereira explicam que a função dessas vivências seria tornar a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos de forma mais fácil e lúdica, ao

combinar elementos verbais e não-verbais, elementos estes que Salles Filho define como essenciais à discussão acerca das violências, paz e conflitos.

Salles Filho defende a subjetividade e objetividade como complementares na cultura da paz. Elementos como amor, humildade, gosto pela vida e pelo trabalho e abertura ao novo seriam importantes na formação dos professores, porém pouco discutidos. “Esse “currículo oculto” sobre o ser (pessoa/professor) abre para perspectiva da diversidade, inevitável na vida e na educação. Diversidade, conflitos, diálogo e construção seriam elementos fundamentais para o crescimento individual e coletivo.” (Salles Filho, 2008, p. 3).

A resiliência seria outro aspecto importante para a formação de professores em Educação para a paz. Salles Filho afirma que ao fazer com que os professores percebam como sua vida pessoal afeta o trabalho docente, é preciso fornecer um suporte para que se compreenda como essas dimensões se cruzam.

Segundo Tavares, a resiliência se trata da:

[...] capacidade de responder de forma mais resistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses e situações desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico, durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita o sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente [...] (2000, p.29 apud Salles Filho, 2008 p.10)

A formação docente tem papel essencial para que os professores estejam atualizados e preparados para a jornada docente, e esse processo precisa ser contínuo, portanto futuramente o tema deve ser aprofundado em uma próxima pesquisa.

Flickinger (2018) explana que a violência direta é mais complexa que se imagina, e não se limita a agressão física, também se manifestando como repressão da liberdade da pessoa, humilhação psíquica, negar recursos para a sobrevivência, entre outros. Esse tipo de violência ocorre entre indivíduos ou grupo de pessoas (sem intermediação institucional ou estrutural perceptível) e abrange a lesão física, a ofensa verbal ou a indiferença diante da situação difícil de outro indivíduo, entre outros. A violência direta fere as necessidades básicas do indivíduo, e sempre apresenta um autor específico.

Quanto à violência *estrutural*, Galtung (1998), vê como um *processo* com uma origem difícil de identificar, assim como definir um indivíduo responsável por ela. É resultado das condições de desigualdade, exploração e injustiça social, sendo que muitas vezes as vítimas não podem identificar a causa, é uma intervenção de uma força externa que o indivíduo não tem acesso (apud Flickinger, 2018).

Galtung também define a *violência cultural* Galtung como “aqueles aspectos da cultura, isto é, da esfera simbólica de nosso mundo – pensa-se na religião e na ideologia, na língua e na arte, em ciências empíricas e formais –, que podem ser usados para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural.” (1998, p. 341 apud Flickinger, 2018, p. 436 e 437). Flickinger esclarece que violência cultural estabelece as matrizes e convicções culturalmente enraizadas que regem as ações dos membros de um grupo que as seguem sem perceber. São exemplos o fundamentalismo religioso, a crença na racionalidade científica e os preconceitos raciais.

Flickinger coloca que o modelo tradicional é contraditório em si mesmo, uma vez que alunos e profissionais precisam se sujeitar a um regime restritivo, independentemente do nível de rigidez, o que vai contra o conceito de autonomia que seria o objetivo da educação. “E, aqui, temos de perguntar, afinal, o que, basicamente, defende a pedagogia desde o Iluminismo? Não são, acaso, justamente as diretrizes que visam fortalecer a autonomia e a maioria dos educandos? (2011 apud Flickinger, 2018, p. 440)”.

A essa discordância entre o ensino tradicional e seu objetivo ainda se acrescenta a burocracia organizacional e a missão de fornecer as condições necessárias ao desenvolvimento do potencial de cada aluno. Quanto mais burocracia, menos personalização da aprendizagem. Dentro desse cenário há dois fatores: “a adaptação forçada do projeto de vida pessoal às pretensões perseguidas pela instituição; e o domínio de uma lógica institucional que restringe ou, no caso extremo, sufoca a autonomia e liberdade de seus integrantes” (Flickinger, 2018, p. 441).

O autor exemplifica com a propagação da sociedade de consumo, em que seu poder de consumo define seus status social. Esta ideologia também se reflete no ambiente escolar. “Desde a qualidade das roupas, sapatos e outros objetos usados na escola, até o conseguir frequentar eventos culturais badalados, ou a aquisição da última geração de um computador, é sobretudo a capacidade de consumo que se torna o critério decisivo de reconhecimento social entre os alunos (2018, p. 442,443)”.

Outro fator causador da violência escolar é a ideologia racial e como ela é por vezes usada para determinar o grupo social e até benefícios que receberá da instituição. O autor destaca que o debate sobre as cotas é de difícil resolução pois qualquer medida pode ser interpretada como reforço à discriminação racial.

O autor fala da violência cultural na educação. O autor define a sociedade liberal como sociedade de concorrência, que exclui quem não se adequa ao seu ritmo. "Tanto em nível econômico quanto em relação às chances de participação na vida social e cultural, o princípio

de concorrência favorece a segregação social, que produz vencedores e vencidos, ricos e pobres, porta vozes e emudecidos (Flickinger, 2018, p.443,444)”. O sistema educativo também reflete esse sistema, em que se busca vencer seus concorrentes, o que decidiria sobre a integração no mercado de trabalho, mas também promoveria a destruição de valores importantes para a convivência em sociedade.

Sobre a educação, Flickinger destaca que:

As concepções pedagógicas resultam, principalmente, da história cultural de um povo. Trate-se da tradição colonial, do esclarecimento, da política nacionalista, de convicções mitológicas, da crença irrestrita na lógica capitalista ou da pertença a uma determinada língua. Comum a todas essas posições é a crença na sua exclusividade ideológica. Crença essa que se inscreve, naturalmente, também nas diretrizes da formação de futuras gerações. Cada sistema educativo ancora-se na sua respectiva ideologia e busca fortalecê-la, pois ela orienta aquele que a segue, e exclui os que não o fazem. A história cultural, tomada como raiz de uma concepção pedagógica, tem, portanto, um duplo efeito: ao incluir alguns, ela necessariamente exclui outros. (2018, p. 442)

O autor defende que, para a compreensão da motivação dos feitos violentos é preciso um diálogo aberto, oferecer espaços comunicativos não verbais, sugerindo atividades como música, dança, desenho, encenação de papéis e apresentações teatrais, possibilitando que os agentes reflitam sobre o motivo de suas ações e sua responsabilidade. Também possibilitaria a identificação da responsabilidade cada parte, “ Uma vez identificados os tipos de violência e os motivos que levam a ela em um qualquer cenário educativo, esclarece-se, igualmente, a interdependência entre eles. Com isso, é possível estabelecer, igualmente, o grau de responsabilidade a ser atribuído aos atores em jogo (2018, p.447)”.

Cerqueira aponta que as desvantagens culturais e educacionais dos estudantes de bairros mais pobres só explica parte da razão do baixo desempenho escolar apontado em pesquisa comparando os níveis das escolas e a taxa de homicídios⁵.

Tomando como exemplo as escolas localizadas em Santa Cruz (bairro do Rio de Janeiro em que se observou o maior número de homicídios em 2014), percebemos diferenças substanciais nos indicadores de oferta do serviço escolar, em que a complexidade da gestão média de alunos por turma e o indicador de carga de trabalho por professor estavam entre os piores do estado. (Cerqueira, 2016, p.32)

O autor explica que a desigualdade socioeconômica acaba sendo amplificada pelo poder público ao não proporcionar aos alunos educação de qualidade nas áreas pobres e fornecer melhor qualidade nas áreas mais nobres.

⁵ O autor se refere a: CERQUEIRA, D. R. C. *et al.* **Indicadores multidimensionais de educação e homicídios nos territórios focalizados Pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios**. Rio de Janeiro: Ipea, 2016. (Nota Técnica, n. 18). Disponível em: <<http://goo.gl/QJ8v6L>>.

Segundo a teoria interacional de Thornberry (1996 apud Cerqueira, 2016), a chance de se cometer um crime iniciaria na pré-adolescência atingiria o ápice aos 18 ou 20 anos, acabando antes dos 30. Entretanto, há casos que ocorrem já na primeira infância, quando os problemas comportamentais começam a se revelar.

Segundo Cerqueira, esses problemas comportamentais e socioemocionais se iniciam entre 0 e 6 anos, que podem se manter e gerar um processo dinâmico que traz consequências na vida adulta. Alguns desses distúrbios, listados por Loeber (1990 apud Cerqueira, 2016) demonstram como a falha no processo educativo desde a infância pode levar a infrações e crimes na adolescência, como na figura abaixo.

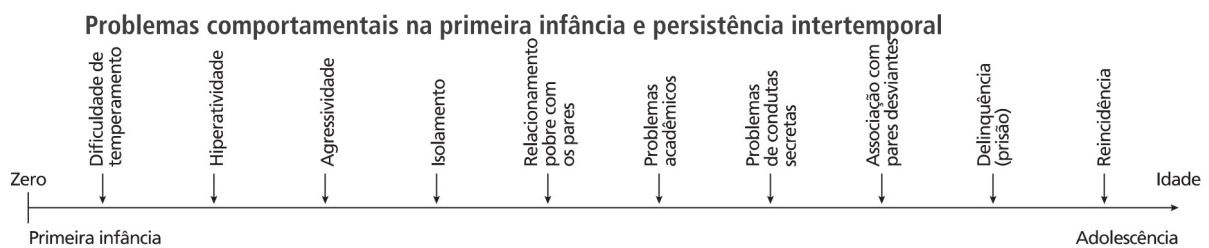


Figura 2 – Problemas comportamentais na primeira infância e persistência intertemporal

Fonte: Loeber (1990) apud Cerqueira, 2016, p.28

O autor destaca que é essencial a compreensão do desenvolvimento infantojuvenil e como podem surgir problemas comportamentais e socioemocionais, de forma a tomar medidas adequadas para evitar que as crianças se envolvam com o crime durante a vida. Os fatores que podem levar a problemas comportamentais não se resumem a fatores genéticos ou ao temperamento individual (Saudino, 2005 apud Cerqueira, 2016), mas também a fatores ambientais, como o círculo familiar e o ambiente externo. Cerqueira aponta que diversas pesquisas demonstram que esses fatores influenciam também no surgimento de problemas cognitivos e emocionais⁶.

Portanto a paz é influenciada por uma série de fatores, e é preciso analisar as situações levando em conta seu contexto histórico e cultural, de forma a encontrar soluções efetivas.

Makiguchi trouxe grandes contribuições aos estudos da Paz ao destacar a importância da comunidade na formação do ser humano, da beleza e do valor, e ao se posicionar contra uma educação voltada para a guerra, ao incentivar o pensamento autônomo e ensinar a valorizar as coisas que valem a pena e protegê-las.

⁶ Katz, Hessler e Annett (2007); Holtzworth-Munroe et al. (1998); Ware et al. (2001; 2011)

3 METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, uma vez que se utiliza de livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, assim como de dados estatísticos.

A etimologia grega da palavra *bibliografia* (*biblio* = livro; *grafia* = descrição, escrita) sugere que se trata de uma prática em que o pesquisador localiza e estuda textos impressos. Assim, pesquisar no campo bibliográfico corresponde a procurar no âmbito dos livros e periódicos (resumos, resenhas, ensaios, artigos, monografias, dissertações, teses, dicionários, enciclopédias etc.) referenciais conceituais e teóricos consistentes, que possam figurar como elementos capazes de reforçar os esquemas interpretativos, explicativos e analíticos do pesquisador (Lima, 2004 apud p.47 Lima e Olivo, 2007)

Foram selecionados artigos, e em destaque as contribuições de Rita de Cássia Ribeiro (2006), que se referissem a Tsunessaburo Makiguchi, além de seu livro, *Educação para uma Vida Criativa*. “Trata-se de estudo que se desenvolve numa situação natural, e é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. (Lüdke & André, p. 18)”.

Gil (2022) define as etapas do processo de elaboração de um projeto de pesquisa bibliográfica, sendo eles, escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório da pesquisa; identificação das fontes; localização das fontes; obtenção do material de interesse para a pesquisa; leitura do material; tomada de apontamentos; fichamento; construção lógica do trabalho; e redação do relatório.

Através de levantamento bibliográfico preliminar foi delimitada que tópicos que seriam o foco do trabalho, e definido o problema de pesquisa, que foi editado para se tornar mais claro e conciso que o anterior. O ensino para a paz foi definido como subárea de estudo, devido ao material já produzido no meio acadêmico, o que tornou o tema da pesquisa mais claro. O contato com o material inicial mostrou ser necessário ler trabalhos definindo o ensino para paz e sua diferença em relação a cultura de paz, e esclarecesse outros termos, como a Teoria da complexidade, e teorias sobre paz e violência. À medida que a pesquisa se desenvolveu, também se mostrou relevante utilizar dados de pesquisas publicadas recentemente sobre a violência escolar no Brasil e os resultados do Pisa.

Foi elaborado o projeto de pesquisa, demonstrando a estrutura lógica do trabalho, que foi editado com base nas sugestões dadas.

Para a construção lógica do trabalho houve, além de uma leitura extensiva, a construção das ideias, como elas se relacionariam, o que fazia sentido para o objetivo de pesquisa e o que deveria ser cortado mesmo que fosse interessante.

Por fim, manteve-se o olhar atento as notícias que fossem relevantes ao tema durante a elaboração do trabalho para mantê-lo atualizado com as discussões atuais sobre o tema.

4 APLICAÇÕES NO BRASIL

2.4 Educação Brasileira Atual

Durante a pandemia, medidas emergenciais foram tomadas de forma improvisada, uma vez que o problema não seria resolvido em um tempo curto. As aulas passaram a ser online em muitas instituições, mesmo que os professores não estivessem preparados para esse tipo de modelo de ensino, e parte dos alunos não tivessem equipamento adequado para isso. Entretanto, houve casos que não havia nenhuma estrutura, e que os pais de alunos precisavam buscar as atividades impressas nas escolas, e os pais tinham que auxiliar com atividades que não tinham domínio. Muitos alunos não tinham um ambiente tranquilo para estudar e eram constantemente interrompidos.

A falta de adequação das atividades causou efeitos duradouros. Problemas na alfabetização e leitura, matemática⁷ e até mesmo nas habilidades sociais.

A edição de 2023 do Enem teve baixa adesão⁸, com 46,7% (837,6 mil) inscrições de alunos das escolas públicas, e a edição de 2022 teve apenas 38,1% (766,9 mil). A edição de 2024 estendeu seu período de inscrições para que mais alunos se inscrevessem, em especial os alunos prejudicados pelas enchentes do Rio Grande do Sul.

Segundo a lei nº 9.394, a lei de Diretrizes e bases da educação, a educação não se limita as instituições de ensino, e precisa estar ligado ao mercado de trabalho e a vida em sociedade.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

⁷Segundo o PISA 2022 – Resultados, 50% dos estudantes não tem o nível básico de leitura, e 73% não tem o nível básico em matemática. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024

⁸Ministro da Educação diz ver com preocupação baixa adesão ao Enem: 'Metade dos concluintes do Ensino Médio não fez' Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/01/16/mec-divulga-notas-do-enem.ghtml>

No artigo 12 da LDB, que determina as responsabilidades das instituições de ensino, destaca-se a integração com a comunidade, o combate à violência e ações para promover a cultura de paz nas escolas.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

[...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

Segundo Cerqueira (2016), o ensino tradicional brasileiro busca fazer crianças e adolescentes memorizarem uma grande quantidade de informações que não estão relacionadas as motivações dos estudantes, e se presume que estes possuem tudo que precisam para seu desenvolvimento educacional, como nutrição adequada, espaço de estudos no domicílio, um convívio familiar pacífico, atenção, orientação e supervisão dos responsáveis, entre outros. O ensino seria fornecido de forma burocrática, semelhante a uma linha de produção, e desinteresse e rebeldia são tidos como um desajuste e motivo de reprovação ou expulsão do estudante da escola.

Devido a essas características, a escola não explora alguns possíveis efeitos desejados, uma vez que ignora as diferenças individuais e sociais e é incapaz de cativar as mentes e corações dos estudantes, sendo que a escola poderia ser “a pedra fundamental transformadora para prevenir crimes no Brasil” (Cerqueira, 2016, p.30).

Cerqueira (2016) define seis possíveis canais para a prevenção de crimes. No primeiro, a escola poderia ser um espaço para intervenção estatal para atenuar desvantagens socioemocionais e cognitivas. O autor relata que vem sendo desenvolvidas estratégias que utilizam diferentes abordagens, entre elas a psicoterapia, a meditação, o diálogo e os trabalhos em grupo pautados em técnicas de justiça restaurativa. Destaca que os resultados alcançados não se limitam a melhora no desempenho escolar do estudante, mas impactam escola e comunidade com a redução dos números de casos de violências nesses locais.

O segundo canal defendido por Cerqueira (2016) é de que a escola deve reforçar e internalizar a ideia da *cidadania* na mente dos estudantes, em que cada um tem benefícios e

direitos, assim como obrigações com os demais. Porém o autor questiona como promover a sociabilidade e de lidar com as diferenças quando muitas crianças e jovens sofrem com a violência de forma persistente, seja com problemas familiares, financeiros, truculência policial em regiões desfavorecidas ou mesmo na escola, na falta de tempo, atenção e autoritarismo. Difícil absorver as obrigações com o outro se o estudante não se vê como um cidadão com direitos.

O terceiro ponto defendido por Cerqueira é que a adolescência traz consigo mudanças biológicas e psicossociais, com a puberdade e a busca de identidade⁹. Embora seja um período de autoconhecimento, o modelo tradicional oferece os mesmos serviços educacionais, e as preferências dos estudantes não são levadas em conta e todos seguem o mesmo currículo. Com essas preferências em consideração, o desenvolvimento de outras atividades culturais, desportivas, humanas e científicas poderia ser um fator motivador.

Para Cerqueira, é possível explorar mais profundamente a motivação e o aspecto lúdico, através do reconhecimento das escolhas e dos valores dos alunos, favorecendo que construam sua própria trajetória educacional.

Também alega que a ligação da escola com as famílias deveria ser mais explorada, com a promoção do envolvimento, comprometimento e busca da solução das dificuldades educacionais dos estudantes, como faltas, problemas de comportamento e no desempenho escolar, assim como a evasão. Destaca que já há algumas iniciativas com bons resultados nesse aspecto.

Cerqueira traz como quinto tópico a frequência escolar e sua relação com a interação social o autor cita Chioda, Mello e Soares (2015), que defendem que ter um grupo social melhor do que teria nas ruas favorece um melhor comportamento do estudante, o que resulta no afastamento da criminalidade.

O autor traz como um dos objetivos principais da educação o desenvolvimento do capital humano, isto é, “o conjunto de conhecimento e de atributos socioemocionais e cognitivos do indivíduo, que possibilita uma comunicação efetiva, a resolução de problemas e criatividade” (Cerqueira, 2016, p.31). Com isso aumentaria sua empregabilidade e possibilidades salariais no mercado de trabalho, e o “custo da oportunidade para cometer crimes” aumenta, ou seja, se teria mais a perder.

Edgar Morin, em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, afirma que

⁹Group for the Advancement of Psychiatry (1968) apud CERQUEIRA, 2016.

O segundo buraco negro é que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente, isto é, de um conhecimento que não mutila o seu objeto. Por que? Porque nós seguimos em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar e é evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o avanço do conhecimento são insubstituíveis, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, é mais a capacidade de colocar o conhecimento no contexto. (p.3)

Morin defende que o ensino por disciplina dificulta a contextualização por ser fragmentado e dividido. A capacidade de contextualizar deveria se estimulada e desenvolvida. O autor cita Pascal, que afirma “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes” (p.4).

O autor relembra que “Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas estamos em uma sociedade e a sociedade está em nós, pois desde o nosso nascimento a cultura se imprime em nós” (p.4).

Morin também defende o ensino da literatura e da poesia, que não devem ser colocadas como secundárias e não essenciais, uma vez que a literatura seria uma escola de vida e uma forma de obter conhecimentos para os jovens. A literatura trata do meio social, familiar, histórico e a realidade das relações humanas, com personagens com emoções, paixões e desejos, e não categorias como expressas nas ciências sociais.

A literatura possibilita a compreensão da complexidade humana, e a poesia a qualidade poética da vida, sentida frente aos fatos da realidade. Morin traz a natureza como exemplo:

[...] o céu de Brasília que é tão bonito. É essa poesia que nos dá força e nos ensina a qualidade poética da vida, porque ela não é somente uma prosa que se deve fazer por obrigação. A vida é viver poeticamente na paixão, no entusiasmo. (p.7)

Morin argumenta que “compreender” em sua origem significa “colocar junto todos os elementos de explicação” o que apontaria para diversos elementos de explicação. O autor destaca que a compreensão humana vai ainda mais além, pois inclui a empatia e a identificação. A compreensão das emoções, a compaixão que possibilitaria a comunicação humana real.

Morin porém destaca que a compreensão não tem sido ensinada, e o individualismo tem crescido, “que favorece o sentido de responsabilidade individual, que desenvolve o egocentrismo, o egoísmo que, conseqüentemente, alimenta a autojustificação e a rejeição ao próximo” (p.8).

Por isso destaca como quarto ponto a compreensão de si e dos outros, se autoexaminar, de analisar a autojustificação, uma vez que a incompreensão tem prejudicado o relacionamento entre as pessoas.

Morin destaca como o sexto aspecto de sua perspectiva a situação do planeta, que a humanidade está conectada devido a globalização, e que a educação ainda não aproveitou e discutiu devidamente, assim como os problemas planetários, a aceleração histórica, e a quantidade excessiva de informações que não podemos processar e organizar.

Morin explana que todos os problemas estão interligados. Destaca questões cruciais como as armas nucleares, problemas ambientais, e nacionalismos potencializados pelas religiões. O autor enfatiza que é preciso demonstrar como os seres humanos fazem parte de uma comunidade com o mesmo destino.

O autor destaca que, embora não exista democracia completa, os problemas econômicos têm sido agravados pela tecnologia, levando a uma regressão democrática. Enfatiza a importância de orientar e guiar o desenvolvimento da consciência social que conduz à cidadania para que cada um cumpra com sua responsabilidade.

Morin defende que é preciso integrar as disciplinas, unindo-as em uma ciência. A integração permitiria uma transformação da mentalidade que parte de um ponto de vista fragmentado para uma visão integral da realidade e tornaria os problemas visíveis. O autor traz como exemplo como as ciências da terra, a sismologia, a vulcanologia, a meteorologia, se articulam em uma concepção sistêmica da terra (p.11,12). A visão fragmentada esconde os problemas de muitos, inclusos muitos no governo.

Portanto, é perceptível que muitos dos conceitos trazidos por Makiguchi se mostraram importantes para os pensadores das épocas seguintes, estando muito a frente do seu tempo. Além disso, Makiguchi demonstrou a importância de se posicionar mesmo indo contra as ideias em voga em sua época, se apegando aos seus princípios e ao que aprendeu com seus estudos e experiências como professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como expresso por Salles filho, a paz não se faz sozinha, e nem a violência. A educação para a paz é uma área de estudo necessária, e o conhecimento sobre ela é essencial para que os professores tenham um papel ativo no desenvolvimento da cidadania de seus alunos. É preciso refletir sobre os problemas, analisá-los e sistematizar soluções, e que todos, profissionais da educação, estudantes e sociedade trabalhem juntos para fazer da escola um espaço de transformação social, e não apenas um local para as crianças e adolescentes ficarem enquanto seus responsáveis trabalham, em uma recepção passiva e enfadonha do conhecimento. O período escolar, e mesmo outros períodos de aprendizagem, deve ser uma parte importante da jornada do estudante, construída de forma intencional e com o devido suporte, inclusive psicológico.

Problemas educacionais pedem intervenção, ajustes, não a exclusão do indivíduo. É preciso toda a comunidade para educar as crianças e adolescentes, os jovens ingressando no mercado de trabalho, enfrentando dificuldades e incertezas com pouco conhecimento e recursos. É nossa responsabilidade como futuros professores e como cidadãos fazer o possível para que cada vez mais todos tenham as oportunidades e o suporte que precisam para crescer como indivíduos e para melhorarmos como sociedade.

É através da educação que se quebra preconceitos arraigados pela ignorância, como racismo, a xenofobia, entre outros males disseminados pelo individualismo e incompreensão. A própria noção do que é inaceitável ou não depende de um background cultural. Muitas noções equivocadas só se perpetuam porque os padrões de uma comunidade não foram questionados, há fatos que se tornam visíveis apenas quando o indivíduo é confrontado com outras realidades, de que outros modos de viver existem. É na escola que os alunos têm a oportunidade de saírem da bolha que nasceram. É importante que os professores tenham consciência disso e apresentem a pluralidade de realidades que existem, que possibilite a empatia entre diferentes tipos de pessoas.

Ter um espaço para o diálogo, para discussão e para criar um espaço seguro para que cada um expresse seus sonhos e dificuldades é essencial para um espaço educacional saudável e inclusivo. O ambiente escolar deve refletir a sociedade que queremos construir, e não ser um prolongamento dos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

- AGENDA 2030. (2015). ODS – Objetivos de desenvolvimento sustentável. Nações Unidas Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel> Acesso em: 1 de dezembro de 2023
- AGENDA 2030. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/#:~:text=A%20Agenda%202030%20da%20ONU,17%20objetivos%20de%20desenvolvimento%20sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.
- CERQUEIRA, Daniel. Trajetórias Individuais, Criminalidade e o Papel da Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7105> Acesso em: 1 de dezembro de 2023.
- FLICKINGER, H.-G. **Johan Galtung e a violência escolar**. Roteiro, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 433–448, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16095. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16095>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- GIL, Antonio C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. Disponível em: Minha Biblioteca, (7th edição). Grupo GEN, 2022. Acesso em 30 de novembro de 2023
- HENSHALL, Kenneth G. **História do Japão**. 2ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- LIMA, Manolita Correia; OLIVIO, Silvio. Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso: na construção da competência gerencial do administrador. São Paulo: Thomson, Cengage Learning, 2007. xxi, 311 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAKIGUCHI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa**: Idéias e Propostas de Tsunessaburo Makiguchi; tradução de Eliane Carpenter. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1994.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf> Acesso em: 1 dez. 2023.
- OLIVEIRA, G. C. (2017). **Estudos da Paz**: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. Carta Internacional, 12(1), 148–172. <https://doi.org/10.21530/ci.v12n1.2017.611>
- RIBEIRO, Rita de Cássia. **Vida, experiência, conhecimento**: a reforma do sujeito cognoscente em Tsunessaburo Makiguchi. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14142> Acesso em: 04 de julho de 2023.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. **Educação Para A Paz (Ep)**: Saberes Necessários Para A Formação Continuada De Professores 2008. Disponível em: <https://memoria.apps.uepg.br/nep/artigos/EP.Prof.NEI.pdf> Acesso em: 1 dez. 2023.

Tsunesaburo Makiguchi Website. Disponível em: <https://www.tmakiguchi.org/> Acesso em: 04 de julho de 2023.

夏目漱石. **それから**(Sorekara). 1909. Disponível em: https://www.aozora.gr.jp/cards/000148/files/1746_18325.html Acesso em: 21 de novembro de 2023

牧口 常三郎. Disponível em: <https://www.sokagakkai.jp/w2/20160525-makiguchi/> Acesso em: 06 de julho 2023.

ANEXOS

Objetivos Agenda 2030

- Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
- Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
- Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
- Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
- Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
- Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
- Objetivo 7. Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
- Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
- Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
- Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
- Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
- Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (*)
- Objetivo 14. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
- Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
- Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento