

OS USOS DA EDUCAÇÃO PARA PAZ-CIDADANIA COMO MODELO PARA PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM POPULAÇÕES EMPOBRECIDAS EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Lucas Salgueiro Lopes¹
Arthur Vianna Ferreira²

Resumo: O presente artigo traz resultados da pesquisa que utiliza do modelo de Educação para Paz-Cidadania no desenvolvimento de práticas socioeducativas em regiões empobrecidas, tendo como base teórica o trabalho de autores como Xesús Jares e Paulo Freire. Tal modelo busca servir como possível forma de superação das formas de violência – direta, estrutural e cultural, conforme proposto por Johan Galtung – presentes no contexto histórico-social do Complexo do Salgueiro em São Gonçalo-RJ. O material de análise desta pesquisa foi construído a partir da escrita de diários de campo que relatam as visitas realizadas ao pré-vestibular da ONG Mulheres do Salgueiro durante o ano de 2018. Os diários de campo foram escritos com base na observação de campo a partir da fenomenologia de Edmund Husserl. Como resultados principais do trabalho, destacamos a possibilidade da realização da prática de uma educação não mecanicista nos ambientes de pré-vestibular, dando exemplos reais de como aliar os conteúdos programáticos com práticas socioeducativas que pensem no contexto dos alunos em questão. Outro ponto importante que podemos destacar é a possibilidade da maior visibilidade do contexto atual do Complexo do Salgueiro, em especial, relativo aos impactos da Intervenção Federal presente na segurança do estado do Rio de Janeiro em 2018. É nesse sentido que buscamos um projeto educacional para paz-cidadania: de não aceitação das situações de violência

-
- 1 Pós-graduando (lato sensu) em Educação Básica - Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde foi monitor das disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social durante a graduação, e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro do Grupo de Estudos, Ensino e Extensão Fora da Sala de Aula da UERJ/FFP. Professor da Educação Básica na rede privada. E-mail: salgueirollucas@gmail.com
 - 2 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da (UERJ/FFP). Pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas (FCC-SP). Coordenador-Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Coordenador do Projeto de Extensão TEAR – UERJ/FFP. Coordenador do Projeto Proatec/UERJ, intitulado “Dar formação à ação: Produção de Materiais Didáticos para/com Educadores Sociais em São Gonçalo e Região Adjacentes” (UERJ/FFP). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

-- ARTIGO RECEBIDO EM 09/05/2020. ACEITO EM 08/07/2020. --

como naturais, buscando por meio da educação a consciência de sua existência, e assim objetivando sua eliminação: eliminação de desigualdades, repressões, abusos contra os direitos humanos de uma maneira geral.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Educação para Paz-Cidadania; violências; práticas socioeducativas; educação não escolar.

THE USES OF EDUCATION FOR PEACE-CITIZENSHIP AS A MODEL FOR SOCIO-EDUCATIONAL PRACTICES WITH POVERTY POPULATIONS IN NON-SCHOOL ENVIRONMENTS

Abstract: The present article proposes the use of the Education for Peace-Citizenship model at the development of socio-educational practices in impoverished regions, having as theoretical basis at Xesús Jares and Paulo Freire. This model seeks to serve as a possible way to overcome the various forms of violence - direct, structural and cultural, as proposed by Johan Galtung - present in the historical-social context of the Complexo do Salgueiro in São Gonçalo-RJ. The analysis material of this research was built from the field diaries that report the visits at the pre-university classes in the NGO Mulheres do Salgueiro during the year 2018. The field diaries were written based on field observation from Edmund Husserl's phenomenology. As the main results of the research, we point the possibility of carrying out the practice of non-mechanistic education in pre-university classes environments, giving real examples of how to combine the syllabus with socio-educational practices that think in the context of the students in question. Another important point is the possibility of greater visibility of the current context of the Complexo do Salgueiro, in particular, regarding the impacts of the Federal Intervention present in the security of the state of Rio de Janeiro in 2018. It is in this sense where we seek an educational project for peace-citizenship: not accepting situations of violence as natural, seeking through education the awareness of their existence, and thus objecting to their elimination: elimination of inequalities, repression and abuses against human rights in general.

Keywords: Social Pedagogy; Education for Peace-Citizenship; violence; socio-educational practices; non-school education.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo,³ apresentaremos algumas das reflexões e articulações geradas a partir de pesquisa realizada na Organização Não Governamental (ONG) *Mulheres*

3 Versões parciais da pesquisa encontrada no presente artigo foram apresentadas em diversos eventos acadêmicos sobre Educação (e suas subáreas) em algumas cidades do Rio de Janeiro, em Campinas (São Paulo) e em Recife (Pernambuco) durante o ano de 2019. Para todos que participaram desses eventos – seja com sugestões, diálogos, dúvidas, elogios, críticas ou novas reflexões –, nossos sinceros agradecimentos por colaborarem com o resultado final que esse trabalho tomou. Como resultado dessa mesma pesquisa, publicamos uma versão estendida (cf. LOPES, 2019) deste trabalho como capítulo do livro *“Fora da Sala de Aula: Formação docente e pesquisas sobre pobreza e educação”* (2019), contendo análise de mais casos, alguns aprofundamentos teóricos, porém, sem revisões, correções pontuais (de pequenos erros que passaram despercebidos na época) e atualizações contidas apenas na presente versão.

do Salgueiro, no Complexo do Salgueiro, São Gonçalo-RJ.⁴ Os trabalhos de campo dessa investigação foram centrados nas aulas do pré-vestibular comunitário que funciona na sede do projeto. Esta pesquisa insere-se no campo da Pedagogia Social, buscando articular elementos teóricos da Pedagogia da Convivência, da *Educação para Paz* (ambas a partir da concepção de Xesús Jares)⁵ e da *Educação para Cidadania* – inspirada, sobretudo, nas conceituações de Jares (2008) e Gadotti (2012) – com as práticas presentes no espaço socioeducativo investigado.

Dessa maneira, partimos da seguinte questão norteadora: quais as formas para as práticas de ensino em pré-vestibulares ultrapassarem o caráter meramente preparatório e buscarem atender também as demandas socioculturais de seus alunos? No caso do local escolhido para realizar a pesquisa, o Complexo do Salgueiro, tais demandas giram em torno da alta incidência de violências, em suas mais diversas esferas (*direta, estrutural e cultural*, como aprofundaremos no decorrer do trabalho), encontradas nessa favela. Assim, nossa hipótese principal é que a educação pode (e deve) ser um dos elementos que combatem essas manifestações sociais da violência, sobretudo, a partir de uma ação educativa comprometida com uma *cultura de paz* e visando um desenvolvimento cidadão dos educandos.

Para tanto, serão analisadas as práticas docentes no pré-vestibular comunitário do *Mulheres do Salgueiro* e a maneira como essas correspondem (ou não) às necessidades específicas da população empobrecida que utiliza os serviços da instituição. O objetivo principal do trabalho é apontar a existência de possibilidades de práticas em pré-vestibulares que ultrapassem a forma bancária (FREIRE, 1987), fato que pôde ser notado nos resultados decorrentes da pesquisa qualitativa realizada.

Os primeiros passos do projeto que resultou no *Mulheres do Salgueiro* foram dados há cerca de 18 anos, com a criação de uma creche que buscava auxiliar as mães da região – boa parte formada por trabalhadoras do Lixão de Itaoca. A oportunidade de expandir os trabalhos vem da descoberta do interesse de uma ONG Alemã em financiar um projeto no Brasil. É com essa ajuda que foi comprada a sede atual. Os trabalhos do *Mulheres do Salgueiro* vêm desde 2006. Três alicerces principais são definidos para o projeto: empoderamento e emancipação das mulheres; combate a violência; profissionalização. O trabalho é feito em busca da profissionalização das mulheres da comunidade em atividade de costura e o comércio dos produtos, gerando renda de forma cooperativista. O pré-vestibular comunitário, que funciona na sede do projeto aos sábados, busca a inserção dos moradores do Complexo do Salgueiro no ensino superior.

4 Município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro; 2º mais populoso do estado e 16º mais populoso do Brasil. Está localizado a 25 km da capital do estado.

5 Xesús R. Jares, pedagogo catalão falecido em 2008. Foi professor catedrático da Universidade da Coruña, e fundador e coordenador do coletivo “Educadores pela Paz da Nova Escola Galega”. Algumas de suas principais obras são: *Educação para a Paz*, *Pedagogia da Convivência*, *Educação e Conflito*, entre outras.

2 O COMPLEXO DO SALGUEIRO E SÃO GONÇALO: CONTEXTOS

Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), população estimada de 1.077.687 pessoas [2018]. Tem uma taxa de ocupação [2016] de 12,4% e salário médio mensal de 2,1 salários mínimos. São Gonçalo tem taxa de escolarização (de 6 a 14 anos de idade) em 96,7%, posição 72 de 92 municípios do Estado; a avaliação do IDEB⁶ de 2015 coloca São Gonçalo na posição 90 de 92 no item dos anos iniciais do ensino fundamental (nota 4,3) e com o pior desempenho do Rio de Janeiro na avaliação dos anos finais do ensino fundamental (nota 3,2).⁷ No IDEB de 2017 as notas melhoraram pouco; foram para 4,5 nos anos iniciais e 3,4 nos anos finais; as metas projetadas para esses anos eram de 5,4 e 4,5, respectivamente.⁸

Denominamos aqui como “Complexo do Salgueiro” as favelas de alguns bairros do 1º distrito de São Gonçalo-RJ, tais como: Salgueiro, Palmeira, Recanto das Acácias, Itaúna, Itaoca e Fazenda dos Mineiros. A interligação entre essas áreas se dá, inicialmente, sobretudo, por essas regiões estarem sob o domínio de uma mesma facção criminosa, o Comando Vermelho. Por outro lado, ainda que haja regiões com razoável nível de saneamento básico e uma atuação – ainda que mínima – do poder público em locais pontuais desses bairros (como, por exemplo, o denominado “Rodo de Itaúna”, região central do Complexo que abriga alguns estabelecimentos comerciais e tem suas ruas e habitações mais distantes das características comuns das favelas ao entorno), a maior parte dessa região segue um padrão sociocultural muito similar, caracterizado pela forte presença das violências, problemas de urbanização, moradias precárias, falta de serviços públicos básicos, alto índice de desemprego, etc.⁹

Em 2018, São Gonçalo – e todo estado do Rio de Janeiro – foi afetado pelo decreto assinado pelo presidente Michel Temer que determinou intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro. O Decreto 9.288, de 16 de fevereiro de 2018, tinha por objetivo “pôr termo ao grave comprometimento da ordem pública” (BRASIL, 2018) no Rio de Janeiro. Para isso, foi criado o cargo de interventor (de natureza

6 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

7 Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acessado em 07 de fevereiro de 2019.

8 Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acessado em 07 de fevereiro de 2019.

9 Por fim, cabe acrescentar, para fundamentar ainda mais o uso dessa denominação, que esse é o termo usado pela maior parte das autoridades públicas para denominar a região, bem como, é aceito e utilizado com frequência pelos moradores desses locais. Dessa forma, definimos como “Complexo do Salgueiro” o “cinturão” de favelas que circundam o bairro homônimo, caracterizado como região empobrecida e marginalizada que compartilha entre si demandas e condições similares, tais como um considerável sentimento de grupo entre seus moradores.

militar), que comandaria toda a esfera de segurança pública do Rio, sem estar sujeito às normas estaduais que possam conflitar com as medidas da intervenção.

Considerado o maior refúgio do Comando Vermelho no estado, o Complexo do Salgueiro foi um dos principais alvos da intervenção, convivendo comumente com operações militares e violentos confrontos. Essas intervenções no Salgueiro passaram a ser mais comuns principalmente a partir do segundo semestre de 2018, mobilizando cada vez mais militares.

Passado quase um ano com os militares comandando a segurança no Rio de Janeiro, os dados do Instituto de Segurança Pública (ISP) nos mostram alguns dos resultados da Intervenção Federal sobre a incidência de crimes no estado: as mortes por intervenção de agentes do estado cresceu 35,9% em relação a 2017 (1.532 mortes contra 1.127); o número de lesões corporais seguidas de morte cresceram 43,6% (56 casos em 2018 contra 39 em 2017). Cresceu também o número total de roubos, 0,5% a mais que no ano anterior (231.624 contra 230.437); diminuiu em 3% o número de policiais mortos em serviço (foram 28 em 2018) e em 7% (4.936 contra 5.346 no ano anterior) o número de homicídios dolosos. O número de apreensões de drogas (tráfico de drogas), um dos principais objetivos na “luta contra a criminalidade” no estado, diminuiu durante a Intervenção: 1,1% apreensões a menos que em 2017.¹⁰

No dia 30 de novembro de 2018, o presidente eleito, Jair Bolsonaro, declarou que quando assumisse não iria prorrogar a Intervenção Federal no Rio de Janeiro. Em 31 de dezembro de 2018 encerra-se a intervenção militar no estado.

3 METODOLOGIA

O material de análise desta pesquisa foi construído a partir da escrita de diários de campo que relatam as visitas realizadas ao pré-vestibular da ONG *Mulheres do Salgueiro* durante o segundo semestre de 2018. Esses diários foram escritos com base na observação de campo a partir da fenomenologia de Edmund Husserl.

Como visto em Depraz (2011, p. 30-33), o método fenomenológico de Husserl faz-se a partir da descrição. O ato de descrever é – de forma resumida – definido como a forma de dizer aquilo que se vê, tentando-se por meio disso ser o mais completo possível. Entende-se essa descrição pelo método a partir da ação como algo singular, realizada num processo que considera a completude da situação como inalcançável por um lado e permanente buscável de outro.

Os diários de campo são divididos pela estrutura do método fenomenológico de Husserl em: *noema*, *noese* e *variação eidética*. O *noema* consiste na parte mais objetiva do relato de vivência. É a descrição da situação a partir de uma percepção mais imparcial possível. O *noese*, ao contrário, é a parte mais subjetiva; é aqui que o sujeito pesquisador pode escrever suas lembranças, sentimentos e percepções do

10 Dados disponíveis em: <http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/>. Acessado em 08 de maio de 2019.

fenômeno: como aquele sujeito reagiu ao objeto. A *variação eidética* (por vezes chamada de *redução eidética*), por fim, é a forma de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros que fazem parte da ação. É uma forma de o sujeito que relata vivenciar a situação de uma forma empática, refletindo sobre como o fenômeno interferiu sobre o outro (cf. LOPES; FERREIRA, 2019).

Em relação aos dados acerca dos resultados da Intervenção Federal no Rio de Janeiro, foram levantados os números contidos no Instituto de Segurança Pública (ISP), a partir de pesquisa dos autores. Nessa plataforma, foram pesquisados os dados relativos a sete títulos: mortes por intervenção de agentes do Estado; policiais militares mortos em serviço; homicídios dolosos; lesão corporal seguida de morte; letalidade violenta; total de roubos e apreensão de drogas – tráfico de drogas. Os dados foram tratados em forma de comparação, considerando os levantamentos de 2017 (sem a Intervenção Federal) e 2018 (com a Intervenção Federal) em todo o estado do Rio de Janeiro.

4 ENSINO MECANICISTA NOS PRÉ-VESTIBULARES E SUA SUPERAÇÃO

À primeira vista, um curso pré-vestibular parece ter uma função de fácil delimitação na vida educacional de seu aluno: servir de preparatório para um concurso vestibular e/ou para o ENEM. Sendo assim, num período de preparação que dura geralmente menos de um ano, o aluno frequenta aulas visando à memorização e absorção dos conteúdos que ele – supostamente – já havia aprendido no ensino médio, buscando a maior familiaridade possível com as provas de seleção que ele realizará. Os métodos mais utilizados para isso são centrados em realizar uma alta carga de exercícios simulados, refazer provas antigas, escrever redações sobre os mais diversos temas, decorar nomes, fórmulas, acontecimentos, etc. Nesse modelo, o pré-vestibular de sucesso se torna aquele que “encuca” o máximo de conteúdos em seu aluno durante um ano, permitindo-lhe reproduzir esses em seu ensajado concurso.

Para entender melhor o modelo de aula predominante num pré-vestibular, devemos partir então do modelo das provas nos vestibulares. A primeira distinção necessária se deve fazer entre *avaliação* e *verificação*, tendendo a segunda a ser o modelo dos vestibulares. Both (2017) destaca que as formas de obtenção de resultados podem ser divididas praticamente nessas duas categorias. O autor destaca que a *avaliação* se caracteriza essencialmente por ser crítico-construtiva e qualitativa; já a *verificação* seria menos “envolvente”, até mesmo menos trabalhosa que a avaliação (BOTH, 2017, p. 39).

A verificação, como instrumento classificatório, tem livre trânsito quando se trata de concursos, como o vestibular e outros mais, visto representar processo rápido, quantitativo, de constatação, em que não se caracteriza, de forma claramente viva, o fato crítico-construtivo, tão próprio da avaliação. (BOTH, 2017, p. 40).

É importante ressaltar que *avaliação* e *verificação* não são completamente antagônicas, podendo haver uma interação, “uma vez que valores quantitativos

ajudam a explicar fatores qualitativos” (BOTH, 2017, p. 42). Both (1992) sistematiza uma comparação de características dos dois métodos:

Quadro 1 – Comparativo entre avaliação e verificação

AVALIAÇÃO	VERIFICAÇÃO
Dinâmica	Estática
Qualitativa	Quantitativa
Diagnóstica	Constatação
Democrática	Autoritária
Construtiva	Verificativa
Subjetiva	Metafísica
Autônoma	Submissa

Fonte: (BOTH, 1992, p. 17).

Com isso, partimos do pressuposto que a *verificação* presente nas provas de vestibular influencia diretamente na prática docente e nos processos de ensino-aprendizagem realizados nos cursos de pré-vestibular, naturalizando uma prática de ensino mecanicista. Como destaca Freire (2018, p. 47), ensinar não é apenas transferir conhecimento: ensinar parte da criação de possibilidades para a própria produção ou construção de quem aprende; precisa ser vivido, testemunhado.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 2018, p. 67).

Tais críticas são comuns na obra de Freire, demonstrando-se bem a partir do que o educador chama de “*educação bancária*”.¹¹ Na visão de Paulo Freire (1987, p. 57-58), a relação educador-educando (seja qual for o nível ou local) se mostra cada vez mais com um caráter fundamentalmente narrador. Sendo assim, a “sonoridade” das palavras seria uma característica muito mais presente nesse tipo de educação do que sua força transformadora. O educando ouve o que é transmitido pelo educador, memoriza, repete, sem saber o que realmente significa o que agora ele repete.

Aonde chegamos após essas considerações? É preciso fazer ressalvas acerca da constatação do predomínio de um ensino mecanicista nos pré-vestibulares. O primeiro ponto é não tratar como um fatalismo a necessidade de ensinar aos educandos de forma “*bancária*” pelo fato de as provas de vestibulares valorizarem esse tipo de conteúdo “engessado”. O segundo ponto se dá para não haver uma interpretação errônea do primeiro:

11 Sobre educação bancária: “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...) Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 1987, p. 58).

não deixar que o padrão de verificação de resultados dos vestibulares/ENEM guie a forma de dar aula, não quer dizer que o formato da prova de vestibular não deva ser levado em consideração.

Tomamos aqui como exemplo um pré-vestibular comunitário. Os alunos fazem parte das classes mais populares, em sua grande maioria possuem déficit na aprendizagem de diversos conteúdos, e, com todas as dificuldades, mantêm o sonho de entrar numa universidade. O professor deve conseguir mesclar os conteúdos necessários para que o aluno faça uma boa prova, colocá-lo em condições numa disputa de vestibular, mas, ao mesmo tempo, pensar nas demandas socioculturais específicas desse aluno. Em síntese: a relação de ensino-aprendizagem nesses espaços não pode perder de vista as características básicas de atuação de instituições socioeducativas, nem o objetivo principal pelo qual o aluno está ali presente. Como dito por Caliman (2010):

Algumas características básicas dessas atividades e/ou instituições socioeducativas é que elas: são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social como da educação social. E por isso são chamadas de atividades ou instituições socioeducativas; que respondem a necessidades específicas de determinados setores da sociedade, particularmente das crianças, adolescentes e jovens; que, em boa parte, se utilizam do trabalho voluntário. (p. 344).

Um bom exemplo dessa mescla entre o conteúdo formal para o vestibular e as necessidades sociais específicas dos alunos pôde ser encontrado nas aulas de Redação do pré-vestibular do *Mulheres do Salgueiro*. A professora trouxe para a turma nessa aula um exemplo de redação “perfeita”; as alunas fizeram uma leitura coletiva do texto para apontar suas principais características. O tema da redação era a alimentação, o que gerou intenso debate, com vários relatos pessoais sendo dados. A docente também participa do debate e ao mesmo tempo introduz temas específicos sobre a escrita da redação nos vestibulares. Por fim, oferece algumas opções de tema de redação para as alunas, que finalmente escolhem o tema “má alimentação”. Ao fim de todas as aulas de Redação, as alunas têm uma hora para desenvolverem um texto. No *noese* do diário de campo desse dia, relato algumas das principais percepções que tirei durante a visita a essa aula:

Na aula de redação, em especial, algo que desperta o meu interesse é a grande possibilidade de temas paralelos que vão abrindo possibilidade a partir do texto apresentado como exemplo. O debate sobre ele dura ao menos uma hora, e o tema que abrangia primeiramente a questão sobre alimentação, dá lugar a diversos relatos e temas paralelos pelas alunas. Praticamente todas as alunas fazem relatos pessoais sobre seus hábitos alimentares. A Professora, sensível a isso, dá orientações a todo o momento, e deixa as alunas se expressarem, interessa-se pelo que é falado por elas. Alguns assuntos que vão tomando lugar incluem: práticas de esporte, sedentarismo, educação familiar, processo de socialização, acessibilidade a uma boa alimentação, autoestima, *bullying*, etc. Sobre o *bullying*, muitos são os relatos de quem de alguma forma já vivenciou alguma situação discriminatória e/ou vexatória a pessoas com sobrepeso, estereótipos criados e reforçados no senso comum, etc. (...) A questão do *bullying* dialoga diretamente com a violência e padrões de preconceitos

reproduzidos sistematicamente em nossa sociedade. A autoestima parece diretamente ligada a temas contemporâneos como padrão de beleza, amor próprio, empoderamento, e no macro, até mesmo ao movimento feminista – destaca-se que temos em sala não só uma professora mulher, mas também, todas as alunas do pré-vestibular são mulheres. A questão da acessibilidade a uma boa alimentação pode levar a um debate quanto a representações de classe: pra quem é acessível uma alimentação balanceada e planejada? Trata-se de um pré-vestibular no Complexo do Salgueiro, tendo em todas as suas alunas moradoras do local; tal tema serve para uma autorreflexão sobre a própria condição social em que estão inseridas. O principal dessa aula parece ser a intersecção que se cria entre assuntos socialmente relevantes, e ao mesmo tempo um ensino teórico-prático de construção de redação; creio que ambos os objetivos foram cumpridos muito bem. De um texto limitado a situação de alimentação, temas importantes foram aparecendo, e as alunas se mostraram ativas no debate, colaborando intensamente com seus relatos pessoais. Ao mesmo tempo, entre os debates, a Professora conseguia incluir análises diretas ao material do texto, dando valiosas dicas sobre construção de redação, trazendo elementos teóricos para as alunas. Por fim, ainda sobre um bom tempo para essas alunas fazerem sua redação e “testar” os conhecimentos que foram ali debatidos durante a tarde.¹²

Alguns dos temas citados no relato tornam-se ainda mais relevantes ao considerar o contexto da aula:

1. Acessibilidade a uma boa alimentação – por se tratar de uma turma cujas alunas são moradoras de uma comunidade empobrecida, levantam questões sobre condições financeiras e sociais para ter acesso à alimentação balanceada e saudável;
2. Autoestima – ao ser uma turma exclusivamente de alunas-mulheres, levantam questões sobre padrões de beleza e amor próprio através do empoderamento feminino;
3. *Bullying* – ao ser uma turma em que todas as alunas estão expostas diariamente a um contexto de violência, levantam questões como agressões, humilhações, etc.

Como pôde ser notado, tratar desses – e de outros – temas durante a aula não fez com que os conteúdos próprios da disciplina de Redação ficassem em segundo plano. Fazer com que as alunas debatessem os temas e dessem relatos pessoais não fez com que a professora reduzisse seu tempo de fala ou autoridade em classe.

A partir dos próximos tópicos utilizaremos mais exemplos retirados das visitas às aulas do pré-vestibular do *Mulheres do Salgueiro*, interpretando-os sob a ótica do que denominamos *Educação para Paz-Cidadania*, tratado aqui de forma introdutória. De maneira sintetizada, chamamos de Educação para Paz-Cidadania um modelo de práticas (socio)educativas que tenham: como pressuposto o comprometimento com o combate às *violências*; como centralidade a *convivência* e *afetividades* estabelecidas

12 Relatos presentes no *noese* do dia 29 de setembro de 2018 das 15h30 às 18h na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

entre educador, educando e comunidade durante o processo educativo; e, como finalidade última, a formação cidadã do discente.

5 IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A CONVIVÊNCIA

Antes de chegar ao tema *Educação para Paz* em si, faz-se necessário algumas distinções conceituais, tais como *violência* e *paz*. Johan Galtung (2016) diferencia a *violência* em três tipos: *direta*, *estrutural* e *cultural*. Jares resume bem as duas primeiras:

Estabelece-se uma diferença fundamental entre violência direta e violência estrutural, entendendo-se a primeira como agressão física direta, a violência “tradicional”, a mais facilmente reconhecível; e a segunda, indireta e mais invisível, presente em determinadas estruturas sociais, sinônimo da injustiça social. (JARES, 2007a, p. 32).

A definição de *violência estrutural* de Galtung parte de artigo de 1969, trazendo grande relevância às pesquisas dos estudos da paz. Dito pelo autor: “A violência é construída na estrutura e aparece como poder desigual e, conseqüentemente, como chances de vida desiguais.”¹³ (GALTUNG, 1969, p. 171, tradução nossa). Anos mais tarde, Galtung 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.¹⁴ (GALTUNG, 2016, p. 149, tradução nossa).

Ao pensarmos em *Educação para Paz*, ainda, devemos levar em conta dois conceitos fundamentais: *paz positiva*¹⁵ e *conflito* (a partir de sua perspectiva criativa)¹⁶. Nesse ponto, a *paz* não é antítese de guerra, mas sim da *violência*. Sendo assim, considerando todas as esferas que Galtung nos mostra que a *violência* pode se fazer presente, também a *paz* faz o contraponto em todas elas. Igualmente, sentencia 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, 2007a, p. 33).

13 Original no inglês.

14 Original no espanhol.

15 Para Jares, 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.

16 Para o pedagogo catalão, o *conflito* 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 por essa razão que buscamos um projeto educacional para *paz*: de não aceitação das situações de *violência* como naturais, buscando por meio da educação a consciência de sua existência, e assim objetivando sua eliminação: eliminação de desigualdades, repressões, abusos contra os direitos humanos de uma maneira geral.

Concebemos a EP [Educação para Paz] como processo educativo, contínuo e permanente (...) que, pela aplicação de métodos problematizantes, 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, 2007a, p. 44-45).

Como se coloca o contexto atual do Complexo do Salgueiro em relação à violência? Num dos tópicos anteriores deste trabalho, ao falarmos de todo o processo de operações militares na comunidade durante a Intervenção Federal em 2018, fica clara a presença massiva da *violência direta* no cotidiano dos moradores. Durante as aulas, as alunas comentavam com muita ênfase sobre os abusos de militares durante as operações da Intervenção. A situação vai além: a *violência estrutural e cultural* se fazem tão presentes quanto à primeira. Destacamos a seguir, relatos que demonstram os vários tipos de *violência* exemplificados em alguns dos diários de campo. Tais exemplificações demonstram ainda mais a importância de um plano de educação para a paz nesse ambiente.

Em uma aula de Química, vimos alguns dos principais relatos sobre a Intervenção Federal no Salgueiro. Os assuntos abordados pelo professor em conversas informais durante a aula, num ambiente de liberdade que se dá para as alunas falarem, facilitam o desenvolvimento desses temas. O professor de Química atualmente é “calouro” do curso de Direito na UFF. Mora no Centro de São Gonçalo, mas visita o Salgueiro frequentemente por ser o local onde mora seu pai. Não tem interesse em atuar profissionalmente como professor, tendo ido dar aulas no Pré-Vestibular por indicação de uma amiga que considerava que ele era bom em Ciências Exatas e deveria dar aulas lá. Destaco alguns trechos do *noema* do diário de campo dessa aula:

Aluna A relata: “Antes da eleição o tiro quase acertou minha casa, do exército...”. O Professor questiona: “Você *tava* no baile?”. “Não! *Tava* em casa! Eram 8h!”, disse a *Aluna A*. *Aluna B* diz: “Eleição não pode prender né?”. Professor: “Se não pode prender então mata!”. *Aluna B*: “Você fala rindo, como se fosse normal...”. Professor: “Normal é morrer cedo ué...”. As alunas riram e protestaram, uma delas comenta: “Parece psicopata!”. Professor responde: “Ah, vocês me veem muito mal!”. A aula se inicia depois dessas primeiras conversas, com o Professor passando alguns conteúdos no quadro. Num momento, ele mesmo interrompe a cópia e puxa assunto com uma aluna: “Aí, cê já viu algum baleado?”. *Aluna C*: “Não!”. *Aluna D*: “Já até acostumamos... ouvir uns gritos, ver sangue”. Professor responde: “É bom né?! Coração dispara, vem uma emoção vendo tiro, tortura...”. (...) Em outro momento da aula, o Professor conta: “Lá atrás de casa tem um Jacaré que meu pai alimenta”. As alunas contam alguns casos de corpos achados que são jogados aos porcos e jacarés da comunidade. O assunto rende alguns minutos de conversa, e outros assuntos paralelos vão aparecendo. O Professor pergunta em determinado momento: “Alguém teve a casa revistada aqui?”.

Quatro alunas confirmam, dizendo que “sim”. Algumas destacam o caráter abusivo dessas revistas por parte dos militares; relatam vizinhos que tiveram portão e móveis quebrados, além de um que recebeu a ameaça de matarem seu cachorro por latir para os soldados durante a revista. Praticamente todas as alunas da sala sabiam e relataram ao menos um caso de revistas e abusos por parte dos militares. (...) Durante quase toda aula a matéria se mistura com os assuntos paralelos. As alunas comentam o caso da morte de um entregador de gás no baile da comunidade há alguns dias. Uma comenta: “Mas também... pai de família querendo ir pra baile”. (...) Diversos assuntos paralelos vão sendo abordados, nem sempre com a turma toda participando: “Melhor ficar aqui do que dentro de casa ouvindo barulho de moto” – diz uma aluna num momento, para ninguém em específico.¹⁷

Durante grande parte da aula, os assuntos paralelos tiveram mais presença do que os conteúdos; quase sempre esses assuntos foram iniciados pelo próprio professor. É importante destacar as inúmeras falas sobre *violência* em operações no Complexo do Salgueiro. Os relatos de abusos de poder por parte de militares, violações de direitos, foram muito presentes nos comentários das alunas. Inúmeros foram os casos relatados de casas invadidas e revistas abusivas;¹⁸ foi relatada a morte (não identificada) de um entregador de gás durante um baile funk, além dos constantes casos de mortes por parte das facções criminosas que comandam a região – nesse caso, representado ainda pela ocultação dos corpos, prática comum.

Apesar da importância – que reiteramos aqui – de se destacar tais temáticas durante as aulas, os trechos acima não representam uma *Educação para Paz*. A forma pela qual o professor aborda os assuntos é completamente descontextualizada da prática docente e dos temas da aula e suas falas muitas vezes reproduzem ainda mais incentivo à *violência cultural*. Destaca-se ainda que esses assuntos paralelos tomaram grande tempo dos conteúdos programáticos da aula.

Em outro dia, antes do início de mais uma aula de Redação, a professora pediu que as alunas a ajudassem, respondendo a entrevistas para sua monografia. Ela solicita que eu participe também. O tema da monografia gira em torno de

17 Relatos presentes no *noema* do dia 20 de outubro de 2018 das 10 às 12h30 na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

18 Os relatos das alunas sobre comportamentos abusivos dos militares durante a Intervenção Federal não são únicos. O “Circuito Favelas por Direitos”, iniciativa que reúne órgãos públicos e civis, percorreu mais de 30 favelas (incluindo o Salgueiro) durante a Intervenção Federal, em busca de relatos de moradores acerca de violações de direitos civis por parte dos militares. Durante os quase 8 meses de funcionamento do Circuito, foram recolhidos mais de 500 relatos. Os relatos de violações passam por cinco tipos gerais: violação em domicílio (violência sexual, invasão a domicílio, dano ao patrimônio, etc.); abordagem (ameaça/agressão física, extorsão, violações contra criança, etc.); letalidade provocada pelo Estado (execução, chacina, alteração de cena, etc.); operação policial (disparos a esmo, operação em horário escolar, prisão por flagrante forjado, etc.); impactos (restrição de circulação, perseguição a lideranças locais e ativistas, suspensão de serviços públicos e comerciais, etc.). Para acesso ao relatório completo e todos os relatos ver: http://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagem-dpge/public/arquivos/Relato%CC%81rio_Final_Circuito_de_Favelas_por_Direitos_v9.pdf. Acessado em 19 de fevereiro de 2019.

oralidade e escrita. Sendo assim, a primeira parte seria decorrente da entrevista oral dada pelas alunas, e, depois, elas teriam de responder as mesmas perguntas de forma escrita. Entre as entrevistas dadas, destaco um trecho do *noema* do diário de campo desse dia:

O tema das perguntas era sobre “Política do bairro e oportunidades de emprego”. Todas as alunas que são solicitadas participam da entrevista. Algumas falas recorrentes apontam para o problema com a violência. Destaque também para algumas que remetem a criatividade dos moradores e um empreendedorismo que deveria ser mais incentivado. *Aluna A* diz: “Quando procuro emprego em locais como Niterói, Icaraí... já olham de cara feia quando veem onde moro, ainda mais sendo negra (...) Ai nunca mais me chamaram”. A Professora pergunta: “Tem jeito para esse preconceito?”. “Acho que não”, responde a *Aluna*.¹⁹

As perguntas voltadas à percepção das alunas sobre o próprio bairro e o lugar onde vivem causam importantes reflexões. Em grande parte, é cobrado das autoridades públicas e dos políticos um olhar mais presente sobre o Salgueiro, mas problemas sociais mais profundos são demonstrados pelos relatos das educandas. Mencionamos acima a aluna que cita a questão do racismo e do preconceito por origem social com que é recebida quando busca emprego em lojas de padrão econômico/social mais alto. Ao buscar emprego nesses bairros, como Icaraí – bairro da área nobre do município de Niterói –, essa se sente discriminada e sem chances de arrumar o emprego, por dizer onde mora ou por ser negra. Nesse exemplo, notamos a *violência estrutural* que ainda há nas formas de discriminação de pessoas por causa da cor e da classe social; a *violência cultural* se dá pelo fato de que estereótipos desse tipo seguem admissíveis e naturais em nossa sociedade: o negro ou o pobre são colocados em situações marginais, são vistos como não confiáveis, ou, simplesmente, não se encaixam nos padrões desejados para trabalhar num local onde circulam pessoas de classe econômica mais alta. Vemos a forte difusão da *violência estrutural e cultural* em forma de ideias racistas.

Na mesma aula de Química relatada anteriormente, outros temas dialógicos com a *violência* aparecem, agora, de caráter mais global. Como visto em outro trecho do *noema* dessa aula:

O assunto entra em temas como filmes, novelas... uma aluna diz: “Ah... novela da Globo sem mensagem nenhuma... homem com homem, mulher com mulher”. Professor responde: “Esses caras que gostam de curtição agora querem pegar homem”. Aluna: “E ainda tem esses negócios de Bi...”. Outra aluna: “E homem que se veste de mulher”. O Professor faz algumas brincadeiras sobre um “travesti” que viu na rua. As alunas, no geral, riem bastante durante essa

19 Relatos presentes no *noema* do dia 06 de outubro de 2018 das 13 às 18h na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

parte da conversa, contam mais alguns relatos de conhecidos que ficaram com “travestis”. Por fim, o tempo da aula se encerra.²⁰

O discurso preconceituoso pareceu visto como brincadeira por todos ali, que contavam relatos sobre transgêneros escarnecendo seus jeitos. É também criticada a Rede Globo por supostamente incentivar “comportamentos gays”. São as alunas que puxam os assuntos, e quase sempre o professor colabora para mantê-lo.

A partir desses exemplos notamos com ainda mais força a importância da prática de *Educação para Paz* no contexto que se encontram essas alunas. Além disso, como lembra Jares:

Partindo da complexidade de nossas sociedades, seu crescente multiculturalismo, processos de globalização, maior conflituosidade, presença da violência, que envolve todo o tecido social, voltamos de novo nossa atenção tanto para o sistema educacional quanto para a educação não formal, para exigir-lhes o ensino do convívio, a fim de facilitar os processos de convivência social em escalas local e internacional, sensibilizando sobre a necessidade de eliminar toda forma de violência como meio de resolução de conflitos. (JARES, 2007a, p. 157).

A *convivência democrática* e os direitos humanos são um tema chave para o futuro da Educação para Paz (JARES, 2007a, p. 18). Sendo assim, pensamos na Pedagogia da Convivência²¹ de Jares como um conjunto de ações a serem levadas em consideração pelo educador na organização de seu trabalho;²² ações essas, que servem de base para o desenvolvimento de uma *Educação para Paz*. Como destaca Jares (2008, p. 29), a *convivência* possui conteúdos de naturezas bem distintas, que, no entanto, podem ser agrupadas em três grupos gerais: conteúdos de natureza humana (dignidade, felicidade, esperança, etc.); conteúdos de relação (ternura, respeito, não-violência, etc.); conteúdos de cidadania (justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, etc.). Sendo assim, a *convivência* é regulada pelos direitos humanos, tendo como marco desses, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Uma questão, segundo Jares (2007a), se faz urgente nesse sentido: a formação do professor. Diante de professores transmissores de conteúdo, o aluno se torna cada vez mais um memorizador, sem desenvolver plenamente sua capacidade crítica; quando, ainda assim, o professor consegue “fugir” do perfil mecanicista de ensino,

20 Relatos presentes no *noema* do dia 20 de outubro de 2018 das 10 às 12h30 na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

21 “A pedagogia da convivência democrática pretende tornar as pessoas conscientes dos diferentes modelos de convivência que atuam em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se fundamenta e toma partido dos pressupostos democráticos, da cidadania e da democracia participativa, dos valores cívicos, dos direitos humanos e da não-violência.” (JARES, 2007b, p. 24).

22 “A Pedagogia da Convivência se oferece como um conjunto de ações básicas a serem levadas em consideração pelo educador social na organização de seu trabalho pedagógico junto aos grupos socialmente vulneráveis”. (FERREIRA, 2018, p. 41).

não é provável que esse tenha formação em temas de *conflito* e *convivência*. Como visto nos exemplos das aulas destacadas neste tópico, temas que poderiam servir potencialmente a uma *Educação para Paz* apareceram, mas sem uma formação adequada do professorado para temas de *convivência* e *conflito*, o que acaba acontecendo é uma mera reprodução das *violências* – em suas diversas esferas.²³

6 EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Encaminhando-nos para o final do presente texto, propomos alguns exemplos e reflexões acerca do papel da *Educação para Cidadania* em nosso modelo, de forma que essa seja possível como uma das finalidades para as mais diversas esferas educacionais. Tal modelo de educação, como já dito anteriormente, *pressupõe* um professor/educador social preparado para lidar com temas de *convivência*, bem como comprometido com uma prática educadora para a *paz* – em oposição às *violências* –, e em busca da autonomia de seus educandos.

Ao lançar o livro *Pedagogia da Convivência* na Espanha em 2006,²⁴ um dos temas que Jares debate é a inserção da disciplina de Educação para Cidadania e Direito Humanos no currículo educacional do país. Tal medida gerou diversas polêmicas por setores contrários. As críticas são centradas especialmente em três fatores: que a *cidadania* e direitos humanos sejam temas transversais (e não disciplina própria); o suposto uso da disciplina para doutrinação das ideias do governo; o receio de a disciplina servir como oposição à disciplina de Filosofia, suprimindo sua carga horária e importância.

Ao defender a inserção da disciplina de Educação para Cidadania, Jares nos oferece valiosos pontos sobre como funcionaria essa, além de alguns de seus conteúdos básicos. Como dito:

A educação para cidadania e os direitos humanos tem por objetivo principal fundar pessoas política e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, comprometidas com a defesa da democracia e os direitos humanos, sensíveis e solidárias com as condições do outro e com o entorno em que vivemos. (JARES, 2008, p. 57).

Apesar de refletir sobre o caso da Espanha, compartilhamos da mesma concepção dos objetivos da *Educação para Cidadania* que Jares cita. Atente-se que “a educação em geral e a educação para a cidadania, em especial, devem se tornar uma questão de Estado” (JARES, 2007b, p. 23), fato que ainda não faz parte da realidade brasileira. No entanto, ainda que sem políticas públicas nesse sentido ou uma disciplina obrigatória no currículo brasileiro, vemos a *Educação para Cidadania* como uma *finalidade* possível para as práticas socioeducativas da

23 Sobre a importância da formação de professores para temas de conflito e convivência, ver: JARES, 2007a, p. 162-168.

24 A versão dessa obra publicada no Brasil é do ano de 2008.

educação não formal – em especial para pré-vestibulares comunitários, como visto no nosso exemplo.

No Brasil, já houve algumas tentativas de implantação de um modelo de Escola Cidadã²⁵, sobretudo nas esferas municipais a partir do início da década de 1990, com grande inspiração do pensamento *freiriano*, como elenca Gadotti (2012). O autor também nos apresenta algumas concepções principais que nos ajudam a melhor definir o conceito de *Educação para Cidadania*:

O que é *educar para a cidadania*? A resposta dessa pergunta depende da resposta à outra pergunta: *o que é cidadania*? Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia (...) *O que é educação para e pela cidadania*? Parece que foi Paulo Freire quem melhor definiu uma educação para e pela cidadania quando (...), dia 19 de março de 1997, numa entrevista a TV Educativa do Rio de Janeiro falou da sua concepção de “Escola Cidadã”: *A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela (...) É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.* (GADOTTI, 2012, p. 1-2).

Gadotti (2012, p. 2) conclui ainda, que é Freire que situa a *cidadania* num contexto de sociedade nova, conectando *cidadania* a autonomia. Como podemos perceber, unindo as concepções de Jares, Freire e Gadotti, a ideia de *Educação para Cidadania* pode formar um elo entre esses três autores, definindo elementos fundamentais como *democracia, liberdade, direitos humanos*, etc. Tais autores fomentam teoricamente exemplos práticos como os que daremos a seguir, ainda a partir da experiência no pré-vestibular comunitário do *Mulheres do Salgueiro*.

Um dos grandes diferenciais do pré-vestibular do Salgueiro é a existência de uma disciplina específica de Cidadania. A disciplina acontece uma ou duas vezes por mês (o pré-vestibular tem aulas apenas aos sábados), com duração média de duas horas por aula; a professora é Janete Nazareth, pedagoga e coordenadora do projeto. Durante as aulas de Cidadania, as alunas têm grande espaço para exporem suas opiniões sobre os temas. A dinâmica da aula contém geralmente uma parte de conteúdo no quadro e aula expositiva e uma grande parcela em forma de debate.

Numa das aulas que visitamos o tema era Paulo Freire. A Professora iniciou perguntando a turma se já ouviu falar desse nome, tendo poucos retornos. A aula se deu mais em forma de debate, quando o quadro é usado apenas para anotar o nome completo de Freire, sem mais conteúdos. O primeiro conteúdo da aula foi seu método de alfabetização. Foram feitas exemplificações do método *freiriano*,

25 Para melhor compreender o conceito de Escola Cidadã ver Gadotti (1992), em especial no seu oitavo capítulo, *Decálogo da Escola Cidadã* (p. 54-60).

comparado aos métodos mais tradicionais. Entrou-se no assunto do contexto em que Freire vivia, na época da Ditadura Militar, e do exílio a que o educador foi condenado. Fez-se um debate com as alunas sobre os pedidos de “volta da ditadura” nos dias atuais, seja por parte da população ou por políticos. O diálogo entre Freire e o atual contexto social e político são comuns. Passou-se por temas como época de eleição e verificação de informações, sempre em ligação com o pensamento da educação como ato político, e com alusão à emancipação que a educação pode gerar. Encerrou-se a aula com a Professora pedindo às alunas, para a semana seguinte, uma redação: “Paulo Freire e sua contribuição na atualidade”. A educadora enfatizou a importância dessas aulas, tanto para uma prova de redação do ENEM, quanto para as alunas disseminarem as ideias e serem formadoras de opinião na sociedade.²⁶

De maneira geral, o tema central dessa aula parece ter sido “Educação como processo emancipatório”. As falas da educadora carregam uma forte intenção de aumentar a autoestima das alunas, o empoderamento e o senso crítico. Destaque para a temática final da aula, que se abordou a *violência* na atualidade e a necessidade de uma difusão de “*cultura de paz*”. É dito quase ao fim da aula pela Professora: “Vocês precisam sair daqui e disseminar a cultura do bem, solidariedade, amor, emancipação cultural”. Foram aspectos que na maior parte da aula foram relacionados às ideias de Paulo Freire.²⁷

O ponto de destaque dessa aula de Cidadania, para além das temáticas tratadas, é exatamente a importância que se dá a ela. A aula foi a primeira do dia, pela manhã, e (ainda assim) todas as alunas regulares do pré-vestibular estavam presentes. O conteúdo foi dado e debatido como o de qualquer outra disciplina presente no ENEM, tendo exercícios para serem feitos pelas alunas ao fim da aula. Como destaca Jares ao falar da disciplina de Educação para Cidadania:

A Educação para a Cidadania é uma necessidade para todos os estudantes, sem qualquer tipo de distinção e, por conseguinte, não pode ser considerada como uma matéria “moleza”, nem ser utilizada como subterfúgio para completar o horário, nem como alternativa a nenhuma outra disciplina. (JARES, 2007b, p.23).

Diferentes exemplos de Cidadania como tema transversal podem ser vistos em outras aulas; citaremos dois casos, vistos nas aulas de Geografia e Redação. São exemplos de origem distinta: no primeiro exemplo veremos que se trata de uma maneira planejada de articular o conteúdo teórico com debates de tema socialmente relevantes; no segundo, sem planejamento prévio, viu-se uma demanda específica das alunas surgir durante a aula, fazendo com que a educadora pensasse numa forma de ajuda.

26 Tais conteúdos aqui relatados estão presentes no *noema* do dia 15 de setembro de 2018 das 10h30 às 12h30 na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

27 Tais conteúdos aqui relatados estão presentes no *noese* do dia 15 de setembro de 2018 das 10h30 às 12h30 na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

- Aula de Geografia Geral com o tema “O espaço agrário”. Alguns dos assuntos tratados são: produção agrícola, revolução verde (avanços e fatores negativos), estrutura fundiária *versus* reforma agrária (concentração de renda, desamparo do governo, ligação com colonização, MST, etc.). Trata-se posteriormente do conteúdo de forma a problematizar a revolução, e exemplifica-se a estrutura fundiária com o caso brasileiro. A professora cita números sobre a concentração fundiária e realiza debate com as alunas sobre preços de alimentos e atuação da bancada ruralista na política brasileira.²⁸

- Aula de Redação. A professora me contou sobre um fato em sua aula semanas antes: notando uma dificuldade de leitura de algumas alunas no momento em que expunham suas redações, a professora improvisou uma oficina de leitura para todas as alunas. Ela explicou que já há algumas aulas incentiva as alunas a lerem os textos em voz alta na sala, assim como estimula a leitura delas passando alguns exercícios específicos para serem realizados em casa. Em uma das aulas de Redação que frequentei, a Professora conversou com as alunas sobre esse tema, perguntou se estão fazendo os exercícios de leitura em casa e se estão notando melhoras; as alunas respondem de forma positiva. A educação é direito social do cidadão, e o exercício da boa leitura, uma peça fundamental para o ato de educar. Dar um “passo atrás” com os conteúdos, como nesse caso, pode fortalecer as alunas para melhor exercerem seus papéis de educandas e cidadãs.²⁹

Nesses exemplos percebemos duas atitudes que o professor comprometido com uma *Educação para Cidadania* como finalidade deve tomar: na primeira, dar acesso do conteúdo teórico ao aluno, de forma que ele consiga associar o tema à sua realidade; na segunda, saber diagnosticar o momento em que o conteúdo deve ficar em segundo plano, reconhecendo que as demandas das alunas são mais fortes que a temática inicial da aula naquele momento. Ambos os casos, são vistos como formas de fortalecer os direitos políticos e sociais das educandas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado aqui teve o objetivo de repensar as formas de ensino tradicionais dos pré-vestibulares. Usando como exemplo principal o trabalho de campo na ONG *Mulheres do Salgueiro*, no Complexo do Salgueiro, São Gonçalo-RJ, os diários produzidos nos renderam um vasto material de análise que poderiam resultar em diversas outras temáticas de pesquisa. Aqui, utilizamos o escopo da Pedagogia Social, em especial a partir da leitura de autores como Xesús Jares e Paulo Freire, para buscar possibilidades de exemplificar o modelo que denominamos Educação para Paz-Cidadania no contexto estudado; destacamos que, logicamente,

28 Relatos presentes no *noema* do dia 13 de outubro de 2018 das 8h40 às 11h15 na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

29 Relatos presentes no *noema* do dia 06 de outubro de 2018 das 13 às 18h na sede do *Mulheres do Salgueiro*.

outras interpretações poderiam ser feitas a partir desse material, inclusive a partir de outras áreas de conhecimento no campo da Educação.

Esperamos que as reflexões aqui contidas sirvam de incentivo para a introdução de novas práticas de ensino (seja na educação escolar ou não escolar), além da produção de novas pesquisas acadêmicas. Toda a formulação da Pedagogia da Convivência de Jares ainda é um conjunto de referências pouco exploradas no Brasil, que muito podem somar ao trabalho do professor/educador social nos mais variados contextos. Sua defesa por uma *Educação para Paz* e a difusão dos Direitos Humanos como marco regulador da convivência podem servir de grande valia para as práticas educativas em nossos tempos (difíceis) – como bem destacava o autor catalão. A *Educação para Cidadania*, tal como é idealizada, ainda requer muito empenho dos educadores-pesquisadores em geral, para sua difusão, prática, maior sistematização teórica de seus conteúdos e luta para sua inserção como política pública do Estado.

Como resultados principais da pesquisa, destacamos a possibilidade da realização da prática de uma educação não mecanicista nos ambientes de pré-vestibular, com exemplos reais de como aliar os conteúdos programáticos com práticas socioeducativas que pensem no contexto dos alunos em questão. Outro ponto importante que podemos destacar aqui foi a possibilidade de dar visibilidade ao contexto atual do Complexo do Salgueiro. Os impactos da Intervenção Federal de 2018 no Rio de Janeiro são um tema que precisa ser mais bem explorado e pesquisado pelas demais Ciências Humanas e Sociais. Aqui, conseguimos captar algumas das percepções dessas alunas sobre a condição da comunidade durante o ano de 2018, com a Intervenção em andamento. Ao dar voz a essas alunas – junto a práticas educativas adequadas – para falar de temas relevantes para sua vida, o lugar onde moram, a Educação para Paz-Cidadania só tende a ser mais bem amplificada.

Para além do grande trabalho que o projeto *Mulheres do Salgueiro* vem realizando há mais de uma década na profissionalização de mulheres e no comércio de forma cooperativista para a comunidade, diversos exemplos daquele pré-vestibular comunitário nos ajudaram a consolidar a defesa da presença de conteúdos de paz-cidadania nesses espaços. Logicamente, mesmo nessa instituição, ainda há muito a ser feito; em exemplos citados aqui notamos que, algumas vezes, os professores não souberam lidar com determinadas demandas das alunas, estando pouco familiarizados para trabalhar em sala de aula com assuntos de convivência. Alguns momentos visitados no período de trabalho de campo não chegaram a ser relatados neste artigo. Vários professores seguiam ainda um padrão mecanicista para as aulas, dando papel secundário para a participação ativa dos alunos. Mesmo que nesse artigo não tenha sido possível citar todos esses exemplos, ficamos com a lição de que no mesmo espaço educacional podemos encontrar diversas metodologias e filosofias de ensino, o que, sem juízo de valor, só reitera o compromisso com a liberdade e autonomia, também na prática docente.

REFERÊNCIAS

- BOTH, Ivo José. **Avaliação Planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- _____. Da verificação à avaliação da aprendizagem: processos antagônicos. **Caderno da Prograd**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 93-112, 1992.
- BRASIL. Decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 23, p. 341-368, 2010.
- DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia Social e Docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.) – **Dentro ou fora da sala de aula?** O lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2018.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã: Educação para e pela Cidadania. Acervo do Centro de Referência Paulo Freire, 2012. Disponível em: <www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2019.
- _____. **Escola Cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- 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.
- IDEB** – Ministério da Educação. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2019.
- ISP Visualização** – Instituto de Segurança Pública. Disponível em: <<http://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2019.
- 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, 2007a.
- _____. Entrevista. **Escuela**, n. 3.734 (136), 1 de fevereiro de 2007, Espanha, p. 24, 2007b.

_____. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo, Palas Athena, 2008.

LOPES, Lucas Salgueiro. EDUCAÇÃO PARA PAZ-CIDADANIA: as (possíveis) práticas socioeducativas num pré-vestibular comunitário no Complexo do Salgueiro em São Gonçalo-RJ. In: FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S.; DIAS, T. S. (Org.). **Fora da Sala de Aula**: Formação Docente e Pesquisas sobre Pobreza e Educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019, p. 54-81.

LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. A fenomenologia como possibilidade de método investigativo em pesquisas educacionais. **MOVIMENTO** – Revista de Educação. Niterói: ano 6, nº 10, p. 219-238, jan./jun., 2019.

São Gonçalo Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2019.