

AS POTENCIALIDADES DA PEDAGOGIA FREIREANA PARA A ASSUNÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ EM TEMPOS DIFÍCEIS

Lucas Salgueiro Lopes¹

Débora Simeão Ortman Pereira²

Adam Alfred de Oliveira³

Arthur Vianna Ferreira⁴

Resumo: Sem dúvidas, podemos considerar que Paulo Freire foi um dos maiores nomes que visava uma Educação para a Paz (EP), ainda que pouco tenha falado explicitamente deste campo em suas principais obras. Dessa forma, o presente trabalho visa ampliar as reflexões freireanas dentro desse campo de estudo, tendo como principal objetivo apresentar as potencialidades da obra e da trajetória desse autor na assunção de uma EP. Neste sentido, utilizamos a ideia de Educação para a Paz conforme apresentada por Xesús Jares, entendendo a educação como instrumento de combate às violências. Assim, revisitaremos duas das principais obras de Freire, a *Pedagogia do Oprimido* e a *Pedagogia da Autonomia*, buscando elementos onde essas possam tratar sobre a superação de situações violentas na sociedade através da educação. Como principais resultados da análise, destacamos não só as potencialidades, mas a real possibilidade de uso da pedagogia freireana como ferramenta teórico-prática para a assunção de uma Educação para a Paz. Assim, mesmo quando não versando diretamente sobre a temática apontada, podemos demonstrar como Freire foi um dos principais entusiastas de uma prática educativa que visasse a libertação humana e, especialmente, a construção de uma cultura da Paz na educação, comprometida com o enfrentamento das violências.

Palavras-chave: Educação para a paz; Justiça social; Pedagogia freireana; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Autonomia.

Introdução

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: salgueirollucas@gmail.com.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: ortmanffp18@gmail.com.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: adamalfred1@gmail.com.

⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.



Em 1986, Paulo Freire afirmou em seu discurso após ser contemplado com o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz que: “A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas.” (FREIRE, 1986 apud FREIRE, 2006, p. 388). Sem dúvidas, podemos considerar que Freire foi um dos maiores nomes que visava uma Educação para a Paz (EP), ainda que pouco tenha falado explicitamente deste campo de estudos e práticas em suas principais obras. Dessa forma, o presente trabalho busca ampliar as reflexões freireanas dentro dessa área, tendo como principal objetivo apresentar as potencialidades da obra e da trajetória desse autor na assunção de uma Educação para a Paz, tão relevante para o contexto de múltiplas violências que vivenciamos nos dias atuais (cf. JARES, 2007).

Nesse sentido, utilizamos a ideia de Educação para a Paz conforme apresentada por Xesús Jares, educador catalão que possui forte influência freireana em sua obra, que concebe essa como um processo educativo “que pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.” (JARES, 2007, p. 44-45). Nessa perspectiva, de uma educação que sirva como instrumento de combate às violências (em suas mais diversas esferas), analisaremos alguns elementos retirados de obras específicas de Freire que possam tratar – direta ou indiretamente – sobre a superação de situações violentas na sociedade através da educação. Para tanto, revisitaremos dois de seus principais livros, “*Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 2004) e “*Pedagogia da Autonomia*” (FREIRE, 1996), além do importante artigo de Nita Freire (cf. FREIRE, 2006) acerca da Educação para a Paz segundo Paulo Freire.

Como principais resultados da análise, destacamos não só as potencialidades, mas a real possibilidade de uso da pedagogia freireana como ferramenta teórico-prática para a assunção de uma Educação para a Paz – principalmente pensando no contexto brasileiro contemporâneo. Assim, através de alguns de seus trabalhos, mesmo quando não versando diretamente sobre a temática apontada, podemos demonstrar como Paulo Freire foi um dos principais entusiastas de uma prática educativa que visasse a libertação humana, a justiça social e, especialmente, a construção de uma cultura da Paz na educação, comprometida com o enfrentamento das violências (*direta, estrutural e cultural*) em nossa sociedade.

As bases históricas e teóricas da Educação para a Paz e a influência de Paulo Freire

Em sua obra clássica sobre o tema, Xesús Jares (2002) caracteriza a Educação para a Paz (EP) como “uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida e assumida por boa parte dos que se dedicam a tarefas formativas, tanto na educação formal como na educação não-formal” (p. 15). Tal “expressão e necessidade”, como assinalamos anteriormente, se dá, sobretudo, nos “tempos difíceis” (cf. JARES, 2007) que vivemos atualmente, caracterizados pela multiplicação das violências – em suas mais diversas esferas – em nossos cotidianos. Para além da *violência direta*, aquela caracterizada pela “agressão física direta, a violência ‘tradicional’, a mais facilmente reconhecível” (JARES, 2007, p. 32), são comuns nos nossos tempos os exemplos de violências *estruturais* e *culturais* evidenciadas por fenômenos sociais como o racismo, o machismo, a homofobia, a fome, a falta de acessos à serviços básicos, as desigualdades socioeconômicas, etc.

Por esse motivo, o autor catalão, amparado no sociólogo Johan Galtung, diferencia a violência em, ao menos, três tipos: *direta*, *estrutural* e *cultural*. Para além da primeira – que já explicamos –, cabe melhor definir as duas últimas. O conceito de *violência estrutural* em Galtung parte de artigo de 1969, trazendo grande relevância às pesquisas dos estudos da paz; nessa, como dito pelo autor: “A violência é construída na estrutura e aparece como poder desigual e, conseqüentemente, como chances de vida desiguais.” (GALTUNG, 1969, p. 171). Posteriormente, o sociólogo adicionou uma nova esfera as suas pesquisas, a *violência cultural*:

Por violência cultural nos referimos a aqueles aspectos da cultura, da esfera simbólica da nossa existência – materializado na religião e na ideologia, na linguagem e na arte, na ciência empírica e na ciência formal (a lógica, as matemáticas) – que podem ser utilizadas para justificar ou legitimar a violência direta ou a violência estrutural (...) A violência cultural faz com que a violência direta e a estrutural apareçam e se percebam, como carregadas de razão, – ou, ao menos, que sintam-se que não estão equivocadas. (GALTUNG, 2016, p. 149).

Engana-se, porém, quem acredita que a Educação para a Paz nasce apenas nos últimos anos, sendo, como Jares pontuou “uma ‘criação’ de última hora”, uma “moda pedagógica” ou “a resposta pontual a determinado problema” (2002, p. 16). Como assegura o autor, já com essa terminologia, a Educação para a Paz possui quatro “grandes ondas”: a primeira, onde vemos o nascimento da EP – considerando a Europa – é o movimento da Escola Nova, pensando numa



renovação pedagógica a partir do início do século XX; a segunda onda se situa historicamente no fim da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente, na criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945; a terceira, a partir da difusão da não-violência, possuindo suas raízes na Ásia e no âmbito religioso, e tendo como principal expoente Mahatma Gandhi; e a quarta onda, a mais recente, que nasce nos pressupostos da Pesquisa para a Paz, nova disciplina que tem papel fundamental no plano conceitual, tendo como um de seus principais nomes o já citado Johan Galtung, fundador de um departamento de pesquisa sobre conflitos em Oslo (Noruega) em 1959 e que em 1964 lança o importante *Journal of Peace Research*.

A partir dessa quarta onda, alguns importantes conceitos são melhor sistematizados (ou reformados), como é o caso da *paz positiva* e do *conflito*. Para Jares (2002; 2007), a paz positiva se diferencia da visão tradicional de paz, como ausência de guerras, ou conflitos em geral. A paz positiva se apresenta como antítese da violência, em todas as suas esferas (como vimos anteriormente, diferenciando essa em seus tipos *direto*, *estrutural* e *cultural*). Nesse ponto, a paz não é antítese de guerra, mas sim da violência. Sendo assim, considerando as esferas que Galtung nos mostra que a violência pode se fazer presente, da mesma maneira a paz serve como contraponto em todas elas. Como podemos concluir com esse autor: “chamar uma situação onde imperam a pobreza, a repressão e a alienação de paz, é um arremedo do conceito de paz”. (GALTUNG apud JARES, 2007, p. 33). Já o *conflito*, pensado agora numa perspectiva criativa (e potencialmente positiva), muito inspirado na visão de Galtung (cf. 2006), segundo o educador catalão, é “natural e inevitável na existência humana, como atribui-se a ele, em segundo lugar, uma característica realmente antitética à concepção tradicional: sua necessidade” (JARES, 2002, p. 134).

É também nessa quarta onda que conseguimos vislumbrar (internacionalmente) um maior prestígio do pensamento freireano no desenvolvimento de uma Educação para a Paz. Jares pontua que Paulo Freire se torna nesse momento histórico a maior influência da EP:

É o pedagogo brasileiro Paulo Freire que exerce maior influência, a ponto de seu conceito de conscientização e sua obra *Pedagogia do Oprimido* aparecerem em numerosos escritos associados à importância daquela como forma de superar as causas da violência estrutural (Díaz, 1979). É por isso, e também pelas relações especiais, que, a partir da PP [Pesquisa para a Paz] estabelecem-se entre paz e desenvolvimento, que a EP, considerando a PP vai ressaltar e incorporar um novo componente: a educação para o desenvolvimento, identificando na prática os dois conceitos. (JARES, 2002, p. 85).



Tal prestígio chega a tanto que, como vimos, em setembro de 1986, em Paris (França), Paulo Freire é escolhido por júri internacional para ganhar o "Prêmio Educação para a Paz", da UNESCO. No discurso proferido por Freire nessa homenagem, o autor destacou, entre outras coisas, a importância da luta constante pela Paz:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. (FREIRE, 1986 apud FREIRE, 2006, p. 388).

Essa luta pela paz, por sinal, é um dos principais aspectos de contribuição de Paulo Freire para a assunção de uma EP, como tão bem situa Nita Freire. A autora – educadora e viúva de Paulo Freire – contribui bastante na reflexão que trazemos aqui – sobretudo, em seu artigo de 2006 (cf. FREIRE, 2006) –, como, por exemplo, ao apontar como a concepção de paz para Freire se encontra numa compreensão que se antagoniza com as injustiças sociais como um todo. Dessa forma, Nita vê como necessário desde a infância formar para uma “cultura de paz”, o que pode ser possibilidade de maneira potencial a partir do *diálogo freireano*, ou seja: “O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável” (FREIRE, 2006, p. 392). Assim, conclui a autora, são elementos importantes para o exercício da EP na obra de Freire, para além da sua dialogicidade, aspectos como a generosidade, a amorosidade, a tolerância, a recusa aos autoritarismos e a defesa de uma justiça social inerente “a todos os povos, todos os gêneros, todas as religiões, todas as idades” (FREIRE, 2006, p. 392). Por esse caminho traçado, veremos a seguir alguns desses pontos a partir das obras “*Pedagogia do Oprimido*” e “*Pedagogia da Autonomia*”.

Potencialidades para a EP a partir das Pedagogias do Oprimido e da Autonomia

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire constrói o seu pensamento através da dicotomia opressor-oprimido, ou seja, uma relação de violência e opressão construída através da história resultante de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, o pensador desenvolve o seu argumento em busca da superação das relações de opressão e violência onde, segundo Freire,



somente através das lutas dos oprimidos, travadas a partir de relações dialógicas, o oprimido se reconhecera nesta situação e poderia propiciar sua superação, vindo a “ser mais”. Portanto, como veremos na sequência, o pensamento freireano presente em *Pedagogia do Oprimido* possui muitas intercessões com os pressupostos da Educação Para a Paz desenvolvido por Jares.

No prefácio do *Pedagogia do Oprimido*, em suas primeiras palavras, Paulo Freire demonstra algumas de suas preocupações; o título, “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, apresenta o esforço que seres comprometidos com processos não autoritários precisam empreender para não reproduzirem a exclusão e o autoritarismo, objetivando uma transformação da realidade (2004, p. 25). Segundo Freire, seus escritos não são para seres sectários e reacionários, que muito provavelmente não passarão das primeiras linhas de sua leitura, por conta de suas irracionalidades e posições fechadas. Para o educador, um sectário é aquele que possui visões castradoras fomentadas “pelo fanatismo que as alimenta” (p. 25). A percepção distorcida desses geraria uma visão de mundo falsa que, portanto, não poderá ser mudada. Esse sectarismo pode ser também exercido pelos “revolucionários”, que, na ânsia da luta de transformação, fecham as suas visões para o diálogo e tentam imprimir no mundo suas posturas e suas crenças, o que também acaba acarretando em alienação e castração.

O autor é taxativo: para ele, ambas as visões sectárias são reacionárias, pois ambos se apropriam das emergências do tempo “cujo saber se sentem igualmente proprietários” e “terminam sem o povo, uma forma de estar contra ele” (FREIRE 2004, p. 27). Em contraponto, o célebre mestre apresenta o “ser radical” – que se apropria da raiz das coisas – buscando a compreensão da realidade para, “conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la”. Neste sentido, o ser radical:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2004, p. 27).

Portanto, podemos perceber que uma relação de luta onde uns estão sobre os outros, hierarquicamente (e não juntos), também é um processo desumanizante e opressor, gerando relações de poder que estão na dicotomia opressor-oprimido.

Para essa superação, Jares (2007) afirma que um projeto de Educação para a Paz precisa estar comprometido com valores essencialmente democráticos, com base em um impulso regenerador apoiado por uma cultura democrática construída por pessoas participativas (cf. JARES, 2007 p. 58). Desse modo, para o educador catalão, uma instituição que busque a EP precisa realizar uma transformação com foco em tomadas de decisão descentralizadas e que seu escopo irradie valores característicos de uma educação que reflita os seguintes aspectos: a forma em que se exerce o poder; o poder dentro da instituição e como ele se relaciona a outros grupos e variáveis como: sexo, classe social e raça; e a não negação do conflito e da cultura da cooperação (cf. JARES, 2007, p. 59).

O *conflito*, segundo Jares, é um importante conceito que deve ser compreendido, valorizado e observado em seu sentido verdadeiro (que é inerente à existência humana), o que pode ser essencial para o “desenvolvimento pessoal, social e educativo” (p. 36). Logo, o conflito é definido como “um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do que se afirmam ou percebem (diferença entre conflito real e falso conflito) interesses, valores e/ou aspirações contrárias” (JARES, 2007, p. 36).

Desta forma, a noção de paz admitida por Jares não pode ser confundida com a percepção herdada da *pax romana*, que se caracteriza pela total ausência de conflitos, mas sim, como uma superação dos processos de *violências* que são impostos aos seres. Para o educador, o conflito deve ser valorizado e observado como um processo democrático de mudança, enquanto a violência é a completa antítese da paz (cf. JARES, 2007, p. 31).

Por esse caminho, o autor nos convida a ampliar a noção de violência – ultrapassando a injúria física, a guerra e o homicídio – e nos auxiliando a compreendê-la enquanto processo estrutural. Desta forma, na educação, a *violência estrutural* pode estar presente em 3 aspectos: na *função social* – que abarca a família, a divisão social do trabalho, a reprodução hierárquica e etc.; nas *relações interpessoais* – que inclui as agressividades latentes, a hierarquia escolar e a meritocracia/competição; e os *processos de construção e socialização* – comunicação antidialógica, a fragmentação do saber e etnocentrismo que contribui para os racismos. Deste modo, Jares (2007) afirma que não se pode “reproduzir e muito menos aceitar passivamente” (p. 35) estas condições de violência. Assim, esse deve ser o objetivo primordial de um projeto de Educação para a Paz: “tomar consciência das diferentes formas de violência para eliminá-las em maior ou menor medida” (JARES, 2007, p. 35).

O compromisso contra a passividade ante à violência também está presente no *Pedagogia do Oprimido*. Freire reflete sobre o homem radical, seres compromissados com o processo de libertação, que não se tornam dóceis perante a dominação, ou seja, não se permitem agir passivamente ante a violência do opressor (cf. FREIRE, 2004, p. 27).

Assim, o célebre mestre busca discorrer, logo nas primeiras páginas do livro inaugural de sua pedagogia, um modo de superação das relações opressoras e produtoras de violência. Para ele, os oprimidos carregam o opressor em si e, desta forma, somente através da reflexão e do reconhecimento da hospedagem do opressor em suas consciências – e portanto, propensos produtores de violências – é que os oprimidos podem caminhar para um processo de humanização. Logo, a humanização precisa do *diálogo* para se desenvolver. Um diálogo que não é conversa, mas sim que possua a implicação de comunicar-se abrindo a consciência para o encontro com outras consciências, sendo, portanto, colaborativa. Assim sendo, este diálogo, crítico e libertador nos convoca para a ação e para a transformação (cf. FREIRE, 2004, p. 52).

Da mesma forma, Jares afirma que a Educação para a Paz necessita de um viés prático, uma “educação pela ação e para a ação” (JARES, 2007, p. 82), refletindo sobre as próprias atitudes, buscando diminuir a distância entre o discurso e a prática, objetivando um aumento da eficácia do trabalho. Este pensamento também nos remete a *práxis freireana*, onde a reflexão fomenta a ação, retroalimentando a própria reflexão.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (FREIRE, 2004, p. 125)

Xesús Jares também afirma que, para a construção de um projeto de EP, é necessário superar o medo, afinal, ele cria um obstáculo para “a racionalidade, a solidariedade, negando a própria essência do sentido educativo” (2007, p. 140). Para o educador, precisamos nos opor estrategicamente contra políticas que fomentam o medo, pois ela limita as possibilidades cidadãs dos indivíduos, podendo chegar ao ponto de entregar a sua liberdade e capacidade de condução para possíveis indivíduos que usarão fórmulas simplistas e se aproveitarão do medo para capitalizar benefícios políticos. Paulo Freire completaria tal pensamento dizendo que, para vencer o medo, é necessário o amor, um profundo amor pelos homens e pela busca de libertação. Cabe dizer, no entanto, que o amor não deve ser interpretado ou confundido como excesso de sentimentalismo, ou uma postura romântica, mas como ato de valentia e liberdade (cf. FREIRE,



2004, p. 80). Para o educador brasileiro, o amor “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 2004, p. 80).

Assim, vemos que o projeto de Jares e o que Paulo Freire apresenta em *Pedagogia do Oprimido* possuem muitos pressupostos que se aproximam e que coadunam para um processo libertador de educação. Em seguida, compreenderemos como a última obra publicada em vida pelo patrono da educação brasileira, a *Pedagogia da Autonomia*, segue pelo mesmo caminho, na superação das lógicas de uma *violência estrutural* e na construção de um processo de ensino e aprendizagem compromissado com a transformação para uma realidade democrática e justa, construída em conjunto, numa verdadeira efetivação de uma Educação para a Paz.

A “*Pedagogia da Autonomia*” é uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire. Sendo um grande referencial teórico, tal obra nos leva a pensar sobre a formação docente e sobre saberes indispensáveis para as práticas educacionais. As exigências da prática docente descritas por Freire reafirmam a educação como uma prática humanizadora, política, ética, histórica e cultural. Embora a ideia central do livro seja voltada para as reflexões sobre a prática educativa em favor da autonomia dos educandos, tais escritos também contribuem para reflexões acerca da prática educativa como ato de intervenção no mundo, atribuindo à educação a responsabilidade de mudanças sociais através de sujeitos atuantes que, ao se moverem aprendendo, também movem o mundo.

A obra é dividida em três capítulos, onde há subdivisões de tópicos com questões pertinentes e necessárias sobre a prática docente e sobre suas potencialidades. Já nas primeiras linhas, Freire acentua que a existência da docência só é possível mediante a existência da discência. Tal afirmação assegura a posição dos docentes e dos educandos como sujeitos atuantes na prática educativa, não sendo reduzidos a condição de objeto um do outro (FREIRE, 1996, p. 13). Dessa forma, pensando nas potencialidades dessa Pedagogia para a Educação para a Paz, ao enfatizar o papel do discente como protagonista no processo educativo, torna-se necessário não somente o respeito ao saber desse educando, mas também a rejeição de qualquer forma de discriminação, contribuindo para o reconhecimento e para a valorização das identidades culturais:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão

longe dela nos achamos, quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p. 19).

O respeito pelas substantividades e subjetividades que compõem e constituem a identidade cultural de cada indivíduo dentro das práticas educativas, de acordo com Freire, é necessário para a edificação da solidariedade social e política que são fundamentais para a construção de uma sociedade menos arestosa. Portanto, Freire assegura que a resolução de violências presentes na sociedade, sejam elas configuradas de maneira estrutural, cultural ou diretas, só é possível mediante a assunção dos sujeitos e de suas identidades culturais e sociais, anulando então práticas elitistas e autoritárias que obstaculizam a busca de aceitação e de acolhimento de tais sujeitos.

Se o primeiro capítulo enfatiza o papel do discente como sujeito ativo na prática educativa, o segundo capítulo destaca que o ato de ensinar transcende a ideia de transferir conhecimento, alinhando a finalidade do ato na criação de possibilidades para a sua própria produção. Em especial, Freire também pontua que o ato de ensinar exige consciência do inacabamento e exige o reconhecimento de ser condicionado:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e da cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, p. 28).

Ao reforçar a importância da consciência do homem como ser inacabado, Freire não somente acentua que a passagem do homem não é fixada, mas também o responsabiliza pela construção do seu destino. Diante disso, dentro de práticas educativas que visem a paz e a resolução de violências, sabendo que, “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 26), ao pensar o homem enquanto ser histórico e socialmente condicionado – mas também apto a mudanças –, é atribuído ao homem a responsabilidade de questionar os fatores condicionantes e a partir das informações e das novas concepções, intervir no seu destino e no mundo, tornando-se não objeto, mas sujeito atuante da história. Por isso, mesmo sendo o homem condicionado pelo meio e tendo ciência das condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas do mundo, de acordo com Freire, a partir da consciência do mundo e a

consciência de si mesmo, como ser inacabado, o ser consciente de sua inconclusão é inserido num permanente movimento de busca. Assim:

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 30).

Outro ponto enfatizado é a importância da convicção de que a mudança é possível. Se é necessário a consciência do homem como ser inacabado, para a construção (e reconstrução) do mundo, se torna fundamental também uma visão sobre os conflitos presentes no mundo não como algo inexorável. Se, “o mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, p. 39), a intervenção do homem não se trata apenas de constatar para se adaptar, mas sim, para mudar, recriar.

Por fim, no terceiro capítulo, nomeado “Ensinar é uma especificidade humana”, Freire caracteriza a educação como um ato de intervenção no mundo, e, mediante a essa intervenção no mundo, o autor destaca a importância na crença nas potencialidades das práticas educativo-críticas. Freire também sinaliza a impossibilidade da educação assumir uma neutralidade: “Neutra, ‘indiferente’ a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser.” (1996, p. 51).

Crendo na impossibilidade de uma postura neutra do docente, Freire enfatiza sua recusa aos fatalismos quietistas que absorvem as transgressões (violências) ao invés de condená-las. Por isso, referente ao combate às violências que existem no mundo, Freire enfatiza que, por não ser neutra, a prática do professor exige dele uma definição, um melhor posicionamento:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1996, p. 53).

Paulo Freire, ao pontuar a educação como intervenção, se refere tanto a intervenção que aspira mudança radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, do direito ao trabalho, quanto a que, pelo contrário, visa de maneira reacionária imobilizar a História e



manter as transgressões. Por isso, sendo a educação uma prática também política, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, se direciona para o que o autor vai nomear como *politicidade da educação*. Dessa forma, as contribuições de Paulo Freire para uma Educação para a Paz se mostram alinhadas a um posicionamento do professor e de uma prática político-pedagógica que vise combater as violentas mazelas de nossa sociedade.

Considerações Finais

Dessa maneira, conseguimos inferir a partir da breve análise aqui realizada, não só a (já reconhecida) potência do pensamento freireano na construção do campo teórico-prático da Educação para a Paz, mas a verdadeira possibilidade de empreender, sobretudo pensando na realidade brasileira, uma educação que combata as violências em suas mais diversas esferas através dos pressupostos de Freire. Para tanto, é necessário um primeiro desvelamento das situações de opressão que fazem parte da nossa realidade (muitas vezes sendo naturalizadas), o que é pontuado por Jares, e que está presente na obra de Freire (do *Oprimido à Autonomia*). Não por acaso, a *conscientização* é escolhida por Freire como o conceito central de sua obra sobre educação. Para Paulo Freire, a conscientização é “um teste de realidade”, pois “quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Essa conscientização, porém, não pode existir fora de uma práxis, ou seja, sem o processo de “ação-reflexão”, visto ser, em sua essência, um compromisso histórico. Tal ação que Freire prega, especialmente pensando no papel ético e político do educador, é consequente de um processo de reflexão sobre o mundo e as opressões que nos rodeiam, nos dando não uma posição imóvel frente às violências dos tempos difíceis que vivemos, mas sim um senso de que o mundo (e as pessoas) é um lugar inacabado, pronto para ser reconstruído. E é considerando essa reconstrução possível, que o educador estabelece um processo que deve ter como fim objetivado a libertação, o fim da relação opressor-oprimido, onde todos podem, finalmente, “ser-mais”. Esse ato, no entanto, não pode ser visto como algo já estabelecido e impresso na história humana, ou muito menos como uma realização a ser empreendida de maneira fria; vimos aqui, a partir de trabalhos como a *Pedagogia do Oprimido*, que a ação deve ter como

base, também, o amor: amor pela prática, pela mudança, pelo compromisso, pelo novo que há de vir; da mesma forma, como pontua a *Pedagogia da Autonomia*, nem mesmo essa atitude de amor deve ser posta de forma verticalizada na prática educativa, mas sim, de forma dialógica, como forma de respeito as substantividades e subjetividades da identidade de cada um.

Por fim, cabe pontuar que a pedagogia proposta e empreendida por Freire não só colabora com o combate às *violências estruturais*, como mais se evidenciou a partir da influência do autor na construção da “quarta onda” internacional da Educação para a Paz. Paulo Freire é integral nesse sentido, também trazendo um método que nos empodera a realizar uma educação que não corrobora com uma *violência direta*, como visto ao combater as relações autoritárias não só dos ditos reacionários, mas também dos “revolucionários”, ou ao estabelecer o diálogo como meio de ação (e transformação) para a libertação e humanização (de si e do outro). Da mesma forma, é o método freireano, ainda, um modelo educativo teórico-prático que se mostra contrário as formas de *violência cultural*, como podemos observar quando o autor destaca o papel de protagonismo do dito oprimido nos processos de libertação, do educando no processo educativo, não só *aceitando* sua identidade cultural e suas experiências cotidianas, mas valorizando-as e lhes pondo em papel de destaque nesse projeto de educação que, há tanto tempo, segue com a utopia de vislumbrar um mundo sem violências e opressões.

Referências

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação*, v. 29, n. 2, 2006.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, Espanha, n. 183, p. 147-168, 2016.

_____. Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*. Noruega, vol. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

_____. *Transcender e Transformar: Uma introdução ao trabalho de conflitos*. São Paulo: Palas Athena, 2006.

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

_____. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.