

## **Educação para a paz: contributos das Humanidades aliadas à educação não formal e informal**

Clara Costa Oliveira  
(CEHUM; STOL – UMINHO, Portugal)

### **1 INTRODUÇÃO**

Sendo a paz mundial a finalidade da criação das Nações Unidas (ONU) após a 2ª guerra mundial, ela tem vindo a ser salientada continuamente, nomeadamente nos recentes Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela mesma organização; neles se salienta a importância da educação formal, não formal e informal para a realização desse objetivo (especialmente enunciado no objetivo 16º de ODS).

Propomo-nos aqui apresentar práticas que promovem a paz em contexto educativo, em todas as suas dimensões e salientar a importância de personalidades conotadas com as Humanidades para tal propósito, de filósofos como Steiner, pedagogos como Paulo Freire, políticos como Gandhi, etc. As práticas apresentadas incluirão pessoas de várias faixas etárias com acento especial na educação não formal e informal de adultos para a paz, nomeadamente idosos, refugiados, toxicodependentes.

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) compromete as nações que dela são membros a fazerem cumprir até 2030 os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Eles devem nortear toda a Educação (formal e não formal), visando a promoção base da ONU, desde a sua criação: a paz mundial, aqui associada ao desenvolvimento sustentável. Eis os objetivos:

*Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. [...] Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos. [...] Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Objetivo 11: Tornar*

*as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. [...] Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Objetivo 17: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.*

Quando nos detemos nestes objectivos que os estados do mundo ditos democráticos se comprometeram a cumprir até 2030 e temos consciência do mundo no qual vivemos, local e globalmente, interrogamo-nos como podemos nos comprometer a cumprir semelhante utopia. E de fato, apenas como utopia podemos tentar concretizá-los, avançando em direção a ela, mesmo sabendo que eles não estarão certamente cumpridos em 2030 nem nos nossos países nem no mundo todo.

A dificuldade advém do peso da palavra inclusão que é continuamente realçada nos ODS, abrangendo uma imensidão de situações, instigadas sem dúvida pelo princípio iluminista da igualdade e os princípios éticos da justiça e equidade, sendo estes valores subordinados ao princípio básico da criação e manutenção da ONU: a paz mundial. “to build peace and drive sustainable development”. (UNESCO, 2017b *copyright*).

A outra dificuldade advém do que entendemos por *desenvolvimento sustentável* no momento em que as transformações climáticas decorrentes da ação humana sobre o planeta coloca quotidianamente a vida de milhares de pessoas em risco.

O objetivo central deste capítulo é dar a conhecer alguns projetos que tenho vindo a implementar e a coordenar no âmbito da educação de adultos não formal e/ou intervenção comunitária que se propuseram, e propõem, contribuir para a realização desta utopia, apostando na ação local, pensando globalmente, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2003), em Portugal, incidindo sobretudo no 16º ODS.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS**

Os projetos que serão apresentados estão enquadrados na dimensão profissionalizante do *Mestrado em Educação. Área de especialidade em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*, alguns deles em curso ainda, outros permanentemente pela inserção profissional de nossos mestrados nessas instituições, como profissionais, após término de seus mestrados. Serão apresentados de forma articulada entre si dois projetos realizados em duas instituições de recuperação de

toxicodependentes, em duas instituições de idosos (lares e centros de dia) e com refugiados (4 famílias agrupadas em dois grupos).

Trata-se de um mestrado que existe há cerca de 20 na Universidade do Minho, Portugal, e que tem vindo a modificar positivamente a vida de idosos institucionalmente inserido a tempo total, ou parcial, nomeadamente com a inserção de dezenas de ex-mestrandas como diretoras técnicas desse tipo de instituições, de igual modo, ex-alunos nossos desempenham funções de topo, técnicas e de coordenação de projetos nacionais e internacionais junto de instituições dissuasoras do consumo de substâncias ilegais.

As experiências com refugiados está ainda em curso mas cremos que serão extremamente pertinente para a inclusão dos refugiados na sociedade portuguesa, até por estarem integradas na rede portuguesa de apoio aos refugiados (PAR - Plataforma de Apoio a Refugiados). No que diz respeito a esta experiência, contamos ainda com o grupo de pesquisa do CEHUM (Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho) sobre migração e refugiados, coordenado por Orlando Grossege e do qual sou membro efetivo, EHum2M - Estudos Humanísticos em Migrações & Marginalização.

Em todas as experiências apresentadas, o público-alvo foi ouvido mediante formas diferentes de intervenção (conversas informais, entrevistas, inquérito por questionário, etc). A abordagem foi sempre de tipo qualitativa, sendo que alguns destes projetos se inserem no paradigma da complexidade (Morin, 2003; Oliveira, 2008; Alhadef-Jones, 2009; 2013). Devo ainda salientar a importância da parceria com o grupo STOL (*Science Through Our Lives*), do qual sou membro voluntário colaborador, como se verá ao longo deste capítulo.

### 3 DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS PROJETOS

Começando pelos projetos que contribuíram para a **inclusão social e educação não formal de toxicodependentes ilegais**, eles foram levados a cabo em instituições bastante diferentes quer em termos ideológicos, quer em termos de logística organizacional das instituições. Numa delas, a saída dos usuários ocorre raramente, na outra o internamento é facultativo e apenas por alguns meses, seguindo-se a supervisão em regime de externato.

Diferenças entre públicos e contextos organizacionais levam à construção de todos os implicados (incluindo investigadores e público-alvo) em plano de atividades flexível e sempre passível de renovação.

Assim, na instituição na qual os usuários se encontram em regime de internamento, foi por eles escolhido atividades ao ar livre, preferencialmente, dado haver bastante terreno por eles cuidado. A partir das anamnese de cada um deles, soubemos também o tipo de história de vida que tinham tido, o que foi sendo aprofundado nas conversas informais.

Nesse projeto as atividades mais importantes foram, no meu entender, a construção de um grande relógio de sol com uma fênix no centro e estudo microbiológico do solo do jardim, tendo todas as etapas planejadas e construídas em conjunto por todos (incluindo a investigadora). Para um conhecimento mais detalhado, além de bibliografia, veja-se o link<sup>1</sup>. A aposta de todos os implicados foi valorizar a pouca dimensão de liberdade que possuíam aquelas pessoas, e isso só podia ser conseguido aproveitando o terreno da instituição e o céu.

Apesar das instituições, o público-alvo tinha pontos em comum, como dificuldade em gerir emoções e sentimentos, sendo que algumas sessões foram comuns nas duas instituições quanto a essas temáticas, como as sessões de ioga.

No que diz respeito à 2ª instituição, ela baseia-se nos princípios dos Narcóticos Anônimos, havendo pois uma dimensão espiritual no tratamento dos usuários, de acordo aliás, com as diretivas da OMS (Organização Mundial de Saúde). O trabalho empreendido focou-se sobretudo na integração futura dos usuários, tendo sido discutidas temáticas atuais de ética, bioética, política nacional e internacional, comunicação, competências laborais, etc.

Em colaboração com a STOL procedeu-se experiências práticas relacionadas com o consumo de drogas ilegais, como a medição de etanol em diferentes bebidas, a construção de um cigarro gigante com as substâncias nocivas que ele possui, etc. Numa perspectiva mais salutogênica, e de acordo com os interesses manifestados, construiu-se uma horta vertical (dado o espaço exíguo ao ar livre que a instituição possui); aí foram semeados e plantados ervas e frutos que melhoram hoje as refeições dos usuários, como morangos e tomates, além das ervas aromáticas para tempero e para chás<sup>2</sup>.

No que diz respeito às instituições de idosos, convém realçar que o envelhecimento da população, sendo uma realidade preocupante a nível mundial (ONU 2012), é especialmente aflitiva em Portugal, dado que temos das taxas de natalidade do

---

<sup>1</sup> [https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album\\_id=937744699671992](https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=937744699671992)

<sup>2</sup> Informações mais detalhadas sobre esta experiência podem ser encontradas no link [https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album\\_id=1147408692038924](https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=1147408692038924)

mundo (1,3 de filhos por mulher fértil). Além do número tremendo de idosos, o que realmente preocupa quem trabalha numa concepção emancipatória é a inércia e aprisionamento aos quais muitos idosos são submetidos por várias razões, desde econômicas a falta de formação adequada por parte dos técnicos destas instituições. Após 20 anos a formar especialistas em educação de adultos e intervenção comunitária é com alegria que constato que ao nível local temos efetivamente mudado esta situação, ainda que de forma gradual e com muitos entraves, pois dezenas de ex-alunas nossas são diretoras técnicas e funcionárias destas instituições, quase todas vinculadas ao Estado ou à igreja católico-romana. Mudar mentalidades de atuação dentro destas instituições tem exigido muita paciência, resiliência e coragem por parte dos nossos formandos, mas começamos a ver os resultados da nossa persistência.

Ainda que na maior parte dos atuais lares e centros de dia para idosos, em Portugal, predominem pessoas com baixo nível de literacia, em sentido restrito<sup>3</sup> (UNESCO, 2017b), começam a surgir nestas instituições, sobretudo urbanas, pessoas com níveis de literacia mais amplos<sup>4</sup>. Com a escolaridade obrigatória de 12 anos. Há cerca de um decênio em Portugal, o futuro destas instituições tem que assentar numa reconversão profissional dos seus atuais técnicos ou da sua substituição por técnicos especialistas, como aqueles que formo.

Com efeito, existem já lares mais caros com habilitações superiores e que exigem atividades com um outro nível de exigência intelectual. Daí termos vindo a investir na inserção da ciência experimental junto deste tipo de público, bem como na aprendizagem entre pares, sendo que são os próprios utentes que dinamizam sessões e visitas ao exterior para com os outros utentes.

During the 1990s, research in literacy focused on social practices, with an emphasis on understanding the social context in which literacy is used and the connections with institutions, systems, structures and the exercise of power. With this new understanding, studies emerged exploring how literacy is practised in many different contexts across the world, revealing the great diversity of purposes, cultural messages, use of languages, dominant, subordinate and contesting practices of literacy. A fundamental insight from these studies was the plural nature

---

<sup>3</sup> Literacia começou por ser entendida como a capacidade de ler, escrever e contar (esta mais tarde) ao nível elementar, de acordo com UNESCO, 2017b.

<sup>4</sup> “With the strong influence of Paulo Freire in the 1970s, literacy learning moved away from the mere delivery of literacy towards questions of what literacy might mean for marginalized and poor populations. The learner-facilitator relationship significantly changed the central dynamic, where dialogue ‘problematizes’ the context of social justice and leads to processes of change. Through the flexibility, openness and pedagogical awareness of the facilitator, literacy may empower people to act in new ways through the dialogue process with and among learners”. (UNESCO, 2017b, p. 9).

of literacy, shaped in each case by context and purpose (UNESCO, 2017b, p. 9).

As duas experiências que aqui vou descrever sucintamente referem-se porém a instituições nas quais os níveis de literacia são muito baixos: uma *Associação de Veteranos de Guerra* (lembro que Portugal teve em guerra com as ex-colônias – Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; não havia guerra colonial nem nos territórios da Índia – Diu, Damão e Goa, nem em Timor, ilha da Polinésia, até à Revolução dos cravos, em 1974) e um lar de idosos no mundo rural do norte do país.

No primeiro caso (*Associação de Veteranos de Guerra*) as experiências incidiram nos veteranos mas também nas suas famílias, quando mostraram interesse em participar. As atividades que me parecem mais importantes de salientar são as visitas guiadas a monumentos históricos, museus e laboratório de ciências experimentais na UMINHO.

Esta última visita pôde também ser integrada nas atividades inseridas na temática ciência, para as quais os mestrados possuem formação específica junto dos cientistas da STOL em temas anteriormente indicados no questionário de diagnóstico de interesses e necessidades. Sendo uma população que se sentia muito ligada ao mar, dado terem ido e vindo de combater de barco, usualmente, foram realizadas atividades<sup>5</sup> jogos sobre radares, longitude e latitude (a partir do jogo batalha naval), astros, etc. Curiosamente este ex-mestrado ganha a vida (pós-mestrado) trabalhando como guia turístico.

No caso da outra experiência com idosos, referimos um projeto dirigido a idosos de um lar e de centro de dia, numa instituição poderosa a local e nacionalmente, sob alçada da igreja católico-romana. O empoderamento dos utentes foi tal que o poder institucional tentou boicotar várias atividades escolhidas pelos utentes e por eles dinamizadas com ajuda do mestrado. A situação teve que ser relatada por mim, enquanto orientadora do mestrado, aos órgãos superiores da UMINHO, de modo que o mestrado não fosse prejudicado, tendo sido decidido a intervenção por outras formas mais subtis mas não menos empoderadoras.

Num balanço final desta experiência (que terminou após o término da dimensão profissionalizante do mestrado, dado a instituição não ter querido dar continuidade ao projeto, bem como ter se recusado a utilizar métodos de empoderamento, apesar dos

---

<sup>5</sup> Mais pormenores podem ser encontrados no link [https://www.facebook.com/157428631036940/photos/?tab=album&album\\_id=88300773847902](https://www.facebook.com/157428631036940/photos/?tab=album&album_id=88300773847902)

protestos dos idosos) considero que a instituição se sentiu ameaçada sobretudo pela forma de avaliação que se empreendeu. Ela foi totalmente centrada nas práticas comuns da educação popular, com Assembleias Gerais dinamizadas pelos utentes, nas quais discutiam pormenorizadamente cada atividade, discutindo e aprendendo entre si, indicando o que tinha sido fator de aprendizagem, o que tinha corrido menos bem e indicando modos de melhoramento. Para cada assembleia foram redigidas anais (“atas de assembleia”, em Portugal) pormenorizadas, escritas pelos próprios utentes. A votação sobre cada actividade era feita no final deste debate (no qual muitas vezes a instituição era criticada negativamente) de braço no ar, assumindo, pois, os idosos o seu critério de julgamento, fator de empoderamento muito importante sobretudo para aqueles que se encontram em regime de internato no lar em questão.

O grande acolhimento pelas pessoas desta experiência deveu-se também às atividades inovadoras de ciência experimental como a propagação do som, a teoria da evolução das espécies, a magia da luz, o colesterol e doenças associadas, etc<sup>6</sup>.

No atual ano letivo (que termina em final de Julho, em Portugal) decidi aceitar o desafio de colaborar na integração de famílias de refugiados acolhidos pelo Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB) em parceria com a PAR, integrando estes estágios profissionalizantes na investigação do grupo ao qual pertenço no CEHUM, acima mencionado. Nesse sentido foram selecionadas duas famílias com as quais duas estagiárias se encontram a trabalhar (iniciaram o seu trabalho em meados de Setembro). Uma delas tem a seu cargo duas famílias sírias (mãe, pai, 2 filhos; mãe, pai, 2 filhos e um irmão do pai). As famílias não falam português (com exceção de duas crianças que começam a falar nossa língua dado estarem a frequentar quer o CLIB, quer a escola pública).

A outra estagiária é responsável pela construção de um plano de integração com outras 2 famílias: mãe ucraniana casada com um homem do Bangladesh, com um filho e mãe grávida; a 2ª família é constituída por uma mulher congoleza com 3 crianças, tendo a mais nova nascido em Portugal, após a chegada ao nosso país há uma semana.

Contrariamente ao que possamos imediatamente pensar, temos famílias não só muçulmanas, dado que a família congoleza se definiu como «cristã» e a mãe ucraniana como cristã ortodoxa. Os motivos da sua chegada a Portugal são a guerra mas também o racismo na Europa do Norte. Estas famílias passaram por 2 ou 3 países antes de serem

---

<sup>6</sup> [https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album\\_id=1147408692038924](https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=1147408692038924)

recebidas em Portugal. A família congoleza e a mãe ucraniana percebem português básico. No caso das famílias sírias, as experiências têm tido a preciosa ajuda de uma tradutora voluntária síria que sabe português por ter como companheiro um brasileiro.

O trabalho com estas pessoas é bastante diferenciado daqueles anteriormente mencionados, pelas razões linguísticas, e por muitas outras. O planeamento de atividades com eles resultam também de um inquérito de interesses e necessidades mas esse planeamento é apenas uma base condutora de contínuas adaptações às quais as famílias têm que se adaptar, como horários de trabalho insanos, discriminação laboral, expressão algo considerada violenta das crianças no contexto da cultura portuguesa, etc. Ajustar e não desistir são as palavras dominantes nestas experiências. O apoio por parte do CLIB e da PAR tem sido muito importante, e só trabalhando em rede e inventando recursos de praticamente do nada se tem conseguido avançar. De salientar também as parcerias informais e comunitárias por parte de voluntários em ceder mobília, livros, jogos de tabuleiro, etc.

A nossa opção (incluindo público-alvo) focou-se na realização de atividades que promovam a paz entre os refugiados e as comunidades portuguesas nas quais vivem de índole lúdico como o meio de criação de bem estar e alegria para contrapor às vidas duras que estas famílias possuem no seu passado, promovendo o seu bem-estar (Oliveira, 2002), além de memorizar o estigma que ainda possuem face a alguma população portuguesa.

Existindo atividades diferenciadas entre as famílias das duas mestrandas, existem também atividades comuns, e é nessas que nos focaremos aqui.

Em parceria com a *COM ALMA – Educação para o desenvolvimento pessoal*<sup>7</sup> que proporciona formação semanal ao público em geral, incluindo as nossas mestrandas, avançamos com a partilha intercultural e intergeracional de danças circulares com música portuguesa muito conhecida (de Amália Rodrigues e da canção que venceu o Festival anual – 2017 - de Eurovisão, Salvador Sobral, por exemplo), juntamente com danças circulares simples da tradição portuguesa («Tia Anica do Loulé»). Simultaneamente são ou ser partilhadas danças circulares do médio oriente, sírio-libanesas e ucranianas. Escolhemos danças circulares sem pendor sagrado de modo a todos poderem ser incluídos, focalizando-nos no que une a humanidade e não naquilo que a divide. Após formação ali obtida, as mestrandas dançam com as suas famílias, sendo que haverá momentos nas quais elas serão apresentadas com todas as famílias em questão, além de

---

<sup>7</sup> <https://www.facebook.com/comalma.braga/>



portugueses, em eventos públicos a realizar no Dia Mundial do Refugiado (em articulação com a PAR, CLIB, bem como no evento «A família do lado» em parceria com a organização não governamental *Habitat for Humanity Internacional*). A parceria com estas instituições é feita de modo informal, fugindo à dimensão burocrática e hierárquica que parcerias formais exigiriam.

Outra experiência comum que tem tido bastante aderência por parte de todos os envolvidos decorre de outra parceria informal com a junta de freguesia da Sé, que promove eventos semanais de jogos de tabuleiros. São muitas vezes as crianças que estimulam os pais nestas atividades, realizadas com população portuguesa no espaço físico da entidade, quer nos próprios lares das famílias. A entidade vai buscar e vai levar de suas casas estas famílias para o seu espaço físico onde se encontram vários usuários portugueses que regularmente exercitam estes tipos de jogos; outras vezes, a entidade empresta os jogos mais elaborados para que possam ser utilizados no próprio lar das famílias. Com efeito, por razões de desânimo, cansaço, de mau tempo, de falta de saúde estas famílias preferem por vezes ficar em casa, sendo aí que, nestes casos, as mestrandas desenvolvem as experiências, que tem vindo a ser divulgadas pela imprensa e mídias locais e nacionais, sendo pois uma mais-valia para a integração destas famílias e dos refugiados em geral por parte da sociedade portuguesa.

Outra atividade comum a todas as famílias são visitas a monumentos históricos da cultura portuguesa no norte de Portugal, tentando estabelecer comparações e diferenças com as realidades culturais dos países originários destas pessoas, bem como de países nos quais estiveram temporariamente antes de virem residir em Portugal. O CLIB cede o transporte; contamos ainda com a parceria informal da *Free Walking Tours* das cidades a visitar.

Aprender a falar e compreender a língua portuguesa de forma oral é a prioridade escolhida sobretudo pelas famílias sírias, nomeadamente os adultos. Ainda que estas mestrandas não estejam certificadas para ensinar no subsistema escolar, elas movem-se nos pressupostos da educação ao longo da Vida (UNESCO, 1976) onde se inclui a educação permanente (Lima, 2016). Assim sendo, fizeram pesquisa e decidiram enveredar pela realização desta experiência recorrendo a alfabetização de tipo analógica, quem recorre ao método global de autores como Steiner (1975), Freire (1975), Freinet (Legrand, 2010), etc. Com paciência e com a ajuda preciosa das crianças que se encontram inseridas em escolas onde aprendem português, vai-se conseguindo obter sucesso nesta experiência, dirigindo-a sobretudo para os contextos prioritários pela

população-alvo, que assinalou o contexto laboral e o contexto de ócio, procurando criar laços de amizade com população portuguesa.

#### **4 INTENCIONALIDADES**

A intencionalidade comum a estas experiências é a educação para a paz e solidariedade, tendo em conta os ODS, nomeadamente os 1º, 3º, 4º, 10º, 11º, 16º e 17º, como veremos pelos objetivos estipulados e concretizados nos projetos acima descritos.

*1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Foi concretizado nos centros de recuperação de toxicodependentes e nas experiências com refugiados (em curso).*

*3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Foi concretizado em todos os projetos mencionados.*

*4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Foi concretizado em todas as experiências, no que respeita à educação não formal, e também na formal no que respeita aos refugiados.*

*10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Foi concretizado em todos os projetos, se tivermos em conta a discriminação a que os idosos são votados.*

*11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. Foi concretizado em todas as experiências.*

*16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Foi concretizado em todos os projetos, dado ser o nosso objetivo norteador.*

*17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. Foi concretizado em todas as experiências sobretudo na dimensão de parcerias informais e formais estabelecidas, pois o desenvolvimento sustentável só é possível de ocorrer em comunidades cujas instituições cooperem umas com as outras.*

Literacy promotion is complex and connects with the whole of life at the individual and societal levels. Multiple actors need to be engaged in intersectoral collaboration to embed literacy in specific contexts that shape, facilitate and constrain the practices of literacy and the ways in which people may acquire it. Flexibility, sensitivity to the wider environment and a constant questioning of where written communication fits into people's lives, livelihoods, relations and

networks must underpin literacy promotion efforts. Based on programmes that emphasize respect, dialogue, negotiation and local ownership, the use of literacy will only grow if the purposes and needs of individuals and communities can be identified and built upon. Progress towards developing a culture of lifelong learning and a learning society will not become a reality without the recognition of non-formal and informal learning achievements and greater financial input” (UNESCO, 2017b, p. 9).

## 5 ARTICULAÇÃO COM TEÓRICOS DA ÁREA

A articulação mais óbvia e explícita foi feita com os documentos da ONU dado ser esta a entidade mundial que assume a Paz no mundo como sua missão, e de cujos documentos Portugal é signatário, tendo pois obrigação de realizar aquilo a que se comprometeu com esse organismo mundial.

Por detrás destes documentos, estão, porém, especialistas em educação para a paz que a influenciaram direta e explicitamente nas suas diretrizes como Paulo Freire (1997), Licínio Lima e Ettore Gelpi (Lima, 2016), Ivan Illich (Granjado, 2010) e vários teóricos do empoderamento de linhagem feminista, do paradigma da complexidade<sup>8</sup>, etc.

Illich enuncia uma teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas e propõe uma nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma “desprofissionalização” das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola. As instituições convivenciais, segundo a definição de Illich, se caracterizam por sua vocação de servir à sociedade e pelo fato de que elas são utilizadas espontaneamente por todos os membros da sociedade que delas participam voluntariamente. Nessa ótica, Illich chama de sociedade convivencial “uma sociedade em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas. (Granjado, 2010, p. 20 ).

Alguns dos autores que serviram de base ao embasamento teórico destes documentos e que nem sempre são referidos são o pai do personalismo Teilhard Chardin (1969) nomeadamente no que respeita à noção de dignidade humana, com a qual se incia o documento base da ONU, sobre os direitos humanos (1948), a teoria salutogênica de Aaron Antonovski (1984) explicitada nos documentos da OMS e sempre que se salienta o bem-estar de pessoas e de comunidades em vez de apenas a ausência de doenças, Freinet na sua crítica ao intelectualismo na educação, bem como a ênfase contínua da comunidade na escola, bem como o pensamento antroposófico de Steiner na educação formal, que está

---

<sup>8</sup> Entendemos por paradigma a definição dada por Kuhn, 1962.

sempre submetida ao interesse de formação integral dos cidadãos, nela incluindo inclusivamente a dimensão espiritual e a gestão de emoções.

A linhagem de pensamento que mais envolve estas experiências é o holismo epistemológico (Oliveira 2002; Rorty, 1979) que paulatinamente a ONU foi integrando nos seus documentos oficiais, visível no contínuo aperfeiçoamento de conceitos como literacia e desenvolvimento (sustentável, agora). Biólogos como G. Bateson (1972), H. Atlan (1992), H. Maturana (1980), F. Varela (2002), fizeram muito para que se compreendesse a interação contínua e simultânea que ocorre entre sistemas vivos, identificados como indivíduos ou comunidades, numa divisão que apenas tem sentido face a observadores/investigadores que se creem neutros e que cujas crenças são dualistas.

Em projetos de investigação-ação tal não é possível de ocorrer dado os investigadores serem pares da população COM quem trabalham (e não sobre a qual investigam). Além da linhagem antropológica Steiner, (1975) já mencionada, autores como Morin (2000) legaram-nos a impossibilidade de intervir no mundo sem ser em rede, alicerçando a visão de que todos dependemos de todos, e antropólogos como Mary-Catherine Bateson (1990) alicerçou as bases da aprendizagem vinculadas à vida com sentidos únicos e insubstituíveis, como Maturana constantemente afirma.

As questões metodológicas de intervenção em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades, e do papel que isto representa para a criação e manutenção da paz foram sobretudo fundamentadas em autores com experiências concretas na América Latina, como Ander-Egg (1995), Ivan Illich (Granjado, 2010). O pensamento andragógico de M. Knowles (1984) tem sido também importante, nomeadamente nas cinco etapas que enuncia acerca da educação de adultos.

An andragogical model is all fine and well, but how to we use it to encourage adult learning? Here are a few tips to get you started:

Need to Know: When you are communicating with your learners, think why as well as what. Learner's self-concept: Keep your learning environment informal, allowing your learns to exercise choice and control – to shape their own learning environments. Role of experience: Discussion, discussion and more discussion. Make time and space for it.

Readiness to learn: Ensure that you cover when and how to apply the information, before starting the learning. Motivation to learn: Find the Minecraft that will drive your learners to seek more. Remember why you're passionate about your subject and encourage that passion in others. (Knowles, 1984, p.23).

Figuras políticas como Gandhi, Aristides de Souza Mendes, Mandela e outros são também convocadas como exemplos de coragem, empoderamento e educação para a paz mundial.

## Referências

ANDER-EGG, E. **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires, Editorial LUMEN, 1995.

ANTONOVSKY, A. **Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BATESON, M. C. **Composing a life**. New York, Plume, 1990

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. New York, Ballantine Books, 1972.

CHARDIN, T. **L'Énergie Humaine, Oeuvres**. Paris: Ed. du Seuil, Vol. VI, 1969.

ALHADEFF-JONES, M. **Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity: An International Journal of Complexity and Education**, vol. 6, nº1, p. 61-70. 2009.

ALHADEFF-JONES, M. **Complexity, Methodology and Method: Crafting a Critical Process of Research**. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, vol. 10, nº1/2, p. 19-44. 2013.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Recife, ed. Massangana, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto, Afrontamento, 1975

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GRANJADO, M. **Ivan Illich**. Recife, ed. Massangana, 2010.

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action: Applying modern principles of adult education**, New York, Jossey-Bass, 1984.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

LIMA, L. **Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito**. *Investigar em Educação - IIª Série*, N. 5, p.53-71, 2016.

MATURANA. H. VARELA. F. **Autopoiesis and Cognition - The Realisation of the Living**, New York, D. Reidel Publishing. Company. 1980.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, UNESCO, Cortez, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, C. C. Perspectivas Holistas na Educação para a Saúde. In: **Revista galego-portuguesa de Psicología e Educación**, n. 6, vol. 8, ano 6º, p. 39-47, 2002.

OLIVEIRA, C. C. (2008). Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade. In: **Reflexão e Ação**, vol. 16, nº 2: 19-37. 2008.

UNESCO **Recommendation on Adult Learning and Education**. Paris, UNESCO, 2017a.

UNESCO. **Reading the past, writing the future**. Fifty years of promoting literacy. Paris, UNESCO, 2017b.

ONU (UNFPA). **Envelhecimento no século XXI: celebração e desafio**. New York, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e HelpAge International, 2012.

UNESCO. **Recommendation on the development of adult education**. Nairobi, UNESCO, 1976.

RORTY, R. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton. Princeton University Press, 1979.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2003.

STEINER, R. **The Foundation of human experience**. Dornach, The Antroposophic Press, 1975.

VARELA, F. **Sobre a Competência Ética**. Lisboa. Edições 70, 1992.