

## A dimensão ética na formação de professores para a paz e os direitos humanos

### The ethical dimension in teacher training for peace and human rights

### La dimensión ética en la formación docente para la paz y los derechos humanos

Ana Raquel Motta<sup>i</sup>

**Resumo:** Este artigo discute a dimensão ética para a formação de professores, especialmente os que pretendem contribuir para o desenvolvimento da paz e dos direitos humanos. A Ergologia, com destaque para o conceito de “Dispositivo Dinâmico de 3 Polos (DD3P)”, é ressaltada como facilitadora da postura ética, pois resalta a importância das normas antecedentes (polo 1), a abertura para o novo (polo 2) e a gestão das normas e valores (polo 3). É apresentada a experiência da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada III (LA 855), ministrada no primeiro semestre de 2019 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), levando-se em conta tanto a condução pela professora como o trabalho desenvolvido por duas alunas. As conclusões apontam para importância de se considerar a dimensão ética na formação de professores para a paz e os direitos humanos, o que requer um engajamento pessoal e coletivo de educadores e alunos.

**Abstract:** This article discusses the ethical dimension for teacher training, especially for those who intend to contribute to the development of peace and human rights. Ergology, with emphasis on the concept of “3-pole Dynamic Device (DD3P)”, is highlighted as a facilitator of the ethical posture, as it emphasizes the importance of antecedent norms (pole 1), openness to the new (pole 2) and management norms and values (pole 3). The experience of Topics in Applied Linguistics III (LA 855), taught in the first semester of 2019 in State University of Campinas (Unicamp), is presented, taking into account both the conduct by the teacher and the work developed by two students. The conclusions point to the importance of considering the ethical dimension in the training of teachers for peace and human rights, which requires a personal and collective engagement of educators and students.

**Resumen:** Este artículo analiza la dimensión ética de la formación docente, especialmente aquellos que tienen la intención de contribuir al desarrollo de la paz y los derechos humanos. La ergología, con énfasis en el concepto de "Dispositivo dinámico de 3 polos (DD3P)", se destaca como un facilitador de la postura ética, ya que enfatiza la importancia de las normas antecedentes (polo 1), la apertura a lo nuevo (polo 2) y la gestión normas y valores (polo 3). Se presenta la experiencia de Temas en Lingüística Aplicada III (LA 855), impartida en el primer semestre de 2019 en la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), teniendo en cuenta tanto la conducta del profesor como el trabajo desarrollado por dos estudiantes. Las conclusiones señalan la importancia de considerar la dimensión ética en la formación de docentes para la paz y los derechos humanos, que requiere un compromiso personal y colectivo de educadores y estudiantes.

**Palavras-chave:** Ética; Formação de Professores; Ergologia; Dispositivo Dinâmico de Três Polos; Linguística Aplicada.

**Keywords:** Ethic; Teacher training; Ergology; Dynamic Three Pole Device; Applied Linguistics.

**Palabras claves:** Ética; Formación de profesores; Ergología. Dispositivo Dinámico de Tres Polos; Lingüística Aplicada.

## INTRODUÇÃO

A dimensão ética é um aspecto sempre presente ao se falar em formação profissional, embora, na maioria das vezes, se limite ao que se chama de “ética profissional”, ou seja, um conjunto de regras, relacionadas ao exercício da profissão, que são “transmitidas” em algum ponto da formação inicial, ou às vezes apenas repetidas no momento da formatura, quando do juramento ao receber o diploma.

Partindo da visada ergológica, esse conjunto de regras “recitado” – ou pouco mais do que isso – dá conta apenas de uma parte das normas antecedentes da profissão, mas, de modo algum, atende à complexidade das atividades de trabalho e de sua dimensão relacionada aos valores. É no espaço entre o prescrito, as normas e as renormalizações necessárias para a realização do trabalho que se inscreve a realidade da atividade humana entendida, segundo a abordagem ergológica, como impulso de vida, de saúde, sem limite pré-definido, que sintetiza, cruza e nutre tudo aquilo que as diferentes disciplinas têm apresentado separadamente: o corpo, o espírito, o individual, o coletivo, o privado, o profissional, o fazer, os valores, o imposto e o desejado (SCHWARTZ, 1997).

A formalização dessa concepção encontra-se em um princípio teórico-metodológico intitulado Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P), no qual o termo polo indica um lugar virtual onde se articulam os saberes constituídos (normas antecedentes, primeiro polo), os saberes investidos (renormalizações, segundo polo) e a gestão de normas e valores (terceiro polo) (SCHWARTZ, 1997). Mas como a visada ergológica pode contribuir para que a dimensão ética esteja presente na formação de professores para a paz e os direitos humanos?

Procurarei responder a essa questão, verificando a importância do terceiro polo – a gestão de normas e valores – como dimensão ética, no sentido de pautar as decisões e reflexões do futuro professor. Defendo que a ética deve perpassar todas as disciplinas de uma licenciatura, porquanto se relaciona com todos os “conteúdos” técnicos (normas antecedentes) que o futuro professor mobilizará quando estiver atuando (renormalizando). Com relação aos professores de língua materna, a dimensão ética fica muito premente, pela relevância da linguagem na própria constituição das subjetividades. Acredito que esses futuros professores possam atuar como agentes da cultura de paz e da comunicação para a paz, por ver o professor como um transformador social e, mais especificamente, o professor

de língua materna como um dos grandes responsáveis por formar seus alunos para práticas linguageiras humanistas, democráticas e socialmente relevantes.

Neste artigo, apresento parte de uma experiência de trabalho com a dimensão ética que ocorreu no âmbito de uma disciplina eletiva para o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que ministrei no primeiro semestre de 2019. Tinha como objetivo contribuir para a formação do graduando para atuar como educador para a paz, para os Direitos Humanos e para a não-violência ativa. Também busquei promover reflexão, a partir de visada discursiva, acerca da heterogeneidade de conceitos relacionados à cultura de paz.

Considerando o DD3P da Ergologia, orientei o desenvolvimento de mini-projetos piloto (com metodologia da pesquisa-ação, conforme TRIPP, 2005) que se caracterizaram como intervenções sociais educativas. Assim, busquei aliar os estudos teóricos (polo 1: normas antecedentes) à prática dos alunos como educadores (polo 2: renormalizações), sempre entremeados à reflexão sobre essa prática (polo 3: gestão de normas e valores). Apresentarei, neste artigo, alguns resultados obtidos, destacando-se a extrema importância, na avaliação da disciplina feita pelos alunos, da vivência e construção conjunta dos princípios éticos que se pretende desenvolver e da abertura a renormalizações no espaço educativo, tendo sempre presente a postura de “humildade intelectual” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

## BREVES REFLEXÕES SOBRE A DIMENSÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO

No Brasil, podemos apontar, brevemente, alguns marcos de como a dimensão ética tem sido tratada na educação. Durante a ditadura militar, no ano de 1967, foi inserida de maneira obrigatória a disciplina “Educação Moral e Cívica”, que tinha como objetivos garantir na escola o respeito aos “valores da pátria”. Tratava-se, portanto, de uma doutrinação - e não construção conjunta de valores -, com vistas à manutenção do modelo social vigente, de um patriotismo exacerbado e da obediência cega às leis e aos governantes. Tal disciplina situava-se em um contexto de restrição das liberdades individuais e direitos políticos. A educação moral era vista como separada dos demais conteúdos na escola, tema de uma disciplina isolada e restrita a essa disciplina. Foi extinta em 1993, no bojo da redemocratização do país.

Certamente não é desse tipo de “educação moral” que precisamos. Em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 1997), houve um avanço. Ao invés de uma matéria específica ou de momentos fragmentados na escola, os temas transversais deveriam ser abordados pelos professores nas diversas disciplinas. Mas, na prática, houve dificuldade de incorporar a transversalidade numa escola conteudista. O documento dava também os primeiros passos para questionar o conteudismo, ao caracterizar conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Os temas transversais, nos PCN, eram abrangentes e tocavam as discussões sobre valores e convívio comunitário, conforme pode ser constatado em suas denominações: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. No entanto, conforme apontam Bataglia, Zechi e Menin (2013), que analisaram mais de 1.000 projetos desenvolvidos em escolas públicas sob o tema transversal ética – que aqui nos interessa mais de perto -, menos de 5% deles foram bem-sucedidos. Os principais problemas, segundo essas autoras, é que os projetos eram direcionados apenas aos alunos; eram pontuais e desenvolvidos por um curto espaço de tempo; tinham caráter de transmissão/doutrinação; apresentavam contradição entre os objetivos e o clima relacional/disciplinar na escola; havia incoerência entre as posturas e intervenções dos adultos nas situações de conflitos; não eram extensivos a outros espaços vividos na escola e no entorno; e/ou visavam apenas ao controle disciplinar ou do comportamento. Portanto, para tratar de ética no contexto educacional não basta “falar” ou tentar “transmitir”: é preciso viver os valores que se ensina.

Incluir na formação profissional a discussão sobre ética e valores demanda que definamos como concebemos ética. Alguns autores, como Espinosa e Hegel, propõem distinções entre “ética” e “moral”. Alguns filósofos mais contemporâneos retomaram a importância dessa distinção, como Deleuze e Foucault. *Grosso modo*, para esses autores, a moral estaria relacionada a costumes e regras de conduta de uma sociedade, e a ética seria o estudo sobre essas regras.

No entanto, outros autores, como Piaget ([1932] 1977), ao estudar dimensões heteronômicas e autonômicas da evolução moral da criança e do adolescente, usa o termo “moral” mesmo quando não se trata de “inculcação” de normas já estabelecidas, ou seja, a criança e o adolescente contribuem para o delineamento de sua vida moral bem como para a vida moral da sociedade. Na mesma direção, em publicação bastante recente, Marie-Anne Paveau (2015, p. 18), ao discutir a relação entre linguagem e moral, deixa clara sua opção desde a primeira nota de rodapé de empregar, “segundo a tradição filosófica analítica, (...)indiferentemente *moral* ou *ético* nesta obra”.

Murcho (2010, p. 41) considera que a distinção tentada por alguns autores entre “ética” e “moral” “nada esclarece e só confunde”. Ele defende que os dois termos sejam usados como sinônimos, e adverte que, usando um ou outro, não se trata de “um mero conjunto mais ou menos arbitrário de códigos de conduta; entre outras coisas, é o estudo cuidadoso das razões a favor ou contra a nossa conduta. Isso significa que em ética se dá muita importância à argumentação: queremos saber que razões há para agir ou não agir de determinada maneira, por exemplo.” (MURCHO, 2010, p. 41-2).

Não entrarei aqui nessa discussão terminológica, mas é importante deixar claro que, utilizando o termo “ética” ou o termo “moral”, oponho-me veementemente a concepções que pretendam doutrinar o professor em formação ou seus futuros alunos, à maneira como procurava fazer a disciplina “Educação Moral e Cívica” já mencionada. De acordo com a Ergologia, toda atividade comporta um “debate de normas e valores”, e essa asserção já é suficiente para descartar qualquer incursão sobre valores que não considere um debate.

No entanto, é preciso deixar claro que há valores sem dimensão (cf. TRINQUET, 2010), no sentido de serem difíceis de mensurar, como a solidariedade e o respeito, que se constituem em patrimônios da humanidade. Trata-se de uma equação complexa: ao mesmo tempo em que precisamos questionar os sistemas de valores, precisamos resguardar as

conquistas humanitárias já realizadas pelo nosso planeta, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948)<sup>1</sup>.

Murcho (2010) avança nessa direção, ao postular que o relativismo ético “é incompatível com a aceitação da universalidade dos direitos humanos” (p.41). Para o professor de língua materna em formação, tal discussão ganha força quando se levam em conta os princípios da Análise do Discurso, segundo os quais a ideologia não tem um exterior e os sentidos são dependentes dos posicionamentos dos sujeitos (para uma visão bastante ampla e atualizada, ver MAINGUENEAU, 2015; para uma crítica a essa postura ver MOTTA, A.R. 2020b).

Neste sentido, se tudo é igualmente discurso e questão de ponto de vista, como afirmar a necessidade de que todas as sociedades adotem algumas regras e alguns princípios considerados mais “humanitários”? A Ergologia pode novamente auxiliar, quando fala do desconforto intelectual (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010), tão necessário para que tomemos o que foi previamente concebido como sempre parcialmente inconcluso. Assim, veremos a Declaração Universal dos Direitos Humanos não como perfeita e imutável, indiscutível, mas sim como um horizonte a se alcançar, ainda imperfeito e aberto a melhorias.

---

<sup>1</sup> Defendi, alhures (MOTTA, A.R. 2020a), a importância de não relativizar alguns valores sem dimensão.

## A CONDUÇÃO ÉTICA DA DISCIPLINA LA 885

Certamente sou sabedora de ao menos parte de meus limites e incoerências, o que me leva a ter certa dificuldade em afirmar, categoricamente, que a disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada III” (LA 885), ministrada por mim no primeiro semestre de 2019, teve uma “condução ética” em todos os seus momentos, sem exceção. O que posso dizer é que houve, sempre, uma atenção para conduzir a disciplina eticamente, seja na escolha dos textos a discutir, seja na forma de avaliar e me auto avaliar, seja na busca pela coerência entre o que estava sendo ensinado e o que estava sendo praticado.

Neste sentido, destaco dois princípios que procurei fomentar na disciplina. O primeiro se liga à especificidade da formação necessária para atuar em ética e direitos humanos, em que não basta formação teórica (polo 1) tampouco apenas atuação prática (polo 2), é preciso autoeducação e reflexão interior (polo 3)<sup>2</sup>. Uma pessoa não consegue ensinar valores sem desenvolver esses valores em si mesma. Um exemplo desse preceito é a muito conhecida história da mulher que procurou Mahatma Gandhi para pedir que dissesse a seu filho para parar de comer açúcar<sup>3</sup>. Conforme já citado neste artigo (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), dentre os motivos para que projetos com ética em educação sejam mal-sucedidos, estão a incoerência entre os que propõem os projetos e sua prática, o que acaba delimitando o alcance da ética apenas ao proceder dos alunos e apenas a alguns dias e momentos específicos.

Para que isso tivesse menor possibilidade de acontecer na LA 885, todas as aulas semanais incluíram, com participação de todos, ao menos uma prática de meditação, respiração, harmonização do grupo, exercícios de autoconhecimento e/ou escuta empática<sup>4</sup>. O princípio de que estamos todos - alunos, professora e comunidade com que eles desenvolveriam os mini-projetos piloto – em constante processo de aprendizagem e de que é preciso respeito e acolhimento ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro

---

<sup>2</sup> Novamente destaco o DD3P da Ergologia como facilitador de um desenvolvimento ético.

<sup>3</sup> Nesta história, muitas vezes contada e recontada, após a demanda da mulher, o líder indiano pediu que ela voltasse dali a duas semanas. Quando voltou, Gandhi olhou para o menino e disse “Pare de comer açúcar”. A mulher, sem entender, perguntou por que ele havia pedido o prazo de duas semanas para falar algo tão simples, e escutou como resposta de Gandhi: “é que, há duas semanas, eu comia açúcar” (cf. <https://www.revistapazes.com/a-forca-do-exemplomahatma-gandhi/>).

<sup>4</sup> Foram feitos, por exemplo, exercícios de Vida Plena (ROGERS, [1961] 1991), pequenas práticas de Atenção Plena (KABAT-ZINN, 1996), reflexões a partir de canções motivadoras, jogos coletivos com bola, com objetos de fala ou com o uso do baralho GROK (ver <https://jogogrok.com>).



perpassaram todos os nossos encontros, e repercutiram, como veremos no próximo tópico, na prática dos alunos (professores em formação inicial).

O segundo princípio localizou-se mais diretamente na forma de construir conjuntamente os mini-projetos piloto, desde a fase de concepção até a fase de relatório, em que procurei colocar em prática o postulado de que se aprende a escrever escrevendo e reescrevendo, e de que o trabalho com língua deve incluir (em qualquer nível de ensino) a consideração de que os textos escritos circulam em realidades sociais e que a expressão escrita do aluno carrega consigo um aspecto emocional e identitário, além do já considerado aspecto intelectual (FIAD, 2009).

Do mesmo modo como espero que meus alunos, quando forem professores, tenham cuidado e respeito com a produção de seus futuros alunos, também procuro ter esse cuidado e respeito com eles e com suas produções. Essa é uma dimensão ética. Por isso, considero incoerente um professor universitário, formador de professores, que pesquise e escreva sobre letramentos na escola, mas, em sua prática ao ministrar disciplinas, não promova a construção gradual dos textos e/ou não dê espaço para reescrita.

Um dos focos da discussão sobre o ensino de escrita, desde a década de 1980, tem sido rever e negar as teorias que atribuíam déficit linguístico aos estudantes, com base nas suas práticas de escrita escolares<sup>5</sup>. Os estudos do letramento contribuíram para essa questão especialmente reconhecendo os estudantes como inseridos em práticas sociais letradas. Mais recentemente, começaram os estudos sobre as práticas sociais de escrita na academia, impulsionados pela atual expansão do ensino superior no Brasil e também pela crescente necessidade de produção acadêmica por parte de estudantes e docentes (cf. FIAD, 2015).

Por esse segundo princípio, na disciplina LA 855 ministrada em 2019, a proposta de escrita para os alunos foi a de um texto em diferentes etapas, integrando escrita e reescrita; leitura e escrita; apresentação oral, atividade prática, escrita e reescrita; análise por si, pela professora e pelos pares e reescrita. Assim, os alunos puderam construir o texto ao longo do semestre, enquanto ocorriam as leituras e discussões, além das oficinas práticas de que

---

<sup>5</sup> A coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldí (1984), foi pioneira nessa discussão e, assim como o texto *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1988), influenciou todos os documentos de diretrizes curriculares brasileiras que vieram depois, o que fica visível em princípios como o da “análise linguística”, das “atividades epilinguísticas” e da “reescrita” (em alguns documentos, chamada de “refacção”).

também se valeu a disciplina. Dos 17 encontros do semestre, oito deles incluíram diretamente a discussão do texto que foi sendo construído, conforme exposto abaixo:

Figura 01 – Tabela com etapas para o texto na LA 855

|   | Data       | Aula | Atividade   |
|---|------------|------|---|
| 1 | 11/03/2019 | 1ª.  | Apresentação pela professora do cronograma de trabalho para a disciplina. Discussão e ajustes.  |
| 2 | 25/03/2019 | 3ª.  | Apresentação pela professora do roteiro para realização do projeto individual. Discussão e ajustes.   |
| 3 | 22/04/2019 | 7ª.  | Apresentação oral para os pares e a professora do projeto de pesquisa. Discussão.   |
| 4 | 29/04/2019 | 8ª.  | Apresentação escrita do projeto de pesquisa, a partir de roteiro semi-estruturado e da discussão oral.  |
| 5 | 06/05/2019 | 9ª.  | Devolução comentada pela professora dos projetos individuais escritos.  |
| 6 | 10/06/2019 | 14ª. | Apresentação oral e entrega do relatório escrito do projeto.  |
| 7 | 17/06/2019 | 15ª. | Apresentação oral e entrega do relatório escrito do projeto. Cartões de apreciação (professora e pares) e autoapreciação sobre os seminários. |
| 8 | 24/06/2019 | 16ª. | Cartões de apreciação (professora e pares) e autoapreciação sobre os seminários.<br>Devolução comentada dos relatórios escritos do projeto.   |

Fonte: Elaboração própria.

Nas atividades desenvolvidas nas primeira e terceira aulas (linhas 1 e 2 da tabela acima), apresentei aos alunos o programa, objetivos e cronograma da disciplina, além de um modelo semi-estruturado para que fizessem seu mini-projeto piloto, desde a concepção até o relatório final. Todos os itens foram discutidos, todas as objeções foram consideradas, todos os pontos foram posteriormente ajustados, de modo que os documentos passassem a representar um projeto coletivo para a disciplina.

Na aula sete (terceira linha da tabela), os alunos apresentaram oralmente o que pretendiam realizar no semestre, onde fariam seu projeto piloto (foi pedida uma pequena intervenção social, em ambiente escolar ou não-escolar), que objetivos pretendiam alcançar, o que precisariam ler e estudar para a proposta, que material precisariam providenciar etc. Os colegas e eu demos sugestões e fizemos nossa apreciação sobre o que cada um propôs.

Após a apresentação oral da aula sete, os alunos tiveram uma semana para reescrever seu mini-projeto, e o entregaram na aula oito (quarta linha da tabela) de forma escrita. Na aula seguinte, dei a devolutiva sobre os projetos escritos entregues, comentando os pontos

gerais de forma oral, durante a aula, e devolvendo os textos escritos com comentários anotados (os alunos fizeram as entregas escritas de arquivos eletrônicos, então os comentários também foram feitos dessa forma).

Aproximadamente um mês se passou, em que os alunos, em horário externo a nossos encontros semanais, colocaram em prática seus mini-projetos piloto. Durante esse período, algumas vezes eles me procuraram (durante as aulas ou através de correspondência eletrônica), com pedidos de bibliografia extra, questões surgidas nas atividades práticas, requerimentos de documentos exigidos pelas instituições em que iriam atuar. Esses eventos não foram registrados na tabela por não constituírem ações programadas da disciplina. No décimo quarto encontro (sexta linha da tabela), metade da turma apresentou seu trabalho oralmente e também entregou um relatório escrito.

No décimo quinto encontro (sétima linha da tabela), o restante da turma apresentou seu relatório (de forma oral e escrita). Além disso, todos fizemos cartões individuais de apreciação para os alunos, dizendo, em poucas linhas e com uso opcional de cartolinas, cores, desenhos e colagens, o ponto principal que havíamos aprendido com o trabalho apresentado. Também orientei para que os alunos fizessem para si próprios cartões de apreciação com o que de principal aprenderam com seu próprio mini-projeto piloto.

Na décima sexta aula (linha oito da tabela), foram entregues os cartões para o segundo bloco de apresentadores e dei o retorno sobre os relatórios escritos. Os apontamentos gerais foram feitos oralmente para o grupo todo, e os apontamentos individuais foram feitos por escrito. Os alunos que quisessem ainda puderam apresentar uma nova versão do relatório escrito na semana seguinte.

## OS MINI-PROJETOS PILOTO

Selecionei, para foco neste artigo, breves excertos de dois relatórios de mini-projetos piloto, elaborados pelas alunas Alice Martins e Clara Motta, ambas licenciandas em Letras na Unicamp e, à época, cursando o terceiro semestre de seu curso de graduação. Os dois projetos desenvolveram propostas de educação para paz, mas buscaram espaços e dinâmicas diferentes para esse desenvolvimento.

Alice Martins desenvolveu o mini-projeto “Paz é a gente que faz” (MARTINS, 2019), que, resumidamente, consistiu na leitura de *O livro da paz* (PARR, 2004) para crianças entre 4 e 8 anos em três contextos diferentes: uma escola municipal (uma turma) e um Lar para crianças em situação de vulnerabilidade social (duas turmas), ambos localizados em Limeira. Após a leitura, Alice propôs a construção e posterior interação lúdica com o “rio da paz”, um objeto confeccionado pelas crianças com tecido e desenho ou pintura.

Já Clara Motta desenvolveu o mini-projeto “A autocompaixão para a não-violência ativa” (MOTTA, C. 2019), em que realizou leituras de textos, debates e dinâmicas sensibilizadoras sobre a autocompaixão, com duas turmas de um cursinho popular, localizado na região central de Campinas.

Embora diferentes em diversos aspectos, ambos os mini-projetos buscaram desenvolver a dimensão ética de todos os participantes das oficinas. Analisarei, aqui, apenas alguns trechos de cada relatório em que se destaca a importância da preparação prévia (polo 1), da abertura para o novo (polo 2) e da reflexão sobre os embates de normas e valores (polo 3), fundamentais para a formação dessas alunas como futuras professoras para a paz e os direitos humanos.

### **Fazer, Refazer, Trefazer... o aprimoramento pela prática e pela reflexão**

O mini-projeto piloto “Paz é a gente que faz” foi a primeira experiência de Alice Martins ministrando aulas ou oficinas. Ela escolheu trabalhar com crianças e quis colocar em prática sua atividade em dois espaços distintos, uma escola municipal (uma turma) e um Lar para crianças em vulnerabilidade social (duas turmas), tanto para, como pesquisadora, poder comparar a atividade em cada grupo, quanto para levar a cultura de paz para mais pessoas.

O livro a ser lido foi cuidadosamente escolhido para a faixa etária, bem como o planejamento dos diferentes momentos da atividade, que se iniciava pela leitura para o grupo. Os conhecimentos teóricos aprendidos no curso de Letras e, mais especificamente, na disciplina LA855 foram importantes para a montagem do projeto.

Mas, como a Ergologia nos ensina, a atividade sempre surpreende. Saber, de antemão, que o previsto não será exatamente o que será feito traz uma boa dose de tranquilidade para professores em formação. Assim, na primeira turma em que ministrou a oficina (na escola), as coisas não saíram como planejado para Alice Martins, o que ela conta, por exemplo, neste trecho:

Até esse momento, as crianças ainda estavam sentadas nas carteiras enfileiradas, pois eu havia julgado o espaço da sala pequeno para que sentássemos em roda no chão. Porém, após dar início a leitura e tentar mostrar as imagens do livro de forma que todas as crianças conseguissem ver, percebi que aquela disposição da turma dificultaria a tarefa. Então, pedi para que todas as crianças me acompanhassem até o fundo da sala e sentassem no chão, na minha frente. Para tanto, foi preciso afastar um pouco as carteiras, o que não despendeu muito tempo nem esforço. Já com a turma mais junta, continuei contando a história e mostrando as imagens, com o livro aberto e virado para elas, mas a atenção da turma se dispersou mais rápido do que eu imaginava. Lá pela quinta página do livro, a maioria das crianças já não estava mais atenta à história que eu lia, mas ao colega ao lado, aos demais livros dispostos na estante que ficava no fundo da sala e a alguns outros objetos que decoravam o espaço, com os quais eu competia pela atenção dos pequenos. Tentei falar mais alto, mas sem sucesso; a professora da turma precisou entrar na sala e ajudar, fazendo pedidos (que talvez se aproximassem mais de ordens) direcionados a cada aluno, chamando-os pelo nome e depois explicando para o grupo que eles deveriam prestar atenção no que eu estava contando, pois precisariam responder perguntas sobre a história depois. Em seguida, com o foco novamente voltado para mim, tentei questionar a turma a cada página se eles já haviam feito o que estava sendo retratado nas figuras. Acredito que tive mais sucesso do que em relação à primeira tentativa, mas ainda não tanto quanto eu esperava. (MARTINS, 2019, p. 6-7)

A proposta inicial, teórica, era que as crianças ficassem em círculo, mas, ao chegar na sala, Alice julga o espaço pequeno e decide por uma primeira renormalização: as crianças

ficarão em suas carteiras, enfileiradas. Pode parecer algo simples, mas, a Ergologia nos ensina a ver os debates de normas e valores que envolvem uma decisão como essa. Por um lado, Alice sabe que o círculo é mais propício para o trabalho com valores, mas, por outro, enfrenta uma limitação física da sala de aula. Tenta dessa forma.

Mas as crianças não estão enxergando. Nova renormalização: crianças vão para o fundo da sala e sentam no chão, afastando as carteiras. Ou seja, nem círculo, nem carteiras enfileiradas, a solução foi encontrada em uma terceira disposição. Alice retoma a leitura do livro. Mas a turma se dispersa, também pelas novas possibilidades do espaço (fundo da sala, no chão, todos juntos). Alice se sente sem controle da turma, e a professora tem que intervir.

Novo debate de normas e valores: Alice quer a atenção da turma, mas não imaginaria ter que contar com o “pulso forte” da professora para consegui-la, nem se sente confortável com a estratégia da professora (ordens e ameaças). A leitura acontece, mas a satisfação de Alice é parcial.

Na segunda turma, no Lar para crianças em situação de vulnerabilidade, a atividade se inicia de forma diferente. Quando Alice chega, as crianças já estão sentadas no chão, e ela se senta junto.

Então, disse a eles que contaria uma história que nos ajudaria entender mais sobre o que era a paz, e comeci a ler o livro (...). Entretanto, baseada na experiência com a primeira turma, ao invés de ler a narrativa com o livro virado para eles, o fiz com ele virado para mim, e antes de mostrar as imagens das páginas para eles, acrescentei uma dose de suspense, o que me garantiu um pouco mais de atenção por parte das crianças. Porém a atenção dessa turma também não durou muito, mas por um motivo diferente: como o livro (...) tinha muitas páginas, acredito que eles tenham se cansado logo, e a certa altura da leitura eles já não olhavam para mim, o que também pode ter sido em função de eu estar sentada junto com eles. (MARTINS, 2019, p. 10)

A reflexão sobre a experiência na turma 1 traz modificações na atividade de Alice, ela vira o livro para si e, apenas após suspense, mostra os desenhos às crianças. O método, que a princípio cativa a atenção delas, esgota-se com o passar das páginas, que são muitas. Alice cogita também que sua posição no espaço, sentada no chão, no mesmo nível das crianças,

pode ter contribuído para dispersar a atenção. Ou seja, a disposição espacial mais adequada parecia ainda não ter sido encontrada.

Na terceira turma (também no Lar), Alice inicia a atividade com uma roda de conversa, perguntando às crianças se sabem o que é paz. Ela narra assim o que ocorreu depois:

Após essa conversa, que julguei muito produtiva, disse a eles que eu contaria uma história sobre a paz. Todos estavam sentados na minha frente. Levando em conta as experiências de leitura anteriores, com as outras turmas, li com o livro virado para mim e não li todas as páginas, a fim de que a história não se tornasse cansativa, mas selecionei as que acreditava serem mais importantes para a ideia que queria passar. Fiquei muito contente com o resultado, pois essa turma pareceu prestar atenção do início ao fim da história e inclusive interagiu com as ilustrações, apontando, por exemplo, que as crianças nas figuras eram verdes ou azuis, o que me deu a oportunidade de falar que as pessoas são diferentes umas das outras, com o que elas concordaram, dizendo que era preciso respeitar as pessoas que são diferentes.

(...)

Os comentários sobre situações comuns a eles e a comparação com outras vivências partiu deles próprios: uma das ilustrações mostrava duas pessoas pintando uma casa, depois da frase “Paz é ajudar o seu vizinho”; quando mostrei a página para elas, uma das crianças disse que nunca tinha pintado uma casa, mas já tinha ajudado uma amiga na escola com a tarefa, que era a mesma coisa. Meu coração de futura professora acelerou com essa inferência, porque senti que elas estavam entendendo o que eu estava querendo dizer. Senti uma satisfação e a sensação de dever cumprido. (MARTINS, 2019, p. 11-12)

A conversa inicial, que havia sido proposta para todas as turmas, com esse terceiro grupo fluiu melhor e é mais produtiva. A turma está aquecida para a leitura. Baseando-se em suas duas experiências anteriores, Alice modifica sua atividade de leitura e consegue mobilizar mais atenção e concentração das crianças. Além de acompanhar a leitura, elas começam a interagir, fazer inferências e trazer os conteúdos do livro para suas próprias vidas.

As crianças observam que alguns personagens da história são azuis ou verdes e Alice, por toda a sua formação prévia, consegue aproveitar a oportunidade para discutir o tema da

diversidade, que não estava previsto na parte verbal do livro, mas era sugerido pelas ilustrações. As próprias crianças concluem que é preciso respeitar as diferenças.

A página com ilustração de duas pessoas pintando uma casa com a frase “Paz é ajudar o seu vizinho” poderia soar distante para essas crianças, afinal elas moram em um abrigo e enfrentam outra realidade, em que não é tão comum ter e ajudar os vizinhos. No entanto, uma criança propõe a analogia do vizinho com a amiga da escola, e da pintura com o auxílio na lição de casa. E todos veem que, em seu dia-a-dia, podem construir a paz em pequenos e grandes gestos, o que “acelera o coração de futura professora” de Alice (e, certamente, o meu de professora veterana, ao ler seu texto).

FIGURA 2: Alice Martins construindo com as crianças o “Rio da Paz”



Fonte: acervo pessoal

## O Presente da Cidade

Clara Motta conta, em seu relatório do projeto, que pensou em desistir da atividade ao fazer uma visita prévia ao cursinho popular onde atuaria, pois as salas de aula eram muito



pequenas e estreitas, o que tornava impossível a formação em círculo, indispensável para as dinâmicas que ela havia planejado. Felizmente, antes de sair, Clara expressou sua preocupação para a professora da turma, que, com naturalidade, sugeriu que todos fossem para a praça em frente ao cursinho, o que foi feito no dia combinado. Essa renormalização, proposta por uma professora mais experiente que acolhia a aluna em seu projeto-piloto, não havia sido nem cogitada no plano inicial, e acabou se mostrando elemento fundamental para os excelentes resultados da atividade. Vejamos como Clara conta o que se passou com a primeira turma do cursinho:

Na metade da atividade, um morador em situação de rua se juntou a nós e ficou em silêncio, escutando com atenção. Quando eu falava de compaixão e autocompaixão, ele pediu a palavra e disse que achava muito bonito o que eu estava defendendo e que ele concordava. Ele reafirmou a importância desse cuidado com o outro, de que nós estamos em uma rede (apontava para a lâ no chão) e devemos nos tratar bem. Ele relatou que chora todas as noites por conta de sua situação de vida, que divide a marmita e o cobertor, mas sabe que vai melhorar. Ele se levantou chorando, emocionado, pedindo que eu continuasse o que estava dizendo, e mais alguns alunos choraram. Outro morador em situação de rua apontou para a lâ e disse, acompanhando a linha de longe com o dedo, “uma inteligência conectada na outra”. As participações dos moradores da praça foi um presente, nos sensibilizou e reforçou como a luta pela paz nos conecta e é de todos nós. A princípio o que me pareceu um empecilho, o espaço apertado das salas do cursinho, mostrou-se positivo, pois foi o local da praça que possibilitou essa interação e maior engajamento dos alunos. Quando lemos o poema, no fim da atividade, um dos alunos me pareceu especialmente tocado e quis ficar com a folha. Na volta para a sala, ele me contou que, apesar de não ter falado durante a atividade, refletia sobre os assuntos que tratamos no poema sobre os dias ruins e bons que temos na vida, e como não é natural termos só os dias bons (como, muitas vezes, desejamos). (MOTTA, C., 2019, p. 7)

Ao renormalizar o espaço da atividade e abrir-se para a rua, Clara e a comunidade do cursinho puderam vivenciar de perto a violência estrutural, que leva à exclusão social, personificada pelos dois participantes não previstos para a atividade, mas que foram acolhidos e muito bem-vindos. O primeiro homem interage com o que Clara está explicando, sobre acolhimento e compaixão e conta que, embora viva com carências, divide seu alimento

e seu cobertor. O homem lê a imagem dos jovens alunos e professoras (Clara e professora da turma) em círculo, em uma praça em um dia de sol, com o desenho de fios de lã esticados entre eles, resultado da dinâmica de autocompaixão que acabara de acontecer. Ele propõe a metáfora da “rede”, apontando para a lã no chão e ressaltando a importância do cuidado de uns com os outros. O segundo homem também aponta para a lã e, acompanhando seus fios, também propõe a metáfora da rede, com “uma inteligência conectada na outra”.

A abertura para estar na rua e para interagir com seus habitantes proporcionou reflexões éticas para todos os participantes da atividade, no nível intelectual e emocional. O aluno que procura Clara ao final da atividade, para comentar o poema “Se eu pudesse trincar a terra toda”<sup>6</sup>, de Alberto Caeiro (2001, p. 57), também dá uma lição sobre o respeito à diversidade. Alunos mais tímidos, ou que em algum dia estejam mais calados, podem estar completamente conectados à aula. O poema de Caeiro, proposto para fechamento da atividade, ganhou novas interpretações após a participação dos moradores de rua, pois eles próprios estão numa situação ruim, mas veem a vida como um ciclo (“sabe que vai melhorar”) e como uma rede (“o cuidado com o outro”).

---

<sup>6</sup> Se eu pudesse trincar a terra toda  
E sentir-lhe um paladar,  
E se a terra fosse uma coisa para trincar  
Seria mais feliz um momento...  
Mas eu nem sempre quero ser feliz.  
É preciso ser de vez em quando infeliz  
Para se poder ser natural...  
Nem tudo é dias de sol,  
E a chuva, quando falta muito, pede-se.  
Por isso tomo a infelicidade com a felicidade  
Naturalmente, como quem não estranha  
Que haja montanhas e planícies  
E que haja rochedos e erva...  
O que é preciso é ser-se natural e calmo  
Na felicidade ou na infelicidade,  
Sentir como quem olha,  
Pensar como quem anda,  
E quando se vai morrer, lembrar-se de que o dia morre,  
E que o poente é belo e é bela a noite que fica...  
Assim é e assim seja...

FIGURA 2: Clara Motta com os alunos do cursinho durante “Dinâmica da Lã”



Fonte: acervo pessoal

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como formadora de professores para a paz e para os direitos humanos, procuro que a dimensão ética, de discussão de normas e valores, esteja sempre presente em minhas propostas. E, mais do que um aprendizado teórico, que ela seja vivenciada, por mim e pelos alunos. Neste artigo, mostro como essa vivência se deu durante a disciplina eletiva para o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Tópicos em Linguística Aplicada III (LA855), que ministrei no primeiro semestre de 2019.

Excertos de mini-projetos piloto de duas das alunas que cursaram a disciplina foram apresentados e analisados, e, nesta análise, destacam-se postulados fundamentais para a Ergologia, como a realidade do “Dispositivo Dinâmico de 3 Polos” e a necessidade da “humildade intelectual” na educação para a paz. Sem essa humildade, ficamos lutando contra as renormalizações, principalmente contra as que não vêm de nós. O cultivo da cultura de paz é, sem dúvida, uma construção coletiva e constante, e este artigo procura contribuir nesta direção.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 1997.

CAEIRO, Alberto. *Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon* (UFRGS), v. 23, p. 147-159, 2009.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.

KABAT-ZINN, Jon. *Full catastrophe living: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Londres: Piatkus, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.

MARTINS, Alice. Paz é a gente que faz. Trabalho final para a disciplina LA855. Campinas: Unicamp, 2019 (mimeo).

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, Ana Raquel. "Comunicação não-violenta" pelas lentes da Linguística: embates no combate à intolerância. *Letrônica*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 13, n. 2, abr/jun 2020a. (no prelo)

MOTTA, Ana Raquel. Precisamos falar sobre simulacro. *Estudos de Língua(gem)*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sul da Bahia, v. 18, n. 3, jul/set 2020b. (no prelo)

MOTTA, Clara. A autocompaixão para a não-violência ativa. Trabalho final para a disciplina LA855. Campinas: Unicamp, 2019 (mimeo).

MURCHO, Desidério. Ética e direitos humanos. *Cadernos da Escola Legislativa*. Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 37-56, jul/dez 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PARR, Todd. *O livro da paz*. São Paulo: Panda Books, 2004.

PAVEAU, Marie-Anne. *Linguagem e moral: uma ética das virtudes discursivas*. Tradução Ivone Benedetti. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. [1932]. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. [1961]. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói (Brasil): Editora da UFF. (2ª edição revista e ampliada), 2010.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

---

<sup>i</sup> Pesquisadora e professora de Educação Básica e Ensino Superior na área de Língua Portuguesa, Linguística e Linguística Aplicada. Tem bacharelado e licenciatura em Letras (Unicamp, 1996), mestrado (Unicamp, 2004) e doutorado em Linguística (Unicamp, 2009, com bolsa Fapesp). Foi pesquisadora de pós-doutorado no LAEL-PUC/SP, na área de Linguagem e Trabalho (2012-2015, com bolsa Fapesp), e Visiting Scholar na University of Texas at Austin (2013-2014, com bolsa BEPE-Fapesp). Atualmente é pesquisadora de pós-doutorado no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp, onde desenvolve pesquisa sobre formação de professores para paz e ministra aulas na Graduação. É autora de diversos artigos científicos e co-organizadora dos livros *Ethos Discursivo* (Contexto, 2008) e *Fórmulas Discursivas* (Contexto, 2011) e dos dossiês temáticos *Circulação dos Discursos* (Revista Delta, 2013) e *Ethos discursivo em diversas dimensões* (Caderno de Estudos Linguísticos, 2019).

Este trabalho foi financiado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes (PNPD/CAPES), Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp.

A autora agradece às graduandas Alice Martins e Clara Motta a autorização para uso e divulgação de seus mini-projetos piloto, desenvolvidos para a disciplina LA885 (Unicamp, primeiro semestre de 2019).

E-mail: anaraquelms@gmail.com