

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA DA SILVA FABIS

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES:
UM PERCURSO (AUTO)FORMATIVO
PELA CULTURA DA PAZ**

**Porto Alegre
2012**

CAMILA DA SILVA FABIS

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: UM
PERCURSO (AUTO)FORMATIVO PELA CULTURA DA PAZ**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Porto Alegre

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F119m Fabis, Camila da Silva

Memórias e histórias de professores: um percurso (auto) formativo pela cultura da paz. / Camila da Silva Fabis. – Porto Alegre, 2012.

98f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

1. Educação. 2. Paz - Educação. 3. Narrativas. 4. Educadores – Prática Profissional. 5. Professores – Atuação Profissional. 6. Humanismo. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. II. Título.

Bibliotecária responsável:

Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437 – E-mail: norma.abnt@gmail.com

CAMILA DA SILVA FABIS

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: UM
PERCURSO (AUTO)FORMATIVO PELA CULTURA DA PAZ**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 29 de fevereiro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
PUCRS

Profa. Dra. Lourdes Bragagnolo Frison

Profa. Dra. Rosane da Conceição Vargas

Porto Alegre

2012

Ao meu marido, Carlos Augusto, pelo companheirismo incansável na realização de meus (nossos) sonhos, por, em cada ação de cuidado, apoio e escuta, me ensinar verdadeiramente a arte de uma união feita de amor.

À professora Maria Helena, por ser esta pessoa de tamanha humanidade e sensibilidade, me apoiando nos meus mais ousados desafios, os quais se impuseram ao longo da caminhada. Por toda a sua competência e exemplo de ser, orientadora, professora, amiga e mulher. És uma inspiração para mim.

Aos meus pais, Vera e Antônio, e minha irmã, Thais, por me amarem e acreditarem que este sonho seria possível.

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos, professores, colegas de aula e de trabalho, que me incentivaram nesta conquista: este estudo também é fruto de nossas interlocuções.

Ao Colégio Marista Rosário pelo apoio indescritível, principalmente, para que a conclusão deste estudo ocorresse em âmbito internacional. Em especial, ao Irmão Diretor Onorino Moresco, pela sempre sensível forma de me apoiar.

À Adriana Kampff, pela confiança no meu trabalho e no meu estudo, pessoa amiga e humana que esteve sempre a me incentivar e apoiar; e ao Maurício Erthal, pela confiança representada nesta oportunidade que enriquece minha carreira profissional.

À Vera Villanova, colega querida, por seu modo sensível de estar ao meu lado, mesmo quando nossas rotinas quase não permitiam.

Ao professor Joaquim Luis Alcoforado, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal. Por me receber e orientar, problematizando-me, para que este estudo frutificasse em possibilidades que deem retorno à sociedade.

A minha querida Mariele, por ser mais que amiga, Irmã; e por me auxiliar e viabilizar todos os recursos burocráticos no Brasil, sem os quais a entrega deste estudo não seria possível, enquanto eu o concluía em Portugal.

“Ainda bem que o que vou escrever, já deve estar na certa de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar [...].”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Este estudo foi elaborado com vistas a investigar as histórias de cinco educadores, professores universitários, que foram/são integrantes do Grupo de Estudo de Paz – GEPAZ da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, para os quais foi proposta a escrita de memoriais autobiográficos e entrevistas sobre narrativas de vida, enquanto fontes autobiográficas, para a análise do trabalho no que concerne à direção metodológica da pesquisa. Ambas as fontes foram analisadas à luz da hermenêutica da narrativa de Paul Ricoeur, em diálogo com a filosofia política de Hannah Arendt e a metodologia de estudo das histórias de vida, de Marie-Christine Josso. As narrativas escritas e orais tiveram como questão norteadora: como me tornei um agente da Paz? Quais fatos, circunstâncias, pessoas, acontecimentos, situações, levaram esses educadores a se sensibilizarem para a Educação pela Paz? Compreender as escolhas e os rumos tomados pelos educadores durante a profissionalização docente foi um dos fios condutores desse estudo. As histórias profissionais destes sujeitos levaram-me a uma análise aprofundada da Paz, enquanto práxis e dimensão humana, construída no aprofundamento e na experiência do diálogo. Ser educador pela Paz incita uma escolha e um olhar direcionados à pluralidade e à condição do homem no mundo. A Paz, nestas histórias de vida, leva à responsabilidade coletiva, à posição política consciente, tornando-se um conceito polissêmico que abarca valores e princípios para ser efetivada. Pela possibilidade ampliada nas narrativas de vida dos educadores estudados, a paz torna-se uma ciência humana e este estudo passa a ser mais um dos passos que damos em direção a um esforço de formação pela Paz.

Palavras-chave: Educação pela Paz. Narrativas de vida. Formação humana.

ABSTRACT

This study was made in order to investigate the life stories of five university professors, who were / are members of the Study Group for Peace – GEPAZ, at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul – PUCRS, for which it was proposed to write memorials and participate of interviews using autobiographical narratives of life, as autobiographical sources for the analysis in relation to the direction of the research methodology. Both sources were analyzed in the light of Paul Ricoeur's narrative hermeneutics, in dialogue with Hannah Arendt's political philosophy and with Marie-Christine Josso's methodology for the study of life stories. The written and oral narratives put the following questions: how I became an agent of peace? What facts, circumstances, people, events, situations, led these professors to be sensitive to the Education for Peace? Understand the choices and the directions taken by educators during their professionalization was one of the wires conductors of this study. The stories of the studied educators led me to a thorough examination of the Peace as praxis and human dimension, built in deepening dialogue and experience. Being an educator for Peace calls for a choice and a look directed to the plurality and the condition of man in the world. Peace, in these stories of life, leads to a collective responsibility and to a conscious political position, becoming a polysemic concept that embraces values and principles to be effective. Enlarged by the possibility of life in the narratives of the studied professors, peace becomes a human science and the presente study becomes one of the more steps we take towards a training effort for Peace.

Keywords: Education for Peace. Narratives of life. Human development.

LISTA DE SIGLAS

- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- GEPAZ - Grupo de Estudos de Paz
- GRIFAR - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações
- GRUPRODOCI - Grupo Profissionalização Docente e Identidade
- IC - Iniciação Científica
- PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UC - Universidade de Coimbra

SUMÁRIO

1	O PERCURSO ACERCA DA PAZ [...]	10
1.1	O ENCONTRO DA AUTORA COM O TEMA [...]	10
1.2	PAZ/EDUCAÇÃO PELA PAZ [...] ESCOLHAS DE CAMPOS TEÓRICOS	17
1.3	FUNDAMENTAÇÕES DA NARRATIVA [...]	23
2	TRAJETÓRIAS QUE CONDUZEM OS EDUCADORES PARA A PAZ [...]	44
3	MODOS DE COMPREENSÃO DOS CAMINHOS DE PAZ [...]	49
4	EDUCADORES DA PAZ [...]	51
4.1	PROFESSORA JOANA: AS PERPLEXIDADES DE CAMINHAR PARA A PAZ [...]	52
4.2	A COORDENADORA DO GRUPO: PROFESSORA MARIA	57
4.3	PROFESSOR JOÃO	60
4.4	PROFESSOR JOSÉ	63
4.5	PROFESSOR FRANCISCO	66
4.6	O HOMEM REPRESENTANTE DA PAZ	69
5	AS HISTÓRIAS TRANVERSALIZADAS EM SI MESMAS	71
5.1	HOMEM ENQUANTO <i>BIOPOLITIKUS</i>	71
5.2	APRENDIZAGEM PELA VIA DA EXPERIÊNCIA: CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO PARA A PAZ	72
5.3	PESSOAS- <i>CHARNEIRA</i> E OPORTUNIDADES- <i>CHARNEIRA</i> – DIVISORES DE ÁGUA NO ATO DE RECONHECIMENTO	73
6	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA PARA A PAZ	75
6.1	MEU CAMINHO DE PAZ [...]	79
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICES	83
	Apêndice A - Carta aos professores participantes da pesquisa	84
	ANEXOS	85
	Anexo A - Memoriais autobiográficos	86

1 O PERCURSO ACERCA DA PAZ [...]

1.1 O ENCONTRO DA AUTORA COM O TEMA [...]

Interessante pensar que, como Psicopedagoga, minha dissertação tenha caminhado pela direção de uma Educação pela Paz¹, mais especificamente pelas histórias de vida daqueles que encontram um sentido para esta educação sensível e humana. Visto que ideológica, atravessa valores, crenças e ações que ultrapassam a mediação de uma aprendizagem apenas formal. A Cultura da Paz defendida, neste estudo, se coloca como cultura de ação, atitude e maneira (política) de compreender a relação com o outro e as relações de outros, dentro de um contexto que nos afeta bem como o afetamos.

Esta escolha nasce de um processo longo que me debruço agora a narrar. Com a intenção de desmembrar o percurso, que vai se direcionando ao encontro das questões de paz – mesmo quando isto ainda não estava bem claro para mim – vou mapeando os traços de um desenho que já rascunhava ações que se ancoram na paz, no sentido de Guimarães (2005), como ação, dialógica, uma agenda a ser executada e construída em cada atitude.

Tendo em vista minha formação estar ancorada na psicologia e na psicanálise, meu interesse na metodologia das Histórias de Vida ocorreu por completa afinidade teórica, embora a apresentação destas literaturas tenha se dado por uma das docentes no Curso de Graduação cursado por mim.

Trata-se da Professora Patrícia Wolfenbüttel², que acabara de defender sua tese de Doutorado na época em que cursei uma das disciplinas por ela ministradas. Enviou sua tese como forma de compreendermos algumas literaturas e referências bibliográficas utilizadas em seu trabalho. Lembro-me como se fosse hoje, minha emoção ao ler sua tese, tinha lágrimas nos olhos, porque, assim como nas aulas, estudando a Psicopedagogia sentia-me revendo textos e contexturas com uma sensação de que todos aqueles conceitos já faziam sentido para mim antes mesmo que eu os conhecesse. Eu acreditava nas teorias e na formação que estava a construir. Descobria então que a Educação para mim significava: muitas possibilidades de transformações na vida das pessoas. Como estratégia política e de desenvolvimento humano, era um dos caminhos.

¹ Opto por me referir a Educação pela Paz ao invés de para a Paz, toda vez que estiver me colocando no texto, com vistas a me incluir nesse trabalho, que deseja investigar percursos de professores e o meu próprio, já que tomei a direção de me fazer uma educadora pela paz. Entretanto, quando cito e me refiro aos autores, preservo o uso do termo Educação para a Paz, conforme utilização feita por eles.

² A participação desta Docente nas nossas vidas, enquanto estudantes de graduação, foi tão importante, que ela foi escolhida, por unanimidade, para ser a Parainfante da turma.

Neste intento, encontro a ligação desta dissertação com a Psicopedagogia e com a Educação pela Paz, ambas minhas áreas de formação que me levaram a ter as primeiras convicções permeadas de incertezas, pois foi com essa formação que me descobri inconclusa sem temer a isso. Meu processo de escolarização se deu na década de 90. Mesmo com as pesquisas em educação avançando, aprendi a partir de instrumentos que mensuravam meu aprender, estimulando a reprodução de certezas, jamais de dúvidas. Dúvidas eram para ser sanadas e respondidas em todas as avaliações de maneira a repetir o “processo” aprendido. Foi no Curso de Graduação em Psicopedagogia³ que tive maior clareza de meu percurso enquanto aluna, aprendendo aspectos subjetivos do ato de aprender, ressignifiquei o que significava aprender, autorizando-me a ter incertezas, “faltas”, desejos, incompletudes que nos levam a provisórios, sempre provisórios, posicionamentos.

A partir da metade do curso de graduação, comecei a me envolver, como bolsista de Iniciação Científica, com a Educação pela Paz, a qual me remete a um antigo desejo: o de contribuir de alguma forma com a realidade. Renasceu o desejo de encontrar, agora em outro campo, o acadêmico, a compreensão de como pode a Educação pela Paz contribuir para sujeitos/alunos em formação. Percebo que me conectei com a aluna da década de 90, quando no Ensino Fundamental, numa escola pública estadual de Porto Alegre, fazia parte de um grupo que queria “vencer” as violências presentes no cotidiano da escola.

Em sintonia com a ideia de contribuir para a mudança da realidade escolar, naquela época, tornei-me membro do grêmio estudantil da escola, como responsável pela construção de projetos e ações dentro da escola a partir das necessidades dos alunos. Sempre que me perguntava como diminuir o índice de violência em nossos corredores, via a possibilidade de enfrentamento através da escuta dos próprios alunos. O trabalho no grêmio estudantil exigia que nos deslocássemos da sala de aula para ir de sala em sala a fim de mobilizar os colegas para a concretização de nossas ideias, já que o apoio e as decisões democráticas eram algumas de nossas formas de dialogar. Por ter uma certa facilidade para me comunicar, sempre era a escolhida pelos colegas do grêmio para ir dar os recados e fazer uso da fala nas salas de aula. Meu gosto pela fala se fortalecia com essa valorização por parte dos pares e por uma habilidade que reconhecia em mim desde pequena: expressar-me para grandes públicos.

Minha intimidade com a expressão gestual se iniciou quando eu tinha seis anos, no curso de *ballet*, em que fiquei como aluna por dois anos. Saí da academia de dança por opção,

³ Curso pioneiro no Brasil, primeiro curso de Graduação Bacharelado em Psicopedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em que a primeira turma formou-se no ano de 2004 e a última em 2010.

pedi a minha mãe. Entretanto, foi na dança que encontrei gosto pela expressão: do corpo e da alma. Participei de festivais e apresentações em palcos de teatros famosos em Porto Alegre, para centenas de pessoas assistirem. Mal conseguia enxergar a platéia de tantas luzes ao meu redor, adorava dançar, tinha um gosto nato pela expressão dos gestos e dos movimentos do corpo.

Nessa direção, o movimento estudantil da escola anos depois das aulas de *ballet*, me trazia de volta a expressão, aliada com os gestos, que jamais perdi ao me comunicar. Era um novo momento de exposição, agora no cenário escolar.

Como na adolescência me via às vezes inconformada com a ausência de estratégias por parte dos docentes para resolver nossos problemas, pensava muito sobre isso. Como bolsista de IC nas escolas pesquisadas, pude perceber as dificuldades de manejo com as questões de violência no âmbito escolar. Um dos dados que mais me impressionaram na pesquisa⁴ era o alto índice de encaminhamento à judicializações dos jovens por parte das escolas públicas, para a 3ª Vara da Infância e da Juventude, ou seja, a escola não se responsabilizava pelas questões muitas vezes de indisciplina, encaminhando jovens tanto ao juizado como ao conselho tutelar.

Desde bem pequena era reflexiva e escrevia em um diário todas as inquietações que me perturbavam. Vejo que doze anos depois dessa experiência escolar, estava eu como bolsista a investigar a realidade nas escolas em uma pesquisa que buscava identificar e enfrentar a violência e o fenômeno *bullying* em âmbito escolar. Era a reedição de um momento, de uma esperança: melhorar as relações entre as pessoas nas escolas, a fim de compreender os fenômenos decorrentes desse cenário tão desumano. Explorar isso em minha história hoje me mostra como venho me mobilizando para uma Educação pela Cultura da Paz. Uma educação que valoriza o humano, suas especificidades, sua idiossincrasia, sua história e seu contexto. Sonhava com uma escola emancipatória que valorizasse as potencialidades do alunado e contribuísse para a superação de limites. Uma construção esperançosa que nasceu nos bancos escolares e que se fortaleceu no curso de graduação em Psicopedagogia, quando aprendi as possibilidades de uma aprendizagem contextualizada, que ajuda o outro a conhecer e a conhecer-se.

Tornei-me integrante do Grupo de Estudos de Paz (GEPAZ) indo a algumas reuniões e estando próxima das atividades enquanto bolsista de uma das professoras⁵ que ainda hoje é participante assídua desse grupo. Portanto, o estudo realizado conota-se encarnado pela minha

⁴ Diagnóstico Situacional realizado em três escolas públicas de Porto Alegre, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência – NEPEVI, da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.

⁵ Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi, docente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUCRS.

ligação, enquanto autora, com o objeto de estudo pesquisado. Fiz parte do GEPAZ e pesquisei nessa área, quando dava meus primeiros passos na pesquisa acadêmica. Não posso negar o imbricamento como pesquisadora junto da pesquisa e dos participantes desta. Ademais, analisei as histórias de professores, ao mesmo tempo em que indubitavelmente retorno aos fragmentos de minha própria história.

Não pretendo aprofundar todo o meu percurso, já que este estudo vem evidenciar outros aspectos, embora a intenção seja narrar de onde nasce essa visão do todo, da história do sujeito que “molda”, sem determinar, de alguma forma seu modo de ser e estar no mundo.

Esse desejo e esse posicionamento foram edificados desde o Projeto de Dissertação, com vistas a apresentar uma proposta de pesquisa a partir da relevância e do reconhecimento do trabalho com Histórias de Vida de educadores, na qualidade de integrante do Grupo de Pesquisa “Profissionalização Docente e Identidade – narrativas na primeira pessoa” (GRUPRODOCI), liderado pela professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, componente da linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, da qual participei como mestranda, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Na qualidade de orientanda da referida professora, entendo as histórias de professores como possibilidade da compreensão de suas idiossincrasias enquanto educadores nos tempos de hoje, tendo a história social e seus contextos imbricados, significativamente, com as vidas singulares que compuseram a pessoa/educador que foram tornando-se ao longo da vida (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; ABRAHÃO, 2008).

Desta forma, estas inquietações, que me levaram a este estudo, se iniciaram ao longo de um processo que vivi desde a Iniciação Científica⁶. Meu interesse para as questões políticas e sociais da educação, bem como para os direitos humanos, me impulsionou a procurar pesquisas na área do Serviço Social. Mobilizavam-me estas questões e minha afinidade com a temática veio se fortalecendo à medida que percebia o quanto a pesquisa me instigava. Vinculei-me às pesquisas relacionadas à violência nas escolas. Nesta linha pude articular a fundamentação teórica da educação com a do serviço social de maneira interdisciplinar.

Percebia com frequência, ao escrever os relatórios de pesquisa, o quanto as medidas e as ações tomadas, diante da intervenção na realidade vivida pelos professores, estavam

⁶ No ano de 2008, iniciei como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no NEPEVI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Violência da Faculdade de Serviço Social, da PUCRS. A primeira pesquisa da qual fui bolsista intitulava-se: “Monitoramento e Avaliação das propostas de difusão da Cultura de Paz e da Justiça Restaurativa nas escolas”. E, posteriormente, no estudo: Identificando e Enfrentando o bullying nas escolas públicas e privadas de Porto Alegre: através de Círculos Restaurativos.

ligadas às pessoas que são. As formas como os educadores das escolas pesquisadas optavam por encarar a realidade, suas atitudes e seus valores evidenciavam aspectos inerentes às pessoas/professores que estes foram se constituindo ao longo da vida e das memórias que faziam acerca de saberes experienciais que se tornaram recorrentes em suas práticas.

Neste sentido, passei a articular minhas inquietações acadêmicas com as teorias e os conhecimentos na área da pesquisa (auto)biográfica. Pensava que estas vidas, vividas pelos educadores, traziam à luz todo um entendimento de como lidar com as questões dos conflitos, em ações empíricas e impregnadas de crenças pessoais. Assim, encontrei no método (auto)biográfico de pesquisa uma inovação pedagógica que vem reforçando movimentos de individualização da formação do professor e de suas aprendizagens, o que, de maneira decisiva, pode levar a um autêntico processo de individuação (JOSSO, 2004).

Para tanto, parto do pressuposto de que o ato de contar-se possibilita a construção da identidade individual, que não apenas recorda o passado, mas que inspira a possibilidade de recriá-lo, de inventá-lo, tornando-o socialmente reconhecível (BOLÍVAR, 2001). Ou seja, diante da reflexão sobre nossa vida, podemos torná-la, mais do que um discurso de si possível e necessário, em projetos de si que fazem o sujeito reconhecer-se como único porque singular, porém com possibilidades de formar, de ser e de agir não só no contexto atual, mas igualmente, em situações prospectivas (JOSSO, 2006b).

Neste estudo pretendi ir além do óbvio, do que foi e não foi dito, do que Ricoeur, utilizando o conceito grego de *eikon*, coloca como a presença do ausente; quis trilhar novos percursos que levassem para o sentido de ser e tornar-se educador pela paz. Desejo para aqueles que ainda não se mobilizaram para as questões relativas à paz que este estudo seja inspirador, como forma de, por meio das histórias aqui registradas, professores se verem capazes de uma educação mais consciente; de ações de paz que comecem pela atitude singular isolada de cada um, na abertura ao novo e ao senso de interculturalidade que se disponha a dialogar com os diferentes. Esta Paz que, como ressalta Ricoeur (2006, p. 34), incide em:

[...] imaginá-la, não sonhá-la, sem aluciná-la, mas concebê-la, desejá-la e ter esperança de alcançá-la. Com efeito, a Paz, finalmente é mais do que a ausência ou suspensão de guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência de temor, na tranqüilidade, na aceitação das diferenças.

Complemento, frisando que esta paz, que passa de uma crença singular de um docente, para tornar-se de um grupo, que acredita em objetivos e sentidos comuns de caminhar por um mundo melhor, como ocorre com o GEPAZ, é uma paz que precisa ser para todos e não somente para si mesmo.

Em síntese, meu desejo mais profundo é que outros que lerem e servirem-se deste estudo possam nele ver as histórias das pessoas estudadas como inspiração para a PAZ, enquanto ação diária, enquanto “agenda a cumprir”, como nos ensina Marcelo Guimarães (2005).

Assim como os entendimentos pluralizados da Educação para a Paz, e as discussões sugeridas acerca da formação de educadores, a partir de suas experiências de vida, fui buscar em lugares distintos outras vozes e outras teorias para discutir meu estudo. Foi durante o Mestrado que pude aprofundar conceitos sobre memoriais. A professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, minha orientadora, acredita, incentiva e percebe como riqueza para a formação dos discentes as interlocuções com teóricos de outras universidades em outros estados e regiões. Em razão desse entendimento, ela apoiou minha ideia de discutir e aprofundar teoricamente minha pesquisa em outras regiões, dentro e fora do país. De tal forma, foi no 2º semestre do Mestrado que estive em Natal-RN, estudando pelo período de um mês com a professora Maria da Conceição Passeggi, que é uma referência na área dos memoriais autobiográficos no Brasil. Estive com ela na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, e junto ao seu Grupo de Pesquisa – GRIFARS, realizando o que intitulemos de estágio de Mestrado sobre a pesquisa autobiográfica e, mais especificamente, sobre a escrita de memoriais como metodologia de pesquisa. Encantada com a troca intercultural e dialógica que fizemos, percebi o quanto expandir os diálogos nos enriquece. O Brasil é tão plural e diverso, conhecer outras realidades engrandece nossa visão de mundo.

Foi com este pensamento e olhar que decidi realizar um período de investigação em Portugal, na Universidade de Coimbra, junto à Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, concorrendo a uma bolsa de estudos, com a qual fui contemplada pelo Banco Santander Totta, no período de três meses. Minha busca se iniciou por universidades e currículos de professores que continham trabalhos na área das Histórias de Vida. Quando no *site* da Universidade de Coimbra, ao procurar por disciplinas ministradas no Mestrado, eis que encontro uma disciplina intitulada: Histórias de Vida e Formação de Adultos. Imediatamente peguei o e-mail do professor Dr. Joaquim Luis Alcoforado, e enviei alguns dizeres citando autores e teóricos utilizados por nós nas pesquisas autobiográficas, tais como Josso, Ricoeur, Pineau, Nóvoa, juntamente com meu projeto de qualificação. Professor Luis logo me respondeu, dizendo que este trabalho, com Histórias de Vida e Investigação-Formação, efetivamente ocorre nas suas disciplinas em Portugal e que seria um prazer me receber. Concorri à bolsa com a carta de aceite do professor. Fui contemplada, e cá estou a concluir a dissertação, imbricada pelo entorno europeu, que muitas histórias têm para nos ensinar e contar.

Nessa experiência pude fundamentar meus estudos com vistas à metodologia das Histórias de Vida na Formação de Adultos. O professor Joaquim Luis Alcoforado, que tão bem me recebeu na Universidade, esteve a me problematizar durante todo o tempo em que lá estive. Desafiava-me teoricamente e salientava, em nossos encontros, a importância de realizar, na escrita da Dissertação, um verdadeiro projeto de ação que retorne à sociedade.

Assim, encontrei-me, retornando ao objeto de estudo a que me propus investigar: as histórias de vida dos educadores que fazem parte do GEPAZ. Assim, retomei minha própria trajetória de bolsista de iniciação científica, estando no Mestrado, para dar linha de sentido ao meu encontro com o GEPAZ.

De tal modo, relembro que em 2008 participei dos encontros juntamente da atual Coordenadora do Grupo, Professora Patrícia Krieger Grossi, que foi minha orientadora durante a Bolsa Pibic/CNPq, em 2008 e 2009, durante a graduação. E foi na pesquisa com ela que decidi investigar as questões concernentes à violência na escola, naquele momento pondo em centro muito mais a problemática (violência) do que a solução (ações de paz e/ou resolução não-violenta).

Um dos aspectos mais importantes do tempo que passamos juntas, enquanto orientanda e orientadora, foi a construção feita sobre o conceito de Paz, e a ênfase necessária que precisávamos dar para o NEPEVI no que se refere a ações de Paz. Ainda estava no Núcleo quando na época a Professora Patrícia havia me contado que em tempos anteriores a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação a incentivou para que ela fizesse parte do GEPAZ, dando-lhe esta sugestão para a mudança de perspectiva e foco do Núcleo já que o nome reforçava a questão da violência. Além de que, como também aparece na entrevista de Professora Patrícia, nenhum professor até então havia ido representar a Faculdade de Serviço Social no GEPAZ, sendo este mais um motivo para que ela fosse.

Anos mais tarde estava eu direcionada a estudar as histórias destes professores integrantes do grupo, e esta decisão veio em dois momentos, juntamente da decisão de realizar o Mestrado. Quando procurei a professora Maria Helena Menna Barreto Abrahão, no último ano de Graduação, em 2009, já tendo lido alguns de seus livros⁷ disse a ela que desejava pesquisar as histórias dos professores que tivessem alguma relação com as questões de violência que eu pesquisava naquele momento. Mais uma vez eu fazia esse movimento de buscar na violência explicações para esta realidade. Foi quando brilhantemente a professora

⁷ ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: _____. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria & Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201–224.
Id. **Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Maria Helena, ao me orientar sugeriu que eu então pesquisasse a história daqueles educadores que estudam e pesquisam a Paz, trabalhando então com o potencial positivo com que aqueles educadores que vinham nesta caminhada orientada para um mundo de Paz.

1.2 PAZ/EDUCAÇÃO PELA PAZ [...] ESCOLHAS DE CAMPOS TEÓRICOS

A pretensão de dar continuidade às pesquisas na tradição autobiográfica encontra sentido na impregnação epistemológica de compreender a educação, motivada pela formação que escolhi, que se amplia, a partir deste estudo, quando consigo perceber a sutileza de escolher pesquisar nesta área que visa dar enfoques às aprendizagens informais de cunho formativo que ocorrem ao longo da vida. São aprendizagens quase despercebidas que vão se inscrevendo na vida da pessoa sem esta se dar conta. São redes de significações e significados que em contato com aprendizagens anteriores vão gerando novos significados singulares por cada sujeito que viveu as experiências particulares.

Encontro sentidos e direções teóricas em Paul Ricoeur e Hannah Arendt, ambos teóricos contemporâneos, que escreveram e produziram obras durante o pós-guerra, imbricados pelos contextos que os circundavam; se pensarmos na hermenêutica enquanto campo de significação, para pensar sobre as escritas destes dois autores, podemos dizer que não há nenhuma neutralidade nas posições que tomam para defender seus pontos de vista e para produzir redes de significados e sentidos, estando em tal época histórica. Da mesma forma, a temática da guerra na história, época vivida por ambos os autores, não está tão distante da proposta deste estudo, que vem delineando as possibilidades de como professores se (auto)formam para a paz. Já que para alguns autores, o sentido da paz, foi em algum momento a presença *a posteriori* da guerra (JARES, 2002, GUIMARÃES, 2005).

De meu ponto de vista, encontro pertinência na escolha destes dois teóricos que trazem, nos bojos de suas teorias, uma época histórica que demarca a necessidade de uma ciência que pudesse dar conta de soluções em prol de tempos de Paz. Embora nenhum deles tenha se focado em tal ideia de maneira direta, encontro alguns rastros, vestígios, os quais utilizarei em meu estudo para iniciar esta caminhada teórica na leitura dos sentidos destas histórias.

Com vistas a esclarecer minha escolha teórica, a partir do título escolhido, sinto como necessário explicitar alguns conceitos que intitulam este estudo demarcando, inclusive, sua intencionalidade.

“Memórias e Histórias de Professores: um percurso (auto)formativo pela Cultura da Paz” possui palavras chaves, centrais nesta pesquisa, fazendo-se relevante explicitar cada uma delas para a compreensão do que pretendi nesta investigação. Importante salientar a intenção do que cada um dos conceitos quer tecer, como uma costura que vai produzindo sentido alinhando uma palavra à outra do título; interconectando todas, na busca de um sentido comum e no entendimento do processo de formação dos professores agentes da paz.

O conceito de “Memórias” aqui escolhido se apresenta no plural por pretender reunir memórias de professores, todas as que esses se permitiram fazer, no exercício da narrativa. Memória é, nesta pesquisa, entendida à luz de Ricoeur (2007) não só como instrumento em que se encontram dados mnemônicos, mas como ato de rememorar-se, de trazer de volta aspectos vivenciados, a busca de lembranças, bem como a capacidade de (res)significação das coisas e de si mesmo, uma vez que, pela memória, podemos reconfigurar dados que são despertos pelo ato de rememorar.

Ricoeur (2007) trabalha com o conceito de *ars memoriae* (arte memorial ou da memória) como ato que relembra algo vivido, segundo ele, um esforço que nos leva a buscar o que está guardado sem deixá-lo no esquecimento.

Foi em Platão que Ricoeur (2007) foi buscar um dos alicerces teóricos para a compreensão da memória, explicitando que: “a memória é a representação presente de uma coisa ausente”. A complementação deste argumento ele encontrou em Aristóteles: “a memória é do passado”; e em ambos os pontos, fica explicitado na construção da teoria que “a análise do tempo e da memória se sobrepõe (p.34)”.

Segundo Ricoeur (2007, p. 108), nesta conjuntura, faz-se importante retomar que “é principalmente na narrativa que se articulam as lembranças no plural e a memória no singular, a diferenciação e a continuidade”. Para tanto, esta ação mnemônica em sua complexidade fenomenológica, apontada pelo referido autor, nos provoca a valorizar na narração a memória como elemento-chave que busca representação na imagem e na busca da lembrança, na seleção dos fatos ocorridos.

Cabe salientar que o conceito de memória é trabalhado por diversas áreas, como Sociologia, História, Biologia, Psicologia, etc. Optei por trabalhar pela vertente da Filosofia, e de certo modo, da Psicologia, pois, fala-se de um sujeito que faz uso da memória, ao lembrar-se e ao buscar informações pela/na memória a partir da significação (BRUNER, 1997; RICOEUR, 2007).

Diante deste ato de rememorar, na própria tecedura da narrativa o sujeito vai construindo uma história, que viabiliza diante do narrado uma validação aos aspectos

subjetivos de um sujeito que ganha voz no campo das ciências sociais, opondo-se à tradição posta até então, conforme nos coloca Ricoeur (2007, p. 106):

Ora, nem Platão nem Aristóteles, nem qualquer dos antigos considerou como uma questão prévia a de saber quem se lembra. Eles indagam o que significa ter ou buscar uma lembrança. A atribuição a alguém suscetível de dizer eu ou nós permanecia implícita à conjugação dos verbos da memória e de esquecimento a pessoas gramaticais e a tempos verbais diferentes.

São essas memórias e histórias a que me refiro, no título desta investigação, são as trajetórias contadas e narradas pelas pessoas, que ao narrarem buscam e selecionam imagens, que se tornam autobiografias, pois ao serem explicitadas, conjecturam-se em enredos, fatos, situações.

As memórias nas quais desejo me focar se conectam com a experiência de vida em Josso (2004, p. 24), que reflexionada e colocada em palavras demonstra a construção desta experiência:

Esse trabalho de explicitação efetua-se sobre a base de um relato de experiências (atividades, contextos, encontros, acontecimentos) que foram formadoras de experiências e ou transformadoras de idéias, representações, teoria de referências, saber-fazer, atitudes, processo de escolha e decisão, assim como registros de expressão e de interpretação. Logo, os componentes da subjetividade egocêntrica do autor e as modalidades de sua construção.

Logo, nesta posição, o sujeito descobre o que e em que momento aprendeu, experimentou ou vivenciou, situações que, em sequência, vão dando um sentido para os momentos do porvir, articulado ao devir inicial.

Ao rememorar estas situações, chegamos à ação, que torna o sujeito mobilizado a ir adiante na vida. São estas ações que, ao longo e durante a narrativa, vão delineando o processo narrativo. São as singularidades, também referidas por Ricoeur (2007), que originalmente encontramos nas narrativas. Nas ações, também se encontram os saberes da experiência, advindos das aprendizagens informais que, inscritas na vida dos sujeitos, vão dando outros sentidos para as escolhas, como exemplo, para estudar a educação para a Paz, que hoje proporciona sentido à vida das pessoas participantes desta investigação. Este sentido foi construído com o tempo e com as experiências vividas.

Para Arendt (1999, p. 15), “a ação é a condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Ela complementa: “A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDR, 1999, p. 160).

Com isso, nos tornamos únicos e singulares, em nossas trajetórias, em modos de ser e viver. A identidade narrativa, de maneira dinâmica, mostra a tecedura dos fatos, as linhas de discordância e concordância que se instituem nos acontecimentos escolhidos e também nos impostos pelas circunstâncias da vida.

Por meio da narração, posso me recordar, lembrar recorrendo à memória, reorganizando minhas experiências significativas. Mediante esta ação, construo histórias, que se imbricam com o contexto social e cultural que, impregnado em nosso modo de ser e viver, surge nas situações explicitadas no ato de contar.

Para Delory-Momberger (2008, p. 97), é a narrativa que dá uma história a nossa vida: *“nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”* [grifo do autor].

Portanto, é neste ato central de narrar, que educadores contribuíram com a intenção deste estudo de evidenciar suas vidas e suas histórias, pela narrativa que emitiram, na construção das histórias de si. Considerando o expresso por Pineau (2006, p. 210): “[...] não é somente a narrativa de sua vida, mas a construção de sua historicidade” que os educadores edificam neste intercurso.

Contudo, é importante salientar que neste estudo os sujeitos narraram parte de suas histórias de vida, singularizadas e heterogêneas, em fragmentos que se focaram mais em suas trajetórias profissionais. Por isso, tomo as palavras de Josso (2004, p. 31) para fundamentar e pontuar esta importante diferença “[...] as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”.

Devo considerar que estas pequenas grandes histórias, focadas na trajetória profissional, também são narrativas biográficas, e não deixo de compreender que são histórias porque as narrativas são transversalizadas por momentos da infância, da adolescência e da vida adulta que compõem passado, presente e futuro, mesmo que de maneira discreta e não tão explícita. Ademais, essas trajetórias fazem parte de uma cultura e momento social que surgem na explicitação dos relatos. Ao lembrarem-se dos momentos que os transformaram em pessoas mobilizadas para a Educação para a Paz, muitos sentidos advindos de muitas épocas da vida surgiram; mesmo que a fase adulta tenha sido privilegiada, partes da história de vida são inerentes a qualquer narrativa.

Portanto, o termo “histórias” cumpre, no título, também a função de exemplificar sua imbricação com os acontecimentos sociais, políticos e culturais. As narrativas de vida, no

caso desta pesquisa, acontecem dentro de um contexto, que precisa ser levado em conta para apreensão dos significados da narração.

Da mesma forma, o percurso (auto)formativo, ao qual também aludo no título, lembra a vida que Freire (1996) aponta como “vida que não é, mas que está sendo”. Transponho: percurso que não é, mas está sendo (percorrido), pois percurso é entendido neste estudo como trajetória, a fim de demarcar a (auto)formação do sujeito que percorreu e percorre um caminho, sobre o qual esta investigação pretendeu se debruçar.

A (auto)formação, entendida à luz de Marie-Christine Josso (2004), impera sob uma perspectiva singular/plural, por isso o parênteses, que demarca o individual e o coletivo. À medida que compreendemos que nos constituímos por aspectos ontológicos, singulares, próprios, individuais, mas também por questões plurais, que abarcam nosso encontro com o outro, o social, o político, o cultural, o econômico, o familiar, etc., fica mais claro que esses elementos afetam nossa formação e que também os afetamos. Nossas escolhas são intencionais, levando-nos por determinados percursos e não por outros, apesar de também sermos condicionados pelas circunstâncias do contexto. Utilizo o conceito “(auto)” neste estudo, também, para demarcar minha inclusão no percurso (auto)formativo, que se sustenta pela mobilização e sensibilidade que adentra a minha história de vida ao pesquisar algo que tem um sentido idiossincrático para mim, que me instiga à compreensão da historicidade a partir do percurso de professores.

Ademais, a formação que depende de nós e do contexto do qual fazemos parte, aqui quer desdobrar-se em formação de Paz, na questão: como se (auto)formaram os agentes de Paz?

Busco, neste sentido, encontrar os pontos de encontro, diante das indicações de meus objetivos, propondo-me a compreender, em linhas gerais, mediante o estudo das narrativas e autobiografias, os movimentos que mobilizaram os professores/pesquisadores e participantes da pesquisa a desenvolverem seus percursos profissionais, bem como seu agir profissional em prol da Educação para a Paz, ao tornarem-se agentes de paz.

Em análise mais específica, objetivei delinear a memória do saber experiencial, determinante para a formação do/a professor/a como agente da Paz, bem como os movimentos que interpelam valores, ações e atitudes. Ao mesmo tempo em que desejei investigar, diante da história de vida dos professores participantes da pesquisa, as possibilidades de formação humana para a Paz, como constructo, fruto de reflexões, também busquei delinear as narrativas de vida, como possibilidade de entendimento das histórias e dos saberes experienciais, para a construção de projetos de si que levem ao constructo de um campo de formação de professores pela Paz.

Em consonância com esta discussão, faz-se importante trazer elementos que norteiem e contextualizem esta Cultura da Paz que, muito embora seja discutida nas políticas de Educação do país, ainda precisa ser debatida em nível nacional e internacional, incluindo os locais em que nunca chegam as discussões pertinentes e demasiadamente políticas, dentro e fora do Brasil.

Isto, talvez em virtude de que o conceito de Cultura da Paz ainda está em construção, carece de debate e discussão “que equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidades” (MILANI, 2003, p. 37). Milani já apontava esta posição em 2003 e, portanto, nada mais justo do que colocar este conceito em discussão, a partir do que se compreende como Cultura da Paz nos dias de hoje, e refletir sobre o que vem sendo feito para que ela de fato se torne Cultura, arraigada por valores, ações e modos de ver e ser na sociedade.

Deste modo, penso que “Memórias e histórias de professores: um percurso (auto)formativo pela Cultura da Paz” pretendeu investigar as possibilidades de (auto)formação para a Paz, numa análise crítica da realidade que, a partir da hermenêutica da narrativa, se propôs a desdobrar questões empíricas de cunho político, epistemológico, sociocultural, entre outras dimensões, que as histórias de vida puderam nos trazer.

Cabe explicitar que, como parte deste processo, coloco minha história em questão, como movimento que me levou em direção a pesquisar o que (nos) leva a causas como esta pela Paz, as mobilizações, que nos provocam a pensar e querer lutar a partir dela, com esperança [...].

Abel e Porée (2010, p. 35), explicitando o conceito de esperança conforme Ricoeur o concebeu, registram que “esta esperança que se apresenta desafiada pelo mal, cujo fim ela imagina, [...] permite-nos aprovar a vida apesar das injustiças, dos seus fracassos e das suas feridas”.

Arendt (1999, p. 349), quando fala do conceito de natalidade, ressalta que, para ela, é de onde vem a esperança do novo, do que nascerá, do porvir:

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano: e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico. Não nos é imposto pela necessidade, como o labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulado, mas nunca condicionado pela presença dos outros, em cuja companhia desejamos estar; seu impacto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa.

Este algo novo relaciona-se com a ação, conceito que Arendt institui como sendo o que demarca nossa singularidade no mundo, o que inscreve nossa diferença na semelhança, ou seja, nossa *práxis*, como ato de posicionamento e transformação no mundo.

Este texto introdutório quer evidenciar como cheguei a estas questões a partir de inquietações vividas por mim na Iniciação Científica, mas, primeiramente, na experiência de vida, enquanto estudante de escola pública, participante do grêmio estudantil, depois estudante de Mestrado e, hoje, na qualidade de Coordenadora Pedagógica, responsável por conquistar, enquanto *práxis*, mudanças possíveis e urgentes – como diria Paulo Freire – na Educação. Assim, traço uma linha comum de análise que permite que eu mesma me encontre nestas histórias num autorreflexo, no qual me vejo, a partir de situações encontradas ao longo do estudo.

1.3 FUNDAMENTAÇÕES DA NARRATIVA [...]

Em forma de narrativa, de acordo com a escolha da escrita, desejo traçar como as teorias vão se entremeando para dar coesão às ideias enquanto dimensões de minhas análises.

De maneira diferente, porém aproximados em alguns aspectos, Hannah Arendt e Paul Ricoeur utilizaram conceitos de teóricos importantes para a Filosofia, como Aristóteles e Santo Agostinho, em que ambos os autores se ampararam para compor suas teorias, acerca das perspectivas políticas e humanas de suas construções teóricas, utilizando os filósofos em aspectos diferenciados de conceitos e sentidos, porém, repito, com alguma aproximação.

Arendt (1999), em uma de suas mais importantes obras – “A Condição Humana” – realiza um vasto e aprofundado estudo sobre a política, desde a *polis*, trazendo Aristóteles para fundamentar sua definição de homem como *bios politikon* que compõe: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*).

Importante salientar a diferença realizada pela autora, entre a condição humana e a natureza humana, pois a condição do homem está ligada às suas capacidades e possibilidades de realizar ações no mundo, estando sua existência condicionada. Nesse sentido, Arendt (1999, p.17) coloca que “a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se esses artigos não fossem condicionantes da existência humana”.

A discussão que, para a autora, vai levar a política e ação do homem no mundo leva ao sentido de *polis* que se organiza e se funda à luz do mundo homérico e das experiências que haviam sido produzidas. Conforme Arendt (1999, p. 47): “A polis deveria ser fundada para

assegurar uma permanência às grandes ações e às grandes palavras humanas, ela é mais confiável do que a memória do poeta conservada na poesia”.

A política na *polis*, seguindo esta linha de pensamento, não poderia ser definida como um bem individual de manutenção da sobrevivência da espécie, na lógica da dominação, mas como um espaço onde circundam os discursos persuasivos numa relação horizontal entre iguais. Para viver na *polis*, os homens deveriam se utilizar da palavra e da persuasão, e não da violência ou força física para obter e garantir seus desejos. Para os gregos, de onde Arendt vai buscar este constructo teórico, forçar ou violentar alguém seriam modos pré-políticos de se relacionar.

Com isso, Arendt (2009) faz uma importante diferenciação dos conceitos de violência e poder: para ela, a violência precisa ser vista como uma manifestação do humano que foi banalizando-se, precisando – desde a segunda metade do século XIX – ser revista em três dimensões: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

Para Arendt (2009, p. 99), “a violência não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública”. Desta forma, a autora ainda reitera a importância de situar a violência no contexto em que ela ocorre, porque, tomando-a de forma isolada, não estaremos considerando-a em toda sua complexidade.

Pensar nesta perspectiva faz-nos deparar com um conceito de violência que incide olhá-la sob uma ótica crítica e dissociá-la da superficialidade. Segundo Arendt (1999, p. 82), “[...] o ódio e a violência que às vezes – mas não sempre – o acompanha pertencem às emoções naturais do humano e extirpá-las não seria mais do que desumanizar ou castrar o homem”. A violência passa, então, a ser entendida como produto humano, mas eminentemente dissociada do conceito de poder, já que a primeira pode “destruí-lo, mas nunca substituí-lo” (ARENDR, 1999, p. 214).

Fica mais clara a diferenciação de poder e violência quando Arendt (1999) institui o poder como inerente às comunidades políticas, necessitando de legitimidade. Para ela, o poder surge quando as pessoas se unem e agem em concerto e a legitimidade disto está em remeter uma justificação deste poder a um fim que se espera no futuro. A violência poderá ser justificada, mas ela nunca será legítima.

Arendt (1999, p. 43) relata que:

Em nenhum outro lugar fica mais evidente o fator autodestrutivo da vitória da violência sobre o poder do que o uso do terror para manter a dominação, sobre cujos estranhos sucessos e falhas eventuais sabemos talvez mais do que qualquer geração anterior. O terror não é o mesmo que a violência; ele é, antes, a forma de

governo que advém quando a violência, tendo destruído todo o poder, ao invés de abdicar, permanece com controle total.

Politicamente, para Arendt, quando há perda do poder torna-se tentador substituí-lo pela violência, todavia, esta violência, torna-se impotência, porque este poder não será mais legítimo, mas imposto violentamente.

A autora escreve sua obra no pós-guerra e fala de um lugar vivido e sentido. Enquanto judia, viveu o abuso do poder e o uso da violência como força de ação não legítima para a imposição de uma vontade política e cruel.

Neste mesmo sentido, Paulo Freire (2006, p. 388), coloca seu entendimento acerca da violência transpondo seu entendimento inicial, publicado num artigo escrito por Nita, sua esposa, após a sua morte:

Eu já tinha dito que o ideal é que as transformações radicais da sociedade - que trabalham no sentido da superação da violência - fossem feitas sem violência [...] diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. [...] Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida. O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso.

Compreender a violência à luz desta proposição referida nos instiga a desmistificar a violência do lugar comum, do discurso esvaziado que nos confunde e torna imperativa a descrença na sociedade em que estamos vivendo.

Ao retornar para o modo político, como Arendt compreende a condição do homem no mundo, retomo que, enquanto definições aristotélicas de homem, há duas definições importantes de serem abordadas: uma, a *zoo politikon*, que se refere ao homem em oposição à vida no lar e, outra, o *zoo logon ekhon* que, com sentido mais amplo, abarca o homem como ser vivo que é dotado de fala. Importante abordar que estas expressões não tinham a intenção de definir ou limitar as capacidades dos homens, pelo contrário, para Aristóteles, a possibilidade de capacidade do homem não pode ser reduzida a palavras (ARENDDT, 1999).

Porém, o filósofo estabelecia uma distinção entre aqueles que viviam e aqueles que não viviam na *polis*. Estes últimos, chamados de escravos e bárbaros, eram *aneu logou*, “destituídos naturalmente não da faculdade de falar, mas de um modo de vida no qual o discurso e somente o discurso tinha sentido e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era discorrer uns com os outros” (ARENDDT, 1999, p. 36).

Com esta perspectiva, Arendt cita a expressão *vita activa*, que carrega a tradição de um pensamento socrático, segundo o qual a autora trabalha com a questão do conflito entre o filósofo e a *polis*. Assim, designa três atividades humanas fundamentais para o conceito de *vita activa*: o labor, o trabalho e ação. Para ela estes conceitos têm raiz na ideia de natalidade, que corrobora com o nascimento, com a chegada do novo, de iniciar algo, de agir. Para Arendt (1999, p. 28):

“*O labor*”: assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. “*O trabalho*” e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano. E “*a ação*”: na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a história.

Neste momento, convido Ricoeur (2007), que foi buscar o conceito de *ars memoriae* (arte memorial, ou da memória) igualmente em filósofos da Antiguidade, Platão e Aristóteles, e na filosofia moderna de Husserl, propondo que o ato de memorizar se justapõe ao ato de esquecer, visto que, ao treinar a memorização, não deixamos cair em esquecimento fatos vividos. Embora isto seja penoso, segundo o autor, é pelo ato de memória que reaprendemos algo, além de que “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2007, p. 40). Com o conceito “tecer da intriga”, da tradição aristotélica, correlacionado à noção de temporalidade da tradição agostiana (1995), o autor refere-se à “intriga” de Aristóteles a partir do conceito de “*muthos*”, como imitação de uma ação.

A referência ao conceito de imitação também é preciso ser definida, para direcionar onde quero chegar. A imitação da ação pode ser compreendida à luz da capacidade narrativa de reconstituir o objeto através dos sentidos narrativos que criam totalidades singulares, expectativas, emoções e transformações nos fatos quando estes estão sendo contados. Em contraponto com a proposta de campo da intriga, o campo de ação se alarga e a intriga também pode ser considerada como a “*mimese* de uma ação”.

Segundo Ricoeur (2007, p. 255): “A intriga: [...] consiste em conduzir uma ação complexa de uma situação inicial para uma situação terminal por meio de transformações regradas que se prestem a uma formulação apropriada no quadro da narratologia”.

Ao referir-se a Paul Veyne, Ricoeur (1994) coloca que o autor atribui a noção de intriga a uma função ampliada que integra elementos abstratos tanto da mudança social quanto os que foram colocados pela história não-factual e até pela história serial.

Assim, partindo desta premissa, o autor explicita que durante a narrativa ocorrem três sentidos de *Mimeses*⁸ distintos que se colocam em posição de concordância e discordância em consonância com a noção de temporalidade. A concordância narra um decurso de fatos, situações, relatos que enredam um todo significativo, relacionado às realizações do sujeito que imbrica ação e consequência, a partir de seus desejos e intencionalidade. Já o termo que contempla a discordância abarca um desconexo contínuo devido às circunstâncias da vida, ao que nos foge ao controle, às imprevisibilidades e às dificuldades.

O autor segue sua proposição ao dizer que no decurso do plano narrativo o fato ocorrido, ou seja, quando há um acontecimento, este movimenta a ação para o ato de avançar, realizando uma variável da intriga. Ainda Ricoeur (1994, p. 255): “De forma geral, qualquer discordância que entre em competição com a concordância da ação tem valor de acontecimento”. Atribuídas ao ato de narrar, essas dimensões, dialeticamente consideradas, levariam à coerência da narrativa.

O que é comunicado a partir da intriga na narrativa é um mundo particular do sujeito a partir de significados e significantes do contexto do qual ele faz parte unido à sua subjetividade; a partir destas constatações, pelo ato de narrar, o sujeito vai moldando sua identidade, delineada pela/na narrativa, mudando seu curso à medida que passa e perpassa a reflexão e a retomada mnemônica e significativa das situações. Assim, a ação narrativa se faz e se refaz.

Mas é por meio da *narrativa, da memória e do tempo* (RICOEUR, 1994), com base nos saberes experienciais adquiridos, que desejei recuperar a mobilização dos educadores, neste estudo, para seus interesses na Cultura da Paz e na não-violência.

Ademais, conforme Ricoeur (2007, p.84), foi pela representação da fenomenologia da memória que se descreveu o fenômeno mnemônico:

Na medida em que a lembrança se dá como imagem do que foi antes visto, ouvido, experimentado, aprendido, adquirido, e é em termos de representação que pode ser formulado o alvo da memória enquanto é dita do passado. [...] a representação mnemônica segue-se no discurso da representação histórica.

Neste intento, ao fazer memória de suas vidas, as pessoas trazem aspectos que as levam a reaprender questões por hora “esquecidas”, bem como reaprender coisas, à medida que colocam na narrativa suas influências e contextos.

⁸ A *Mimese I*, que se refere à pré-configuração da narrativa, seria a pré-compreensão familiarizada que temos da ordem da ação, aborda a vida em sua cotidianidade, a narrativa em sua experiência e ação. A *Mimese II* é a inserção ao campo da ficção, em que se auto-estruturam os códigos narrativos intrínsecos ao discurso; neste nível é que coincidem *Mimese II* e *muthos*, ou seja, a disposição na narrativa em intriga. Por fim, *Mimese III*, que se define refiguração do real pela metáfora (ABEL y PORÉE, 2010, p. 79).

Neste sentido, compreender um sujeito político que ao narrar-se e lembrar-se de algo, lembra-se de si mesmo e constrói sua identidade no mundo, a partir de sua *práxis* e de sua *lexis*, conduz a saberes encontrados no baú de sua história que também fazem parte da história social e cultural em que vive, direcionando-o para um sentido ou outro em momentos da vida.

Pela via da singularidade do sujeito desejo retomar, neste texto, o conceito de *labor* empregado na teoria de Arendt (1999), quando a autora traz a questão do homem como um ser de labor. Para Arendt (1999, p. 15):

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida.

Ou seja, um processo produzido por mim, e influenciado pela ação e interação do contexto sobre mim. Na ideia da autora, nos tornamos condicionados, pelo que é construído no âmbito social, cultural, político, e em tudo o que nos circunda. Contudo, também agimos neste mundo e este processo se constitui e é constituído. Assim, como a identidade narrativa de Ricoeur, atingida por mudanças que vão sendo absorvidas e impregnadas na identidade viva e dinamizada por fatos e acontecimentos que fazem parte da vida pelo ato de narrar.

Exponho as palavras de Ricoeur (1995, p. 19), para explicitar:

[...] nessas sucessivas expansões do caráter à custa da intriga, ao princípio *formal* de configuração e, portanto, ao conceito do tecer da intriga. Eu ousaria até dizer que nada nos faz sair da definição aristotélica do *muthos* como “imitação de uma ação”. Concomitante com o campo da intriga o campo da ação se alarga. Por ação, deve-se, entender mais do que a conduta dos protagonistas produzindo mudanças visíveis da situação, reviravoltas de sorte, o que se poderia chamar o destino externo das pessoas. É ainda ação, num sentido amplo, a transformação moral de um personagem, seu crescimento e sua educação, sua iniciação à complexidade da vida moral e afetiva. Pertencem finalmente à ação, num sentido ainda mais sutil, mudanças puramente interiores que afetam o próprio curso temporal das sensações, das emoções, eventualmente no nível menos concertado, menos consciente, que a introspecção possa atingir.

Arendt esclarece que acerca do labor, a vida também “age” e atua sobre o metabolismo do humano. O homem se torna homem, como ser político e histórico, influenciado por seu entorno que acaba sendo inerente à sua construção enquanto indivíduo. Conforme Arendt (1999, p. 21),

O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição de existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana – o seu caráter de coisa ou

objeto – e a condição humana complementaram-se uma à outra por ser uma existência condicionada.

À luz dessa compreensão, desejei olhar para as histórias de vidas dos professores, participantes da pesquisa: as vidas feitas por eles a partir de suas escolhas e decisões pessoais, particulares, mas também, pelas decisões de um sistema político, social que está consubstanciado com a vida desses sujeitos, que afetam as condições e o sentido de ser humano circunscrito a um contexto.

São os enredos idiossincráticos das vidas de educadores universitários que participam de um mesmo grupo de pesquisa, o que me interessou investigar, mediante cinco histórias que pretendi estudar para problematizar a questão da Paz, a partir de sujeitos que nela apóiam suas inquietações científicas. É nessas histórias que pretendo olhar para a temática, até então, não muito investigada; perceber questões similares já mostradas por outros estudos; justapor as questões comuns entre uma história e outra; adentrar nas questões diversificadas, como exemplo: aspectos históricos/heterogêneos das vidas de cada um.

Nesse sentido, Aguiar (2001, p. 51) coloca que:

[...] a própria expressão *vita activa* indica, segundo Arendt, a tendência homogeneizadora da contemplação. Essa designação não traduz o antigo *bio politikos* que significava o modo de vida dos cidadãos engajados exclusivamente nos negócios políticos, para o qual era exigido a liberdade da necessidade e da compulsão alheia, mas, nascida depois do desaparecimento da *polis*, corresponde mais à *askholia*, termo que indica qualquer atividade, preocupação ou cuidado e se define em contraposição à quietude geral, à cessação de qualquer atividade movimento físico ou mental, face da contemplação.

Para a autora o conceito de *vita activa* deve ser compreendido à luz da tradição contemplativa derivada da expressão da palavra *vita contemplativa*. Contudo, Arendt conflitua com a tradição na escolha deste conceito, pois deseja problematizá-lo e não utilizá-lo com o mesmo sentido.

Sendo assim, um dos aspectos centrais desta discussão elucida o homem como um ser dotado de fala que se utiliza da persuasão, como ser político, eis que o discurso é entendido como promotor de sentido na preocupação central de todos os cidadãos uns com os outros.

Aguiar (2001, p. 47), fazendo referência ao pensamento de Arendt, questiona: “Se a finalidade da política é solucionar o problema da necessidade, não é interessante e conveniente que todos se ocupem desta tarefa”. Esta grande crítica feita pela autora, inspirada na *polis*, possibilita a reconstrução do conceito de política para pensar numa possibilidade participativa e atuante dos cidadãos neste âmbito, em que os maiores afetados podem e devem ser o centro de decisão em questão.

Por isso, a mundanidade que entorna a vida humana tem seu ápice na ação. O mundo produzido e fabricado só tem sua criação e desenvolvimento na ação e na fala do homem. E é particularmente na ação que o estado genuíno da pluralidade se faz presente. Arendt (1999, p. 345), complementa que “a ação é a fonte do significado da vida humana. É a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade”.

Por conseguinte, Ricoeur (2007) estabelece a tese de que é por meio da narração de nossas próprias histórias que damos a nós uma identidade, reconhecendo-nos nas histórias que contamos sobre nós mesmos. Ricoeur acredita na eficácia da reflexão porque crê que a grandeza do homem está na dialética do trabalho e da palavra, de dizer e fazer, de significar e obrar, enquanto práxis. E estende sua reflexão induzindo a necessidade de uma reflexão sobre a ação humana, do sentido desta ação em valor. Para Ricoeur (2009, p. 13): “*Es la moral del modelo. La ética, a mi entender, no parte de la teoría, sino del testimonio como sedimentación de las opciones y acciones hechas anteriores a las mias*”.

Deste modo, é mais por nosso atos e fazeres que damos testemunhos de nossas ações, do que simplesmente por nosso discursos. Tanto Ricoeur, quanto Arendt, concordam que precisamos aplicar e realizar mudanças que de fato interfiram na sociedade e que por ela façamos algo.

No posicionamento político dos educadores, encontro sentido para pensar no sujeito agente de paz, que aqui toma o significado de alguém que age em prol de uma causa rica de valores, mesmo que não o consiga em sua totalidade, em virtude de que há discordância nas situações e dificuldades de encontrar abertura para discussões acerca deste tema. A paz é uma construção diária na linha da concordância, dos desejos, das ações em nome desta causa, que passa também pela problematização do conceito de Paz, na Academia.

Em Ricoeur encontro um sentido para minhas análises, no que se refere a este enredo que se aprofunda no momento da narrativa, composta de temporalidade e significação.

Assim, as experiências, que para Josso (2006a) são as vivências reflexionadas, ocorrem a partir de uma mudança de perspectiva na avaliação dos acontecimentos vividos. Portanto, é a partir da narrativa que, para Ricoeur (1994), o tempo, tornado humano, imprime sentido entre o que foi vivido e o que está sendo contado, na recuperação do saber da narração, que traz em seu bojo a sabedoria prática ou experiencial. Para tanto, ocorre o que o referido teórico coloca na *concordância discordante*, conceitos explicitados anteriormente, que compõem a narração dos fatos, na posição das cenas de acontecimentos vivenciados (RICOEUR, 1994).

De tal modo, resgatando a partir deste entendimento as questões empíricas e vivenciais dos profissionais da educação, é possível pressupor que, estes vão dando sentido para as atuações, impregnados de valores da cultura e de uma maneira peculiar de significar o mundo a partir da história vivida. Assim, minha proposta veio ao encontro de uma investigação de formação voltada para o humano, na aspiração de uma Educação para a Paz.

Utilizo-me dos conceitos de Hannah Arendt para pensar no professor educador para Paz, que acredita em formas dialógicas de enfrentar os posicionamentos contrários à paz, que se mobiliza a ter um grupo, estrategicamente político, que incita mudanças e propõe ações na Universidade, um ser que se aproxima do conceito genuíno de *polis*, propondo que o homem deve participar da política que quer ver na realidade, que deseja, a partir de seu discurso, produzir mudanças no mundo e na política existente.

O professor agente de Paz torna-se implicado por estas questões, na dimensão epistemológica e política, na qual acredita e compreende a Educação pela Paz, edificada, numa educação de valores do humano, segundo os quais os desdobramentos da realidade e o desvendamento das estruturas podem ser vistos e percebidos por todos.

A proposição desta investigação instaurou-se estribada na possibilidade de, através do exercício da memória, condição *sine qua non* da pesquisa (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2004), utilizar a narrativa de vida como metodologia de pesquisa, em correlação com o tempo, articulado à dimensão de três instâncias: passado, presente e futuro, no exercício significativo de mencionar o vivido (ABRAHÃO, 2004; 2006).

Nesse sentido Josso (2006a, p. 23) enfatiza:

[...] essa explicitação permite numerosas tomadas de consciência que ajudam os aprendizes a melhor situar os desafios de sua formação em curso, os procedimentos de trabalho que favorecem suas aprendizagens, seus pontos fortes e os mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens.

Desta forma, o método (auto)formativo das histórias de vida direciona-se para práticas educativas, mais reflexivas porque questionam como chegamos a ser o que somos. É pela imersão na própria trajetória de formação que encontro, em duas questões propostas por Josso (2004, p. 115), indagações que nos levam a pensar, “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?”. E, a segunda questão, que se justapõe à primeira com o sentido interpretativo da reflexão, “como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?”.

Assim, mediante o ato de contar a nossa história nos distanciamos do mundo vivido a ponto de poder reconfigurá-lo em uma narrativa. Desta forma, problematizar práticas educativas

para a paz, perpassa a perspectiva de uma ética teleológica. O trabalho narrativo traz a oportunidade de a pessoa culpabilizada contar sua história, podendo tecer uma outra história.

A noção de agente de paz, colocada neste estudo como a questão limiar para o entendimento destes percursos de vida, passa pela *identidade* destes educadores, de seus modos de se verem e sentirem-se na profissão. Neste entendimento, destaco também alguns pontos relativos à utilização da temporalidade humana da narrativa, que a hermenêutica de Ricoeur pode capturar, na interpretação de um processo histórico que produz significado, revelando sentidos imersos para a compreensão da vida narrada.

Para Porée e Abel (2010, p. 53), a hermenêutica, enquanto arte de interpretar “um sonho, um mito, uma lei, ou mesmo um texto”, requer um sentido para aquilo que se deseja compreender, porque para o autor, a hermenêutica pode nos trazer, a partir da narrativa, a linha de intersecção da linguagem e da história, expondo um contexto e o tempo vivido. Do mesmo modo, a hermenêutica pode nos trazer o pertencimento inerente do sujeito interpretante ao mundo que ele mesmo interpreta, ou seja, o significado subjacente ao contar uma narrativa.

Novamente nas palavras de Abel e Porée, (2010, p. 52), busco o sentido:

A originalidade de Ricoeur consiste, assim, em não separar a ontologia hermenêutica das tradições, aberta por Heidegger e Gadamer, da crítica das ideologias de Habermas, ou exegese histórica (TA, 362): “como fundar as ciências históricas face à ciências da natureza? Como arbitrar o conflito das interpretações rivais? Estes problemas não são propriamente considerados numa hermenêutica fundamental; e não o são, deliberadamente: essa hermenêutica não está destinada a resolvê-los, mas a dissolvê-los” (CIM 14) .

Neste rumo, Ricoeur (2007) vai de uma hermenêutica crítica a uma hermenêutica poética em que o sujeito amplia seu discurso ganhando uma autonomia semântica. Para o autor, jaz na interpretação uma tensão, em que: “explicar mais é compreender melhor”. Assim, a narrativa impõe um curso que introduz variações imaginativas do *ego* e, por isso, Abel e Porée, (2010, p. 53), ao comentarem a hermenêutica de Ricoeur, colocam que: “[...] o cume desta poética é ético, é um convite para habitar e agir no mundo: “O que resta para interpretar? Eu responderia: interpretar é explicitar a espécie de ser-no-mundo desenvolvido perante o texto”.

Nesta trama é que aponto uma direção possível, apoiada nesta possibilidade de compreensão da autoformação humana embasada em valores de Paz. Nos desdobramentos dos textos narrados, achamos possibilidades e encontramos fontes de ações que mobilizam a formação humana no sentido de valores.

Pelo até o momento exposto, posso justificar que fundamento a escolha pelos memoriais diante do sentido, da escritura do sujeito acerca dele mesmo, na configuração de um eu que, ao se narrar, descobre-se e inventa-se.

Convoco, então, Aguiar (2001, p. 52) para traçar uma das linhas divisoras das ideias de Arendt, a fim de esclarecer um direcionamento para onde pretendi me focar: “Distanciando-se da tendência homogeneizadora da teoria, Arendt recorre à evidência fenomenológica arraigada na linguagem para recuperar a especificidade das diferentes atividades da *vita activa*”. Neste sentido, Arendt (1999, p. 105),

[...] são as experiências humanas fundamentais que existem atrás da linguagem, e não a teoria, que nos ensinam que as coisas do mundo, entre as quais transcorre a *vita activa*, são de natureza muito diferente e produzidas por tipos muito diferentes de atividades.

Verticalizando mais estas ideias, convido Josso (2006b, p. 24), teórica que trabalha em consonância com a pesquisa autobiográfica, enquanto instrumento de formação e reflexão das histórias de vida, por meio da antropologia e da psicologia analítica, que de um modo particular compreende estas experiências humanas à luz das histórias narradas:

Uma abordagem biográfica específica nos campos dos conhecimentos ensinados é perfeitamente possível como desencadeadora do processo de conhecimento e de aprendizagem. Trata-se então, de trabalhar com nossos aprendizes sobre as mais diversas experiências com as quais se possa colocá-los em contato com nossos temas de trabalho e sobre o interesse de conhecimento que está em jogo para eles em nosso ensino. É possível ir mais longe nesse reconhecimento das aquisições experienciais integrando a experiência do próprio processo de aprendizagem.

Estas experiências de vida, a partir do ângulo das aprendizagens experienciais, trazem a riqueza de um aprofundamento possível nos relatos autobiográficos. Olhar para as aprendizagens permite que possamos – pesquisador ao ler/ouvir as histórias; participante da pesquisa/ao narrar e escrever a história – rever sua vida sobre a perspectiva do momento em que a aprendizagem ocorreu, como forma de elucidar aspectos que auxiliam na tomada de consciência de ambas as partes: o sujeito narrador sobre sua própria vida, e o pesquisador, acerca de suas questões de investigação, e de igual forma, para a própria história. Neste caso, me detenho às aprendizagens que levaram os Educadores para a Paz, a assumirem-se agentes de Paz, neste grupo em que trabalham de maneira coletiva e política.

Sinto necessidade de elucidar que o trabalho neste estudo com o conceito de agente de paz, foi criado para identificar estes sujeitos que, unidos, agem em prol de uma educação para a Paz universitária. A intenção não é identificar estes professores como divindades ou mesmo

como heróis, mas como pessoas comuns que, incompletas e inconclusas, são “conscientes de seu inacabamento” (FREIRE, 1996), e por isso buscam vias de soluções para o mundo que as cerca. Complemento esta ideia em autores já citados que utilizam o conceito de ação enquanto *práxis*, que dá ao homem o lugar de humano no mundo, inscrevendo o sentido de natalidade, colocada por Arendt (1999), que traz a renovação, o novo, o que nos torna singulares. Assim, são estes “agentes de paz” que se reúnem para pensar a paz, refletir e agir a partir dela.

Do ponto de vista da experiência, Josso (2004, p. 41) me ajuda a elucidar como abordarei as narrativas esta questão:

Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

A configuração do texto narrado e sua composição acontecem na conexão da aprendizagem e da experiência significativa. Ou seja, por meio da experiência refletida encontro como e o que aprendi na situação vivida. E, ao aprofundar esta experiência, descubro o momento de transição da história de vida a partir de fatos e acontecimentos, em que a vida não é mais a mesma após o ocorrido. São estas mudanças a que Josso (2004) chama de momentos-charneira.

Nas narrativas de vida dos sujeitos da pesquisa procurei não somente momentos-*charneira*, mas pessoas-*charneira*, oportunidades-*charneira* que direcionaram estas pessoas para a temática da Paz.

A recordação-referência é um termo que compreende elementos constitutivos fundamentais para a formação do educador. Utilizei este conceito como base, para me auto-orientar nas recordações dos participantes desta pesquisa, identificando os processos que os constituíram e que foram para eles significativos, a ponto de ter contribuído para sua formação enquanto docentes, nas áreas em que atuam. Ademais, esta referência que recorda, enquanto conceito, traz a experiência da formação, que conta não o que a vida lhe ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

As experiências que ilustram uma história de vida, o saber-fazer; o conhecimento construído em situações que nos fazem aprender e utilizar a mesma aprendizagem para outra situação, generalizando a ação, pode ajudar-nos na orientação de uma vida, advinda da qualificação da recordação-referência, que tem a função esclarecedora da percepção de nós por nós mesmos (JOSSO, 2004).

Encharcadas de situações, vivências, escolhas, recuos, avanços, as nossas experiências, contribuem para construção de uma narrativa elencada pela noção de passado, presente e futuro, enquanto fenômeno intrínseco à narração. O fato de nos identificarmos com a experiência pode acarretar que nos fixemos nela, e na descrição da formação o sujeito atinge sua subjetividade e identidade, orientando-se para as aprendizagens realizadas e o seu processo formativo (JOSSO, 2004).

É no plano da consciência que as aprendizagens são, nesta investigação, valorizadas em termos de saber-fazer, envergando-se para os conhecimentos de Paz e a propulsão despertada nos educadores estudados que continuam buscando agir e intervir nesta área, no âmbito da Universidade.

Aprendizagem que se define como possibilidade e capacidade de se apropriar de algo, como exemplo, a educação para a paz, vivida pelos educadores. A partir do aprender a ser um professor agente de paz, é que se lançaram nesta tarefa, como aparece em suas histórias, conforme o que nos aponta Marcelo Guimarães (2005), segundo o qual a paz pode ser tanto aprendida como ensinada, enquanto instrumento de ação, de diálogo e de posicionamento.

Josso mostra-nos que os percursos intelectuais e as práticas de conhecimento denotam uma história marcada por desafios que se impõem ao longo da vida, e as experiências advindas de ações, comportamentos, pensamentos e sentimentos, quando vistas sob o ângulo da aprendizagem podem ser consideradas uma experiência formadora, desde que se tenha refletido sobre o que foi vivido. Assim, Josso (2006b, p. 48) coloca: “Por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”.

O questionamento central feito para estes professores participantes da pesquisa foi como se tornaram agentes de paz, e suas experiências e escolhas vão sendo mostradas nestas histórias, enunciando a maneira como chegaram até aqui.

Josso (2006a) fala sobre esta contextura, e nela encontro sustentação para dialogar teoricamente sobre as aprendizagens advindas da experiência, que ela traz como a procura da consciência de si, provocada pela reflexão sobre a formação.

Neste estudo, em particular, como as histórias estão sendo estudadas como mapas para encontrar vestígios que nos levem à compreensão de como estes educadores tornaram-se pessoas que estudam e reconhecem a importância da área da paz, não me detenho tanto nos aspectos de intervenção na formação do educador a partir das histórias, muito embora Josso, ao propor sua fundamentação teórica acerca das histórias de vida, enquanto investigação/formação, se utilize das narrativas nos argumentos e na elaboração de sua teoria. Contudo, os conceitos me servem para

olhar estes saberes experienciais que serão olhados e analisados por mim.

Não pretendo generalizar estas histórias, nem mesmo buscar exemplos, contudo, desejo aproximá-las, na intenção de discutir seus pontos de intersecção, de maneira a ampliar minhas análises, ancorada na hermenêutica da narrativa que enfoca o sujeito e sua historicidade no mundo.

Por meio das escritas e das narrativas o sujeito produz discursos e modos de dizer-se para contar sua história, do seu modo, em que *a verdade* é a verdade do narrador que articula dimensões de passado, presente e futuro (ABRAHÃO, 2004).

Segundo Passeggi (2008a, p. 35), o processo de autoria nos memoriais “[...] é um ato performativo, no qual dizer é ser”. Desse modo, a escrita de memoriais corrobora a perspectiva de um vir a ser, diante da escrita de si, que não é só passado e presente, mas uma visão de futuro, do adiante. Igualmente, a biografia vem sendo teorizada a partir uma visão totalizante e consistente, dando-nos suporte de argumentação em sua utilização de cunho epistemológico, em que convido Ferrarotti (2010, p. 35) para pontuar:

[...] a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não-formal, histórica e concreta, de ação social. Uma teoria que preencheria o “corte epistemológico”, que, segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social.

A abrangência de um estudo deste caráter não se dá, por seu poder de mensurar, de verificar, ou ainda, de refutar o que vai ser achado nos escritos, mas, antes, de poder construir hipóteses argumentativas que vão dando subsídios para uma teorização possível.

Ademais, a análise das fontes⁹, as quais intitulo de fontes autobiográficas, me ajuda a olhar para a historicidade e seus elementos significantes e contextuais de cada história, sendo cuidadosamente desdobrados em leituras aprofundadas de cada trajetória. Para a compreensão dos momentos-*charneira* e os movimentos que os direcionaram para os itinerários vividos e experienciados é que me utilizo dessa escolha teórica de análise. O conceito de *tecedura da intriga*, já citado anteriormente, usado por Ricoeur, mostra-nos o enredo, o tecer de uma narrativa que se coloca em intriga quando narradas as circunstâncias, fatos e acontecimentos que são impostos pela vida, bem como questões que são impostas, no decorrer de nossa história. Estes fatos nos ajudam a identificar as nuances que demonstram os percursos que fazemos e pelos quais somos afetados, derivados de circunstâncias previstas e imprevistas.

⁹ Intitulo Fontes autobiográficas a experiência de escrita dos memoriais pelos professores e as narrativas de vida (via oral) que propus, posterior à entrega dos memoriais.

As singularidades da vivência de cada educador estão inscritas nas histórias e estas ampliam nossas possibilidades quando analisadas. Contudo, delinearei as narrativas compondo as questões que neste momento transcendem os meus objetivos, à medida que percebo hoje questões diferentes de quando iniciei o estudo.

Vejo neste grupo, o GEPAZ, um movimento político, estratégico, mesmo que às vezes tímido, tentando intervir na realidade acadêmica que por vezes ignora tamanha e importante discussão.

Ao olhar essas histórias a partir do grupo do qual esses professores foram/são participantes, quero me debruçar sobre o sentido da Paz para esses educadores a partir do pertencimento ao grupo, no intuito de compreender que esses fazem o grupo e são também afetados por ele.

Ferraroti (2010, p. 53), quando propõe uma visão autobiográfica dos grupos, aponta que:

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois esses grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam o seu contexto, etc..

Ainda, para Ferrarotti (2010, p. 53), os grupos restritos ou primários, são “famílias, peer groups de trabalho, de vizinhança, de classe, de caserna, etc., todos esses grupos participam simultaneamente da dimensão psicológica dos seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social”.

O GEPAZ, como grupo que tem participantes cujas histórias são fontes deste estudo, carrega sentidos e modos de ver e ser para cada um de seus membros. Significados plurais que encontram sua origem em movimentos e motivações peculiares e particulares de cada um que desse grupo faz parte, embora, tenham todos desejo e foco comuns: fazer e ser parte do GEPAZ. Por esses desdobramentos foi que segui em minhas inquietações, objetivadas por essa pesquisa.

Logo, optei por cinco professores ligados ao GEPAZ, detendo-me no caráter sintético da narrativa autobiográfica, sintetizada em memoriais (escritos) e narrativas de vida (orais), e das dimensões que ela pode abarcar, com toda a sua estrutura histórica e social. Nessa concepção escreve Ferraroti (2010, p. 44):

Quantas biografias são precisas para uma “verdade” sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? Muitas perguntas que não têm talvez nenhum sentido. Pois – e frisamos lucidamente a afirmação – o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos.

E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

A construção da narrativa de cada pessoa leva à reflexão antropológica, ontológica e axiológica (JOSSO, 2004). Nas escritas de si, há possibilidade de recorrer às memórias experienciais, de ordem individual e singular, consubstanciadas ao contexto sócio-cultural (antropológico), de reflexões acerca de questionamentos sobre quem se é (ontológico) e valores, ações que norteiam e estruturam a existência do sujeito (axiológico). Isto porque:

Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um **universal singular** totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, “retotaliza-a”, reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos (FERRAROTTI, 2010, p. 51). [Grifo do autor].

Nesta perspectiva, a pesquisa se detém sobre questões específicas de cada mundo social, ou situação em questão, apoiada numa investigação empírica que reconhece as diversidades e as especificidades que ocorreram.

A investigação acerca dos estudos da Cultura pela Paz não deve ser vista fora da leitura do sistema social e político em que se está inserido. Essa questão cultural da Paz permeia intencionalidades e ideologias que sustentam a compreensão de seu entendimento em diálogo com a sociedade e seu modo organizacional. Por esta razão, procede a escolha da hermenêutica da narrativa (RICOEUR, 2007) como via de análise da escrita dos memoriais e posteriormente das falas dos sujeitos por ocasião das narrativas de vida.

É a partir das histórias narradas por aqueles que escolheram a Paz como caminho de pesquisa para a construção de um conhecimento neste sentido que encontrei aspectos importantes nesse campo de tamanha relevância social nos tempos de hoje, momento mais do que oportuno para a discussão desta temática.

Para tanto, volto a ressaltar, utilizo-me do tempo e da memória como rede de significação, que pode propor a invenção de si, em projetos de si, que contribuam para uma concepção de Paz atuante e dinâmica nos contextos educativos.

Explicitadas as concepções teóricas, pelas quais norteiei minha análise, seguirei me detendo aos aspectos da Paz, enquanto conceito de valor que transversaliza a área da Educação, podendo ser perspectivada e aplicada enquanto ciência.

Com vistas a discutir o conceito de Paz, que embora ainda em muitas discussões seja visto de maneira abstrata por muitos cidadãos na sociedade, é necessário refletir acerca das questões que rodeiam a realidade educacional nos tempos de agora, em que adentramos a

segunda década do século XXI. Muito embora deseje falar de Paz, e o que ela significa socialmente, ainda é necessário refletir com profundidade.

Não pode ser negado que os estudos desenvolvidos acerca da Educação para a Paz, nos tempos atuais, percorrem, ainda, certo ceticismo por parte dos educadores no que concerne à formação de professores voltada para a questão da cultura de paz. Isto se apresenta devido à ausência de discussão crítica sobre a paz, tendo em vista todas as limitações e possibilidades que temos com a vida de hoje (SALLES, 2008). A violência de estrutura e a desigualdade de oportunidades, entre outras implicações que nos cercam, nos convocam a pagar um preço alto por esta realidade do sistema atual em que vivemos.

Neste sentido, compreendo que a pouca valorização do conceito de Paz se dê pela ocorrência de equívocos que não conotam este conceito composto pelo movimento ativo e dinâmico que significa, exigindo a responsabilização daqueles que propõem a Paz (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005).

Esta investigação ampara-se nas inquietações que permeiam as realidades educativas, no que concerne à formação humana de professores pela Cultura da Paz, pensada na perspectiva de suas histórias, seus valores e suas atitudes construídas ao longo da vida. Valorizar estas questões permite, diante de nossa realidade, compreender que os valores humanos estão intimamente conectados com toda e qualquer prática educativa.

Por conseguinte, o entorno implica intimamente nossa forma de pensar, agir e nos inserir no mundo. Como seres históricos, nossas inquietações vêm deste lugar vivido e experienciado. Neste sentido, enquanto educador o professor é também a pessoa (NÓVA, 1995) cujo cenário político e social não permite a possibilidade de realizar uma prática neutra. Somos permeados por valores e atitudes que se imprimem em nossas formas de ser, a partir da cultura e da influência social que nos cerca.

Pensar na formação de educadores que tenham se mobilizado para a temática da Educação pela Paz dá a possibilidade de compreender suas histórias de vida, por meio da narrativa e da memória, entendendo-as como um ato que se faz remeter, e reler, a vida como um texto (RICOEUR, 1994).

Minha problemática de pesquisa nasceu da composição destas interfaces da (auto)formação e da Educação pela Paz, que evidenciam as práticas dos educadores impregnadas de suas experiências de vida. Desta forma, surgem algumas indagações relacionadas à prática docente: *Como neste movimento a partir da memória, os professores podem perceber suas práticas à luz das crenças e valores construídos na trajetória da profissionalização docente? Como chegaram às crenças e valores que possuem hoje? Como se tornaram agentes pela Cultura*

da Paz?

Assim sendo, o que se pretende nesta contextura é realizar um entendimento do campo de (auto)formação de professores diante da Educação pela Paz, enquanto prática passível de ser construída e vivenciada, desde que refletida e analisada criticamente.

O conceito de Paz passou a ser discutido, em busca de consolidação, após a segunda guerra mundial, como uma ação emergente diante do impacto universal trazido pelo pós-guerra. Fundada em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) é uma instituição internacional formada inicialmente por 51 países, entre eles o Brasil, com foco de atuação para a manutenção da paz e do desenvolvimento de todos os países. Atualmente é formada por 192 países. A partir da criação da ONU e das propostas advindas desta, a Paz vem ganhando um lugar de destaque no mundo.

Em Brasília, no ano de 1987 foi criada, por um movimento mundial de pessoas e instituições, a UNIPAZ – Universidade da Paz, embasada na ideia de semear a Cultura da Paz entre as pessoas e a sociedade como um todo, prospectando a promoção da integridade do ser humano. A partir da fundação da primeira Universidade Holística de Monique Thoenig, em Paris, que teve o importante e significativo papel de introduzir a Psicologia Transpessoal e trazer a visão holística para a França e para a Europa, os estudos foram se expandindo e logo depois foi criada a Universidade Holística Internacional no lugar da Universidade de Paris. Embora a Universidade Holística tivesse realizado simpósios e atividades significativas, ela não prosseguiu em Paris.

Foi em Brasília, em 1987, no governo de José Aparecido de Oliveira, que foi criada uma comissão do Governo do Distrito Federal para assumir, presidir e estruturar a Fundação Cidade da Paz, como mantenedora da Universidade Holística de Brasília. Esta atualmente é uma instituição sem fins lucrativos cujo maior objetivo é a introdução de uma nova consciência de Paz.

A Cultura da Paz vem sendo discutida há algumas décadas e é quase unânime entre os autores que ela deve ser construída, pensada e refletida, pois passa principalmente por um processo de criticização¹⁰ dos agentes sociais que somos e, com isso, é importante tomarmos ciência desta questão desde muito cedo.

Como a própria história nos mostra, a Cultura da Paz nasce para propor uma relação social de paz que possa encontrar no meio sócio-cultural solo fértil para engendrar uma sociedade que se ocupe, com prioridade, dos valores do humano. O entendimento básico apresentado pela UNESCO está conforme Milani (2003, p. 36):

¹⁰ Criticização entendida aqui como coloca Freire (1996), processo que leva a um posicionamento crítico da realidade, mas que impele à ação, ao ser de práxis, que é crítico e assim se coloca, agindo em prol de uma sociedade mais justa e humana, que compreende a importância de cada cidadão enquanto ser social.

A cultura da paz 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.

Nesta direção, a Educação pela Paz, como movimento intencional de mobilização para a paz, teve um de seus primeiros reflexos no período da Escola Nova, já na década de 30, em que o aluno passava a ter mais centralidade no processo de ensino. Jares (2002) demarca a Escola Nova como um momento em que a proposta de uma educação para a paz começa a se lançar, na possibilidade de respeito ao direito e à individualidade do outro (aluno) no panorama da educação.

Nessa ótica, Freire (2006, p. 380) refere que:

Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a co-laboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade.

Ao fim de seu discurso para o “Prêmio UNESCO de Educação para a Paz” em setembro de 1986, Paulo Freire (FREIRE, 2006, p. 388) coloca que não crê “em nenhum esforço chamado de Educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas”.

O conceito de miopizar refere-se à visão míope da realidade, pela qual se está enxergando parcialmente, e não por completo, não se detendo aos condicionantes sociais, bem como aos modos de produção do sistema que corroboram as desigualdades sociais e as violências de estrutura. A visão, desta forma, é míope, tem problemas na sua execução.

Numa lógica semelhante, Boaventura de Souza Santos nos fala de sua expressão “epistemologia das cegueiras” para conotar as maneiras distorcidas pelas quais se representa a realidade, em que enxergar parcialmente é julgado como ver plenamente, formas de olhar, criadas e produzidas pela modernidade (SANTOS, 2009).

Em um texto reflexivo sobre a obra de Marcelo Guimarães, encontro nas palavras de Bombassaro (2006, p. 450) um ponto de vista sobre o conceito de Paz:

No entender de Guimarães, essa virada em direção a uma postura pós-metafísica seria realizada em seis grandes passos, que consistiriam na passagem de um conceito negativo para um conceito positivo de paz (p. 187), na compreensão de que a paz não é um estado, mas um acontecimento (p. 191), na idéia de que a paz não se caracteriza a partir do conceito de identidade mas da pluralidade, da

multiplicidade cultural (p. 193), na superação da idéia da paz como ordem em favor de uma concepção dialógico-conflitiva (p. 195), na consideração de que a noção de paz não está ancorada na subjetividade mas se estrutura na relação intersubjetiva (p. 201) e, por fim, na passagem de uma compreensão idealista de paz para um esforço de pensar a paz como um projeto e uma agenda a ser realizada (p. 203).

Ainda Bombassaro (2006, p. 452) coloca a complexa e difícil questão sobre o sentido da Educação para a Paz, para as pessoas no mundo em que vivem: “O reconhecimento da complexidade da questão, a multiplicidade de sentidos e as dificuldades encontradas para a realização efetiva da paz, só encontram paralelo no amplo conjunto de possibilidades aberto pela educação para a paz”.

Ou seja, é pela Educação que a compreensão da necessidade de um mundo mais humano pode se efetivar; esse seria um instrumento de alcance na formação dos sujeitos sociais: o cidadão. E eu diria, ainda, que é pela narrativa das histórias vividas pelos professores que poderemos encontrar potentes sentidos de escolha e vivência numa Educação que enseja a Paz, em busca de uma formação humana de professores que encontre caminhos possíveis de transformação da realidade congruente com a sensibilização para a Paz.

A Cultura da Paz, e especialmente a Educação pela Paz, deve ser compreendida à luz de uma perspectiva histórica, social e política. Ana Maria Freire (2006), ao reler a compreensão de Freire sobre a Educação para a Paz, coloca que este a compreendia associada aos processos de transformação social que buscam promover a dignidade humana, numa dimensão consubstancialmente política. Essa afirmativa é antes formulada por Arendt (1999, p. 15), “todos os aspectos da condição humana, têm alguma relação com a política”.

Nessa direção, convido Guimarães (2005, p. 165), que brilhantemente questiona: “a questão metodológica da educação para a paz apresenta-se como fundamental. Não basta apenas tematizar a educação para a paz, é necessário perguntar sobre qual metodologia ela se inspira”.

Para tanto, pensar em um campo de formação para a Paz, requer olhar para o educador enquanto pessoa, imbricado pela cultura e por redes de significação e sentidos. Por uma história em educação, que mantém um currículo de formação que, por vezes, se dissocia da prática do dia a dia, distanciando o educador da verdadeira realidade que ele irá enfrentar no cotidiano da sala de aula e, mesmo, em âmbitos de pesquisa que retornem à sociedade.

Ricoeur, explicitado por Porée e Abel, (2010, p. 53), muito bem explicita o que desejo refletir neste texto, à luz da hermenêutica:

A nossa condição hermenêutica parece ligada ao facto central de que cada geração deve reinterpretar o mundo onde ela se descobre, e que as palavras e os

escritos só respondem a questão ao levantarem novas questões: “Nós existimos, em certo sentido, no belo meio de uma conversação que já começou e na qual tentamos orientar-nos a fim de podermos por nossa parte acrescentar-lhe a nossa contribuição”.

Assim, tornar claras nossas posições epistemológicas e axiológicas, ligadas aos contextos e às histórias que nos influenciam em nossos modos de ser e de estar no mundo, contribui para uma prática que se constrói coerente, ética e mais consciente, no exercício reflexivo de pensar-se educador nesta direção.

Deste modo, compreendo a ação educativa como instrumento imprescindível para a concretização de uma cultura de paz, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante e significativo do conhecimento, mas como expressão da ideia de bem, em que se coloca em questão o sentido da humanidade e da finalidade da educação (GUIMARÃES, 2005).

Como este sentido que foi sendo construído por estes professores que hoje se preocupam com o futuro da humanidade os faz reunirem-se para pensar algo sobre a paz? Questões como esta foram se sobrepondo aos questionamentos existentes e servem aos mesmos objetivos já citados, no intuito de ir mapeando e clareando como as circunstâncias foram se impondo.

Para Guimarães (2005), a violência e a paz são entidades culturais, portanto, passíveis de serem compreendidas, logo, apreendidas e ensinadas. Desta forma, nossa maneira de enxergar as questões relacionadas à educação para a paz se dão pelo modo de como aprendemos a olhá-las e compreendê-las.

2 TRAJETÓRIAS QUE CONDUZEM OS EDUCADORES PARA A PAZ [...]

Percebo que para cada um dos educadores, o GEPAZ significa a possibilidade de consciência da prática, da clareza na ausência de neutralidade ao atuarem na Educação. Cada um, em seu âmbito particular de formação na Universidade, se percebe ator de uma prática que vislumbra ações de paz.

Assim, Josso (2004, p. 59):

[...] uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito. [...] Por meio, deste auto-retrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não - conscientemente, estruturam este postura.

Por este entendimento, podemos pressupor que ao deparar-se com sua história o educador possa nela se ver, elucidando a fonte de suas ideias, pensamentos, valores, no presente inserido no contexto sócio-cultural do qual faz parte. Este movimento, imbricado na realidade vivenciada, permite a reinvenção de si, ilustrada através da história e da sua projeção num futuro em devir.

Há na construção das histórias de vida dimensões éticas e políticas mediante a possibilidade de recuperar pela memória a narrativa enunciada pelos próprios atores sociais (SANTAMARINA; MARINAS, 1994).

Foi o que busquei nas histórias de vida dos professores estudados: aspectos comuns que evidenciam mudanças e momentos que levaram esses sujeitos a direcionarem-se para as questões de Paz. Longe de desejar emitir *uma verdade*, e considerando que esta é sempre a do narrador, o que mais importa aqui são os movimentos de mobilização e sentido para uma prática educativa nesta área da Paz.

Para tanto, entendo a educação como possibilidade de provocar um movimento emancipatório que oportuniza as pessoas a darem significados distintos e particulares para seus saberes, passando também, por esta relação entre sujeitos de uma mesma cultura, que podem solidificar vínculos importantes para o aprender.

Este é um estudo que compõe a trajetória de formação de professores universitários atuantes, que trabalham em áreas plurais, mas que possuem algo em comum: a vontade de contribuir para um mundo de valores, mais justo e mais ético. Minha intencionalidade subjaz da compreensão das escolhas nas vidas destes sujeitos a fim de contribuir com este campo teórico.

Ao ter escolhido as fontes autobiográficas – memoriais e narrativas de vida – como metodologia de investigação, opto por um trilhar que me impõe cuidado e responsabilidade para com minhas análises e proposições. Ademais, encontro nas narrativas de vida um sentido humano, crítico e reflexivo de compreender e trazer o homem social, político, singular, para dentro da investigação, incluindo sua existência e sua vida, no discorrer em que ela acontece.

Bertaux (2010, p. 12) traz com propriedade esta ideia: “o interesse das narrativas de vida, quando as coletamos [...], é que elas constituem um método que permite estudar a ação *durante seu curso*”. Assim, investigar as vidas dos professores/participantes desta pesquisa me colocou diante de uma sucessão de acontecimentos, fatos e circunstâncias que os levaram por caminhos dos quais fizeram memória ao narrarem suas histórias, pondo em narrativa, seus mundos e contextos nas histórias de suas vidas.

O GEPAZ, grupo hoje vinculado à Faculdade de Serviço Social da PUCRS, tem, além de outros integrantes, os cinco professores participantes desta pesquisa. Foi fundado no ano de 2004, a partir de discussões em seminários, conferências e palestras, quando foi emergindo a ideia de professores criarem um espaço de discussão para a temática da Paz. Atualmente, participam, de maneira assídua, um número aproximado de dez pessoas por encontro, podendo variar este número de acordo com as disponibilidades das pessoas em fazer-se presentes, tendo em vista os horários de encontro do grupo serem das 12h às 13h30min. São participantes professores e estudantes da PUCRS, de diversas Faculdades, configurando uma pluralidade no perfil de seus participantes.

Faz-se importante salientar que os estudos de paz precisam ser entendidos como transversais, mercê da interdisciplinaridade, abarcando professores de diversas áreas (PIVATTO, 2007). O Prof. Dr. Pe. Marcelo Rezende Guimarães foi um dos fundadores e o primeiro orientador do grupo, que teve início de suas atividades em novembro de 2004. No ano de 2005 o grupo se institucionalizou e ficou ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, dada a relevância de estudos pela Cultura da Paz problematizados a partir da Educação. Hoje, tanto o grupo quanto o orientador, são referências brasileiras no que concerne a estudos nesta área da Educação pela Paz. O GEPAZ, atualmente, mantém reuniões quinzenais e tem em sua coordenação uma professora do Serviço Social e um Professor do Direito, sendo composto por docentes das faculdades de Direito, Filosofia, Serviço Social, Matemática e áreas afins; sendo estes pesquisadores que desenvolvem estudos na área de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Direitos Internacionais, Ética, Justiça Restaurativa e Violência (de gênero, na escola, etc.).

O critério de escolha intencional dos professores para participarem desta pesquisa foi

o envolvimento com estudos e pesquisa na área da educação para a paz. A seguir os explicito: o professor fundador do grupo, que não participa mais, mas continua a pesquisar nesta área; outros quatro professores participantes assíduos, e envolvidos com estudos nesta área, sendo dois deles a atual coordenadora do grupo na PUCRS e o atual vice-coordenador. O grupo de participantes ficou composto por duas mulheres e três homens, não tendo nenhuma relação com gênero a escolha, mas, sim, com o fato de esses professores já estarem no GEPAZ há algum tempo, levando em consideração que alguns destes são, inclusive, fundadores.

Neste sentido, foi sabendo deste percurso e da história do grupo que contatei os professores, em abril do ano de 2011. No final de 2010, já havia conversado informalmente com a professora coordenadora do grupo sobre minha intenção de integrantes do Grupo de Estudos pela Paz ter como participantes desta investigação.

Em maio, fui ao encontro do grupo que se reúne quinzenalmente e apresentei a pesquisa, entregando a eles no final de minha fala, a carta/convite (vide Apêndice A), que os desafiava à escrita de seus memoriais para terem o tratamento como fonte de dados na minha investigação. Esta explicitação teve o objetivo de nortear a participação do educador, de maneira mais efetiva, à medida que este se ampara em uma questão central, para pensar em sua formação, bem como situa a vida, vivida e reflexionada, em momentos-charneira que o conduziram por um caminho e não por outro. Neste sentido, faz-se importante compreender, as pessoas-*charneira*¹¹, os espaços-*charneira*, as oportunidades-*charneira*, que os levaram à Educação pela Cultura da Paz.

Entretanto, é preciso considerar que o percurso de formação se estabelece ao longo de toda a vida. Neste sentido, coloquei a importância de a reflexão vir acompanhada da história de vida desde a infância, demarcando os aspectos que considerassem importantes para a constituição do educador que se tornaram, que segue em contínua construção.

O ato de entregar uma carta esclarecedora para os participantes se assemelha com o que Passeggi (2006) chamou de *mediação biográfica*. Não obstante este conceito seja por ela utilizado para referir-se aos memoriais de formação, optei por tomá-lo emprestado para analisar a opção metodológica que visa contribuir com a escrita de memoriais autobiográficos, os quais propus aos participantes desta pesquisa.

Faz-se importante salientar que a escolha feita pela utilização de memoriais autobiográficos e não por memoriais de formação, nesse estudo, justifica-se pela

¹¹ Josso, chamou de momentos-charneira, toda aquela situação vivida que causa uma ruptura, uma mudança na vida, em que não se pode voltar atrás. Aqui quis transpor para todas aquelas pessoas ou situações que configuram estes momentos, passando pela vida e a transformando-a.

intencionalidade do uso do memorial com esta característica, que nesta investigação é utilizado como meio para a obtenção das narrativas de professores, as quais servirão à pesquisa no esforço de análise.

Conforme Melo e Passeggi (2008, p. 193), os memoriais permitem que aos sujeitos, “por meio da reflexão e da tomada de consciência de sua própria história de vida” [...], seja possível descobrir “a relevância de suas experiências para a construção de sua formação e de sua imagem profissional”.

Neste sentido, projetei um futuro com vistas a possibilitar que os professores que participassem deste estudo pudessem se debruçar sobre suas histórias. Em outras palavras, compreendo que o processo de escrita possui momentos de “resistências”, “de lutas”, a todos que se colocam a escrever. Com isso, me propus a mediar o processo de registro dos participantes da pesquisa a fim de tornar a escrita de si menos tortuosa, já que falar de si não é fácil, e é de certa forma desvendar-se e modificar-se.

Com isso meu desejo foi de que estes professores pudessem sentir-se seduzidos pela escrita, diante das possibilidades que esta aponta, como propõe Passeggi (2008b, p. 127):

Na medida em que o narrador prossegue no processo de descoberta de saberes biográficos, o fascínio da escrita de si transmuta injunção em sedução e permite que vá tecendo representações de si e de princípios fundadores da docência, desvelando suas travessias autobiográficas para se tornar quem está sendo.

Como aspectos relativos a lembranças significativas, e de certa forma representações do vivido, cito as recordações-referências (JOSSO, 2004), como momentos proeminentes de serem explicitados. Portanto, “a recordação-referência pode ser um acontecimento, uma situação, uma ideia, um complexo afetivo” (JOSSO, 2004, p. 41). podendo, assim, ser qualificada como experiência formadora, porque apela para sentimentos, valores, percepções, etc.

Imbuída desse referencial, após a entrega da carta explicitiei minha intenção, tornando a mediação um ato claro, para que compreendessem minha intencionalidade. Neste dia estavam na reunião somente duas professoras e um professor, que aqui chamarei de Joana e Maria, e um dos professores que chamarei de João. Ambos aceitaram de imediato fazer parte do estudo. Posteriormente, contatei os outros dois professores. Pessoas queridas, com muitas tarefas e dificuldade de disponibilidade, inclusive para a escrita do memorial. Por esta razão, acordamos em realizar somente uma entrevista narrativa, com estes dois educadores, pois suas disponibilidades para a escrita eram muito restritas. Contudo, preservamos a mesma pergunta desencadeadora: *Como me tornei um agente de Paz*, como condutora do processo.

Combinei com todos a entrega dos memoriais para dois meses após a data em que

entreguei a carta. Propus também um encontro com todos para um grupo focal (BAUER E GASKELL, 2002), a fim de compartilharem como foi a escrita do memorial para que pudessem comentar impressões e considerações acerca da experiência de cada um e de todos na escrita dos memoriais e nas trocas dialógicas quanto ao agir profissional como agentes de paz.

Infelizmente um grupo focal com a presença de todos não foi possível, pois como o GEPAZ se compõe de mais integrantes do que os professores participantes da pesquisa, nos encontros era difícil estarem todos os que participaram deste estudo, além de que um deles é ex-integrante e, no horário do encontro do Grupo, não estava na Universidade. Quando estavam quase todos, estes não tinham agenda para realizarem o grupo. Por tudo isso, optei por então complementar cada memorial com uma entrevista narrativa individual, também, norteada pela pergunta que incide em narrar como se tornaram pessoas preocupadas em estudar e pesquisar a paz, tomando-a como prática na vida, complementando com sua ação enquanto agente de paz e participante do grupo; levantando em consideração, também, aspectos de sentido do grupo na vida de cada educador.

Importante salientar que, enquanto professores universitários, os participantes desta pesquisa se colocam de maneira crítica e reflexiva, principalmente quando decidem falar sobre a paz. Parecem todos impregnados de um saber acerca da paz que não pode ser reduzido, como comumente o é na sociedade. Em seus memoriais abordam teorias e transitam entre os teóricos para explicitar alguns fenômenos da Paz e da Política, sendo coerentes em suas proposições. Por trás do texto é possível perceber a clareza da impossibilidade de uma prática neutra.

Os professores escolhidos foram todos participantes do GEPAZ, na verdade um deles não o é mais, mas foi um de seus fundadores. Optei, neste estudo, por utilizar codinomes, a fim de preservar as identidades destes educadores.

3 MODOS DE COMPREENSÃO DOS CAMINHOS DE PAZ [...]

Importante situar como foi mapeado esse saber experiencial que é o ponto norteador nesta narrativa com o propósito de discutir o surgimento do ímpeto para as questões de paz. Delinear a memória e a narrativa, em pontos de acontecimento-reconhecimento, à luz dos autores até então citados no estudo, colocaram as histórias sob o crivo de uma busca potente que investigamos nas escolhas feitas por estes educadores ao longo de suas trajetórias.

Nas histórias contextualizadas pelo momento social e teórico vivido, busquei compreender como pôde o educador se formar na área da formação para a paz, a partir do delinear das narrativas, para entender as histórias e os saberes que, a partir da experiência, tornaram-se aprendizagens que capacitam e desafiam o educador a ser agente de paz. Reconhecemos como aprendizagens significativas as experiências que se inscreveram na vida do sujeito, de tal forma, que lhe permitiu perpetuar e tomá-la como ponto de referência para as ações futuras na vida e no campo da educação para a Paz.

Uso alguns termos em comum entremeados com a noção de experiência (ação) formadora por meio da narrativa, dialogando com conceitos de Josso, Ricoeur e Arendt, quando busco os sentidos da ação de narrar e de fazer-se educador para a paz, também em ações (*práxis*) intencionais ligadas à Paz, como a busca pela ética, pela postura coerente, a inclinação para trabalhar com valores e princípios inerentes a um educador para a Paz. Como, nestas histórias, as buscas destes caminhos foram ocorrendo? Com isso, compreendo que meu interesse se detém, de certa forma, a este fazer, criar, que se inscreveram nestes sujeitos e na sua posição de educadores intervindo no mundo.

Definirei como experiência formadora da narrativa toda vez que encontrar, a partir da tecedura da intriga, o texto narrado compreendendo a pergunta: como me tornei um agente de paz? Assim, toda vez que, ao longo das narrativas, surgirem recordações-referências ou momentos-charneira que mobilizaram a ação dos sujeitos para tornarem-se agentes de paz, busquei linhas e fios narrativos de ligação com a escolha e o sentido desta escolha, intencional ou não. De tal modo, sinalizei justificando os rastros em que encontrei sentido para tal direção tomada pelo educador, na intenção de ler os significados implícitos da narrativa, a partir da hermenêutica, enquanto significação latente.

Entremeei os memoriais com as entrevistas narrativas¹², sem seguir a ordem primeiro memorial e depois a entrevista. Pois, na intenção de concatenar as informações de maneira não linear, desejei preservar outra ordem, a ordem do sentido, unindo as informações como um texto único, detendo-me aos aspectos que absorvi para analisar. Para tal fim, me detive onde na narrativa encontrei pontos de análise que cumpriam com os meus objetivos, na leitura implícita e explícita do texto, na compreensão dos significados que foram surgindo das fontes autobiográficas.

¹² Optei por colocar nos anexos somente os memoriais escritos, embora somente três dos cinco educadores participantes da pesquisa tenham realizado a escrita. Dois destes só tinham disponibilidade para a entrevista no momento da coleta de dados. Contudo, como o grupo focal não foi possível de ser realizado, realizei a entrevista com todos os educadores para fins de complementaridade dos dados. Os dados foram gravados, escutados, e foram trazidas para a Dissertação as partes consideradas de maior relevância de acordo com a pertinência do estudo.

4 EDUCADORES DA PAZ [...]

Sabemos que o sujeito na ação de narrar-se já torna o ato por si só formativo, à medida que reflete sobre o passado a partir do presente, que por sua vez o ajuda a prospectar um futuro na ação natural do tempo como dimensão cronológica. Acredito que as narrativas de vida, em forma de relato oral (narrativas de vida, feitas durante as entrevistas narrativas) e de escrita (em memoriais autobiográficos), mesmo não tendo como objetivo ser instrumento de investigação-formação, com a intencionalidade pedagógica de promover autoformação, constituíram-se em ato formativo, não só pelas inúmeras bibliografias que relatam e mostram isso, mas porque na fala dos educadores pesquisados é possível encontrar níveis de reflexão a partir do memorial e da narrativa de vida. Minha intenção é, também, compreender as possibilidades de alargar por estas histórias uma área de formação que possa contribuir para a Educação para a Paz.

Assim, debrucei-me nos processos de tecedura da intriga de Ricoeur (2007, p. 257) e utilizei na análise, a proposta do autor, de que a categoria do reconhecimento pertence à teoria geral da intriga:

Tal conjunção intriga-acontecimento é suscetível de transposições notáveis no plano historiográfico, que vão muito além da dita história dos acontecimentos, a qual só considera uma das potencialidades do acontecimento narrativo, a saber, sua brevidade associada a sua subtaneidade.

O acontecimento, para Ricoeur (2007), é o que faz a ação avançar, é uma variável da intriga, no plano narrativo; no plano explicativo é onde primeiramente o acontecimento aparecerá para compor junto às definições dadas por meio do ato de narrar.

Ademais, esta organização mental e cronológica para narrar os fatos numa linha sequencial, escolhida pelo sujeito, requer uma organização temporal, *isso depois daquilo*, retornando ao passado; por vezes o presente, e ora o futuro, são abordados nas falas. Contudo, aqui minha preocupação maior foi a de rastrear os momentos e as envergaduras destes caminhos formativos para suas escolhas enquanto pesquisadores e agentes de paz, delineando suas narrativas a fim de encontrar vestígios que contribuam para a Paz enquanto ciência e tema transversal na Educação.

Ademais, é preciso lembrar que cada educador aqui selecionado vem de uma área de formação diferente um do outro, o que nos mostra a heterogeneidade de escolhas profissionais, entre educadores que se mobilizam para a temática da paz, o que nos indica ainda mais que esta causa não está cerceada ou ligada a uma escolha profissional de

similitude, mas com os valores do humano, que apelam para a consciência de cada um independente da área profissional de origem. O entendimento da importância destes estudos está mais ligado às experiências de vida e das aprendizagens ligadas à experiência formativa enquanto sujeitos. Com tal questão, vejo retornar minha questão inicial de pesquisa que corrobora a ideia de que, diante de conflitos em escolas, diante das violências, serão às experiências hauridas enquanto pessoas/educadores que estes recorrerão para intervir na realidade. Por isso, lanço esta possibilidade de uma área de formação para a paz, a partir de experiências que nos ajudam a ver a Paz, sem negar os conflitos inerentes à ação do homem, mas propondo, sob outro viés, intervenções possíveis de serem realizadas na sociedade.

A seguir, elementos hauridos da experiência de cada um dos educadores estudados que podem trazer esclarecimentos na linha do desiderato antes formulado.

4.1 PROFESSORA JOANA: AS PERPLEXIDADES DE CAMINHAR PARA A PAZ [...]

Professora Joana, desde o primeiro encontro em que me apresentei ao GEPAZ, colocou-se à disposição para participar deste estudo. Escreveu um memorial denso e encharcado de memórias e experiências que refletiam em sua escrita, como se estivesse comigo a falar.

Professora Joana tem olhar profundo e uma dimensão teórica que se expressa quando se coloca.

Ela mesma expõe o sabor e, por vezes, o dissabor de trazer à memória fatos antigos, pois, segundo ela, alguns são doloridos. Assim, percebo que colocar a escrita do memorial em fala traz a dimensão da análise desta escrita pelo narrador como nos indicam autores como Josso, Dominicé, Pineau.

Inicia a escrita referindo que este é o terceiro memorial que elabora, com finalidade acadêmica, e logo de início reporta-se de maneira resumida à infância e à adolescência, fazendo uma observação importante acerca da família: *“A família sempre está contemplada nos meus memoriais como a primeira e mais importante experiência afetiva de laços e de relações com o mundo, que passam a fertilizar as relações para o resto de nossas vidas”* (Professora Joana).

Já posso analisar as primeiras recordações da professora, inspirada numa valorização dada por ela às relações familiares que inscreve no sujeito experiências afetivas primárias e significativas, quando realizamos as primeiras aprendizagens. Como não poderia ser diferente, podemos fazer uma leitura deste sentido a partir de nossos primeiros objetos de amor, que,

como nos referia Sigmund Freud, são nossos pais ou nosso cuidadores no início da vida. Com estes aprendemos as possibilidades de sermos sujeito no mundo. A partir do olhar do outro, construo o meu próprio olhar. Posso amar porque alguém me amou, experiência e ato que se inscreve no sujeito a partir da relação eu-outro.

Estas primeiras aprendizagens serão referências para as demais, como defende professora Joana, porque se trata de nosso início no mundo enquanto seres humanos, com capacidade de comunicação, emoção e vinculação, quando ensinados e submetidos a estes tipos de experiência.

Na continuidade do memorial ela toma como ponto de partida a valorização de laços de afeto, desde sua fala inicial, e porque isto é uma forma de ver e se relacionar com o outro, nas primeiras memórias do início de sua vida profissional, fala que assim que concluiu a graduação em Ciências Sociais, enquanto profissional recém formada iniciou sua carreira em uma escola pública, porém, a realidade se apresentou muito diferente do imaginado, e Joana então percebeu que a formação não teria lhe dado suporte para lidar com tantas dificuldades.

Segundo ela, percebeu que fora: *“Modelada por valores e comportamentos da classe média e não preparada para compreender e trabalhar em realidades diferentes”* (Professora Joana).

Assim, obrigada a enfrentar a dura realidade de uma escola heterogênea, sem estrutura em termos profissional e pessoal, a vivência lhe marca, pela falta de amparo aos docentes e a preocupação com a aprendizagem dos discentes ser secundária. A falta de apoio a desmotivava de tal forma, que a dúvida sobre o magistério ser realmente o caminho profissional foi o pensamento e a inquietação mais frequente na época.

Vejo aqui a ausência de apoio e pessoas para exercerem a educação com princípios, comprometimento e afeto, sendo este um dos grandes valores para professora Joana, como um passo, que segundo ela, quase a fez desistir da profissão. Eis que aqui identifico acontecimentos de discordância do que professora Joana havia planejado e desejado para sua vida, mas vemos também alguns valores impressos que se contrapõem às suas crenças, o que a faz sentir isso como uma incoerência e um descrédito na educação e a fazem resistir em nome de uma prática coerente. Diante das discordâncias narradas, das buscas inerentes às trajetórias de vida (JOSSO, 2004), percebem-se as imprevisibilidades que nem sempre possibilitam alcançar o desejo inicial. Contudo, novas concordâncias surgem, e é chamada para trabalhar no colégio aplicação da UFRGS faz professora Joana dar um novo rumo em sua carreira na educação. Ela passa a ser professora de uma turma que hoje equivaleria à 6ª série e encontra uma pessoa que para ela se tornou uma grande referência na área da Educação:

professora Graciema Pacheco, então Diretora do Colégio Aplicação da UFRGS.

Grande *virada* na carreira docente foi conhecer professora Graciema Pacheco, na verdade um divisor de águas na vida de Joana. De memória, traz elementos de uma recordação-referência, de uma pessoa que chamarei de pessoa-charneira, porque foi no encontro com ela que a vida de Joana mudou. Na fala de Joana, encontramos sua identificação com essa Educadora, pela postura baseada em princípios, pela coerência e ética. Joana trabalhou nessa escola por treze anos e diz que ao longo da trajetória o Mestrado aparece como uma exigência necessária à progressão no trabalho. De professora passou a Coordenadora e viu a Educação se efetivar no seu mais profundo sentido.

Havia preocupação com os estudantes; eles eram os protagonistas do ensino e, realmente, aprendiam, e mais do que isso, tinham prazer em fazê-lo.

Realizando uma análise desse percurso, no momento que antecede ao encontro com professora Graciema, vemos o enfrentamento do mundo, da realidade, este choque que leva professora Joana aos conceitos de perplexidade (que mais tarde ela vai aprofundar no Doutorado) mas que naquele acontecimento a deixa perplexa no momento em que é exigido dela suportar as perplexidades.

O sentido da perplexidade é explicado no memorial de Joana: “*perplexidade tem conotação de espanto e associa-se ao comportamento de perquerir, prescrutar. Embora não tenha conotação negativa, perplexidade significou para mim um estado de dissonância cognitiva*”.

Entretanto, faz uma diferenciação entre perplexidade positiva e perplexidade negativa, exemplificando que conhecer professora Graciema Pacheco e conhecer professor Pivatto foram duas perplexidades positivas que lhe aconteceram na vida. A partir disso, vemos o quanto a “*atenção consciente*” (JOSSO, 2004) de Joana lhe ajuda a refletir sobre os papéis dessas pessoas. Reflexão presente no ato de contar a sua história e na escrita de seu memorial, a partir desta vivência reflexionada, ela a transforma em experiência de vida, e por isso pôde ir se constituindo educadora para a Paz.

Professora Joana passa a trabalhar em outro setor dentro da UFRGS, professora Graciema Pacheco sai do Aplicação. Logo depois, Joana volta a se confrontar com a submissão de um poder que quer oprimir e impor, um sistema que não contribui para o crescimento e melhorias de trabalho para todos. Com isso, professora Joana cria uma chapa com um colega e concorre à eleição para tirar do posto pessoas que há muito tempo estavam no poder.

Aqui faço uma leitura, sobre este desafio que a levou ao desejo de mudar o que estava posto, confrontar o sistema que corrompe, implicada na escolha da temática de sua tese, que ela vai defender mais tarde no Doutorado. Ela decide trabalhar com Foucault, especificamente analisando a subjetividade docente, mas perpassando as questões de poder dentro das instituições. O que para mim parece evidente é que o trabalho com as questões relativas ao poder também transparece em sua inquietação para estas questões advindas das experiências de vida, que direcionam a busca de explicações na teoria, com o mesmo ímpeto de enfrentamento, só que agora ampara-se nos autores para discutir aquilo que não é possível na política humana da sociedade, falar.

Ao relatar parte dos resultados de sua tese, Joana já demonstrava a violência naturalizada na escola. Mas optou por não colocar na tese, porque não se sentia preparada para dar voz àqueles dados. Achava que a escola era uma instituição na qual nem tudo poderia ser dito e revelado daquela forma. Afirma que, talvez, tenha sido falta de coragem de se expor. Entretanto, ao meu ver, para ela a dificuldade de admitir e colocar que o local de emprego tão sonhado e idealizado desde o início, mais uma vez trazia um cenário tão oposto do que ela gostaria de encontrar e por isso não se autoriza a verbalizar.

A entrada para o movimento da chapa talvez represente isso, o desejo de mudar a realidade, a não acomodação, o agir, que mais uma vez aparece nas histórias, a força que empodera e que a direciona para se constituir uma agente de Paz.

Vejo aqui o que Arendt pensa sobre o homem como ser de linguagem, capaz de transformar o mundo a partir do discurso e da práxis, mesmo que ao longo da história um ou outro tenha se sobreposto, e dificilmente tenham-se unido como dois pontos importantes, a ação e o discurso representam dois conceitos políticos que deveriam andar alinhados como fonte de coerência e ética.

Quando coloca sobre o convite para participar do grupo, relata que este foi feito pelo professor Pivatto, um dos fundadores do grupo. A afinidade com as teorias da não-violência e da Paz só fortaleceu a ideia de fazer parte do grupo. E aqui, como ponto de concordância, vou além, dizendo que mais do que afinidades, a vida de professora Joana já era permeada de vivências que se amparavam nas discussões dos teóricos que trabalham a paz. Percebo que ela tem consciência disso, quando cita alguns autores e os coloca como críticos de realidade social que reproduz um sistema que precisa ser revisto se desejamos efetivar a paz.

A professora Joana ainda propõe a paz sob a perspectiva teórica de paz positiva e negativa na teoria Galtung: *“O conceito de conflito é fundamental para a visão da paz, talvez, porque seja nele que reside um nó conceitual que precisa ser feito. “[...] Educar no conflito implica na*

renovação da forma de entender e de fazer política” (Professora Joana). [Grifo do autor].

A valorização do político, aliada à sensibilidade de mobilizar-se diante das situações, vem marcando a forma crítica, baseada em princípios, com que professora Joana se relaciona com o mundo.

Essa recordação-referência de suas experiências antagônicas que dão sentido à escolha da professora Joana são nosso leme neste intercurso. Por isso, o caminho, a primeira experiência profissional quase a fez desistir e a segunda, lhe deu tanto prazer e reconhecimento que a fez lutar por seu ideal. O que nos mostra o ponto de discordância e concordância, junto do ponto de reconhecimento da situação, quando percebe ter passado por tal experiência e ver os pontos de reflexão que a vivência na primeira escola lhe oportunizou. Ricoeur (2007) consubstanciou o conceito de reconhecimento, que pertence à teoria geral da intriga, como o momento em que a concordância supera a discordância, na surpresa do acontecimento ocorrido. Essa memória que se forma, por escolhas e seleção feitas numa configuração e numa memória que, ao ser evocada, busca a percepção advinda do presente, buscando imagens e cenas inerentes às lembranças que, quando selecionadas, encontram novas formas de ver e de representar sua identidade (Ricoeur, 2007). Professora Joana é muito reflexiva e é possível perceber que as experiências de sua vida lhe afetaram, no melhor sentido, relacionado ao potencial de aprender.

Ainda desejo ressaltar que Joana não só identifica as relações de poder, como mobiliza-se diante delas. O que é importante perceber é que não são só as identificações dos fatos difíceis vividos pelas pessoas, mas como estas se colocam diante daqueles. O modo como percebe a vida e o seu posicionamento diante dela lhe ajudou a abrir os olhos para estas realidades, criticizando o conceito de Paz, abarcado por todos os outros valores inerentes a uma Cultura da Paz. Ela não só aprendeu com estas experiências, como estas a modificaram, e é inegável perceber como seu olhar se modificou diante das retomadas e dos intercursos da vida.

Ainda em sua narrativa, ao falar do GEPAZ, conta que Marcelo Guimarães foi seu aluno no Colégio Aplicação da UFRGS, e relata como esse professor foi o grande mentor do GEPAZ, fundando e coordenando o grupo. O contato, anos depois, com seu ex-aluno oportunizou uma nova configuração da relação dialética ensinar-aprender, aprender-ensinar, que pôde realizar a partir deste contato e que permitiu uma nova fonte de significação na história de sua vida e de sua constituição enquanto agente de paz. Vejamos que agora a professora ao realizar o processo dialético de aprendizagem, naquela oportunidade, pode ser retribuída, de certa forma, pelos frutos de seu processo de ensino inscrito no seu aluno que naquela oportunidade coordenava o Grupo de Estudos de Paz.

4.2 A COORDENADORA DO GRUPO: PROFESSORA MARIA

Professora Maria, além de ser participante de minha pesquisa já possui ligação anterior comigo, porque fui sua bolsista de iniciação científica. De certa forma, muito ela tem a ver com este estudo. Ao escrever seu memorial se ateuve mais aos aspectos e situações ligadas à profissão, e a forma como foi se mobilizando para trabalhar com a Paz, na Academia. Pude aprofundar mais aspectos subjetivos de sua história na entrevista em que, pessoalmente, percebo que o sujeito sai de trás do texto e pode ir delineando os saberes que desejava encontrar.

Na entrevista narrativa que realizei com ela, consegui perceber sua sensibilidade para as questões do humano, já desde a infância, quando conta o sentimento empático que lhe mobiliza as pessoas com dificuldades. Narra auxiliar no processo de alfabetização da filha da empregada de sua casa. Coloca sentir-se bem com esta atitude, queria que a menina menos privilegiada economicamente pudesse aprender como ela, mas mais do que isso, queria que ela aprendesse. Outra ação comovente é sua amizade com uma colega negra numa escola tradicional de Porto Alegre, escolhida frequentemente por comunidades alemãs. Mesmo com sua família não fazendo muito gosto pela amizade, ela enfrenta e continua a amizade com a colega, exigindo inclusive a presença da colega em sua festa de quinze anos. Os passos de uma educação sensível, baseada em valores humanos e uma necessidade de colocar os sujeitos em par de igualdade já adentra a vida de Professora Maria em prol da solidariedade.

A temática da Paz enquanto conceito e ação acadêmica adentra a vida da professora em 2003, no curso de capacitação, voltado para formação de professores, promovido por uma ONG, onde conheceu Padre Marcelo. Também teve a oportunidade de assistir à defesa da tese de Doutorado desse professor, na UFRGS, onde concluiu seu estudo pioneiro no Brasil. A partir de então começa a compreender a Paz como ciência e como caminho de superação das violências sociais.

Quando na entrevista aprofundamos aspectos da história de vida da professora Maria, pudemos aprofundar mais os aspectos na linha da escolha profissional em que podemos perceber desde a infância a mobilização por causas sociais. A professora é graduada em Serviço Social e a vemos desconstruir e reconstruir o conceito que tinha da própria escolha profissional, pois relata que no início da Faculdade de Serviço Social sua escolha tinha relação devido à perspectiva da ajuda: queria auxiliar as pessoas. Ao longo do curso desconstrói esta concepção para edificar a ideia de fortalecimento e emponderamento das pessoas, compreendendo que intervir pela via da problematização, da contribuição à luz da capacidade crítica e do ato de fazer o outro pensar sobre sua condição no mundo é a mais

adequada intervenção que possa realizar na vida do outro, tornando-o consciente de sua capacidade para caminhar por si próprio. Assim, suas verdades passam a ter mais do que intencionalidade de ajuda, mas intencionalidade de ação, de modificar, transformar.

No memorial me detenho aos aspectos em que podemos perceber vestígios de momento de mobilização para a ação de paz e conseguimos visualizar situações e acontecimentos que desde muito cedo fazem-na olhar de modo diferenciado para os ditos diferentes numa ótica discriminatória da sociedade.

Portanto, fica evidente uma crença, um desejo e uma vontade de ser responsável pelo mundo que nos rodeia, pois mesmo diante da incredulidade das pessoas que a paz não é possível sem a eliminação do capitalismo, a professora coloca:

Acredito que somos agentes de paz, mas podemos também ser agentes da violência, quando não temos consciência de nossos atos, quando somos arrogantes ou prejudicamos alguém, quando somos competitivos a tal ponto de perceber o outro como nosso inimigo. Ser agente de paz é resgatar a humanidade dentro de cada um de nós e a humanidade no outro (Professora Maria).

Professora Maria nega a conduta da arrogância desde a infância e a escola, quando grande parte dos colegas discriminava a colega negra e ela a acolhia, incluía, se solidarizava. Já compreendia, enquanto valor, que a exclusão da colega não condizia com valores internalizados e acreditava, mesmo antes de ter consciência crítica disso, que ser agente de transformação social requer responsabilidade e consciência da própria conduta.

Uma questão importante que vem ao encontro com a escolha da aceitação da diversidade, por parte da professora, é o fato de que, após o Mestrado, foi morar, por cinco anos, no Canadá, onde cursou o Doutorado. Esta vivência oportunizou a convivência com povos de diversas culturas, inclusive uma grande valorização dos povos negros, aliada a um profundo respeito dos cidadãos da comunidade pela comunidade. Assim coloca uma questão sobre as comunidades no Canadá: *“Lá não vemos essa cultura do branqueamento como temos no Brasil, lá eu via brancos dizerem que eram negros, sentindo orgulho disso”* (Professora Maria).

A possibilidade de viver em outra cultura despertou nela o que Ricoeur (2009) chamou de consciência que se constrói na experiência. Essa vivência lhe possibilitou a ampliação de horizontes na reflexividade que acaba por realizar a respeito do próprio país. A comparação com o Brasil é inevitável quando estamos imbricados em outros contextos; acabamos por nos olhar, ao olhar para o outro; nos vemos nas diferenças.

Em 2004, Professora Maria conta que antes de formarem o GEPAZ, se reuniam no prédio da Filosofia alguns educadores universitários da PUCRS, com a intenção de formar um

grupo de estudos cujo objetivo se concretizou em 2005, sendo o GEPAZ cadastrado no diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq.

Compondo a rede de significação da professora Maria, podemos ver a situação vivida na família, e sua ação diante disso, aliada às situações de agudização social, que surgem no início de sua prática profissional, quando trabalhou com comunidades e sentiu ser essa a atuação com que mais se identificou.

Cheguei a trabalhar como Assistente Social em empresa, depois em hospital, mas o que mais gostei foi de trabalhar com as comunidades, o que me deixava muito gratificada. Ao mesmo tempo, evitava que algumas famílias perdessem suas moradias, pois nos questionários que fazíamos tinha estrategicamente perguntas para identificar se a família pagava os impostos, e dependendo da resposta quando levávamos os relatórios de volta isso podia implicar, inclusive, na perda da moradia. Com isso, não realizava algumas perguntas e deixava em branco intencionalmente (Professora Maria).

Reflexiono que ao nosso redor existem problemas e podemos olhá-los se desejarmos, sentir que podemos por meio deles, intervir e fazer algo. Ou, o que se torna mais fácil, podemos nos omitir.

Arendt (1999) fala deste lugar do homem enquanto ser político na *polis*, fala da *vida activa*, do trabalho que aqui vejo como atuação na sociedade com intencionalidade política; o labor e ação conscientes e mobilizados em prol de uma civilização que não é a polis, mas que neste grupo de educadores deseja-se dar voz aos homens por meio da ação e da palavra.

Professora Maria, ainda coloca como conquistas do grupo a construção do primeiro curso de especialização em Educação para a Paz, tendo um grupo de especialistas formado. Como direção concordante na narrativa da Professora Maria, vemos as realizações do grupo, como o curso de especialização, um seminário realizado com presença internacional, dissertações e teses defendidas nesta área, o que foi expandindo a relevância do estudo.

De outro lado, estão as discordâncias: na falta de reconhecimento da comunidade universitária, a falta de procura de mais estudantes para o curso, a saída de Marcelo do grupo, a desvinculação do grupo com a Faculdade de Educação, e a busca de outra faculdade para acolher o grupo; são estas situações discordantes no tecer da intriga que mostram uma educadora que vai se construindo junto com um grupo que ela acompanha desde a sua fundação, reconstruindo o fazer do grupo e refazendo-se com ele.

Professora Maria, trabalha com um Núcleo de Pesquisas em Violência, e estas situações sempre a mobilizaram e inquietaram. Faz parte do Observatório de Violência nas

escolas¹³, com o qual representa o Rio Grande do Sul.

Vejo na história de professora Maria alguns elementos importantes de serem analisados. Nascida numa família com situação financeira favorável, se inclina a escolher uma profissão que se dedica a pensar nas condições desfavoráveis de outros dentro da sociedade. Sua singularidade apoiada nas oportunidades dadas pela vida, como o Doutorado em âmbito internacional, a vivência e participação em ONGS e comunidades, são situações e acontecimentos que colocam em xeque a vida confortável para pensar nas causas sociais. A história de vida é atravessada por pessoas e oportunidades surgidas, mas damos significados particulares para os fatos ocorridos. Não podemos desconsiderar os fatos que nos afetam e nem o que fazemos com eles em termos de reflexão e aprendizagem. Ambos são importantes para concatenar os valores que se consubstanciam e refletem a ação e a conduta do educador na realidade.

Para concluir esta narrativa, retomo a fala desta professora acerca do GEPAZ, que explicita e corrobora a vida dos sujeitos envolvidos neste estudo: “*A relação de horizontalidade, de respeito, na acolhida dos novos membros, na afetividade perpassou os encontros do GEPAZ, nessa minha trajetória profissional*” (Professora Maria).

4.3 PROFESSOR JOÃO

Professor João é uma pessoa cordial e disponível, foi um dos primeiros a aceitar o convite para participar da pesquisa. Formado em Direito, após a conclusão da Graduação foi viver fora do país, e reconhece que foi no curso universitário que despertou seu interesse sobre a Paz social e internacional.

Professor João inicia seu memorial explicitando como o seu entendimento pela Paz iniciou, desde a época de Natal, quando as pessoas se desejavam a paz. Fica visível ao longo de seu memorial a construção nítida do conceito de Paz que vai realizando a partir de suas experiências. Faz-se importante pontuar que o relato autobiográfico do professor João, de todas as histórias foi aquela com mais restrições em termos de lembranças e em períodos relativos à infância e à juventude.

João fez o Ensino Fundamental em escola pública e as séries finais do Fundamental e o Ensino Médio em escola confessional. Esta última experiência quase o levou ao curso de

¹³ Iniciativa conjunta da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília (UCB) – O Observatório tem as funções de incentivar a pesquisa, o ensino e a extensão, bem como propor recomendações às políticas públicas e desenvolver estratégias para prevenir e superar as violências escolares, objetivando a construção de uma cultura de Paz nas escolas e nas comunidades.

Teologia. Mas relata esta questão fazendo menção que ainda bem que escolheu o Direito porque sentia que isso, sim, tinha mais a ver consigo.

Quando formou-se ainda não sabia em que área do Direito queria atuar, porém sabia que queria viver uma experiência internacional. Com este desejo, após concluir a Graduação, quando segundo ele, ainda não sabia o que queria exatamente fazer no Direito, foi residir quatro anos na Alemanha, e uma de suas colocações mais importantes é que foi a partir da convivência lá que passou a refletir sobre os sistemas jurídicos e políticos brasileiros, que historicamente estavam distantes dos interesses, anseios e necessidades do povo.

“Claro que quando estava na Alemanha eu não analisava estas questões sob o viés da Paz” (Professor João).

Decidi pegar o ponto de incursão do relato deste professor nesta reflexão, que, segundo ele, só foi possível depois, e não no momento do ocorrido. Ou seja, após refletir e contrapor sua vivência, esta se transforma em experiência e passa a ser capacidade internalizada, a qual se toma para seguir a vida, agindo a partir de valores e condutas, fruto de aprendizagens experienciais (JOSSO, 2004). Foi a partir de uma questão semelhante a esta que este estudo foi gestado, pois, se somos fruto de uma série de experiências que vão se imprimindo em forma valor nas minhas concepções de conduta, de ética, de paz, então, posso construí-la por meio de experiências e de reflexões a partir da vida dos sujeitos.

Posterior à experiência internacional, João cursou especialização em Direito Internacional, Mestrado em Direito e Doutorado em Filosofia, sobre a célebre obra de Kant, que trata da paz perpétua. Atualmente, além de dar aulas no Direito, é também Coordenador de Propedêutica na Faculdade de Direito da PUCRS e Vice-Coordenador do GEPAZ.

Em linhas de encontro com sua inclinação para a Paz, o professor João relata que foi estudando Direito Internacional – que tem como princípio regulamentar as relações entre os Estados e as Organizações Internacionais, e em alguns casos atingindo o indivíduo – que passou a reconhecer que iniciara suas reflexões sobre: o que é a Paz? Qual o sentido desta para a ONU? Como promover a paz entre os povos?

Aqui, enquanto ponto de narração, percebo o caminho confessional possível e o interesse pela Teologia, após o Ensino Médio, como pontes que levam a um caminho de escolha pelo auxílio ao outro. O Direito, enquanto área que imprime as lutas e as mudanças por meio de intervenções jurídicas, possui maior intervenção social no que concerne a termo jurídico e burocrático nas decisões civis junto à sociedade. Já a Teologia é uma atuação direta do sujeito, no que respeita aos aspectos ligados à religião e à palavra. Estas duas áreas são muito antigas e tradicionais em contexto acadêmicos nacionais e internacionais.

Há um ponto de afinidade com a Teologia já que João convivia em escola confessional, sentindo que esta poderia ser uma opção de escolha profissional, entretanto há um desejo de viver a internacionalização, o contato com a interculturalidade, que poderia ser possível com a Teologia, mas mais provável com o Direito, já que este discute questões internacionais enquanto direito social. Quer dizer havia também uma inclinação política para esta escolha.

Com isso, quero refletir sobre a escolha intencional deste educador que possibilita a ele enquanto professor expandir sua atuação de maneira argumentativa pela via da defesa e dos direitos.

Percebo em sua fala a reflexão política, que abrange este agente de paz, que almeja esta ação enquanto prática por várias direções, inclusive sendo consciente das mudanças necessárias em nível de governo.

“É inegável que a existência de um estado presente e preocupado com o bem-estar dos cidadãos contribui para a existência de uma sociedade com índices mais baixos de violência (Professor João).

Foi vivendo na Alemanha que professor João percebe esta questão de maneira mais significativa, a preocupação do país Alemão com o bem-estar, o respeito ao espaço do outro, foi uma das constatações mais marcantes deste período em que residiu lá. Por isso, vivendo um governo preocupado com os cidadãos, chega à conclusão de que isso *faz toda a diferença*.

Na residência universitária em que viveu, morou com estudantes da Angola, do Senegal, do Afeganistão. A maneira plural de se relacionar o levou à compreensão genuína de ser e estar em âmbito estrangeiro, convivendo com o diferente e aprendendo os limites dos espaços na relação com o outro.

O contato com outras culturas nos remete às nossas origens e nos faz olhar e questionar o nosso modo de pensar, de agir e de encarar as vicissitudes da vida. Dessa forma, percebe-se que todas as sociedades apresentam aspectos positivos e negativos e que temos muito a aprender uns com os outros (Professor João).

Sua vivência, hoje reflexionada, em termos de enriquecimento a partir da diferença na cultura, lhe possibilitou uma caminhada que o direciona para a formação enquanto agente de paz, numa prática em sala de aula atuante e enriquecida pela prática da vivência fora do habitat de origem.

Penso que como cidadão, mas, especialmente como professor universitário, tenho o dever de apontar para os meus alunos a necessidade de uma mudança de paradigma, onde a paz, em detrimento da violência, deve pautar as relações humanas. Procuro mostrar que os conflitos fazem parte das relações humanas, e

que dirimi-los, não implica apelar para a violência. Além disso, entendo ser importante ressaltar que a paz se constrói no dia a dia, nos pequenos gestos, nas gentilezas e no respeito ao próximo. A construção da paz exige um compromisso diário (Professor João).

O convite para participar do GEPAZ veio por meio do Professor Érico Hammes da Faculdade de Filosofia, quando João realizava o seu Doutorado sobre a obra de Kant. Mas, fica evidenciado que o encontro com o professor Pivatto foi o marco decisivo neste processo, porque este, *“com profundo conhecimento teórico, amabilidade e generosidade, continua a ser uma inspiração para estudar a paz”* (Professor João).

Contudo, ao analisar o relato autobiográfico de professor João, vislumbramos uma trajetória marcada por experiências plurais que exigiram do educador adaptação e abertura ao novo, para enfrentar os desafios desejados por ele mesmo. Sua singularidade aliada às possibilidades que agregaram saberes e conhecimentos, o tornaram não só um grande educador, mas um grande homem. Não tenho certeza se um cabedal de conhecimentos humaniza. Porém, as histórias destes educadores me fazem acreditar que as experiências de vida, transpassadas por situações que nos colocam em frente à diversidade aliada às teorias críticas que desnudam os problemas sociais instalados numa ordem política frágil em democracia, sim, pode humanizar e, mais do que isso, tornar o homem mais responsável e consciente de sua presença e ação no mundo.

As linhas de reconhecimento diante da sucessão de fatos aprendidos com o grupo é a possibilidade da concordância que suscita, neste caso, a compensação da discordância. Enquanto Vice-Coordenador do GEPAZ, e diante de tantas idas e vindas, o professor João luta para manter o grupo e traz as descobertas que o tornaram mais atuante enquanto docente: *“Descobri que a construção da Paz, exige um compromisso diário. Hoje sendo Vice Coordenador do Grupo, vejo o quanto ele é importante para estudar a Paz, sobre uma perspectiva científica e interdisciplinar”* (Professor João).

4.4 PROFESSOR JOSÉ

Homem célebre, professor genuíno [...]

Conquistar o Professor para participar de minha pesquisa não foi uma tarefa fácil. Muito humilde e não convencido de que poderia contribuir com este estudo, foi vencido pela bondade. Acabou não resistindo em deixar sua contribuição de maneira generosa, dispondo um horário dentro de uma agenda bastante restrita, para o agendamento de nossa entrevista,

além dos encontros em momentos anteriores que tivemos para fazer as combinações.

Importante ressaltar que, além de participante, ele é também uma espécie de coparticipante de algumas ideias desta pesquisa. Sua entrevista, além de uma narrativa de vida, focada na formação, foi uma verdadeira aula, potente em profundidade teórica e admirável e grandiosa em sabedoria. Dividiu comigo seus conhecimentos sobre Paz como quem mostra o espelho e ajuda o outro a se ver.

Atualmente, professor da Faculdade de Filosofia, foi um dos fundadores do GEPAZ, mas hoje não participa mais do grupo. Doutor em Filosofia e Teologia, especialista em Educação trabalhou sempre com Filosofia. Na graduação é formado em Filosofia e Teologia. Iniciou seu Mestrado em Educação, porém conseguiu bolsa e foi fazer Doutorado em Paris. Não concluiu o Mestrado em Educação e ficou com o título de especialista, preferindo avançar nos estudos de Filosofia e de Sociologia, concluindo dois doutorados feitos, nessas áreas, em Paris.

Ao reler a narrativa do professor José, sobre as nuances dos momentos em que encontro recordações-referências (Josso, 2004) que o levam a encontrar sentido para ser um agente de paz, como ação-acontecimento, no sentido de Ricoeur (2007), consigo percebê-lo em sua atuação como um grande semeador da paz.

Só quem tem a oportunidade de ouvi-lo sabe dessa entonação convincente, habilidade argumentativa e profundidade tranquila e sem demora. Professor José é fonte de inspiração para muitos dos docentes que participaram desta pesquisa, e a presença de sua história neste estudo é considerada por mim como fundamental.

Nosso educador é formado em Filosofia e Teologia, não por escolha própria, mas porque queria ser padre e estes cursos são uma obrigatoriedade. Relata ter mais afinidade com a Filosofia do que com a Teologia, mas diz que, na maioria dos religiosos, ocorre o contrário.

“A escolha é ligada à vocação, alguns podem não se interessar pela filosofia e preferir teologia, o que interessa pra eles é a dimensão religiosa. Mas, tem uns que gostam de filosofia também, e este é o meu caso” (Professor José).

Professor José nasceu em Nova Bréscia onde morou com a família até ir para o seminário cursar os estudos para concluir o que hoje chamamos de Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O pai era agricultor, José e os irmãos auxiliavam nas lidas do campo.

Eu decidi ser padre mesmo, eu tinha 18, 19 anos. Morava em Viamão, estava estudando. Sou do interior de Nova Bréscia. Minha diocese é Santa Cruz do Sul. A gente pertence à Diocese onde moram os pais. A não ser que a gente entre no seminário quando já é maior (Professor José).

Professor José se diz atualmente integrante da Faculdade de Filosofia. Pergunto sobre a formação e ele relata. Dono de uma aparência singela e humilde, o vemos engrandecer e transformar-se em um gigante quando começa a falar. Um homem célebre de grande conhecimento teórico e cultural, um intelectual admirável.

Embora esteja na PUCRS, somente duas vezes por semana, em horários bastante determinados e restritos, não quis deixar de contribuir com este estudo. Minha leitura é no sentido de que, mesmo não estando na Educação, quer continuar a contribuir, e isto se explicita quando verbaliza: *“não poderei escrever o memorial mas se quiseres me colocar algumas questões posso fazê-las”* (Professor José).

Foi quando decidimos que poderia ser uma entrevista, com a mesma questão norteadora do memorial. Assim, professor José corrobora, com seu discurso, que a paz é uma ação que mesmo isolada pode fazer a diferença. Com isso, inicio a análise da narrativa pelo encontro com uma *pessoa-charneira*, um grande amigo seu.

“Um grande amigo meu fez uma tese de Doutorado sobre educação para a paz. Eu convidei este amigo para ser professor de educação e estética no curso de filosofia em Viamão, quando ainda existia a Filosofia lá” (Professor José).

Foi este encontro que possibilitou tantos acontecimentos dentro da PUCRS. De um lado professor José, encantado e mobilizado por este estudo; do outro professor Marcelo ao final de uma tese, um estudo pioneiro no Brasil, com desejo e ânsia de colocar a teoria em prática, literalmente. Eis que este encontro pontua duas potentes forças, das quais os frutos até hoje geram bons sabores.

Começo a refletir acerca da história de professor José, pela sua origem humilde de família agricultora, e sua encantadora inteligência unida à disposição para estudar. Vejo em sua história uma dimensão existencial permeada de inclinações para a vida construída pelos valores. Escolher o Seminário, naquela época, era uma forma de conseguir estudar, entretanto, ele decidiu ser padre e seguir a vida religiosa. A família apoiou a decisão.

Na história de professor José, todas as decisões foram tomadas pensando na construção do conhecimento, na vida refletida sobre o auxílio ao outro. A oportunidade-charneira de cursar o Doutorado em Paris, trabalhar com Levinas e, mais tarde, vir a ser um dos tradutores de seus livros no Brasil o torna reconhecido como um grande conhecedor da obra desse autor. O autor referido aprofunda a ideia de Paz, e professor José encanta-se com esta perspectiva.

Há uma identificação do ponto de vista da construção de valores e crenças pessoais construídas por ele. O encontro com Marcelo foi este outro momento charneira, que o fez

perceber novas possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento e da prática da Paz, dentro da Universidade, e revela ver o autor referido como um teórico que iluminou novas perspectivas no que concerne à Paz no mundo. Com isso, relata as mudanças a partir de então nos caminhos da pesquisa.

Eu pessoalmente tomei a iniciativa de introduzir na minha linha de pesquisa o tema da paz entre os valores, dentro da ética e tive também uma orientanda que desenvolveu uma dissertação de Mestrado. Foram iniciativas que foram surgindo dentro de nosso grupo. Uma outra iniciativa era a produção de textos, publicar textos. Uma ideia era produzir um texto do grupo (Professor José).

Cria-se um grande crescimento do grupo e das pessoas que faziam parte dele, pois todos foram vendo, segundo professor José, que o tema da paz era transversal, não era apenas da Educação. A multidisciplinaridade no grupo, reunindo professores de diversas áreas, mostrou essa potência. A paz podia *atravessar* todas as ciências humanas e isso contribuiu para um espírito mais universal dentro do grupo.

Assim, tomo a direção da partilha e do senso de responsabilidade que Professor José continua a exercer enquanto pessoa nos pequenos gestos: atua em nome da Paz e dos valores. Um homem amigável, parecendo ser mais de ação do que de palavras, embora estas sejam as que permeiam sua narrativa de concepções teóricas aprofundadas e consistentes. Faz-me refletir dizendo:

Imagine as pessoas pensando e articulando ações de paz, como temos pessoas articulando e pensando a guerra, com investimento maciço em milhões de armas; já imaginou como o mundo seria diferente, teríamos grupos estratégicos para pensar a paz, e na realidade quase não vemos isso. Todos falam de violência e têm muito a dizer dela, mas, observe se alguém tem muitas coisas a dizer da Paz (Professor José).

4.5 PROFESSOR FRANCISCO

A história do Professor Francisco revela uma caminhada com posicionamentos políticos e militantes. Oriundo de uma família com 10 irmãos, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, o professor decidiu seguir a vida religiosa ainda jovem, por volta dos 20 anos de idade.

Hoje, professor da Faculdade de Filosofia da PUCRS, é padre e se dedica à vida religiosa também como educador atuante. Viveu em Roma e na Alemanha por cerca de 10 anos (passava um tempo em cada país, onde fez o Mestrado e o Doutorado em Teologia).

É um dos fundadores do GEPAZ, e sua caminhada para os estudos nesta área iniciou desde a sua juventude, quando ainda fazia a graduação na PUCRS, no ano de 76, o que oportunizou sua entrada mais tarde para o movimento estudantil. Sua vocação para problematizar melhorias e avanços na Universidade é decorrente de um posicionamento político nato, como vamos perceber ao longo de sua história. Embora, este ímpeto para discutir questões pudesse estar ligado ao contexto juvenil que geralmente abarca uma série de indignações e de solicitação pelos direitos que lhe são cabíveis. Mais tarde, na Pastoral Universitária, conheceu o professor Albano, pessoa crítica que trabalhava com Gandhi, o qual, segundo professor Francisco, foi seu referencial teórico inicial nesta linha da Paz.

Nesta sucessão de fatos e acontecimentos podemos ver duas direções importantes: primeiro, uma via singular de interesse, pessoal, que pode estar ligada à fase juvenil, e que corrobora a escolha pela carreira confessional de ajuda ao outro, portanto de uma singularidade em busca do auxílio ao próximo. Por outro lado, existiu uma *pessoa-charneira*, que problematiza esta escolha teoricamente, levando-o a uma perspectiva política mais ampla, inclusive iluminando a possibilidade de conseguir a garantia de direitos por meio do coletivo, no grupo.

Aqui há uma significação importante de aprendizagem pela via da experiência na discussão com o coletivo, na convivência com o diferente, há uma abertura para a discussão na pluralidade, que pressupõe escuta para conviver. Neste caso, ainda é a Pastoral seu grupo de discussão, o qual, anos mais tarde, vem a ser o GEPAZ. Além de uma juventude ligada a movimentos universitários, veio um convite para se candidatar à presidência do diretório acadêmico da universidade. Francisco ponderou que participaria somente como chapa de oposição.

Trabalhando no sindicato e passando a ler Marx, Fernando Henrique Cardoso, Paulo Freire, teóricos políticos que lhe ajudavam a compreender os movimentos sociais e ter argumentos para compor os grupos do qual fazia parte, decide candidatar-se a presidente do Diretório acadêmico, vencendo a eleição.

Aqui vemos o ponto de construção de identidade ligada às experiências que oportunizavam o diálogo com grupos e com entidades diretivas, inclusive dentro da Universidade.

A outra memória importante, como direção de significação, foi a residência de 10 anos na Europa, durante a realização do Mestrado em Roma e o Doutorado, tendo realizado uma parte em Roma e a outra na Alemanha. A *oportunidade-charneira*, da pós-graduação no exterior, na direção da concordância da narrativa como um desejo na ordem dos fatos e

acontecimentos ocorridos que ligam as condições de ação do homem, que deseja e quer ir nesta direção de estudo pelas causas da Paz.

Como um dos aspectos de sucessão de acontecimentos na narrativa, ocorre a vivência durante a queda do muro de Berlim, a convivência com os movimentos pacifistas na Alemanha. Narrou, inclusive, a lembrança de ter visto o surgimento do movimento dos verdes, ligada às primeiras iniciativas de conscientização para a Educação Ambiental.

Os processos sociais e culturais que circundam as vivências de Francisco vão nos mostrando a rede de significados que alertam para a importância de pensar a Paz. Vivendo em um dos países que experimentou a violência de maneira cruel e avassaladora, a convivência com estas pessoas deu a ele a possibilidade da interculturalidade e da sensibilidade para causas, vivenciadas e sentidas na própria pele.

Por exemplo, em 1989, era Natal na Alemanha tinha acabado de cair o Muro de Berlim, e tinha a missa de Natal. Havia um texto do livro do profeta Isaías: “O povo que caminhava nas trevas viu uma grande luz, a bota dos opressores foi derrubada...” e daí faz toda uma projeção bíblica dos tempos de Paz. Tomei este texto, e foi absolutamente porque eu não consegui nos dias que fiquei refletindo pensar no que na hora da liturgia eu iria falar. Ou seja, o que significa o Natal diante da queda do muro de Berlim, e obviamente foi o tema daquele Natal para mim. Juntar as duas coisas e estar num contexto de ansiedade de paz. Desde os anos 50 que o muro estava construído, e ele acabara de cair. Portanto, mais de 40 anos as pessoas, famílias divididas, comunidades divididas. Pela primeira vez poderiam passar o Natal juntas. O que significa isso agora em termos de Paz mundial? (Professor Francisco).

Início a compreensão de sua história pela via da escolha profissional, alinhada à forte identificação com o pai, que no interior do RS assumia postura coerente e digna. Sua escolha pela Teologia estava ligada à vontade e ao desejo de ser padre. Sua entrega ao curso de graduação denota um desejo de aprender e fazer algo com conhecimento e consciência crítica.

Uma coisa é você fazer um curso por exigência da profissão, outra coisa é fazer um curso com alma. Eu fiz com alma. Me lembro no dia que eu entrei na Universidade, estava passando pela Bento Gonçalves e entrei pelo Champagnat, e era aqui neste prédio, este edifício já existia. E eu me perguntei o que eu vim fazer na universidade. Não só vim fazer teologia na universidade, era para mim o mundo. Fiz essa reflexão para mim mesmo (Professor Francisco).

Ainda complementa: “Não é só como o sujeito que vem aqui e pega a disciplina e vai para a casa. E tudo isso foi decisivo para entrar na pastoral universitária” (Professor Francisco).

Vivenciar o Natal diante da tensão da vida na Alemanha, refletir sobre o que significa isso agora em termos de Paz mundial! No tecer da intriga vemos muitos acontecimentos discordantes que vão possibilitando esse professor formar-se enquanto estudioso na área da

paz, a partir de experiências significativas em campo onde a Paz era um desejo profundo, como ausência de guerra. Sua especialização veio com a vida em consonância com vivências que lhe ajudaram a refletir. Citou também o conflito na Iugoslávia, como um conflito racial, assistindo às mobilizações dos povos para a paz.

Professor Francisco, apesar de dizer não se lembrar de nenhuma situação direta na infância ou adolescência que o tenha levado às questões da paz, no que o vincula à família, cita uma situação curiosa, relacionada ao seu pai, quando cita uma fala que lhe marcou: “*E uma frase para mim lapidada de meu pai era: ‘Arma é coisa de covarde, quem tem medo tem arma’*” (Professor Francisco).

Numa realidade em que arma era um objeto comum, no interior as armas tinham muitas funcionalidades, inclusive para a caça e para a defesa. A adoção de uma política familiar de diálogo marca a história de professor Francisco, que, inspirado em uma referência de paz, segue sendo a postura vista na referência familiar.

4.6 O HOMEM REPRESENTANTE DA PAZ

O professor Marcelo Guimarães se tornou uma grande referência em Educação para a Paz no Brasil, na última década; assim como deve ser a Paz na área da Educação, este educador enquanto pessoa e referência transversaliza as histórias de todos os educadores que compuseram este estudo. Além de ser um dos fundadores do GEPAZ, conforme citado pelo Professor José, “*foi o grande mentor do grupo*”. Tentei contatá-lo, mais de uma vez, para que fizesse parte deste estudo. Mas, não foi possível. Mesmo assim, Marcelo aparece em outras vozes, como protagonista desta investigação.

Ademais, ficou claro nas narrativas que Marcelo problematizou os integrantes do grupo, aprofundando teoricamente a paz, dando-lhe o sentido de Paz como ação, como agenda a ser cumprida na prática de cada educador do grupo. Ele mobilizou as pessoas que, de alguma forma, já estavam inclinadas a estudar o tema que ele trata à luz de Habermas, numa perspectiva instrumental, da ação comunicativa, e propõe ações concretas e possíveis da paz como ciência que, inclusive, pode e deve ser aplicada.

A história de Marcelo atravessa todas estas histórias, enquanto docente e enquanto discente. Foi aluno da professora Joana na 6ª série, e aluno do professor Francisco na Universidade. No reencontro com estes educadores na vida adulta, é ele o mentor do grupo, como aparece na fala do professor José. Com isso, torna-se uma figura de referência não só

pela profundidade teórica com que elaborou sua tese de Doutorado¹⁴, mas como líder de um grupo que caminha em direção a um novo conceito de Paz. Foi para os professores do grupo um condutor que levou seus integrantes a um caminho reflexivo. Como quem pega as pessoas pela mão e as leva para uma trajetória de possibilidade na área da paz, com a condição imprescindível de que cada um saiba e se conscientize de que todos precisam fazer a sua parte nesta construção de um novo, e na desconstrução de um velho conceito de Paz.

¹⁴ Publicada como livro, intitulado: *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. UCS, 2005.

5 AS HISTÓRIAS TRANVERSALIZADAS EM SI MESMAS

5.1 HOMEM ENQUANTO *BIOPOLITIKUS*

No sentido da palavra *biopolitikus*, Hannah Arendt vai ensinar que homem social, político e dotado de fala age no mundo e dialoga nele com seus pares; por isso ela desconstrói o conceito de política diante da concepção filosófica.

As histórias, aqui olhadas de maneira transversalizada, refletem o sentido deste conceito, de certa forma. Porque em todos, e em cada um dos educadores, há singularidades específicas em vidas que se encontram com situações de importância política, decisivas para suas formações enquanto pessoas. Contudo, encontro em todas um direcionamento, em um momento ou outro, para esta ação de fala, de discurso, de persuasão, por meio da expressão falada, e, em alguns instantes, expressão calada que gostaria de falar, mas cala. Embora, de igual forma, se expresse e conote a indignação política com o sistema, as atuações vistas por estes educadores, sentimos neles mais do que aprofundamento teórico. Há aprofundamento de vida, pois houve dificuldades e situações que os tocaram, mobilizando a sensibilidade para uma preocupação com estudos nesta área. A paz, nestes relatos, não vem sozinha, mas atrelada a uma série de valores, condutas e posicionamentos políticos para os quais precisamos abrir os olhos.

Joana traz em sua história o momento em que se envolve com a luta política na universidade, organizando uma chapa para participar das eleições. Decide agir na concordância de sua ação, seu desejo de ir adiante. A discordância aparece quando ela perde a eleição, mas o acontecimento-intriga se dá, na surpresa de ser promovida e ir para a Secretaria da Educação do RS, em momento posterior à candidatura da chapa, a qual não consegue vencer, mas lhe oportuniza lutar definitivamente *do lado de dentro* do poder político pelas melhorias que gostaria de ver na educação.

Na história de Professor Francisco, os movimentos sociais, a pastoral da juventude, a pastoral universitária e sua liderança nata, já tendo passado pela presidência de diretórios acadêmicos, mostra sua militância, sua obstinação para com suas crenças.

No diálogo com professor João, este relata a sua vivência em albergues com pessoas de cultura muito diferente, quando passou um tempo na Alemanha. Hoje coordena um setor da Faculdade e continua a trabalhar com Direito Internacional, sob uma perspectiva humana, nutrindo-se no GEPAZ para esta atuação.

Pode-se assim dizer que esses educadores são agentes de paz porque fizeram escolhas, por optarem por ouvir as proposições de Marcelo, por se posicionarem e se unirem a pessoas que

acreditam na mesma causa. A tentativa do grupo de adentrar na Academia e dentro dela se fazer ouvir é estratégia política no sentido da *polis*, porque deseja ser uma política em prol de todos.

5.2 A APRENDIZAGEM PELA VIA DA EXPERIÊNCIA: CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO PARA A PAZ

Não ter armas no interior não era muito comum porque no interior as pessoas têm armas para caçar, para se defender, algumas tinham revólveres, pistolas. E uma frase para mim lapidada de meu pai era: “arma é coisa de covarde, quem tem medo tem arma”. No fundo o que significa, nós nos dispomos a resolver o nosso conflito de outra maneira e a gente vivendo corretamente e tratando as pessoas de forma justa e correta e cada um vira pro seu lado e a gente evita brigas e agressões físicas (Prof. Francisco).

Professor Francisco revela em sua história um aprender que passa por um discurso e por uma ação de referência, ensinada pelo pai. Sua opção pelo diálogo preserva a família, e demonstra preocupação com a segurança e o bem-estar. A conduta coerente do pai revela ao professor, uma figura de admiração, sendo que estes ensinamentos, desde a infância, foram se inscrevendo como valor de amor e verdade na vida do filho. Essa aprendizagem que emite valor de respeito pelo outro, na ação de resolver as situações de conflito pela via do diálogo transmite amor e cuidado deste pai para com os seus filhos.

Esta aprendizagem faz Francisco não esquecer esta atitude do pai e o leva, assim, a adotar para si essa postura de diálogo na vida, enquanto professor e líder de causas políticas nas instituições por qual passou. Essa identificação com a figura paterna faz dele um homem de coerência para com suas verdades como o pai lhe ensinou.

Essa reflexão ligada ao passado da infância transposto como um valor para a vida adulta, jamais esquecido, mostra-nos o que Arendt e Ricoeur já nos falavam anteriormente: a conduta do ser enquanto ator de uma sociedade, produzindo a ética e a política. Com o termo “natalidade” que a autora refere, como o nascimento de algo novo produzido pelo homem, passando pela via de uma prática que realiza, que faz, e não somente que discursa, ou diz que faz. Talvez seja esta toda a diferença para a construção de um educador para a paz. Assumir uma postura ética de respeito pelo outro demonstrado em cada ação na sua relação com o mundo.

Na mesma direção, vejo, na história de Joana, esta valorização das aprendizagens com a família, a qual significa como sendo o espaço da construção dos primeiros laços afetivos e sua posição de que o enfraquecimento desta entidade chamada família venha repercutindo numa crise de valores das pessoas, no âmbito da sociedade. Percebo também, no segundo

momento, a sua forte e grande identificação com professora Graciema Pacheco, de quem fala com profunda admiração e encanto, pela grandeza de simplicidade e coerência com que esta educadora trabalhava no Colégio Aplicação.

Ao referir a paz como um valor universal, assim como é a ética, a consciência planetária, a educação ambiental, professor José, refere que a paz deve ser vista como ciência aplicada às áreas do conhecimento. E diz reconhecer no GEPAZ esta riqueza heterogênea por sua multidisciplinaridade, envolvendo professores de diversas faculdades, que buscam agir em prol da Paz, nas mais diversas áreas. Cita Marcelo como esse grande amigo, por quem nutre admiração e apreço, com o qual mantém contato até hoje.

5.3 PESSOAS-CHARNEIRA E OPORTUNIDADES-CHARNEIRA – DIVISORES DE ÁGUA NO ATO DE RECONHECIMENTO

Neste texto me detenho às mudanças nas vidas das pessoas estudadas em momento decisivos, em que os sujeitos, depois de encontrarem pessoas de referência ou de terem uma oportunidade diferenciada na vida, não foram mais as mesmas. Houve uma mudança, uma ruptura do momento anterior vivido. O conceito de momento-charneira que utilizo de Josso, aqui amplio para o de *peessoas-charneira* que atravessaram a vida dos professores estudados por esta pesquisa, e para oportunidades-charneira, que também surgem modificando o curso da vida até então. Nesse sentido, identifico que os educadores, ao narrarem estes momentos e perceberem que estas situações oportunizaram às suas vidas um rumo não imaginado, realizam o que Ricoeur (2007, p. 255) chamou de reconhecimento e o que na tecedura da intriga “designa o momento narrativo que permite a concordância compensar a discordância na surpresa do acontecimento no próprio âmago da intriga”.

Percebo a identificação dos sujeitos da pesquisa com outras de tamanha generosidade, conduta ética e coerência; percebo que há uma busca das questões relacionadas às ações de bem e de preocupação com outros. Assim, o processo de identificação realizado por estes professores sempre esteve ao redor de pessoas que desejavam e agiam em prol do coletivo, que se mobilizavam para questões de valores e princípios, e isto sempre foi motivo de admiração.

Joana admirava a professora Graciema Pacheco, e encontrou nela inspiração para voltar a acreditar no magistério. Professor Francisco, conheceu um líder nato, Irmão Arlindo que o inspirou para a condução de causas políticas e movimentos de juventude.

Marcelo foi inspiração para professor José, que há muitos anos estudava a Paz, mas não a tinha compreendido à luz da perspectiva que este autor propõe.

Segundo o professor José, foi Marcelo sua grande Luz, que iluminou e deu novo sentido para suas pesquisas, inclusive na reformulação da linha de pesquisa que o professor conduzia naquele momento. Assim como, para professora Maria, também Marcelo foi uma grande referência. Para professor João, professor Pivatto foi sua referência em amabilidade e maneira de compreender a Paz, que inspira a prática do educador para a paz. Histórias transversalizadas por pessoas, que conotam esta educação singular-plural, imbricada e imbricando o contexto vivido. Nestas histórias vemos acontecimentos de uma cultura e sociedade que vão dialogando e construindo ideologias nos modos de ver e ser no mundo.

Para além de meus objetivos, estes docentes ultrapassam a intenção enquanto agentes de paz, tornando-se agentes de conduta, ética e bondade, procurando, a partir de suas próprias ações, alcançarem estas virtudes. O nível de reflexão na fala e nas entrevistas destes educadores é comovente. Mais ainda, é comovente ver educadores de tamanha criticidade dispondo-se a refletir sobre tão nobre causa!

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CAMINHADA PARA A PAZ

As histórias aqui relatadas são encharcadas de pontos de intersecção que precisam ser conectados para fazerem sentido na compreensão do todo. Algumas escolhas realizadas pelos educadores estudados, neste intercurso, dão o sentido e o tom que se abrem para um leque de possibilidades significativas. Quase todos estes educadores se perguntavam: sou mesmo um agente de paz? E, quando refletíamos juntos o que seria ser este agente, então, realmente se enxergavam como tal, desde que a paz fosse considerada como conceito ligado à ação e à atenção consciente de si, em cada ato isolado da relação com outrem, no dia a dia.

Desde o início, meu posicionamento foi de uma não generalização das histórias, assim como vejo a minha história, singular diante de outras histórias, com suas particularidades e envergaduras para este estudo. Entretanto, é preciso considerar que há nuances no caminho, que contribuem para que estes educadores sintam-se mais responsáveis pelo mundo que constroem.

Nas histórias referidas, é notável uma disponibilidade, por parte dos educadores, para se abrirem ao novo e assumirem questões que se referem à vida comum de todos em sociedade.

A presença de pessoas que dentro da Academia se dispõem a colocar em discussão e em nível de argumentação o que é trabalhar com a paz afeta professores, que, de certa forma, já se preocupam com a questão dos valores na sua profissão.

Para mim fica muito claro como os desafios que foram se impondo os ajudaram a perceber suas práticas de maneira coerente e mais consciente. Estudos na Academia sobre este tema problematizam e desacomodam. Quando busquei em Hannah Arendt amparo para pensar neste agente de paz, apoiado numa política que deseja propor participação e diálogo para alcançar a legitimidade (ARENDR, 1999), apoiei-me em um dos seus conceitos centrais, a ação (práxis), que encontro conexão com a identidade e ação narrativa de Ricoeur (1994), que se compõe no ato da narração. Adoto esta direção porque encontro a similitude dessas teorias que percorreram comigo uma rota na análise destas histórias.

Percebo que, a partir de uma aprendizagem realizada em um ato aparentemente isolado, este acarreta uma sucessão de outros fatos, agregam valor e sentido para a ação, nos possibilitando aprender com a história de vida de cada sujeito. Isto é o que nos auxilia a perceber a conexão dos fatos e da ligação do início com o fim e do fim com o início de cada narrativa de vida e no conjunto dessas narrativas.

Por meio da experiência de outrem, posso eu refletir sobre minha própria experiência?

Podemos olhar-nos, enquanto educadores na dimensão pessoal e profissional, e ver nestas histórias passos em direção a uma formação mais humana e consciente do papel do educador num mundo que requer maior consciência de cidadania em prol da justiça e da igualdade de direitos?

Não acredito que possamos responder linearmente a estas perguntas, mas convido para pensarmos nas questões que referem a formação humana, pensada por Josso (2009, p. 32), pois para ela “não há projeto de formação ou projeto de inserção, que não cruze, à sua maneira, a temática da existência, melhor dizendo da “existencialidade” do narrador”. Assim a autora complementa, me ajudando a refletir, pois com, “[...] uma abordagem reflexiva sobre relatos de vida, é possível entrar nas preocupações existenciais subjacentes à condição social dessas pessoas, melhor captar as suas dificuldades e melhor conhecer as formas de compreensão da sua situação no presente”.

Em outras palavras, quando refletimos acerca das histórias destes sujeitos educadores para a Paz, vislumbramos possibilidades, dimensões sobre a construção de valores no testemunho da própria vida. Não significa que sejam pessoas “santas”, no termo mais real, mas que se esforçam para assumir condutas de paz, de coerência e de aplicabilidade de uma ciência que vem tentando galgar lugar na história da educação no mundo.

Torna-se importante refletir que a paz, nestas histórias, não vem de maneira isolada, ela vêm alinhada e tramada com uma série de valores humanos construídos por processos de identificação e singularidade de cada educador.

Todavia, se pudermos em teorias e bibliografias nos apoiarmos para instrumentalizarmos nossas práticas, a experiência significativa, que se inscreve na mudança da dimensão existencial do sujeito, como Josso (2004) nos ensinou, pode nos instrumentalizar sobre que caminhos seguiram estes sujeitos que nos auxiliam a buscar relações mais fraternas na busca de respeito, ética, paz e todos os valores agregados para que estes conceitos se materializem.

O tecer da intriga, em posicionamentos de acontecimento que Ricoeur defende como sendo digno de historicização, em sua obra mais contemporânea (RICOEUR, 2007), refere que reconhece a legitimidade das histórias dos narradores como parte de um mundo que está sendo contado e que também é historiografia, ou seja, história da sociedade. Assim, o autor imprime às histórias de vida um lugar de historicidade, porque estas também fazem parte da história social e cultural dos homens, além de que narram posicionamentos políticos e ideológicos vislumbrados nas ações e no discurso dos educadores. Reflito, ao ler o autor, que é por meio das pessoas, e não de objetos, que são transpostos paradigmas e a cultura das

gerações. Sendo assim, é preciso ouvir as histórias e dar a elas lugar de reconhecimento histórico, ao mesmo tempo que encontramos vias para aprender a partir do saber que vem de um lugar experienciado.

Ao ler os memoriais e realizar as entrevistas, percebi o quanto as escolhas profissionais estavam relacionadas a desejos advindos de escolhas pessoais que se relacionam com pensamentos e desejos já existentes na juventude. O encontro com pessoas imbricadas de posicionamentos políticos intencionais, vislumbrados em suas ações (pessoas e oportunidades-*charneira*) vão se atravessando nestas histórias, provocando nestas pessoas um convite ao desafio de tornarem-se um agente de paz.

Não fica claro, e nem queremos pontuar o que realmente vem antes dos educadores mobilizarem-se para as questões da educação para a paz, se são as oportunidades e as pessoas-*charneira*, ou a procura incessante de alguns educadores para estar próximo de lugares e pessoas que realmente *façam a diferença* na Educação. Como a intenção não é de maneira alguma generalizar e menos ainda pontuar de maneira linear, colocando a responsabilidade de algumas escolhas no sujeito ou no contexto que o influenciou, tomo um sentido para esta discussão.

Compartilho minhas ideias com Cabañas (1988), teórico que reflete sobre as antinomias da Educação, propondo que possivelmente não seja nem somente os contextos que afetam o homem, mesmo sendo a educação um fenômeno social, cultural e político, e por isso atinge o sujeito. Também, não são só os aspectos idiossincráticos do homem, que naturalmente possui suas singularidades ligadas às suas experiências particulares, além de um aparato genético e biológico singular. Na verdade, o autor quer chegar no ponto de sua reflexão, que passa por abirmos o leque e compreendermos que as antinomias na educação são estas flechas indicativas que nos apontam para muitas direções que não podem ser desconsideradas, ao contrário, para um posicionamento crítico da educação, devemos considerar os fatores biopsicossociais, ou seja, as multifatoriedades que existem na área da educação. Esse posicionamento não nos permite dizer que o fenômeno da educação e a condição de paz *é isso ou aquilo*, mas que pode ser vistos de maneira complementar e complexa, podendo *ser isto e também aquilo*. A visão reflexionada do todo criticiza nossa compreensão diante da atuação educativa. A concepção antinômica, para o citado autor, significa esta realidade complexa com muitas implicações e formalidades.

A construção de um novo conceito de Paz também surge na vida dos educadores estudados como algo amadurecido e construído com o tempo. Não está, pois, a Paz dissociada de outros valores, como a ética, a conduta pessoal, a não-violência, a ação prática, o diálogo admitindo ser, essa, uma caminhada que exige inclusive aprofundamento, a qual estes

educadores também realizaram ao construírem/desconstruírem/reconstruírem seu conceito de Paz.

Mesmo em situações de extrema contradição e paradoxo vividos por nós no cotidiano da educação, estes educadores acreditam e sabem que é possível conviver e lutar pela Educação para a Paz. Professora Joana afirma que o professor exerce sua profissão imerso em uma situação paradoxal, porque é instrumentalizado para docilizar, o que se lhe exige em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, deve imprimir valores que possam respeitar as singularidades do sujeito.

O agente de Paz é alguém que, a partir de sua história, pode se confrontar com situações que lhe permitam rever seus próprios valores, sua condição de homem no mundo, e indo mais adiante, perceber-se responsável por ele. Realidade preñe de singularidade e de idiossincrasias, pois, enquanto educadores deixamos marcas, inscrevemo-nos nas histórias de outros que passam por nós.

Posso concluir que a Paz, enquanto campo de formação, como foi para estes educadores, exige consciência de si e do outro. Da responsabilidade de assumirmos um mundo não só para nós mesmos, mas para todos. Uma consciência do plural, do diverso e do diferente, que nasce de um sentimento de empatia, de sensibilidade e de acolhimento do outro.

Volto à minha questão e problemática inicial, de que os valores do humano estão imbricados em toda e qualquer prática educativa, e isso transpassa nossas ações enquanto educadores, independente do que venhamos a ensinar. Com isso, as experiências de outrem reflexionadas sobre as minhas podem me trazer mais consciência da prática, na medida em que reflito sobre esta condição humana, de práxis, de fazer algo, e não somente desejar a paz, mas praticá-la. Tirar este conceito do discurso comum, do lugar esvaziado de sentido, de um desejo nas festas de final de ano, como nos dizia João, para uma ação que incute esta intencionalidade; Paz na relação com o outro e nas minhas atitudes diante do outro.

Capto na história destes docentes uma intencionalidade pedagógica e política no sentido de tirar as vendas dos olhos dos que ainda não enxergam a Paz como valor que se constrói diariamente. Fica evidente que a discussão coletiva e o respeito cultuado no próprio GEPAZ alimentam estas ações e esta caminhada contínua bravamente percorrida por eles.

Espero ter delineado este saber experiencial, esta memória que trouxe tantos momentos da história social vivida e realizada por eles. Destaco, entre tantos saberes, experiências em âmbito internacional, de significativa parte do grupo, no convívio com grupos e situações de outras culturas que os desafiaram a pensar num mundo mais compartilhado por todos, mais cordial, no seu sentido pleno, de colaboração e

responsabilidade.

Percebo no grupo a estruturação das recordações-referência que implicam momentos de compartilhamento da reflexão de como a ação foi vivida, o que os ajudou a se verem no outro.

Estes cientistas da paz querem vê-la como ciência, enquanto aplicável. Suas histórias mostram o quanto pode ser aplicável quando nos identificamos e desejamos ser responsáveis pela sociedade da qual fazemos parte.

6.1 MEU CAMINHO DE PAZ [...]

Ao analisar estas histórias não poderia fugir da minha e sopesar minha imbricação com o estudo. Percebo nos educadores estudados, por vezes, o que percebo em mim: a vontade de mudança, de ouvir e ser ouvida, insistir para que vejam a urgência da temática da paz e do quanto ela precisa ser compreendida sob outros ângulos. Este movimento precisa iniciar por nós mesmos se efetivamente quisermos vislumbrar intervenções na ordem social e política que se imponham e reverberem em substantivos e potentes avanços em termos de uma **EDUCAÇÃO PELA PAZ**.

Enquanto educadora, e hoje atuante no contexto escolar, vivenciando as rotinas, os planejamentos; as projeções no estabelecimento de ensino; vejo o quanto a responsabilidade é grande. Nosso compromisso perpassa a Paz, os Valores, a Vida humana como um todo. Se não há Educação neutra, como acredito que não há, devemos estar conscientes e responsáveis pelas vidas que tocamos todos os dias na área da educação.

REFERÊNCIAS

ABEL, O.; PORÉE, J. **Vocabulário de Paul Ricoeur**. Coimbra/Portugal: Minerva Coimbra, 2010.

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C de; _____. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p 149-170.

_____. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. In: _____. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica - Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

_____. **Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

AGUIAR, O. **Filosofia e Política no pensamento de Hannah Arendt**. Fortaleza: EUFC, 2001.

ARENDR, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BAUER, M.W.; GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulos: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. et al. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque e metodologia**. Madrid: La Muralla, S. A., 2001.

BOMBASSARO, Luis Carlos. Resenha: A paz, pépetua..., do livro: Educação para a Paz: sentidos e dilemas. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 445-451, maio/ago. 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz: segundo Paulo Freire**. In: Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387-393, maio/ago. 2006.

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

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006a, p.7-13.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C de; ABRAHÃO, M.H.M.B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006b, p. 21-40.

_____. A interculturalidade em questão ou como o trabalho biográfico baseado em relatos de formação de si pode contribuir para um conhecimento intercultural recíproco e propor uma concepção alargada da interculturalidade. In: LECHNER, Elsa. **Histórias de vida: olhares interdisciplinares**. Porto: Edições Afrontamentos, 2009.

MILANI, F. M. (Org.). **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 203-218.

_____; BARBOSA, Tatyana M.N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

_____; SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como arte formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: Edipucrs/EDUNEB, 2006. v. 1, 357 p.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Estudos de Paz. In: **Revista da Educação**. Porto Alegre: RS, ano XXX, n. especial, p. 237-284, out. 2007.

QUINTANA CABANAS, J. M. **Teoría de la Educación: concepción antinómica de la educación**. Madrid: Dykson, 1988.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1994. v. 1 e 2.

_____. Pronunciamento inicial da conferência. In: WIESEL, Elias. (Orgs.) **Imaginar a Paz**. Paris: Paulus, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas/São Paulo: Unicamp, 2007.

_____. **Educación y Política**: de la história personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina, 2009.

SALLES, Nei Alberto. Educação para a Paz (EP): Saberes necessários para a formação continuada de professores. In: MATOS, K. S.; NASCIMENTO, V. S.; JUNIOR, R. N. (Orgs.). **Cultura de paz**: do conhecimento à sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos. (Orgs.). **Contra o desperdício da experiência**: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

UNIPAZ. Disponível em: <<http://www.unipaz.org.br>>. Acesso em: 15 dec. 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta aos professores participantes da pesquisa



Porto Alegre, 02 dezembro de 2010.

Prezado/a Professor/a:

Vimos pela presente carta convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada: “Memórias e Histórias de professores: um percurso (auto) formativo pela Cultura da Paz”, que ora desenvolvo como parte da dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, com base em fontes autobiográficas.

Com o objetivo de clarificar a intenção da pesquisa, pretendemos trazer elementos que visam a contribuir para sua participação nesse processo. Conforme entendimento mantido, anteriormente, com a Coordenadora do GEPAZ, Prof^a Patrícia Krieger Grossi, a participação dos integrantes voluntários do Grupo consiste na escrita de um Memorial autobiográfico, que enseja uma reflexão sobre a trajetória formativa como agente de Paz. Nesse sentido, a pergunta que norteará a narrativa será: *Como me tornei um agente de Paz?*

Será relevante focalizar momentos, acontecimentos, pessoas, oportunidades, convites, viagens, ocasiões que foram significativos para sua formação, posterior aos quais a vida e a profissão não foram mais as mesmas.

Enfim, esclarecemos que de acordo com a ética da pesquisa serão preservados os nomes dos participantes e que procederemos retornando a cada um/a o conteúdo de nossas análises para eventuais modificações e/ou sugestões.

Agradecemos desde já a sua valiosa colaboração, sem a qual a nossa pesquisa não poderá se efetivar dentro dos limites de prazos e exigências da pós-graduação.

Colocamo-nos à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que julgar necessários.

Cordialmente,

Camila da Silva Fabis
Mestranda do PPGE - PUCRS

ANEXOS

Anexo A - Memoriais autobiográficos

MEMORIAL de: Professor Joana

Como me tornei um agente de Paz?

(O QUE ME LEVOU A SER PARTE INTEGRANTE DO GEPAZ/PUCRS?)

Este é o terceiro memorial que elaboro, com finalidade acadêmica. Certamente, não vou reproduzir as mesmas idéias ou imagens dos outros porque cada um deles foi regido por uma forma singular de reviver aspectos dos acontecimentos. Também não vou desconstruir cada um deles pois, representaram a veracidade de cada fase, influenciados por diferentes experiências, reflexões, sentimentos, perplexidades, novas releituras do momento. Certamente, que, em todos os memoriais que se possa escrever a família estará sempre contemplada, a primeira e a mais importante experiência afetiva de laços e de relações com o mundo, que passam a fertilizar o resto de nossas vidas. A fase inicial de minha primeira infância se incluiu basicamente nesta vivência rica e fundamental na constituição do sujeito. Em sua continuidade, a fase da adolescência. Tendo vivido uma infância intensa e maravilhosa passei pela adolescência marcada por perdas importantes, como um período difícil que repercutiu em minha pessoa na forma de um comportamento introspectivo e de recolhimento subjetivo. Adotei uma forma de ser caracterizada por falar menos e observar mais.

As diferentes etapas da vida adulta, ligadas à docência e à vida dentro de instituições educativas sempre deixaram marcas que reverberaram ao longo do tempo. Marcas produzidas por perplexidades desafiadoras à busca de um reequilíbrio constante. Perplexidade tem a conotação de espanto e associa-se ao comportamento de perquirir, prescrutar. Embora não tenha, necessariamente, uma conotação negativa, perplexidade significou para mim um estado de dissonância cognitiva.

Aos acontecimentos que não correspondiam ao esperado, ou que se apresentavam como o oposto ao que deveria ser deixavam em mim marcas que denominei perplexidades.

Estas marcas, segundo Suely Rolnik (1992), reverberam ao longo da vida sempre que forem atualizadas em acontecimentos similares. Portanto, dentro de instituições educativas, desde a escola até a universidade, muitas reverberações foram se atualizando.

Iniciei minha vida profissional em escolas públicas da periferia da região metropolitana de Porto Alegre, e, posso afirmar que foi o grande choque de realidade que enfrentei.

Minha primeira formação docente foi concluída no Instituto de Educação General Flores da Cunha e, a partir dessa realidade assumi a docência em uma escola de ensino da periferia de Canoas. É do entendimento de todos que a educação de professores foi (será que mudou?) modelada por valores e comportamentos da classe média e não preparava para compreender e trabalhar em realidades diferentes. Nessa escola, além da pobreza extrema dos alunos e da falta de condições mínimas de bem estar no ambiente escolar, logo me chamou a atenção o tipo de relações estabelecidas entre direção e professores, entre estes e seus pares e como os alunos eram tratados. Nos primeiros três meses ficou claro para mim que a organização daquele mísero estabelecimento de ensino tinha uma lógica que mais tarde se reproduziria em escolas de maior porte. Na realidade, penso hoje, o que menos importava era o aluno e sua aprendizagem, pois a forma como as professoras eram conduzidas ou retiradas de sala de aula era espantoso. Por motivo de divergência com a direção a docente poderia ser retirada de uma sala de aula e realocada em outra como uma espécie de punição. Nesta escola, os alunos eram catalogados como atrasados e adiantados, significando o nível de dificuldades que a docente iria encontrar. Então, a professora que discordasse abertamente da direção e de suas auxiliares corria o risco de receber uma transferência de sala, tendo que abandonar seus alunos e assumir outros, inclusive em horários mais difíceis. Havia uma classe de alunos que reunia alunos com dificuldades de aprendizagem onde nenhuma criança sabia ler apesar de já estarem mais de três anos na mesma classe.

Como as injustiças foram se somando, houve um momento que eu tive de enfrentar a situação e parti para buscar apoio na Delegacia de Ensino. Fui bem recebida pela Delegada mas, como solução, me ofereceram uma escola maior em Cachoeirinha providenciaram minha transferência e preservaram a diretora em questão. Iluminando este cenário com a teoria de Foucault confirma-se a cartografia das minúcias do cotidiano segundo a qual a instituição escolar e afins, não enfrenta grandes oposições e preferem desviar os focos de conflito para não perder a autoridade. Pode-se chamar de corporativismo docente. Uma situação similar ocorre em sala de aula quando o aluno coloca em xeque a fala do professor: ele logo é separado do grupo e encaminhado para um setor competente.

Na nova escola as condições eram um pouco melhores mas a lógica de funcionamento persistia. Isto é, a organização escolar existia em torno do grupo docente e de seus interesses e necessidades. Tudo se acomodava em função desta categoria. Cheguei a pensar que havia escolhido a profissão errada. E tive consciência de que o aluno era um mal necessário ao aparato funcional.

As teorias reprodutivistas e emancipatórias, a partir de Althusser, já apontavam a questão das relações de poder na escola, mas foi em Foucault que encontrei o campo teórico ideal para iluminar e dar voz à minhas perplexidades relativas ao uso do poder nas instituições educativas. A grande virada na minha carreira docente ocorreu quando fui convidada a integrar o corpo docente do Colégio de Aplicação, UFRGS. Nesta escola laboratório meu espanto mudou de significado e foi altamente positivo. Para mim foi inusitado conhecer uma diretora de reconhecido saber e criadora de uma escola revolucionária, onde o aluno era o foco constante do interesse e dos estudos do corpo docente. Uma escola que visava desenvolver habilidades mentais complexas, sensibilidade através das artes cênicas, gráficas, música e gabaritava nos vestibulares. Em torno dos alunos giravam os estudos sistemáticos de teorias e práticas de ensino avançado e das pesquisas que eram coordenadas por D. Graciema Pacheco. Fui professora polivalente durante três anos e, a seguir, passei a ser coordenadora das professoras polivalentes e coordenadora do 1º grau de ensino. Ao mesmo tempo, respondia pela coordenação executiva das pesquisas com a modalidade de polivalência.

Durante treze anos, me dediquei totalmente a estudos e pesquisas, de modo que o mestrado foi uma exigência necessária à progressão dos trabalhos.

Sobre D. Graciema Pacheco, professora emérita, formadora de professores eu tenho as melhores recordações e penso que talvez existam poucas pessoas, dentro da Educação, com princípios tão definidos, uma ética e um respeito ao outro, tão visíveis como ela demonstrou sempre, tornando-se uma fonte de inspiração permanente em minha vida. Merece destaque o fato de, sendo uma escola laboratório, os docentes sentiam orgulho de pertencerem ao Colégio de Aplicação e dos efetivos avanços no campo do conhecimento que todos faziam dentro de suas possibilidades. Para registrar seu crescimento cada professor dispunha de um dossiê que ele/a próprio/a ia completando ao longo do ano. Ao finalizar uma etapa de pesquisa com classes paralelas de polivalência na 6ª série no sistema estadual de ensino, uma descoberta espantosa surgiu. Até então, a seleção criteriosa dos alunos segundo padrões de competências havia criado uma mística sobre a genialidade dos alunos do Aplicação. É inegável que os trinta e quatro alunos selecionadas dentre quatrocentos e oitenta candidatos eram reconhecidamente mais inteligentes e capacitados, porém, o que foi descoberto nas pesquisas referia-se à qualidade do currículo oferecido a estes alunos que tinha o poder de desenvolver a potencialidade de cada um. Essa experiência foi fundamental, o grande “doutoramento” que valeu, para min, nas subseqüentes e diversificadas incumbências dentro de instituições educativas. Dirigi o Departamento de Assuntos Universitários/SEC-RS com o sentimento e a

competência adquiridos no Colégio de Aplicação e no Laboratório de Ensino Superior na FACED/UFRGS.

O que relatei até aqui revela duas realidades paradoxalmente distintas. Uma revela a violência estrutural que pode ocorrer e ocorre dentro de instituições escolares, desde muito cedo na vida do sujeito mas que poderia ser diferente se as agências formadoras de professores pensassem a escola não como um espaço de oprimidos nem como espaço de opressores, mas como um espaço institucional no qual é possível imprimir novas marcas. Na outra realidade, a utopia realizável.

Chegando ao doutorado tive a oportunidade de organizar todos os estranhamentos, sejam positivos ou negativos e de iluminar percepções e práticas à luz da teoria, validando ou não as práticas. Embora ainda desconhecesse os estudos de educação para a paz e não violência, nos encaminhamentos finais da tese a violência que ficou nítida em toda a análise foi abordada de forma tímida, pois ao sentir a violência naturalizada na escola fiquei assustada e tive um sentimento de estar invadindo o templo da verdade. É nesse sentido que me refiro à dissonância cognitiva: embora trabalhasse em leituras críticas sobre a sociedade e educação, embora fosse graduada em Ciências Sociais e militasse com muita fé na educação e no aluno, em várias instâncias, ainda não havia admitido ver o que estava na minha frente. As conclusões a que cheguei neste trabalho sob o título: A Constituição da Subjetividade Docente – para além de uma lógica dual (1999), foram difíceis de enfrentar porque a escola sempre escapou ilesa de qualquer tipo de questionamento. Assim, questionamos a subjetivação de alunos e de professores em formação, em individualidades voltadas para os modelos de seriação, de submissão à realidade de poder e de dominação presente no capitalismo e no socialismo ortodoxo;

A subjetivação produzida na escola visa bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização, esvaziando o caráter processual da própria existência; desvelamos o biopoder exercendo a ordenação do corpo de acordo com um perfil predeterminado; levantamos a questão a respeito da natureza da escola e do papel que os professores poderiam representar na construção de uma sociedade realmente democrática. Por exemplo: na sociedade os arquétipos são de competitividade. A competitividade pode ser retirada para outra direção; em situações concretas podemos competir conosco e compartilhar com o outro para ganharmos competência no exercício de sermos sujeitos; recomendamos a educação voltada para a abertura, para a ética da alteridade que não pode ser medida como uma comunhão com o outro em torno de um terceiro termo, não pode significar uma extensão do próprio eu no acolhimento ao outro; visamos uma educação para a contradição e

resistência; reconhecemos a necessidade de construirmos a subjetividade historicamente na materialidade das práticas discursivas e não discursivas. Aceitamos que o professor precisa favorecer espaços de resistência possibilitando práticas de liberdade no desenvolvimento da imaginação criadora. Foucault analisa que o professor deve reconhecer-se como ponto de poder, analisar o uso que tem feito do poder e imprimir a sua marca; apontamos o compromisso da educação com a competência ética de saber viver, concretamente sob os princípios do amor, da paz e da justiça; propomos uma educação para a transformação sem distinções de raça, cor, hierarquia, uma forma de vida que tem como ponto de partida o amor por si mesmo e pelo outro. Uma educação que substitua o controle e o poder por uma atitude de reverência à vida e estimule o ser humano a reverenciar a si mesmo e ao outro. O amor, como força vital da existência deve ser explorado intencionalmente na educação. Para isso, a supervalorização que os sistemas educacionais conferem à sua própria organização devem ser transferidos ao ser humano. Após, encontrar o GEPAZ foi uma decorrência natural de uma caminhada que tinha afinidades com a teoria da Educação para a Paz e não violência. Em 2006, professor Pivatto convidou-me a uma reunião com o grupo e vi que embora existisse uma robusta teoria da paz todos os autores e estudos com os quais tinha familiaridade eram janelas que estabeleciam contato com os conceitos de Educação para a Paz. Além de Foucault, Bertrand e Valois, Paulo Freire, Freinet, Montessori, Adorno, Capra, Deleuze, Giroux, Rolnik, Guattari, Habermas, Lèvinas, Michel Löwy, Medeiros, Pivatto, Morin, todos contribuíram para a construção do meu trabalho de professora e da tese.

Um dos principais autores, o pesquisador norueguês, Johan Galtung construiu um campo de significados de paz/violência e o estudioso Xésus Jares enriqueceu a teoria com sua prática em escolas.

A Educação para a paz está assentada nos conceitos de paz e de conflito. Galtung, distingue duas concepções de paz: *paz negativa e paz positiva*. Na concepção negativa paz significa ausência de guerra e de conflito. Como ausência de conflito bélico, leva ao pressuposto de que não existindo a guerra existe a paz. Este conceito é limitado, restrito ao pacto entre Estados. Também há um entendimento passivo que coloca a idéia de paz ao lado da noção de tranqüilidade pessoal como sinônimo de harmonia, o que significa ausência de todo tipo de conflito.

Na concepção positiva o significado de paz se esclarece pela presença de ações desejadas: paz significa relações pacíficas, associação ativa, cooperação planejada, esforço inteligente para resolver conflitos em potencial. A concepção positiva é definidora e significativa. Na esfera individual paz significa amizade, compreensão e superação. A paz

positiva pressupõe desenvolvimento em bases de igualdade e reciprocidade; significa uma ordem social onde a justiça possa ser conseguida sem violência; situa-se como inseparável de justiça, em todos os níveis. A paz positiva implica satisfação das Necessidades Humanas básicas: sobrevivência, bem-estar, identidade, liberdade. Os Direitos Humanos estão implicados em uma dinâmica de paz em sua aceção positiva e, referem-se à dignidade humana, sendo uma condição moral inerente a todo ser humano, sem limitações de qualquer ordem.

O conceito de conflito é fundamental para a visão de paz, talvez, porque seja nele que resida um nó conceitual que precisa ser desfeito.

Tradicionalmente conflito tem sido visto como negativo, não desejável e sinônimo de violência, disfunção, patologia. Como consequência o conflito é evitado, corrigido, punido e representa perigo, contrário à ordem.

A partir do legado filosófico-ideológico da não violência, a concepção de conflito se insere no modelo crítico- conflitual -não violento -da educação para a paz e sofre uma reformulação, com base em um entendimento fundamentado nas teorias sócio-críticas .

Conflito é um processo natural, potencialmente positivo e necessário para as pessoas e grupos sociais. Não sendo estático, é um processo que segue uma determinada trajetória. O conflito é uma das forças motivadoras de mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas.

A educação no conflito é uma das chaves inovadoras da educação para a paz. Superar a associação do conflito com a violência pode significar um avanço considerável para romper com velhos modelos de visão de mundo. A chave não está na eliminação do conflito, mas em sua regulação e

resolução de forma justa e não violenta, através de meios e estratégias de resolução pacífica e criativa. O problema não está no conflito em si, mas na forma negativa de reação que ele emula. **Educar no conflito implica na renovação da forma de entender e de fazer política.** Aspectos cruciais no processo de regeneração da democracia, estariam na democratização do conhecimento, possibilitando o acesso universal, participação no controle social dos assuntos públicos, democratização da economia.

A educação para a paz é o cruzamento de uma educação sociopolítica e uma Educação ambiental.

Um olhar sobre a escola e suas práticas discursivas e não discursivas nos diz que, dentro de um contexto de normalidade, pode ser favorecida a violência estrutural ou indireta promovendo, assim, a violência direta ou pessoal. **Várias são as violências estruturais atribuídas ao sistema educativo, tanto pela sociologia da educação e teorias do currículo**

como pela própria educação para a paz.

As violências estruturais, na forma atual da escola, se revestem de violência na função social, nas relações interpessoais e nos processos de construção e de socialização da escola. Os educadores precisam ter consciência da estrutura escolar violenta em si mesma e da contradição que significa educar para a paz em um meio violento. A violência estrutural do sistema educativo, apresenta-se na divisão social do trabalho, que reproduz a hierarquia social e equipara funcionalmente as relações de dependência econômica. Apresenta-se também, nas relações interpessoais de disciplinamento e de assujeitamento, na hierarquia escolar, na meritocracia, na competição, na agressividade latente e nos métodos coercitivos. Fica evidente no processo de socialização pela fragmentação do saber, pelo etnocentrismo cultural, pela comunicação hierárquica unilateral, pelo fomento ao conformismo, à passividade, à dependência e ao individualismo. Os educadores precisam ter consciência de que a educação não é onipotente, por si mesma não poderá erradicar as violências estruturais que negam a paz e afetam a própria sobrevivência humana. Sabemos que a paz não chegará pela via escolar somente, mas mediante a ação social e política. No entanto, a escola poderá auxiliar e exercitar para esta ação social.

Do tema educação para a paz nasce de um sentimento de ameaça constante produzida pela banalização da violência na sociedade atual, quando essa assume maior visibilidade num contexto social de paroxismo do individualismo.

O problema da violência derruba preconceitos de raça, cor, religião, gênero e classe social estendendo-se a todos os agentes que compõem o tecido social porque seu locus privilegiado encontra-se no processo de subjetivação humana.

Mais do que conteúdos EDUCAR para a PAZ constitui-se de redefinições conceituais e renovação de modos de ser, de conviver, de trabalhar.

MEMORIAL de Professor João

Professor da FADIR/PUCRS – Vice-Coordenador do GEPAZ

Como me tornei um agente de Paz?

Esta pergunta é bastante complexa e faz refletir sobre o significado de agente de paz e sobre a nossa sociedade, que se debate com a violência, pedindo paz, sem ter a exata noção do seu significado. Vou tentar expor alguns aspectos que entendo importantes na minha trajetória como agente da paz.

Creio que o “primeiro contato” com a palavra paz ocorreu em algum momento na minha infância nas proximidades das festas de final de ano. Neste período, desejar paz, além de amor e saúde, é tradicional. Foi, contudo, na universidade, no curso de direito, que comecei a me interessar um pouco mais sobre a paz social e internacional. Na graduação tive especial interesse em estudar direito internacional público, que, de forma muito sucinta, pode ser entendido como sendo o ramo do direito que regulamenta as relações entre os Estados e as Organizações Internacionais e, em alguns casos, também atinge o indivíduo. Estudar direito internacional remetia a um dos princípios basilares da ONU, que é o de manter a paz entre os povos. Qual o sentido de paz utilizado pela ONU? Como promover e manter a paz entre os povos?

Após o curso superior, tive a oportunidade de viver por um período de quatro anos na Alemanha, o que me fez refletir muito, entre tantas outras coisas, sobre direitos fundamentais, cidadania e o respeito ao espaço público. Estas questões me fizeram pensar sobre a realidade brasileira e a me dar conta que, – apesar da tão propagada amabilidade do povo brasileiro, sua alegria de viver e receber as pessoas –, é um povo com enormes dificuldades em respeitar o espaço público, em compartilhar o cuidado pelo coletivo e um certo prazer em transgredir normas e tirar vantagens sempre que possível, somente para citar alguns exemplos. Por outro lado, também enxergava os sistemas jurídico e político brasileiros, historicamente distantes dos interesses, anseios e necessidades do povo. Claro que durante minha estada na Alemanha eu não analisava estas questões sob o viés da paz.

Hoje, no entanto, percebo o quanto estes aspectos acima citados geram tensões e contribuem para o aumento da violência no Brasil. É inegável que a existência de um Estado presente e preocupado com o bem-estar dos cidadãos contribui para a existência de uma sociedade com índices mais baixos de violência.

Ao retornar, pude constatar que o medo da violência havia aumentado e que pouco ou nada se fazia para mudar a realidade. Além disso, tive a impressão de que muitas pessoas, mesmo reclamando da violência, estavam se habituando a ela, e que tinham grandes dificuldades em perceber que a realidade poderia ser diferente, e que cada um poderia, e deveria, contribuir para a construção de uma sociedade melhor e mais pacífica. Esta percepção inicial, aliás, não mudou até o presente momento.

O prazer de viajar, de conhecer e entrar em contato com outras culturas e pessoas, certamente foi decisivo para a tomada de consciência sobre a importância de se manter relações pacíficas, cordiais e de respeito. O contato com outras culturas nos remete às nossas origens e nos faz olhar e questionar o nosso modo de pensar, de agir e de encarar as vicissitudes da vida. Dessa forma, percebe-se que todas as sociedades apresentam aspectos positivos e negativos e que temos muito a aprender uns com os outros. Neste contexto, podemos tirar belas lições de respeito, cordialidade, generosidade e humanidade, sem deixarmos de perder a oportunidade para despirmo-nos de nossas arrogâncias e preconceitos, e, dessa forma, refletir sobre nossos limites e fragilidades. Em suma, viajar e entrar em contato com outros povos e culturas sempre me fez – e assim continua – refletir sobre a paz entre os povos e sobre noção de indivíduo e humanidade que deveria permear toda relação humana.

O interesse pelo direito internacional e o gosto por viagens certamente foram molas propulsoras para escrever meu trabalho de doutorado centrado na obra de Immanuel Kant, *À paz perpétua*. Este estudo permitiu um aprofundamento teórico importante sobre a temática da paz tanto na esfera internacional quanto no âmbito interno dos Estados. Neste período surgiu a idéia de formar um grupo para estudar temas relacionados à paz. Durante dois semestres houve a formação de um grupo de estudos na Faculdade de Direito para ler e discutir a obra kantiana acima mencionada.

Logo depois sou convidado pelo Prof. Érico Hammes a participar do GEPAZ, da PUCRS. A participação no grupo foi fundamental para o conhecimento e a compreensão de várias teorias científicas sobre a paz, que me sensibilizaram para a realidade vivida no Brasil, para as relações sociais e, o que é extremamente importante, a tomada de consciência de que posso e devo ser uma agente da paz. Neste processo, o encontro com o Prof. Dr. Pergentino Pivatto foi decisivo. O seu profundo conhecimento teórico, associado a sua amabilidade e generosidade, continua sendo uma fonte de inspiração para estudar e “praticar” a paz.

Penso que como cidadão, mas, especialmente como professor universitário, tenho o dever de apontar para os meus alunos a necessidade de uma mudança de paradigmas, onde a paz, em detrimento da violência, deve pautar as relações humanas. Procuro mostrar que os

conflitos fazem parte das relações humanas, e que dirimi-los, não implica apelar para a violência. Além disso, entendo ser importante ressaltar que a paz se constrói no dia-a-dia, nos pequenos gestos, nas gentilezas e no respeito ao próximo. A construção da paz exige um compromisso diário [...].

Este compromisso também se faz refletir na condução de dois grupos de estudos na Faculdade de Direito (PUCRS) e que também permitem o estudo da paz sob diversas perspectivas: (1) Grupo sobre a Proteção Internacional dos Direitos Humanos; e, (2) Grupo de Direito Internacional Humanitário. Este, coordenado juntamente com a Profa. Rosa Maria Zaia Borges, busca analisar questões relacionadas aos conflitos armados, especialmente no que concerne à proteção do ser humano.

Hoje, juntamente com a Profa. Patrícia Grossi, coordeno o GEPAZ. Este grupo tem sido importante para o estudo da paz sob uma perspectiva científica e interdisciplinar. O compartilhamento de idéias e experiências tem contribuído para a conscientização de que a paz pode ser alcançada e de que todos devem estar comprometidos neste projeto. Em outras palavras, isto implica no comprometimento de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa, mais humana, educada, fraterna e pacífica. O comprometimento de um agente de paz [...].

MEMORIAL de Professora Maria

Professora do Serviço Social [...]

Coordenadora do Núcleo de Pesquisa [...]

Como me tornei um agente de Paz?

Ser agente de paz é um processo em construção permanente, pois a paz é algo que exige esforços pessoais e coletivos. Esta temática entrou na minha vida em 2003, a partir de uma experiência de capacitação em um curso voltado para formação de educadores para paz, promovido pela ONG Educadores para Paz. Nesta formação, de 60 horas apenas, mas que trouxe aprendizagens que carrego até hoje, estimulou-me a aprofundar os estudos de paz. Nos encontros vivenciados, aprendemos que a paz é ensinável e pode ser aprendida, a paz se constrói através de empoderamento individual e coletivo, pressupõe articulação em rede, entre outros ensinamentos. A paz como ciência possibilita identificar caminhos para a superação das múltiplas expressões de violência, seja ela, interpessoal, cultural, institucional e estrutural. Nesta ONG, conheci o Padre Marcelo Guimarães, referência em estudos de paz e figura inspiradora. Assisti a defesa de sua tese de Doutorado sobre este tema na UFRGS, pioneira no país.

A partir de 2004, passamos a nos reunir no prédio de Filosofia da PUCRS, juntamente de professores de diversas áreas, com um objetivo em comum, estudar a paz como ciência e formar um grupo de estudos, que acabou se concretizando em 2005, chamado GEPAZ, Grupo de Estudos da Paz, cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq.

A chamada para vinculação ao grupo foi através de uma carta-convite enviada a todas as Unidades acadêmicas da PUCRS e por ser uma temática afim com os nossos estudos de violência, encontramos na inserção no grupo, a possibilidade de somar esforços para a construção de ações e estudos voltados para a promoção de uma cultura de paz.

Outro evento marcante foi a participação na elaboração do primeiro curso de especialização em Educação para Paz, vinculado à Faculdade de Educação em 2006, no qual saiu a primeira turma de especialistas na área.

O acompanhamento e monitoramento de pesquisas na área da justiça restaurativa desde 2005, em parceria com o Juizado da Infância e da Juventude, para verificar a efetividade dos círculos restaurativos nas escolas piloto, públicas e privadas de Porto Alegre fez com que percebesse a importância da cultura de paz para a formação de um ambiente favorável para a implementação dos círculos restaurativos. A importância do diálogo para

prevenir a violência e restaurar relações foi evidenciado em algumas escolas que desenvolviam círculos restaurativos, círculos de paz ou círculos de diálogo. Na minha trajetória profissional, a cultura de paz perpassou os encontros do GEPAZ, nos grupos de estudo, na horizontalidade das relações entre os participantes, no respeito, na acolhida aos membros novos, na afetividade, entre outros elementos presentes.

Um outro momento marcante foi a defesa da dissertação de Mestrado de Simone Barros de Oliveira, que iniciou no GEPAZ, ainda como bolsista de iniciação científica na graduação. No Mestrado incorpora essa temática pela primeira vez como objeto de estudo no Programa de pós-graduação em Serviço Social, intitulada “Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz nas escolas: um desafio para o Serviço Social”. Posteriormente, em sua tese de Doutorado, demonstra a interface entre o projeto ético-político profissional do Serviço Social e a cultura de paz.

Participar do Observatório de Violência nas Escolas também foi uma experiência marcante, pois pude entrar em contato com diversos pesquisadores e profissionais de diferentes regiões do país e do mundo e conheci experiências maravilhosas voltadas para a promoção da cultura de paz (escolas que eram depredadas e passaram a ser cuidadas pela comunidade, pessoas que se agrediam e passam a ser amigas, adolescentes estigmatizados que passam a ser líderes positivos e protagonistas de ações sociais). Porém, o que mais me marcou foi a fala de David Adams, em POA, no primeiro seminário Internacional da Paz promovido pelo GEPAZ no qual ele pergunta ao público se alguém conhece uma sociedade com cultura de paz e diante da não resposta do público, diz que não conhece nenhuma. A luta continua e faz com que a gente não desista, mesmo diante de negativas de pessoas que dizem que não acreditam na paz, que a paz não é possível sem a eliminação do capitalismo. Acredito que somos agentes da paz, mas podemos também ser agentes da violência, quando não temos consciência de nossos atos, quando somos arrogantes ou prejudicamos alguém, quando somos competitivos a tal ponto de perceber o outro como nosso inimigo. Ser agente de paz é resgatar a humanidade dentro de cada um de nós e a humanidade no outro. Ser agente da paz é praticar a não violência, é não discriminar o outro só por ser diferente, é saber lidar com a conflitualidade presente nas relações sociais de forma não violenta, através da escuta. Ser agente da paz é se tornar cada dia mais atento às injustiças sociais e não se conformar ou naturalizar, banalizando as situações, dizendo que é assim mesmo. Ser agente da paz é lutar contra todas as formas de opressão e ao estudar a paz, percebi que ela vem ao encontro do nosso Código de Ética Profissional e também do nosso projeto ético político que preconiza o respeito aos direitos humanos e o desenvolvimento de práticas emancipatórias, sem

dominação de raça/etnia, classe social, orientação sexual, condição física, etc..