

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**REJANE PINTO COSTA**

MULTICULTURALISMO E ESTUDOS PARA A PAZ: articulação possível no preparo e no  
emprego de militares para missões de paz

RIO DE JANEIRO

2009

Rejane Pinto Costa

MULTICULTURALISMO E ESTUDOS PARA A PAZ: articulação possível no preparo e no  
emprego de militares para missões de paz

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Canen

Rio de Janeiro

2009

Rejane Pinto Costa

MULTICULTURALISMO E ESTUDOS PARA A PAZ: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovada em:

---

Ana Canen, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Antônio Flávio Barbosa Moreira, Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Maria Judith Sucupira da Costa Lins, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Paulo Afonso Lopes da Silva, Doutor, Instituto Militar de Engenharia

---

Tânia Dauster Magalhães e Silva, Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Hersil e Célia, meu porto seguro.

Ao meu filho, Caio, que me ensina todos os dias

que superar as diferenças é construir a paz.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por este momento abençoado, em que posso ver registrados os frutos de trabalho tão árduo, mas recompensador.

Recompensador pelos amigos e amigas que fiz, ao longo desta pesquisa, seja nos congressos internacionais de que participei, no exterior, para amadurecer, enriquecer, fortalecer e aperfeiçoar este estudo, visando oferecer aos que irão acessá-lo informações atuais e precisas, seja pelas palestras que ministrei, no âmbito do Exército Brasileiro, buscando contribuir para o incremento do sistema de ensino dessa Instituição, mas, especialmente, pelas amizades que se fortaleceram nas trocas de experiências compartilhadas, no Exército Brasileiro e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo apoio recebido daqueles que me ajudaram a caminhar com passos mais firmes e seguros, pelas orientações da banca examinadora, no exame de qualificação, que me ajudaram a ajustar rotas e a aparar arestas e, principalmente, pelos que me levantaram quando estava prestes a desabar em meio à turbulência da vida e às diversas identidades e papéis que exercemos na nossa rotina diária.

Neste ponto, destaco a presença marcante da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Canen, minha orientadora e amiga, cuja parceria, estabelecida desde o mestrado, foi consolidada agora no doutorado, tornando-se fator decisivo no transcurso desta pesquisa.

Aos militares do Exército Brasileiro que me ajudaram, me apoiaram, me incentivaram e me emprestaram suas valiosas experiências para o incremento deste trabalho, meu sincero reconhecimento.

A todos os demais, amigos e amigas, que, de onde quer que estejam, sempre irradiaram suas energias positivas, torcendo por um final feliz, o meu muito obrigada.

*Não falo daquela paz que acomoda e impede o avançar, que aprisiona as possibilidades num quarto fechado. Refiro-me à paz contagiante, enérgica que reforça o desenvolvimento e prioriza a sobrevivência, a paz que reconhece a necessidade de abrir escolas, de sanear favelas, de tirar crianças das ruas, de fomentar empregos e de levar o homem a ver o belo, repensar novas maneiras de viver, até encontrar a melhor forma de engrandecer o mundo e a humanidade.*

*A verdadeira paz nasce do pensamento de pessoas que têm aberto o portão das oportunidades e possuem ferramentas para realizar seu ofício, que ganham o próprio sustento sem precisar esmolar, vivendo a experiência única e dignificante de se bastarem a si próprias.*

*Somente uma sociedade que aceite as diferenças e saiba conviver com a diversidade, procurando estabelecer um estado de justiça inspirador de confiança numa dimensão que provoque o desarmamento de cada cidadão, poderá alcançar a paz.*

*Heloísa Igreja*

## RESUMO

COSTA, Rejane Pinto. **Multiculturalismo e estudos para a paz**: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

A presente pesquisa emergiu em meio a conflitos e ondas de terrorismo, agravados por diferenças étnicas, religiosas e culturais. Em cenário tão conturbado, vários organismos nacionais e internacionais, acadêmicos e não acadêmicos, desenvolvem trabalhos que buscam a construção de uma cultura de paz. A reflexão que este estudo pretende fomentar é de como a educação civil e a educação militar podem contribuir para minimizar a violência e trabalhar para a construção da cultura da paz. Para tal, busca sustentação no multiculturalismo e nos estudos para a paz, argumentando que o diálogo entre esses conceitos: enriqueceria a produção de conhecimento na área educacional; fortaleceria práticas curriculares e pedagógicas voltadas à valorização das diferenças e à construção da paz em estabelecimentos de ensino civil e militar; implementaria abordagens metodológicas e teóricas que associem a educação multicultural à educação para a paz; e favoreceria os intercâmbios e as parcerias em especial entre o Exército Brasileiro e as Universidades, assim como entre as diferentes áreas de conhecimento que, no âmbito de suas áreas de estudo, apontam a necessidade de se transformar a violência em paz. Este trabalho apresenta dois estudos de caso: a percepção e as necessidades multiculturais sentidas por militares brasileiros que participaram de diferentes missões de paz e os discursos circulantes dos atores e dos agentes responsáveis pelo preparo desses militares no Centro de Instrução de Operações de Paz. Esses dois estudos de caso pretendem mostrar como uma instituição de ensino militar voltada para o preparo de combatentes para a guerra, pode se beneficiar da educação multicultural articulada à educação para a paz, para atuar em cenários assolados por conflitos e que requerem, hoje, “soldados da paz”. Da mesma forma, busca apontar a necessidade de instituições e de organizações, como o Exército Brasileiro e as Universidades, incorporarem, em suas políticas e práticas, na contemporaneidade, os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, para o sucesso dos intercâmbios e das parcerias estabelecidos em um mundo globalizado.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Estudos para a paz. Educação multicultural. Educação para a paz. Educação militar. Missões de paz.

## ABSTRACT

COSTA, Rejane Pinto. **Multiculturalismo e estudos para a paz**: articulação possível no preparo e no emprego de militares para missões de paz. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

This research emerged in between conflicts and terrorism, aggravated by ethnic, religious and cultural differences. In such a turbulent scenario, several national and international academic and not academic organisms develop work which seeks to build a culture of peace. The reflection this study intends to promote is how civil and military education may contribute to decrease violence and to work towards constructing a culture of peace. Therefore, it is supported by the multiculturalism and the peace studies arguing that the dialogue between these two concepts: would enrich the education body of knowledge, strengthen curricular and pedagogical practices towards valuing the differences and constructing peace, in civil and military education settings, would launch methodological and theoretical approaches which associate multicultural education to peace education, and would promote the exchanges and the partnerships especially between the Army and the Universities, as well as amongst different fields that inside their areas of studies point out the need to transform violence into peace. This study presents two case studies: the perceptions and the multicultural necessities felt by Brazilian soldiers who took part in different peace missions and the circulating discourses of the actors and the agents who are in charge of the soldiers preparation at the Center of Instruction for Peace Operations. These case studies intend to show how a military institution designed to prepare combatants to war may benefit from the multicultural education articulated to the peace education to act in conflict-laden scenarios which require “soldiers of peace” today. At the same time, this study intends to pinpoint the necessities of institutions and organizations, such as the Army and the Universities, to incorporate in their policies and practices the concepts of the multiculturalism and of the peace studies to the success of current exchanges and partnerships established in a globalized world nowadays.

Keywords: Multiculturalism. Peace studies. Multicultural education. Peace education. Military education. Peace mission.



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	11
1.1	Problema, objetivo e justificativa .....	11
1.2	Objetivos específicos e questões de estudo .....	23
1.3	Contribuições da pesquisa .....	24
1.4	Abordagem teórica.....	25
1.5	Abordagem metodológica.....	27
1.6	Estrutura da tese.....	31
2	MERGULHANDO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTUDOS PARA A PAZ E MULTICULTURALISMO .....	33
2.1	Estudos para a paz.....	33
2.2	Estudos para a paz e multiculturalismo .....	36
2.3	Cultura da paz .....	36
2.4	Cultura da paz e multiculturalismo .....	42
2.5	Balanco final.....	51
3	MULTICULTURALISMO E ESTUDOS PARA A PAZ: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO .....	52
3.1	Multiculturalismo: diferentes abordagens.....	53
3.2	Universalismo versus relativismo: tensões .....	56
3.3	Multiculturalismo e identidade institucional: pensando no caso do Exército Brasileiro .....	61
3.4	Estudos para a paz: conceitos e definições .....	66
3.5	Paz positiva <i>versus</i> paz negativa: violência estrutural <i>versus</i> violência direta .....	71
3.6	Diferentes tipos de justiça.....	74
3.7	Multiculturalismo e estudos para a paz.....	76
3.8	Balanco final.....	80
4	EDUCAÇÃO PARA A PAZ E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: INTEGRAÇÃO POSSÍVEL? .....	82
4.1	Educação para a paz: conceito, aproximações com o multiculturalismo e algumas experiências pedagógicas .....	82
4.2	Outras produções e questões relacionadas à educação para a paz .....	96
4.2.1	Educação para a paz: princípios e implicações no universo militar.....	96
4.3	Educação para a paz: a perspectiva brasileira.....	105
4.4	Balanco final.....	110
5	PERCEPÇÃO DOS ATORES MILITARES EM MISSÕES DE PAZ: ESTUDO DE CASO DO EXÉRCITO BRASILEIRO .....	112

5.1	Origem das missões de paz da ONU.....	113
5.2	Contextualização do estudo de caso do Exército Brasileiro .....	115
5.3	Discursos: percepção dos atores envolvidos nas missões de paz.....	123
5.4	Discussão .....	140
6	O CENTRO DE INSTRUÇÃO DE OPERAÇÕES DE PAZ (CI Op Paz): OS DISCURSOS CIRCULANTES .....	143
6.1	As diretrizes legais e as operações de paz .....	143
6.2	Criação do Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz) .....	146
6.3	O preparo para a missão de paz .....	148
6.3.1	O estágio para os contingentes.....	150
6.3.2	O estágio para observadores militares .....	153
6.3.3	O Standard Generic Training Module (SGTM): um olhar pedagógico .....	159
6.3.4	Discursos sobre o preparo no CI OP Paz: atores e agentes envolvidos em missões de paz	171
6.4	Balanco final.....	179
7	CONCLUSÃO .....	186
	REFERÊNCIAS .....	199
	APÊNDICES .....	223
	APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA POR E-MAIL COM OFICIAL DO EXÉRCITO HOLANDÊS .....	224
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA MILITARES DO 2º E 6º CONTINGENTES DA MINUSTAH.....	225
	APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OFICIAIS E GRADUADOS DO EXÉRCITO BRASILEIRO.....	226
	APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OFICIAIS DE ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO BRASILEIRO.....	227
	ANEXOS.....	228
	ANEXO I – PRÓ-DEFESA .....	229
	ANEXO II – EDITAL PRÓ-DEFESA.....	230
	ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA DESMOBILIZAÇÃO .....	239

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	73
Figura 2 .....	101
Figura 3 .....	146

Você que, nesse momento, representa o Brasil, com inegável sucesso, em doze missões de paz espalhadas em quatro continentes, e firma, internacionalmente, o conceito de que a competência operacional pode aliar-se ao diálogo e à conciliação.

(BRASIL)

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Problema, objetivo e justificativa

O novo milênio despertou em meio à expansão da globalização mundial e seus efeitos nos diversos segmentos sociais / da sociedade. No Brasil, a comemoração dos 500 anos do Descobrimento foi marcada por protestos de grupos indígenas, negros e do movimento dos sem-terra na luta por reivindicação a seus direitos. Na África do Sul, em Durban, a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo mostrou a urgência de tratar questões que dizem respeito à igualdade de direitos e ao respeito à diversidade cultural. Testemunhamos, ainda, a onda de terrorismo que assola o mundo, bem como o medo e a ameaça que cercam o Ocidente com a possibilidade de novos ataques, agravados por diferentes tipos de preconceitos contra minorias étnicas e culturais.

Nessa nova configuração histórica das nações, é verdade que a globalização, segundo Hall (2004), entendida como um fenômeno, no contexto em que tendem a ocorrer tanto a desintegração de identidades nacionais quanto o reforço de identidades locais resistentes e, ainda, a possibilidade de formação de novas identidades - híbridas -, vem transformando relações humanas, sociais e culturais e, em consequência, disputas entre dimensões globais nacionais e regionais emergem, tanto quanto as questões que as cercam.

Entendida dessa forma, “[...] a globalização é percebida em sua face 'perversa', na medida em que não beneficia igualmente aos diversos grupos sócio-culturais [...]” (CANEN, 2000, p.138). Nessa perspectiva, a globalização vem reforçando processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. No horizonte de combate e desafio a esses processos, a educação multicultural favorece o trabalho com o binômio pluralidade cultural *versus* relações de poder, bem como aponta práticas curriculares e pedagógicas que estão excluindo as vozes de grupos socioculturais marginalizados e desfavorecidos (MOREIRA, 2002; CANEN, 2000, CANDAU, 2002a, 1997; COUTINHO, 1996; MCLAREN, 1997). Essa perspectiva é traduzida, no âmbito educacional, em práticas

desafiadoras de preconceitos e estereótipos, na busca da promoção do desenvolvimento de uma cidadania multicultural (MCLAREN, 1997; STRONACH, 1996 apud CANEN, 2000), perspectiva com a qual nos identificamos, porque busca a superação da visão folclórica e exótica da pluralidade cultural, para além do desenvolvimento de valores de respeito e aceitação das diferenças culturais.

Como educador crítico estou comprometido em criar novas zonas de possibilidade em minha sala de aula, novos espaços onde eu possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em meio, por exemplo, às políticas atuais de fetichismo da mercadoria, produzidas pelo consumismo global. (MCLAREN, 2000b)

No entanto, ressaltar somente a face perversa da globalização vai de encontro ao olhar multicultural que pretendemos dar a este estudo.

O lado positivo da globalização é compreendido como aquele que proporciona o cruzamento de fronteiras e possibilita aos diferentes atores sociais despertarem para novas formas e possibilidades de convívio e interação, o que permite à educação multicultural e à educação para a paz realizar um trabalho que se reveste de especial importância.

As duas faces da globalização são ilustradas em Canen (2000) quando aborda as perspectivas da educação multicultural. De fato, citando Hall (1997), Candau (1997) e Canen (2000), a diluição de fronteiras geográficas, proporcionada pelos avanços da tecnologia, da mídia e da informática, possibilitou o intercâmbio entre culturas e, isso requer um trabalho multicultural de sensibilização para a pluralidade de valores e culturas, cada vez mais presentes no dia-a-dia de jovens, educadores e profissionais. Entretanto, Canen (2000) argumenta que esse fato leva à necessidade da filtragem de valores ameaçadores de identidades culturais específicas, promovidos por uma cultura dominante e consumista. Isso exige um trabalho multicultural que resgate os valores culturais ameaçados, “[...] em uma perspectiva semelhante à de preservação da diversidade ambiental e à defesa da espécie em extinção, tal como discutido por autores como McGinn.” (*op. cit.*, p. 138)

Em uma perspectiva multicultural mais ampliada e abordando os impactos culturais plurais na formação de identidades coletivas e institucionais, Canen & Canen (2005b) assinalam que cidadãos multiculturalmente educados são sensíveis para a importância da valorização da diferença e têm muito mais chances de serem bem sucedidos. Da mesma forma, assinalamos que o sucesso das parcerias organizacionais, uma necessidade em meio à globalização, depende da postura multicultural adotada pelas/nas organizações.

No bojo dessas discussões, o cenário internacional declarou o ano de 2000, o Ano Internacional para a Cultura da Paz (ONU, 1997) e o decênio 2001-2010, a Década Internacional para a Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo (ONU, 1998). A Declaração das Nações Unidas do Milênio (ONU, 2000) chamou a atenção para a importância de se promoverem medidas para “[...] assegurar o respeito e a proteção pelos direitos humanos [...], eliminar o aumento de atos de racismo e xenofobia em muitas sociedades e promover maior harmonia e tolerância em todas as sociedades”. No Brasil, no campo da segurança e da defesa, a Política de Defesa Nacional (BRASIL, 2005) alertou para o fato de que as sociedades vivem hoje desafios mais complexos e que, em consequência, “[...] renovaram-se no mundo conflitos de caráter étnico e religioso, a exacerbação de nacionalismos e a fragmentação de Estados, com um vigor que ameaça a ordem mundial” (p.5).

Entre as consequências diretas desses fatos, destacam-se as operações de paz que, assim, ganharam nova dimensão e complexidade, em especial depois da queda do Muro de Berlim, da dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e do fim da Guerra Fria.

Antes tratava-se de tentar manter, mesmo aparentemente, uma situação de estabilidade numa determinada região, com a finalidade de evitar uma escalada que pudesse envolver as grandes potências num conflito de consequências imprevisíveis. Agora, trata-se de tentar efetivamente uma solução mais duradoura para os conflitos regionais, de natureza étnica, religiosa ou nacionalista, reforçando o papel da ONU na busca da harmonia mundial. (FREAKLEY, BENSON, RUDESHEIM, BUTCHER, 1999, p.50)

A pesquisa que realizamos emerge desse ambiente, buscando refletir, inicialmente, sobre as formas pelas quais a educação multicultural e a educação para a paz podem corroborar políticas e práticas educacionais civis e militares, que valorizem a pluralidade cultural com base na compreensão da construção das diferenças no bojo das relações de poder. Em seguida, verificar seus potenciais e limites, especificamente, no preparo dos militares que atuam em missões de paz, em cenários socioculturais, étnicos e religiosos diferenciados da caserna.

Em contexto mundial marcado pela escalada da violência, diferentes segmentos da sociedade estão lutando por uma “cultura de paz”. No meio acadêmico, diversas áreas de estudo estão realizando pesquisas que apontam para a necessidade de educação para a paz como uma alternativa para frear a violência. A educação não pode estar fora dessa reflexão e pesquisadores educacionais têm produzido conhecimento que sugerem caminhos alternativos para desconstruir a violência e construir uma cultura de paz para futuras gerações. No entanto,

verificamos, ao acessar o site de periódicos nacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a ser apresentado no capítulo 2, que as pesquisas não mencionam os estudos para a paz como conceitos que embasam a educação para a paz e que podem, como o multiculturalismo, oferecer uma compreensão mais abrangente da educação para a paz, bem como consolidá-la no âmbito educacional.

Em tempos de parceria, defendemos que articular o multiculturalismo aos estudos para a paz levaria ao enriquecimento desses conceitos e ao fortalecimento de políticas e práticas multiculturais e para paz, visto que o multiculturalismo e os estudos para a paz trabalham com subcategorias próximas que buscam objetivos semelhantes, argumentação que defendemos nesta pesquisa.

Nessa direção, busca-se o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões relacionadas às relações de poder intimamente imbricadas à pluralidade cultural, “[...] de modo que se formem futuras gerações nos valores de [...] desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 43). Assim, Canen e Oliveira (2002) caracterizam a educação multicultural como “[...] a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar” (p.63).

Corroborando esse aspecto, Moreira (2002) sugere “[...] uma abordagem mais crítica que inclui [...] o questionamento das diferenças e das relações de poder que as produzem.” (p. 23) e Candau (2002b, p. 14) “não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.”

Ao incluir a pluralidade cultural em políticas e práticas educacionais civis e militares, estamos (re)conhecendo e dialogando com os universos culturais e com os diferentes saberes de que somos portadores. Dessa forma, será possível promover uma aprendizagem significativa e formar cidadãos potencialmente multiculturais, aptos a lidarem com as diferenças e a desafiarem visões estereotipadas (CANEN, 2002). Assim, “[...] estaremos alavancando processos [...] significativos e, portanto, com grandes potenciais de sucesso.” (CANEN, 2002, p.57), viabilizando, assim, a construção de uma cultura de paz.

Por acreditar na articulação e nas contribuições da educação multicultural e da educação para a paz para a construção de uma cultura de paz entre indivíduos, grupos e nações, por meio de soluções pacíficas de conflitos, o presente estudo visa contribuir para sua disseminação em estabelecimentos de ensino militares e, por extensão, civis. Para tal, esta pesquisa irá incidir em um estabelecimento de ensino que prepara militares para atuar em

missões de paz. Essa opção se deu pela importância que atribuímos à atuação do Exército Brasileiro em missões de paz mundial, ocasião em que provê segurança por meio de negociações e soluções pacíficas de disputas / conflitos, em cenários profundamente marcados por conflitos culturais, étnicos e religiosos.

A prática da pesquisadora como oficial do Exército Brasileiro, atuando no Sistema de Ensino da Força e exercendo funções educacionais na Instituição há 13 anos como professora e coordenadora de inglês do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), como adjunta da Seção de Ensino da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, à qual o Sistema de Ensino do Colégio Militar, em todo o do Brasil, é subordinado e, atualmente, como adjunta da seção de pesquisa e pós-graduação da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), levou-nos a alguns questionamentos.

Em pesquisa anterior, questionamos os potenciais e os limites de práticas curriculares e pedagógicas multiculturalmente comprometidas com a construção de diferenças em estabelecimento de ensino militar, valendo-se de categorias como multiculturalismo crítico e pluralidade cultural (CANEN, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2007; CANEN & AGUIAR, 2007, CANEN & GRANT, 1999; CANEN & MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1997, 2000a), articuladas aos Parâmetros Curriculares Nacionais para línguas estrangeiras e ao ensino da língua inglesa no Colégio Militar do Rio de Janeiro. Essa pesquisa, realizada em 2001, concluiu que propostas multiculturais para o ensino de língua inglesa ainda eram incipientes nesse estabelecimento de ensino. Da mesma forma, pôde evidenciar, por meio dos discursos analisados, a novidade do assunto em questão. (COSTA, 2001)

Nossa pesquisa questiona os potenciais e os limites do preparo e do emprego de militares em missões que envolvem o convívio em ambientes culturais diferenciados da caserna, o que ocorre, especialmente, nas missões de paz. Com base neste estudo, buscamos transcender a necessidade de práticas curriculares e pedagógicas comprometidas com as dimensões culturais, para apontar a necessidade dessa preocupação permear o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, responsável pela formulação de políticas e práticas educacionais.

Tal questionamento justifica-se porque vimos observando de forma empírica que a formação dos militares tem como foco principal o desenvolvimento da operacionalidade, ou seja, o preparo e o emprego dos soldados para o combate, seja pela própria natureza da missão das Forças Armadas, expressa na Constituição Federal (Art. 1º, Art. 4ª e Art. 142) (BRASIL, 1988), seja pela própria missão do Exército Brasileiro, expressa em portaria específica (BRASIL, 2003c)



Dessa forma, supomos que o Sistema de Ensino do Exército necessita avançar na compreensão das questões culturais que buscam inserir os indivíduos no bojo de sociedades profundamente marcadas pela diferença e pelos conflitos dela decorrentes, os quais levaram, entre outras, à proliferação das operações de paz.

[...] importante fator para essa proliferação foi o surgimento de crises de características extremamente complexas, misturando aspectos étnicos, religiosos, nacionalistas e decorrentes da fragilidade do tecido político-social dos estados menos favorecidos. (SOUZA, 2004, p.24)

Por essa razão, supomos que a educação multicultural e a educação para a paz, pelas características acima descritas, podem fortalecer políticas e práticas educacionais que norteiam o preparo do militar para missões de paz, conforme aponta McFarland (2005),

Embora tais programas [conhecimento de normas culturais e sociais das regiões nas quais o Exército opera nas missões de paz] tenham comprovado sua utilidade, eles são deficientes para gerar o conhecimento palpável necessário para os complexos cenários de hoje, especialmente, quando valores e normas entram em conflito por serem tão divergentes. (p. 76)

Como afirmamos acima, coadunamos com a perspectiva multicultural que entende que a educação multicultural pode transcender valores de respeito e de aceitação das diferenças para o desafio de posturas e práticas etnocêntricas. No entanto, entendemos que, para o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, com características e peculiaridades previstas pela LDB em seu Artigo 83 (BRASIL, 1996), essa perspectiva é bastante complexa e conflituosa. Se, por um lado, a Instituição reconhece a relevância de um trabalho construído coletivamente, inclusive aproximando-se com o meio civil, conforme sinaliza a proposta de implantação do Programa Excelência Gerencial do Exército Brasileiro (PEG-EB), explicitado a seguir. Por outro lado, possui relações de poder muito bem definidas, constituídas sobre os pilares que lhe conferem os traços característicos que delineiam sua identidade: hierarquia e disciplina (CASTRO, 2004).

O PEG-EB foi estabelecido com a Portaria nº 348, de 1º de julho de 2003, do Comandante do Exército (BRASIL, 2003b). O Programa busca a reorganização das atividades internas da Instituição por meio da excelência gerencial dos processos, projetos, produtos e serviços, para atingir os objetivos previstos no Sistema de Planejamento do Exército (SIPLEx). Apóia-se na Gestão Pública de Excelência, configurado em um modelo de gestão definido, baseando-se em critérios de excelência em gestão utilizados pelo Programa de Qualidade no Serviço Público e aceitos em vários países. É composto por sete partes que

compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro: 1. Liderança; 2. Estratégias e Planos; 3. Cidadãos e Sociedade; 4. Informação; 5. Pessoas; 6. Processos; 7. Resultados. Para a aplicação do modelo, no Exército, foi realizada uma ampla pesquisa inicial que considerava, entre outros aspectos, como iriam se desenvolver as mudanças na cultura organizacional e o desencadeamento dos planos necessários à orientação das mudanças em todos os níveis. (BRASIL, 2003b)

A Política e as Estratégias do Comando do Exército para o período de 2003-2006<sup>1</sup> estabeleceram como objetivo político da Instituição a melhoria dos padrões de excelência operacional, logística e administrativa. Para sua consecução devem-se considerar, segundo a Portaria nº 191, de 17 de abril de 2003 (BRASIL, 2003a), que estabelece a Política e as Estratégias de Comando de Exército para o referido período, entre outros aspectos: a missão constitucional do Exército, o Sistema de Planejamento do Exército (SIPLEx), a Força Terrestre no contexto político da globalização, o Brasil e os países vizinhos, as necessidades básicas e as capacidades do Exército. De acordo com essa portaria, para atingir esse objetivo, a seguinte estratégia central é adotada: a reorganização das atividades internas sob a égide da excelência e o aperfeiçoamento das relações da Instituição com a sociedade (públicos interno e externo). Na consecução dessa estratégia, são considerados, entre outros, os seguintes fundamentos da excelência: preocupação com resultados; valorização das pessoas; capacitação de recursos humanos; responsabilidade social; interação com a sociedade e o intercâmbio de cooperação técnica com as demais organizações civis e militares. Segundo o documento, os objetivos estratégicos são delineados de acordo com metas bem definidas.

O presente estudo ressalta a estratégia que aponta para o aperfeiçoamento das relações da Instituição com a sociedade (públicos interno e externo) e o fundamento de excelência para atingir essa estratégia: o intercâmbio de cooperação técnica com as demais organizações civis e militares, porque tem como objetivo a maior aproximação do Exército com a sociedade brasileira, o que demandará uma atitude organizacional multicultural para a efetiva interação com os diferentes grupos e organizações.

Essa exposição sobre o PEG-EB apresentou um Exército preocupado com sua inserção no atual contexto político da globalização com todas as implicações a ela imbricadas. Entre elas, observamos a necessidade de considerar em seu sistema de gestão para a organização do setor público os cidadãos e a sociedade; as pessoas; o desenvolvimento das mudanças na

---

<sup>1</sup> Disponível em:  
<[http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=426&Itemid=143](http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com_content&task=view&id=426&Itemid=143)> Acesso em: 31 jan. 2009.

cultura organizacional; e o desenvolvimento dos planos necessários à orientação das mudanças em todos os níveis.

A implantação do PEG-EB corrobora nossa afirmação de que o Exército Brasileiro, ao modernizar seu sistema de gestão, acaba, tanto por consolidar-se como organização multicultural, forjada na sua origem, em Guararapes, quando lutou ao lado de brancos, de negros e de índios para expulsar os holandeses do Nordeste, em 19 de abril de 1648, quanto por buscar respostas a essa diversidade no bojo das relações de trabalho. Dessa forma, o Exército Brasileiro vive hoje uma dicotomia e, assim, busca o equilíbrio entre os aspectos multiculturais presentes na Instituição, sem que isso signifique ferir os valores que lhe conferem identidade: a disciplina e a hierarquia.

A questão que trazemos para a reflexão é se o PEG não seria uma estratégia para o Exército Brasileiro (re) encontrar um caminho de (re) aproximação com a sociedade brasileira, visto que o documento aponta a importância desse aspecto para a Força, que se encontra prejudicado desde o período dos Governos Militares.

Entendendo a educação como o caminho por meio do qual é possível garantir as intenções traçadas nos planejamentos políticos e pedagógicos das instituições e estabelecimentos de ensino, não se pode mais desconhecer a contribuição da educação multicultural e da educação para a paz na sociedade pós-moderna. Entende-se aqui a pós-modernidade como aquela que ocasionou uma mudança estrutural, fragmentou e deslocou identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que até então ancoravam o mundo social. (HALL, 2004)

Educar, nesse contexto, não é missão simples, em especial, para uma Instituição constituída há séculos sob valores tão bem definidos como a hierarquia e a disciplina. Entretanto, a implantação do PEG-EB sinalizou para a possibilidade de um trabalho construído de forma coletiva, no qual dar voz aos subordinados e aproximar-se do meio civil são intenções que o permeiam.

O Exército Brasileiro atento às mudanças sociais inerentes à evolução da sociedade em todas as épocas e, em especial, na contemporaneidade, sempre esteve conectado e preocupado em adequar seus recursos humanos às novas tendências educacionais sem, contudo, perder o foco do compromisso finalístico da Força: preparar soldados para tempo de guerra e de paz. Neste ponto, a educação exerce papel fundamental, porque é por meio dela que a Instituição registra seus princípios básicos de disciplina e hierarquia, pilares sobre os quais valores cívicos, morais e éticos têm sido respeitados, valorizados e perpetuados ao longo da existência da Força.

Entretanto, o Sistema de Ensino do Exército vem se modernizando, porque seus responsáveis reconhecem a importância de atualizar seus quadros para adaptarem-se às novas exigências da pós-modernidade. Esse aspecto é traduzido hoje na visão de seus chefes e comandantes, que compreendem a necessidade de ouvir seus subordinados e reconhecê-los como atores sociais, inseridos na dinâmica dos processos institucionalmente construídos e que, embora tenham de acatar suas decisões finais, têm liberdade para expor suas idéias e defender seus argumentos, por meio de assessoramentos prestados. Dessa forma, a organização militar parece caminhar para “[...] ser entendida como um espaço de aprendizagem (*organization learning- OL*), torna-se dinâmica, interpretada como local de relacionamentos e construções múltiplas, cotidianas”. (GOLD & WATSON, 2001, apud CANEN & CANEN, 2005a, p. 33).

Argumentamos que embora a educação multicultural, que busca o combate às diferenças e o desafio a posturas homogeneizadoras e etnocêntricas, gere conflitos de identidade para o Exército Brasileiro, a Instituição tem se consolidado em direção a uma perspectiva de organização multicultural (CANEN & CANEN, 2005a), especialmente desde que o PEG-EB foi implantado. Atingir o ponto de equilíbrio entre as demandas pós-modernas e a preservação das especificidades que caracterizam o Exército, na atualidade, é o desafio que se procura alcançar para harmonizar políticas e práticas educacionais sem ir de encontro à identidade institucional.

A confiança que a Nação deposita em seu Exército emana do profissionalismo da Instituição, de sua identificação com as aspirações nacionais, da sensibilidade que tem para compreender o presente aliado à capacidade de adaptar-se à evolução dos cenários, modernizando-se, sem abandonar os valores básicos que determinam sua peculiar identidade. **Preservar essa identidade**, que caracteriza a Instituição e seus componentes, **é o que de nós espera e exige a sociedade**. (BRASIL, 2004, p.2, grifos do autor)

Com base nessa perspectiva, Canen e Canen (2005a) argumentam que o trabalho nas organizações é coletivo e se dá a partir de histórias de vida compartilhadas “[...] nas interações culturais e sociais, que não podem mais ser ignoradas.” (p.33)

Os referidos autores apontam a logística nas organizações ao tratarem da parceria entre universidades e organizações para o desenvolvimento da educação multicultural. Canen e Canen (2005a) assinalam que esse tipo de parceria permite uma aproximação entre aqueles que 'ensinam' e os que 'praticam' logística. Essa aproximação enriquece a organização no preparo de seus recursos humanos para lidar com a pluralidade cultural, bem como com as questões a ela relacionadas. Segundo esses autores, uma aliança entre a organização e a

universidade permite à última conhecer as complexidades do dia-a-dia e a prática da “vida real” da organização (grifo dos autores). Por outro lado, acompanhar o conhecimento desenvolvido no meio acadêmico permite à organização uma atualização constante de suas políticas e práticas.

Dessa forma, o objetivo central do trabalho ultrapassa a reflexão de como a associação do multiculturalismo e dos estudos para a paz pode contribuir para o incremento da educação multicultural e da educação para a paz, para refletir sobre a possibilidade do diálogo desses conceitos, buscando verificar sua contribuição no âmbito de parcerias organizacionais, como o Exército Brasileiro e as universidades, com identidades institucionais distintas. Observa-se que essas instituições não podem mais desconsiderar e deixar de incorporar a diversidade em suas práticas cotidianas, pois “a literatura que trata dos desafios das organizações em lidarem com a diversidade cultural, bem como os potenciais e os conflitos que advêm da mesma, tem despontado com crescente força [...]” (CANEN & CANEN, 2005a, p. 25).

Neste contexto, torna-se relevante o olhar educacional, em uma perspectiva multicultural e articulada aos estudos para a paz, de modo a promover uma reflexão sobre a relevância da dimensão cultural e das respostas dadas à diversidade, em organizações civis e militares, bem como em suas políticas e práticas educacionais. Neste estudo, a ênfase recai no preparo de militares para missões de paz, bem como nas contribuições que parcerias estabelecidas entre o Exército Brasileiro e as universidades, numa visão de gerenciamento multicultural, podem oferecer para aperfeiçoar e modernizar essas organizações.

Entendemos que a associação do multiculturalismo aos estudos para a paz oferece subsídios para favorecer, estreitar e fortalecer os laços entre essas instituições, de modo que a prática e a teoria sejam desenvolvidas e consolidadas numa via de mão dupla.

No caso da organização de ensino militar, uma parceria desse tipo traria subsídios para o incremento do seu sistema de ensino que, em processo contínuo de modernização, sairia enriquecido e fortalecido, incluindo aí, especificamente, o curso preparatório para militares designados para missões de paz.

No Brasil, o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica sobre Defesa Nacional (PRÓ-DEFESA) (anexo 1), do Ministério da Defesa, financiado pela CAPES, possibilitou algumas parcerias institucionais que buscam estreitar os laços entre a pesquisa acadêmica das universidades e a das Forças Armadas para a produção de conhecimentos sobre Defesa Nacional, no seio da sociedade brasileira.

Assim, o Ministério da Defesa começa a implementar, gradativamente, uma integração entre os mundos diplomático e acadêmico, por meio do Departamento de Estudos e

Cooperação, “[...] a fim de prover com estudos e análises os cenários que envolvem as nossas projeções de defesa e segurança.” (Clóvis Brigadão em entrevista ao jornal O Globo, 07/04/05)<sup>2</sup>, em especial, quando se fala que “[...] nosso país dispõe de uma política externa com centenária tradição pacífica de resolução de conflitos e tem contribuído, significativamente, para as missões de paz da ONU” (BRIGADÃO, 2005), “[...] além de grande conhecedor das regras de negociação e tradição pacífica nas relações internacionais [...]” (AVELAR, 2007). Esse reconhecimento permite ao Brasil dar contundentes provas de seu compromisso com a paz e disseminar o caráter responsável e pacífico da atuação brasileira na solução de conflitos (*op cit.*), ainda que levando em conta disparidades socioeconômicas e culturais e altos índices de violência urbana no Brasil. Ressalte-se que embora alguns autores como Sérgio Buarque de Holanda<sup>3</sup> ainda falem da cordialidade brasileira de forma análoga ao mito da democracia racial, pensamos que reforçar estereótipos dessa natureza é incompatível com o multiculturalismo que embasa nossa pesquisa, indo, assim, de encontro às propostas deste estudo.

Desse modo, entendemos que o Exército Brasileiro bem como as demais Forças Armadas podem contribuir para a promoção e para a manutenção da paz, assim como a (re) construção da paz pós-conflito com as ações subsidiárias/humanitárias, realizadas no seio de sociedades devastadas e emergindo de conflitos. Para tal, requer militares preparados para o emprego em cenários diferenciados daqueles em que são formados, isto é, para o combate. Esse fato cresce de importância quando assinalamos que entre as áreas temáticas contempladas pelo PRÓ-DEFESA, em 2005, estavam as missões de paz (ver anexo 2), o que traduz a necessidade e a relevância de um estudo dessa natureza.

Numa outra perspectiva, esta pesquisa visa, também, contribuir para divulgar, por meio do multiculturalismo e dos estudos para a paz, assuntos relacionados à Defesa Nacional, no seio da sociedade brasileira, conforme uma das propostas da Política de Defesa Nacional (BRASIL, 2005), publicada no Diário Oficial nº 125, sexta-feira, 01 julho de 2005, elaborado pelo Ministério de Defesa.

Entre as parcerias estabelecidas, hoje, no âmbito do PRÓ-DEFESA, destacamos a da Universidade Federal Fluminense (UFF), com as Instituições Militares de Altos Estudos, a saber: Escola Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), Escola de Comando e

---

<sup>2</sup> Diretor-adjunto do Centro de Estudos das Américas e coordenador do Grupo de Análise de Prevenção de Conflitos Internacionais da Universidade Cândido Mendes

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/brasil/2002/07/03/001.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

Estado-Maior do Exército (ECEME) e Escola de Guerra Naval (EGN), cujo objetivo geral, apontado no edital (anexo 2) é “[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES [...] possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas [...]” Isso porque o PRÓ-DEFESA reconhece que são poucos os profissionais capacitados, no Brasil, fora das Forças Armadas, para atuar nessa área. À escassez de pessoal civil de alto nível preparado para lidar com as questões relativas à defesa nacional, somaram-se o reconhecimento e a necessidade de se estabelecer um elo entre aqueles que têm a prática da vida real e aqueles que produzem conhecimento sobre essa realidade, ainda que escassamente.

Nosso trabalho aborda uma das áreas temáticas contempladas pelo PRÓ-DEFESA, em 2005 - as *missões de paz* - as quais são estudadas à luz da produção científica nacional, buscando estabelecer uma parceria que pretende somar à prática e à experiência daqueles que atuam em operações de paz, o conhecimento desenvolvido nas universidades. Dessa forma, entendemos que o olhar educacional deste trabalho pode promover o intercâmbio de valiosas experiências entre o Exército Brasileiro e o meio acadêmico. Essas experiências podem enriquecer e fortalecer o estudo da área temática em questão, área que, até o presente momento, segundo o banco de dados da CAPES (capítulo 2), não foi abordada na direção indicada nesta pesquisa, o que aponta sua originalidade e justifica seu estudo.

Nesse contexto, a problematização inerente a esta pesquisa é sintetizada em algumas questões: os militares que receberam treinamento no Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz) se ressentem de necessidades multiculturais para atuar nos contextos diferenciados das missões de paz? e como instituições como o Exército Brasileiro e as universidades podem se beneficiar da associação do multiculturalismo com os estudos para a paz?

Nesse enfoque estudamos, especificamente, o caso das seguintes missões de paz<sup>4</sup>: Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH), compreendendo o período de 2004 a 2008, Missão de Verificação das Nações Unidas para Angola (UNAVEM III), 1995 a 1997 e Força de Proteção das Nações Unidas na Antiga Iugoslávia (UNPROFOR), 1992 a 1995.

Com relação às parcerias, a ênfase recai nos subsídios que a associação conceitual do multiculturalismo e dos estudos para a paz pode proporcionar para favorecer o estabelecimento de parcerias. Neste caso, focamos nosso olhar no Programa de Apoio ao

---

<sup>4</sup> Sob esse título consideramos as missões de promoção, de manutenção, de construção e de imposição da paz, explicitadas no capítulo 5.

Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional (PRÓ-DEFESA), por se tratar de um projeto estabelecido entre o Ministério da Defesa (MD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que expressa não só a busca, mas, em especial, a necessidade de diálogo entre essas duas organizações com identidades especificamente diferenciadas.

As missões de paz, por se caracterizarem por cenários socioculturais, étnicos, religiosos e lingüísticos diversificados e diferenciados daquele no qual o militar foi formado - com características e identidade próprias (CASTRO, 2004) -, instigou nosso estudo e nos levou a investigar, também, de que forma a universidade pode contribuir para oferecer subsídios que alimentem e fortaleçam essa prática.

## 1.2 Objetivos específicos e questões de estudo

Os objetivos específicos deste trabalho foram traçados, baseando-se no objetivo central acima delineado que é refletir acerca da possibilidade do estabelecimento de parcerias conceituais, como é o caso do diálogo proposto entre o multiculturalismo e os estudos para a paz, e sua contribuição para o incremento da educação multicultural e da educação para a paz. Da mesma forma, verificar, em tempos de globalização, sua contribuição no bojo de parcerias institucionais, como o Exército Brasileiro e as universidades São eles:

- 1) Mostrar como a produção acadêmica nacional vem tratando os estudos para a paz e a cultura da paz, assim como suas associações ao multiculturalismo, por meio de pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES e no Sistema Pergamum da PUC-Rio;
- 2) Aprofundar os dois eixos teóricos que iluminam nosso olhar: o multiculturalismo e os estudos para paz e discutir possibilidades e perspectivas de articulação dessas duas grandes categorias, com base na discussão teórica e no levantamento da produção acadêmica nacional;
- 3) Conhecer os conceitos que permeiam a educação multicultural e a educação para a paz na busca de sua integração e seu diálogo;
- 4) Apresentar as percepções e as necessidades multiculturais sentidas pelos militares que participaram em missões de paz;
- 5) Analisar em que medida o Centro de Instrução de Operação de Paz contempla essas necessidades em seus discursos e em suas práticas curriculares e pedagógicas;



- 6) Levantar limites, desafios e possibilidades de articulação do multiculturalismo e dos estudos para a paz, no contexto das parcerias entre Exército Brasileiro e universidades, para avanço do conhecimento na área;
- 7) Promover a reflexão acerca da possibilidade de tratar o multiculturalismo e os estudos para a paz de forma articulada, no meio acadêmico, para favorecer a interdisciplinaridade das diferentes áreas de estudo e promover o enriquecimento e o fortalecimento de suas respectivas áreas de conhecimento; e
- 8) Apontar a relevância e a emergência da inserção da educação multicultural articulada à educação para a paz em políticas e práticas educacionais civis e militares na contemporaneidade.

Para atingir esses objetivos, buscamos responder às seguintes questões de estudo:

- 1) Uma abordagem multicultural e orientada por conceitos dos estudos para a paz ofereceria subsídios para promover uma educação que superasse conflitos étnicos, culturais e religiosos em estabelecimentos de ensino militares e/ou civis?;
- 2) Em que medida o preparo de militares para as missões de paz, no CI Op Paz, preocupa-se com a educação multicultural e a educação para a paz em suas políticas, bem como incorpora, em suas práticas curricular-pedagógicas, os conceitos da abordagem multicultural orientada pelos estudos para a paz?;
- 3) Entendendo as organizações como multiculturais, de que forma o multiculturalismo e os estudos para paz podem fornecer subsídios para favorecer o sucesso do estabelecimento de parcerias?;
- 4) Como este estudo poderia ser inspirador de outras experiências brasileiras que incrementassem suas organizações civis e/ou militares na preparação dos seus recursos humanos?

### **1.3 Contribuições da pesquisa**

Entre as contribuições da pesquisa destacamos: a projeção internacional brasileira capaz de consolidar, por meio da participação do Brasil em missões de paz, o patrimônio pacífico brasileiro, no entendimento e nas negociações multilaterais; o fortalecimento dos conceitos que permeiam a Política de Defesa Nacional (BRASIL, 2005), para desenvolver pesquisas em parceria com o meio acadêmico, possibilitando o intercâmbio das Forças Armadas com as universidades e instituições de pesquisa, uma vez que elas podem oferecer, por meio da

produção científica desenvolvida, valiosos subsídios para incrementar políticas e práticas educacionais, civis e militares; a promoção e a divulgação dos esforços acadêmicos e da sociedade civil para alavancar a transformação de uma cultura de violência em uma cultura de paz; e, finalmente, a pesquisa pretende ampliar debates com as universidades, políticas e práticas educacionais, fomentando a importância de promover, no meio educacional, o respeito à diferença e à alteridade, nas escolas civis e militares, em direção à construção da cultura da paz entre indivíduos, grupos e nações, como preconiza a Carta das Nações, inicialmente mencionada.

Pretende-se, então, focar de que forma o multiculturalismo e os estudos para a paz podem contribuir para otimizar o estabelecimento de parcerias do Exército Brasileiro com as universidades. Essas parcerias estimulariam, também, a educação multicultural, não somente nas instituições militares, mas, também, nas civis, especialmente em sociedades essencialmente multiculturais, formadas na e pela diversidade e cercadas por conflitos étnicos, culturais e religiosos característicos das sociedades pós-modernas.

Busca-se, também, enriquecer e fortalecer a parceria entre a produção acadêmica e a experiência do Exército Brasileiro, cuja participação em missões de paz pode fornecer valiosos subsídios para fomentar o movimento global que procura construir uma cultura para a paz.

#### 1.4 **Abordagem teórica**

O presente estudo emerge de duas grandes categorias: o multiculturalismo (CANEN, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002; CANEN & GRANT, 1999; CANEN & MOREIRA, 2001; MCLAREN, 1997, 2000a) e os estudos para a paz (ADAMS, 2002; GALTUNG, 2005, 2006; SWEE-HIN, 1997; PARAION, LOURENÇO & ADAMS, 1996; WARD, 1999), na busca de sua interação e diálogo.

O entendimento que este estudo tem do multiculturalismo é aquele que o define como um conjunto de respostas à diversidade cultural e ao desafio à construção das diferenças e preconceitos contra aqueles percebidos como “os outros” em diferentes áreas. (CANEN, 1999, 2000a; 2001b 2003, 2004, 2007; CANEN & CANEN, 2005b; CANEN & GRANT, 1999; CANEN & PETERS, 2005; McLAREN, 1997).

Esse conceito aparece revestido de várias vertentes e abordagens (McLAREN, 1997), sentidos e dilemas (CANEN, 2007; SEMPRINI, 1999; TAYLOR, 1997; TRINDADE, 1999), que se encontram tensionados por subcategorias tais como: universalismo *versus* relativismo

(VALDÉS, 1997; BATALLA, 1997 apud CANEN, 2007) e as identidades culturais individuais, coletivas e institucionais (CANEN & CANEN, 2005a).

Para Canen e Canen (2005a) o termo multiculturalismo carrega diferentes idéias para diferentes pessoas e instituições. Esses autores têm argumentado que pensar o multiculturalismo é pensar sobre identidades plurais que permeiam os diversos espaços sociais e respostas que garantam suas representações em instituições e organizações. As perspectivas multiculturais podem ser entendidas desde posturas mais liberais de aceitação da pluralidade cultural, com ênfase no seu aspecto folclórico, até o desafio a posturas etnocêntricas e homogeneizadoras, buscando perspectivas transformadoras dos espaços sociais, culturais e organizacionais (CANEN, 1999, 2000; CANEN & CANEN, 2005a; CANEN & MOREIRA, 2001; HALL, 2004). Canen e Canen (2005a) assinalam que nessa perspectiva a identidade é central, porque construída a partir de diferentes narrativas e espaços discursivos, nos quais as mensagens transmitidas contribuem para ressignificar essa identidade e seus marcadores identitários (gênero, raça, sexo, religião e outros).

O multiculturalismo que defendemos emerge da tensão entre posturas pós-modernas e pós-coloniais. Isso significa que o multiculturalismo, com o qual coadunamos, “focaliza não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas.” (CANEN, 2007, p. 96). Essa perspectiva do multiculturalismo, mais recentemente conhecida por multiculturalismo revolucionário ou pós-colonial (McLAREN, 2000a) e multiculturalismo emancipatório (SANTOS, 2001), “[...] busca 'descolonizar' os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por perspectivas ocidentais, coloniais, brancas, masculinas etc.” (CANEN, 2007, p. 94)

Para Moreira (2002, p. 19), “o multiculturalismo emancipatório que buscamos é um multiculturalismo decididamente pós-colonial [...] numa política, numa tensão dinâmica, mais complexa, entre a *política de igualdade e a política da diferença* [...]” Na continuação, o referido autor assinala que “[...] a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição [redistribuição social especialmente econômica]: resolve-se por reconhecimento.” (*op. cit.*). De fato, como denunciam Canen (2008), Moreira e Candau (2008), discriminações étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual e etária, deixaram de ser enfatizadas. A emergência de lutas contra essas formas de discriminação trouxe a política da diferença, que concordamos com Moreira (2002), se resolve pelo reconhecimento da redistribuição social e econômica, mas, principalmente, pelo reconhecimento da necessidade da construção da paz positiva, em meio aos conflitos que advêm das

desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais. (GALTUNG, 1990; WEIGERT, 1999)

Os estudos para a paz entendem o conceito da paz relacionado não apenas como aquele relacionado à ausência do conflito, (JUO, 2008), mas, sob uma perspectiva positiva, como a cooperação entre os indivíduos e os grupos para atingir a justiça e a liberdade (ADAMS, 2002; GALTUNG, 2005, 2006; SWEE-HIN, 1997; PARAJON; LOURENÇO; ADAMS, 1996; WARD, 1999).

Tal conceito, da mesma forma que o multiculturalismo, possui diferentes perspectivas que o informam, por ser um campo de estudos considerado inter, multi e transdisciplinar, envolvendo processos e estruturas da construção da paz e da diminuição da violência (WEIGERT, 1999).

Os estudos para a paz, como o multiculturalismo, também, encontram-se permeados por diferentes categorias: violência direta e violência estrutural (*op. cit.*), paz positiva *versus* paz negativa (BICKMOKE, 2008; GALTUNG, 1990) e diferentes tipos de justiça: a punitiva, a restaurativa e a transitória (GALTUNG, 2005). Se, na era da Guerra Fria, líderes políticos e acadêmicos acreditavam que era suficiente conceber a paz como aquilo que era assegurado pelo poder da dissuasão, hoje, esse entendimento demanda uma noção muito mais inclusiva, de participação nas decisões e de maior igualdade na distribuição das riquezas.

Esta pesquisa argumenta que uma aliança entre o multiculturalismo e os estudos para a paz enriqueceria políticas e práticas educacionais, podendo oferecer caminhos alternativos a um trabalho multiculturalmente comprometido com a construção da paz, em especial, aqueles que já vêm sendo apontados por autores que pesquisam as questões do multiculturalismo em ação, ou seja, a prática multicultural (CANEN, 2008; MOREIRA & CANDAU, 2008; CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN & ALVES, 2000; CANEN & MOREIRA, 1999; COUTINHO, 1996). Da mesma forma, a pesquisa aponta que, em tempos de parceria, estudos que indiquem caminhos e possibilidades que favoreçam o sucesso da interação e da integração das organizações, tornam-se relevantes.

### 1.5 Abordagem metodológica

Este estudo encontrou, na pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998), o percurso metodológico para atingir seu objetivo, porque privilegia técnicas que oferecem os subsídios necessários à sua consecução.

Essa proposta se deu, inicialmente, por meio do levantamento da produção acadêmica brasileira em estudos para a paz, educação para a paz e cultura da paz e suas relações com o multiculturalismo. Em seguida, no estudo de caso sobre possibilidades de articulação (ou não) dessas categorias no curso oferecido aos militares e no âmbito de organizações, como o próprio Exército Brasileiro e as universidades, que reconhecem a necessidade do estabelecimento de parcerias em um mundo globalizado, bem como constatam que o seu sucesso, na contemporaneidade, está relacionado a uma visão de gerenciamento multicultural (CANEN & CANEN, 2005a), para enriquecer e fortalecer suas políticas e práticas.

Segundo André (2002), o estudo de caso pode ser definido como aquele que enfatiza o conhecimento do particular, sem deixar, contudo, de considerar o contexto no qual a instituição está inserida, assim como suas inter-relações com um todo orgânico e sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Para contemplar essa metodologia, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados: questionários com perguntas abertas (GIL, 2008), entrevistas abertas (ANDRÉ, 2002) e semi-estruturadas (TRIVINOS, 1995), bem como análise documental (DENZIN & LINCOLN, 2000; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1998). Esses métodos de coleta, seguidos da triangulação de dados, permitiram, de acordo com André (2002) a focalização progressiva do estudo.

As entrevistas foram utilizadas “[...] para aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” (ANDRÉ, 2002, p.28), podendo, ainda, segundo a referida autora, ratificar a problematização levantada e as questões de estudo apresentadas, ou mesmo, apontar novas direções a serem tomadas na pesquisa.

A história oral também foi utilizada por ser considerada “[...] uma metodologia de pesquisa que visa ao estudo e ao registro de acontecimentos, histórias de vida, trajetórias de organizações [...]” (VERGARA 2005, p. 121). Segundo essa autora, a principal técnica de coleta de dados da metodologia da história oral é a entrevista de história oral, na qual a entrevista é realizada e “[...] apreendida como narrativa, como ‘ouvir um contar’ ” (ALBERTI, 2004 apud VERGARA, 2005, p. 123). Assim, essa metodologia foi adotada para registrar alguns depoimentos que relatavam experiências de militares sobre operações de paz.

Os questionários foram utilizados com o mesmo objetivo das entrevistas: “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p.124) dos militares que atuaram em operações de paz, mas encontravam-se impossibilitados de serem entrevistados.

Buscou-se dar um tratamento científico aos discursos dos sujeitos e dos documentos por meio da realização da triangulação dos dados coletados nas histórias orais, nas entrevistas e na análise documental com os conceitos trabalhados no corpo teórico que norteiam a pesquisa, com a argumentação defendida e com a problematização inerente a este estudo.

A análise documental utilizada serviu para “[...] contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.” (ANDRÉ, 2002, p.28). Ainda, conforme Holsti (1969 apud LÜDKE & ANDRÉ, 2004), a análise documental é um valioso instrumento quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, porque “[...] quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos, aumenta.” (p.17)

De acordo com Phillips (1974, p.187 apud LÜDKE & ANDRÉ, 2004) são considerados documentos “[...] 'quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano' " (p.38). Entre eles estão leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de televisão e livros, entre outros, que foram utilizados neste trabalho.

Dessa forma, analisamos os documentos legais que sustentam a participação brasileira em missões de paz e o planejamento pedagógico que conforma os cursos e os estágios realizados no Centro de Instrução de Operações de Paz, para validar os depoimentos dos atores envolvidos na Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH), de 2004 a 2008, na Missão de Verificação das Nações Unidas para Angola (UNAVEM III), de 1995 a 1997 e na Força de Proteção das Nações Unidas na Antiga Iugoslávia (UNPROFOR), de 1992 a 1995.

Nesta etapa, buscou-se verificar o planejamento pedagógico do Centro de Instrução de Paz e a extensão em que considera outros aspectos, que não os operacionais e psicológicos, relacionados a outros cenários - socioculturais, étnicos e religiosos - diferentes do cenário no qual o militar foi preparado. Verificou-se, ainda, se esse planejamento sinaliza para a importância da interação dos militares com outras nacionalidades, portadoras de valores, culturas, linguagens, etnias e religiões diversificados, como os confrontados em missões de paz. Também foi enfatizada, neste estudo, a importância atribuída à negociação nas soluções pacíficas de conflitos para prover a segurança local necessária.

Para Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE & ANDRÉ, 2004), os documentos apresentam evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Lüdke e

André (2002) assinalam que para esses autores os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (2002, p. 39). A esse respeito, os documentos que analisamos serviram para subsidiar a argumentação defendida e as questões de estudo propostas.

André (2002) assinala, ainda, que subjacente ao uso de técnicas qualitativas há a interação entre o pesquisador e o objeto. Assim, uma das principais características do pesquisador que opta por este tipo de trabalho é que ele é o principal instrumento na coleta e análise de dados que responde às circunstâncias que o cercam ativamente, “[...] modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (ANDRÉ, 2002, p.28). Esse fato foi observado, em especial, quando realizamos as entrevistas presentes nos dois estados de casos acima citados.

O papel das pesquisadoras foi o de observadora participante, definida por Lüdke e André (2004) como “[...] um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.” (p. 29). André (2002) assinala que a observação participante vê o pesquisador /a como um elemento que está integrado ao estudo proposto, influenciando-o e sendo influenciado por ele.

No nosso estudo, a pesquisadora é oficial do Exército Brasileiro, levantando problematização referente à observação que vem sendo realizada desde 1996, quando ingressou na Força. O grupo pesquisado é o de militares do Exército Brasileiro, que pode ser designado para operações de paz a qualquer momento, o qual tomou conhecimento dos objetivos deste estudo desde seu início.

Dessa maneira, como informa André (2002), estamos enfatizando o conhecimento do particular - percepções e necessidades multiculturais sentidas pelos militares em missões de paz - e o Centro de Instrução de Operações de Paz; sem, no entanto, desconsiderar o contexto em que a Instituição está inserida, suas inter-relações como um todo orgânico e sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Em síntese, a pesquisa teve as seguintes etapas:

- 1) Realização de entrevistas com os militares que participaram de operações de paz, em missões e momentos diferenciados, para verificar suas necessidades multiculturais e percepções acerca do seu preparo e emprego, com o objetivo de analisar a necessidade de incorporar, no seu treinamento, a educação multicultural e a educação para a paz, bem como analisar potenciais e limites na ótica deles, do curso ministrado.

- 2) Análise da contribuição do multiculturalismo e dos estudos para a paz, em tempos de parcerias institucionais, em especial, as estabelecidas entre o Exército Brasileiro e as universidades, na contemporaneidade, para inserir e fortalecer os estudos desenvolvidos pelas ciências humanas, especialmente, a educação multicultural e a educação para a paz, no bojo de outras ciências, como as militares<sup>5</sup>. Buscamos corroborar políticas e práticas educacionais que visam à interdisciplinaridade de conteúdos acadêmicos, evitando, assim a fragmentação de saberes escolares.

## 1.6 Estrutura da tese

Para dar conta das propostas e dos objetivos assinalados neste capítulo, a tese está estruturada da seguinte forma:

O capítulo 1 apresenta o objetivo central e os objetivos específicos propostos, o problema levantado, o argumento defendido e as questões de estudo. A justificativa e a relevância da pesquisa, bem como o quadro teórico que ilumina o estudo e sua contribuição são, também, apresentados neste capítulo.

O capítulo 2 faz um rastreamento no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período que compreende 1992 a 2008, e no Sistema Pergamun da PUC-Rio para verificar a produção acadêmica nacional sobre estudos para a paz, educação para a paz e cultura da paz, bem como realiza o cruzamento dessas categorias com o multiculturalismo, visando verificar a existência de estudos na direção pretendida.

O capítulo 3 aprofunda o corpo teórico que permeia a pesquisa e mostra a relevância de articular o multiculturalismo aos estudos para a paz no horizonte de desenvolvimento da cultura de paz por meio da educação.

O capítulo 4 apresenta os conceitos que norteiam a educação multicultural e a educação para a paz, assim como seus potenciais de parceria para a construção da cultura da paz.

O capítulo 5 analisa o estudo de caso daqueles que estiveram em missões de paz, por meio de entrevistas realizadas com militares que participaram da MINUSTAH, da UNAVEM III e da UNPROFOR, para verificar suas histórias orais, percepções, experiências,

---

<sup>5</sup> Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação homologa o Parecer nº 1.295/2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece normas relativas à admissão de equivalência de estudos e inclusão das Ciências Militares no rol das ciências estudadas no País. (DOU Nº 58 – SEÇÃO 1, TERÇA-FEIRA, 26 DE MARÇO DE 2002)



necessidades e lições aprendidas, com vistas ao incremento da atuação dos militares designados para essas missões, bem como do cumprimento da missão.

O capítulo 6 realiza o estudo do caso do CI Op Paz. Analisa os discursos presentes nos documentos norteadores do planejamento desse Centro, verifica se suas práticas curriculares e pedagógicas atendem às necessidades apontadas pelos sujeitos ouvidos nas entrevistas e sugere possíveis caminhos de abordá-las.

O capítulo 7 apresenta as conclusões da pesquisa com as respectivas recomendações e contribuições para implementar e/ou aperfeiçoar políticas e práticas educacionais brasileiras, nos âmbitos civil e militar, na direção apontada.

A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas.  
A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social.

(Paulo Freire)

## **2 MERGULHANDO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTUDOS PARA A PAZ E MULTICULTURALISMO<sup>6</sup>**

Este capítulo busca rastrear a produção acadêmica nacional sobre os estudos para paz, a cultura da paz e suas associações ao multiculturalismo. O objetivo é verificar o estado-da-arte em estudos para a paz no Brasil e, em uma segunda etapa, verificar suas relações com o multiculturalismo, para corroborar a relevância deste estudo.

Para tal, acessamos o portal da CAPES<sup>7</sup>, que registra a publicação acadêmica nacional, em dois momentos distintos: de 1992 a 2005 e de 1992 a 2008.

Embora o levantamento de literatura nessas áreas mostre que muitos organismos nacionais e internacionais estão envolvidos com essa questão, verificamos que ainda não há a promoção de diálogo e de interação entre os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, argumento que defendemos, pois entendemos que enriqueceria a produção de conhecimentos nessas áreas, bem como os subsídios delas colhidos.

No período desta pesquisa, observamos que há dois grupos predominantes envolvidos com a questão da construção de uma cultura para a paz: acadêmicos, encontrados principalmente em literatura anglo-saxônica e não acadêmicos, representados, especialmente, por organismos internacionais vinculados à ONU, especificamente, a UNESCO, as ONGs e grupos ativistas, que serão apresentados nos capítulos 3 e 4.

### **2.1 Estudos para a paz**

Com o objetivo de analisar o que diz a produção científica nacional e suas principais tendências acerca dos estudos para a paz, consultamos os resumos de teses e de dissertações

---

<sup>6</sup> Versão reduzida deste capítulo foi apresentada no *International Council on Education for Teaching: ICET's 52nd World Assembly & 7th Annual Border of Pedagogy*, realizado na Universidade de San Diego, Califórnia, em julho de 2007, e versão preliminar foi apresentada, em forma de artigo, no *International Blue Black Sea Congress: new dimensions of security, energy, environment, economy, strategy and education*, realizado na Universidade de Sakarya, Turquia, em outubro de 2008.

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 22 abr. 2006.

disponíveis no portal de periódicos da CAPES, utilizando o critério de busca *todas as palavras*. Concluímos que há dados e lacunas que podem ser preenchidos com a articulação conceitual proposta neste estudo.

Foram encontradas 53 teses e 179 dissertações disponíveis ao lançarmos o assunto *estudos para a paz*. Sabemos das limitações dessa pesquisa que pode mascarar alguns resultados, porque ao atribuímos um determinado assunto e solicitarmos a busca pelo critério em questão, pode ocorrer que o total encontrado não esteja diretamente relacionado à procura desejada. No entanto, considerados os devidos limites, é possível ter uma noção do que vem sendo produzido e privilegiado sobre determinado assunto no meio acadêmico civil, no nosso caso, estudos para a paz. Foram encontradas apenas 04 teses, do total de 53, que se aproximavam do estudo proposto e 01 dissertação, do total de 179, que embora aborde mais de perto questões por nós levantadas, não menciona os estudos para a paz.

A seguir, elencamos as 4 (quatro) teses encontradas.

*Violências x Cultura de Paz: A saúde e cidadania do adolescente em promoção* (MILANI, 2004) aborda categorias como violências, cultura de paz, morte violenta, o que a aproxima de nossa proposta, porque verifica a construção de uma cultura de paz no contexto de organizações educacionais brasileiras. Por se tratar de um estudo de caso, tem, como unidade de análise, as organizações educacionais e busca identificar a principal estratégia adotada por cada uma, com o objetivo de favorecer a emergência de novas significações, práticas culturais, valores e comportamentos, condizentes com e conducentes à cultura de paz.

*O discurso do índio (subsídios para a comunicação intercultural)* (ARAÚJO, 1992), enfatiza categorias como discurso intercultural, competência comunicativa e discurso do índio e seu objetivo foi contribuir para modificar a visão distorcida do índio, apresentada nos livros didáticos, propiciando uma maior interação discursiva entre índios e não-índios para integrar a pesquisa realizada aos estudos da paz comunicacional intra e intercultural.

*As Desigualdades Sociolingüísticas e o Fracasso Escolar. Em Direção a uma Prática Lingüística-Escolar Libertadora* (DIAS, 2001) trabalha com as categorias sociolingüísticas, currículo e fracasso escolar em uma escola Primária da Cidade de Maputo, em Moçambique. Os resultados da pesquisa possibilitaram concluir que: os sistemas educacionais geram o seu próprio fracasso por meio de uma lógica violenta e excludente que se encontra instalada no currículo e que advém das desigualdades sociolingüísticas da sociedade; que os projetos educacionais são ambivalentes (incluindo e excluindo simultaneamente); e que é possível criar e desenvolver uma prática lingüístico-escolar libertadora que vise realizar o bem ético, a apropriação da ciência e da técnica e a construção de um mundo de mais bem-estar, paz, amor

e inclusão. Tal prática deve aceitar e saber trabalhar com as diferenças culturais, lingüísticas, intelectuais e cognitivas, pautando-se pelo trabalho de superação dos preconceitos e estereótipos atribuídos às línguas e aos dialetos na sociedade e na escola.

*O enigma e o espelho: uma análise dos discursos sobre a paz de Erasmo e Rawls* (ROUANET, 2000) faz uma análise dos discursos da paz sob o enfoque da filosofia, abordando as categorias filosofia política, teoria de justiça e tolerância.

A análise dos resumos das teses mostrou que elas apresentam sensibilidade para um trabalho de valorização das diferenças para construção da paz e apontam categorias como cultura de paz, discurso intercultural e inclusão, articulados a práticas culturais, valores e comportamentos relacionados à cultura de paz, aos estudos para a paz e à superação dos preconceitos e diferenças culturais. Entretanto, não foi verificada, na análise realizada, uma proposta de diálogo/articulação dos conceitos do multiculturalismo com os conceitos dos estudos para a paz.

Quanto às dissertações, a intitulada *Multiculturalismo e educação: uma reflexão sobre a pluralidade cultural e os parâmetros curriculares nacionais* (ROTTA, 2004) ressalta a educação para o pluralismo cultural, aceitação e tolerância entre as diferentes culturas de modo a promover a convivência pacífica entre os povos. Procura mostrar a consonância desta proposta com as orientações dos organismos internacionais, visando amenizar conflitos mundiais, de modo a fomentar a paz necessária à continuidade dos projetos de modernização e do desenvolvimento econômico. Trabalha as categorias pluralidade cultural, multiculturalismo e agências internacionais. Essa pesquisa se aproxima de nosso estudo na medida em que aponta a importância da educação para o pluralismo cultural, como instrumento dos organismos internacionais para construção da paz necessária ao desenvolvimento social. Entretanto, não menciona os estudos para a paz e, nem tampouco propõe a aliança entre o multiculturalismo e os estudos para a paz para atingir seu objetivo.

Por meio desse rastreamento, verificamos que determinadas pesquisas abordam a educação para paz como um contra-ponto à violência, enquanto outras, como condição a ser alcançada em áreas como religião, relações internacionais, direito e outras. Entretanto, não mencionam os estudos para paz como conceito fomentador da transformação da cultura de violência em cultura de paz.

## 2.2 Estudos para a paz e multiculturalismo

Numa busca mais precisa acerca do que vimos propondo, cruzamos os assuntos *estudos para a paz e multiculturalismo*. Encontramos a dissertação de Rotta (2004), já disponibilizada anteriormente. Isso ratificou nossa análise de aproximação da sua pesquisa com a que ora propomos. No entanto, numa perspectiva diferente da nossa, discute que a educação para o pluralismo cultural é instrumento dos organismos internacionais para construção da paz, necessária ao desenvolvimento social, enquanto o nosso trabalho propõe que a articulação dos conceitos do multiculturalismo com os estudos para a paz pode fornecer subsídios que incrementem e oxigenem o diálogo travado no meio acadêmico, oferecendo novos caminhos para a educação multicultural e educação para a paz.

## 2.3 Cultura da paz

Não é foco deste estudo conhecer e analisar o conceito de cultura de paz, mas, sim, dos estudos para a paz. Entretanto, lançamos o termo *cultura de paz* por entender que a linha de produção científica em *estudos para a paz* poderia estar limitando seu significado e, em consequência, restringindo o rastreamento de busca.

Dessa forma, foram verificados 55 resumos de dissertações disponíveis no portal da CAPES. Entre as áreas do conhecimento encontradas estão: ciências sociais, história, relações internacionais, administração, literatura, comunicação e semiótica, saúde pública e ciência política, além de educação, que é o nosso foco. Na área educacional foram verificados 11 resumos, entre os quais apenas 05 se aproximam, mais direta ou indiretamente, do nosso estudo, como demonstram os resumos abaixo, o que, por si só, já demonstra a pertinência desse estudo.

*O Multiculturalismo e educação: uma reflexão sobre a pluralidade cultural e os parâmetros curriculares nacionais* (ROTTA, 2004), mencionada anteriormente.

*Vôos de beija-flor: rotas de uma educação para a paz*, (TAVARES, 2000) propõe-se a estudar a dinâmica do seminário *A arte de viver em paz*, como instrumento educativo catalisador de mudanças de atitudes que revelem maior conscientização para a paz no cotidiano e o resgate da inteireza humana. Acredita que é possível, por meio da corporeidade, o desenvolvimento de uma cultura de paz e de uma educação para a paz. Categorias assinaladas: educação, holismo, corporeidade, educação para a paz e educação holística.

*Educação de Policiais Militares: um desafio da sociedade democrática* (VENDRAMINI, 2004). Esse trabalho enaltece o anseio popular por uma polícia comunitária e de defesa da dignidade humana. A educação na corporação foi traduzida como o caminho para a construção junto à população de uma cultura da paz, justiça e fraternidade. Categorias assinaladas: reforma, mudança, transformação, cultura, formação.

*Mediação sistêmica-integrativa: uma contribuição à gestão da educação para a prevenção da violência* (PADILHA, 2003). Esse estudo discute a viabilidade e a validade da implantação da mediação sistêmico-integrativa nas escolas para a prevenção e o combate à escalada de violência que se verifica na sociedade atual. A parte empírica do estudo foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Curitiba. Foi ministrado um curso de Introdução à Mediação Sistêmico-Integrativa e foram avaliadas a viabilidade e validade da sua implantação nas escolas, como uma política de prevenção e combate à violência, na percepção de professores, por meio de questionário. Relata o caminho percorrido até a concretização do pólo prático, a caracterização da escola, o curso ministrado às professoras e a análise dos questionários aplicados. Apresenta, também, uma análise da pesquisa bibliográfica e do pólo prático, sugerindo a ampliação da pesquisa por meio de projetos pilotos que permitam a verificação da viabilidade e validade da mesma e da generalização para outros contextos, na prevenção e combate à violência, contribuindo para a construção de uma cultura de paz. Categorias assinaladas: gestão da educação, política educacional e violência.

Finalmente, *Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas"* (OLIVEIRA, 2004) abordam os conceitos de violências, os fatores externos e internos potencializadores de violências nas escolas, os procedimentos adotados no tratamento do tema, as propostas pedagógicas da escola para a redução das violências; e a relação instrução/formação e a cultura de paz. Aponta que a maioria das escolas pesquisadas não tem propostas coletivas para a redução das violências e que os professores acreditam que no ensino médio deve-se dar ênfase à educação formativa, profissionalizante e desportiva para reverter esse quadro de violências em prol de uma cultura de paz. Categorias tratadas: violência, paz, educação, aprendizagem e ensino médio.

Conforme observamos nos resumos acima, a área educacional está começando a sinalizar para a relevância da educação para a construção da cultura da paz (de 11 resumos, 5 apresentam essa preocupação). A recorrência de categorias como cultura de paz e educação para paz nos resumos apresentados confirmam que esses trabalhos refletem nosso olhar, mas não apontam a educação multicultural e a educação para a paz como caminhos viáveis para a

construção da cultura da paz, nem tampouco mencionam o multiculturalismo ou os estudos para a paz como subsídios teóricos para suas práticas, muito menos, sua articulação.

As outras seis dissertações produzidas na área de educação abordam o imaginário, a violência, a escola e a organização, a antropolítica, Montaigne, a transição histórica, Comenius, educadores, o método, o jogo, a estética, o currículo, as políticas públicas, a realidade escolar, a comunidade no programa escola para paz, sem, contudo, mencionarem a educação multicultural e a educação para a paz, o multiculturalismo ou os estudos para a paz.

Os 44 (quarenta e quatro) resumos restantes pertencem às áreas das ciências sociais, história, relações internacionais, administração, literatura, comunicação e semiótica, saúde pública e ciência política. No entanto, merecem destaque 6 resumos encontrados nas áreas de direito (2), psicologia do desenvolvimento (1), ciência da motricidade humana (1), teologia (1) e comunicação (1), por apontarem categorias muito próximas das que vimos desenvolvendo: igualdade, discriminação, preconceito, gênero, respeito, educação para paz, entre outras, que embora não sejam o foco de nosso estudo, buscam a construção da cultura de paz.

Na área de direito, *A Discriminação da Mulher no Acesso ao Trabalho* (SILVA, 2003) aponta duas alternativas complementares possíveis de combate à discriminação contra a mulher no trabalho. A primeira, de cunho jurídico, que implica a adoção das políticas de ação afirmativa como mecanismo redutor das desigualdades. A segunda, de cunho pedagógico, que implica a adoção de uma metodologia de ensino que promova a cultura da paz, introduzindo uma nova visão conceitual das polaridades "masculino e feminino", possibilitando a ampliação da consciência humana para o amor, ao invés de para a violência. Como parte ativa nesse processo educacional, a mulher deve orientar a formação de seus filhos dentro dos parâmetros dessa nova cultura. Categorias tratadas: igualdade, discriminação, preconceito, gênero e sexo.

*A Mediação como ponto de partida para a discussão de um novo paradigma de acesso à justiça e ao direito* (LIMA, 2003), tem como objetivo de trabalho investigar, dentro do debate sobre as condições de possibilidade da ciência jurídica, se a mediação seria um interessante instrumento de discussão de um novo paradigma de direito. A mediação como um processo que recupera a sensibilidade e os afetos, apontando caminhos para um modelo de justiça consensual e a construção de uma cultura de paz. O estudo apontou para a mediação como um processo de sensibilidade, que rejeita os conflitos, e coloca-se como ponto de partida para a realização de um novo paradigma de direito, um direito mais humanitário,

baseado no consenso, respeito, solidariedade e recuperação da harmonia interior e entre os povos.

Na área de teologia, a *Ética e promoção humana: a profecia calabriana* (SOSTER, 2002) fala de cidadania, inclusão social, justiça, igualdade, coerência, paz, liberdade, valorização da mulher, valorização da vida, participação criativa, perdão e reconciliação, iluminação das elites, na busca do bem comum, do compromisso social, da convivência universal, do respeito às culturas, da valorização da pessoa, da educação dinâmica e transformadora.

Na área de psicologia, a *Paz, guerra e violência: as concepções de crianças e adolescentes de Porto Alegre* (SOUZA, 2001) coletou um material sobre a compreensão de crianças e jovens acerca da paz, guerra e violência, o qual fornece subsídios para a elaboração e execução de projetos educacionais e sociais que visem fomentar a paz e diminuir a violência e a incidência de guerras. Espera-se que os resultados obtidos neste trabalho contribuam para o desenvolvimento de programas de educação para a paz e de combate à violência no Brasil.

Na ciência da motricidade, *O Tai Chi Chuan como um meio para o desenvolvimento da cultura de paz* (SILVA, 2004) tem como proposta verificar se os praticantes de Tai Chi Chuan evidenciam valores considerados categorias de paz e que podem reintegrar o homem, propiciando uma melhor convivência social. Após desenvolver uma pesquisa com praticantes desta modalidade, o estudo concluiu que os praticantes de Tai Chi Chuan apresentam-se referenciados em valores que são categorias de paz.

Na área de comunicação, *A história e a importância da revista "Tempo e Presença" no movimento ecumênico e na sociedade brasileira* (GARCIA, 2001) estuda o movimento ecumênico brasileiro e latino-americano, considerando a contribuição da revista "Tempo e Presença" que é uma publicação fomentadora de reflexões voltadas, especificamente, para estimular o debate entre os cristãos sobre o compromisso que devem assumir diante dos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos que se apresentam. A revista busca oferecer uma leitura da conjuntura numa perspectiva crítica e sob a ótica dos movimentos populares e ecumênicos, com a preocupação de criar novos valores para a sociedade pautados na igualdade, na democracia, na justiça e na paz.

Com base nesses resumos, foi possível observar que diferentes áreas do conhecimento estão sensíveis à importância da construção da cultura de paz no seio da sociedade. Neste ponto, consideramos relevante estabelecer pontes que permitam a comunicação entre essas diferentes áreas que apresentam uma preocupação em comum: a construção de uma cultura de paz. Daí nossa proposta ressaltar a importância da interdisciplinaridade entre as áreas do



conhecimento que buscam promover a cultura da paz. Essas áreas, se estudadas por meio dos subsídios teóricos originários da articulação do multiculturalismo e dos estudos para a paz, nosso argumento, fornecerão valiosos recursos para atender ao objetivo desejado: o desenvolvimento da cultura de paz no bojo das diversas ciências e, em consequência, da sociedade.

Quanto às teses, foram disponibilizados 18 resumos no portal. Desses 18, apenas 5 pertenciam à área de educação. Dos 5 trabalhos, apenas 3 se aproximam direta ou indiretamente da nossa investigação, quais sejam: *As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar. em direção a uma prática lingüística-escolar libertadora* (DIAS, 2001), já citada anteriormente; *A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas* (GUIMARÃES, 2003) que considera as relações entre cultura, sociedade e currículo nas suas dimensões educativas, produtivas e reprodutivas, assinalando uma nova maneira de pensar a própria temática da paz. Aponta a educação para a paz como um acontecimento coletivo, mediado por um grupo, integrado em rede com outros grupos; e *A simultaneidade do absurdo e a graça da condição humana, no cotidiano da polícia militar: uma proposta educativa* (TAVARES, 2004) que lida com as categorias da cultura de paz, da inteireza humana, do policial militar e da educação em instituições como a Polícia Militar, cujos profissionais atuam no limite do paradoxo violência/paz. O argumento defendido é que a corporação pode transcender o seu papel e os policiais podem atuar também como educadores e construtores de uma cultura de paz no exercício da sua função. O trabalho foi desenvolvido, tendo por base o Manifesto de 2000 por uma cultura de paz da UNESCO. Os policiais constataram a importância da educação como um caminho para o resgate do ser, aspecto fundamental para a convivência.

O último trabalho citado (TAVARES, 2004) nos interessou pela sua aproximação com este estudo. Mostra que o paradoxo enfrentado pela Polícia Militar, à semelhança do enfrentado pelo Exército Brasileiro, reside no conflito violência x paz, enquanto nós apontamos, nesta pesquisa, o conflito presente no bojo da formação da identidade cultural do Exército Brasileiro: disciplina e hierarquia *versus* identidades individuais e identidades institucionais- o que sinaliza para o caráter multicultural (CANEN & CANEN, 2005). Da mesma forma, nossa pesquisa busca transcender o preparo operacional do militar brasileiro, com a inserção da educação multicultural e da educação para a paz no treinamento dos militares designados para missões de paz, de modo que estejam em condições de expandir o pensamento multicultural e, conseqüentemente, atuar como educadores e construtores de uma cultura de paz no exercício de sua missão. No entanto, embora reconheça a importância da

educação para a construção da paz, não propõem os estudos para a paz e/ou multiculturalismo como um caminho alternativo para essa construção.

Como mencionado, apenas cinco resumos de teses estão relacionados à área de educação e, desses, três abordam categorias muito próximas àquelas com que lidamos neste trabalho. Os outros dois resumos, embora da área de educação, enfocam outras categorias: escola e trabalho; escola e colonização; corpo; poder; ensino de enfermagem; em um enfoque diferenciado do que nos interessa.

Outras áreas, como saúde coletiva, ciências da comunicação e sociologia e antropologia, embora abordem a cultura de paz, o fazem sob o enfoque de suas áreas de interesse, o que serviu para demonstrar a relevância do nosso tema, bem como sua abrangência e pertinência na contemporaneidade.

Na saúde coletiva, a tese de Milani (2004) *Violências x cultura de paz: a saúde e cidadania do adolescente em promoção* apareceu quando pesquisávamos os resumos das teses sob o assunto *estudos para a paz*. (vide p. 34)

Em ciências da comunicação, *Abaçai Cultura e Arte. Caminhos e trilhas de um programa de ação cultural de natureza incluyente* (NETO, 2004) é uma tese que tem, como foco de preocupação, as reflexões relativas à ação cultural. Busca o diálogo entre educação e cultura, com um viés especial na inclusão social e, neste sentido, relaciona as práticas da entidade, às matrizes de outros programas e com outras questões, como a globalização e internacionalização da cultura, a perspectiva da transdisciplinaridade e, em decorrência, a proeminência fenomenológica da Cultura de Paz.

Na área de sociologia e antropologia, o trabalho *Para além da metáfora da guerra: percepções sobre cidadania, violência e paz no Grajaú, um bairro carioca* (LEITE, 2001), tem, como objeto de estudo verificar como se dão as relações entre cidadania, violência e paz na percepção dos moradores de um bairro carioca. Para tal, a autora examina a relação do bairro com suas favelas no contexto de violência e insegurança que ali se desenvolveram a partir da segunda metade dos anos 90. Considera a influência das interpretações que, na década, dominaram o debate público na cidade do Rio de Janeiro, vinculando, de formas diversas, a violência às favelas. As concepções e os discursos sobre cidadania e violência que emergem no bairro são analisados. Procura-se perceber como a proximidade geográfica entre "asfalto" e favelas no bairro associa-se às distâncias sociais e culturais entre moradores, bem como são analisadas as mediações que ali se estabelecem entre ambos e sua vinculação às interpretações de solidariedade e paz.

## 2.4 Cultura da paz e multiculturalismo

Após realização dessa pesquisa, procedemos, para aprimorar nossa busca, ao cruzamento dos assuntos *cultura de paz e multiculturalismo*, utilizando o mesmo critério *todas as palavras*. Para o curso de mestrado, apareceu 01 (uma) dissertação: a de Rotta (2004), já comentada. Para o curso de doutorado, não apareceu nenhum trabalho. Esse fato demonstra a urgência do estudo proposto, que busca promover o diálogo entre o multiculturalismo e os estudos para a paz. A pesquisa mostrou, também, que embora haja uma sensibilidade para a construção de uma cultura de paz entre as diversas áreas, a educação multicultural e a educação para a paz ainda não foram apontadas como caminhos viáveis para a transformação da cultura da violência para a cultura de paz por meio dos subsídios dos conceitos que as informam.

Essa busca inicial nos levou a concluir que, embora já se verifique uma preocupação acadêmica com as questões que envolvem a paz, em diferentes áreas, ainda não foi realizado um estudo acerca das contribuições e dos subsídios que uma aliança entre os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz traria para o desenvolvimento de outros estudos nessa perspectiva.

Em 2008, realizamos uma nova busca no portal da CAPES para atualizar nosso estudo. Essa busca abrangia o período de 1992 a 2008.

Dessa vez, enfatizamos a pesquisa dos mesmos assuntos- estudos para a paz, educação para a paz e cultura da paz- adotando o critério *expressão exata*. Isso porque buscávamos refinar, ainda mais, nossa busca em termos de argumentos e categorias principais do estudo.

Ao lançar o assunto estudos para a paz, verificamos que não havia nenhum trabalho acadêmico disponível no portal da CAPES, para esse assunto, de acordo com o critério adotado. Situação semelhante ocorreu quando cruzamos estudos para a paz e multiculturalismo. Nenhum trabalho acadêmico encontrava-se disponibilizado no portal.

Entretanto, ao lançarmos o assunto cultura da paz encontramos 23 (vinte e três) dissertações e 7 (sete) teses.

Ao cruzarmos cultura de paz e multiculturalismo nenhum trabalho foi apresentado.

Entre as teses disponíveis, somente 4 (quatro) haviam sido disponibilizadas anteriormente, a saber: O autoconhecimento e práticas corporais: para uma educação transpessoal integradora do saber ao ser no processo de formação inicial dos alunos de educação física de Albuquerque (2007) que trata da importância do autoconhecimento, das práticas corporais e da contribuição da Educação Transpessoal para o processo de formação inicial dos alunos de Educação Física. O referencial teórico foi ancorado pela Educação

Transpessoal, entendida como uma educação que contribui para uma cultura de paz e de convivência respeitosa. Os protagonistas da pesquisa no seu processo de formação inicial constataram a importância da educação transpessoal voltada para a ação e mudança, para novas maneiras de ser e de viver, encarando os conflitos do cotidiano numa perspectiva humana e racional. A pesquisa ressaltou a importância de um novo olhar sobre a formação do Professor de Educação Física para enfrentar os limites da formação fragmentada. Categorias tratadas: autoconhecimento, educação transpessoal e formação de professores; *Educação para a paz na educação em saúde: testemunhos de professor enfermeiro da área da saúde da criança e do adolescente* (GERHARDT, 2005) que se constitui em um estudo observacional exploratório com o objetivo de conhecer a percepção e a prática de docentes de cursos de Graduação em Enfermagem sobre a relação violência-paz e seus entrelaçamentos com enfermagem, saúde e educação para a saúde, bem como identificar as implicações educacionais que emergiram de depoimentos. Na percepção dos docentes sobre a contribuição do enfermeiro pediatra para a transformação da cultura da violência em cultura de paz, os participantes assinalaram a importância de investir na relação de ajuda com os pais e o desenvolvimento das habilidades de observação e escuta pelo profissional. São apresentadas, ainda, as implicações educacionais dos testemunhos dos participantes no que se refere às possibilidades de uma educação para a paz na educação em saúde. Categorias assinaladas: educação para a paz; educação em saúde; enfermagem pediátrica; *A pirâmide da solução dos conflitos: uma contribuição da sociedade civil para a reforma do Judiciário* (CINTRA, 2005) foi o terceiro trabalho e aponta que a sociedade civil assume importante função na aplicação da justiça, quando desvenda a importância conciliadora de seus atores. A aplicação do método piramidal pauta-se no amor e realiza-se por meio do diálogo – Habermas e a Teoria da Ação Comunicativa. Convoca todas as esferas de lideranças sociais para a concretização dos vários diálogos, bem como para o encontro do justo e da realização da cultura da paz. As categorias tratadas não foram informadas; e a última *Mediação: uma nova visão do conflito* (MUNIZ, 2005a) baseia-se nas circunstâncias sociais conflituosas decorrentes da redemocratização do mundo, da expansão científica e da globalização. Esse trabalho questiona as alternativas de realização da justiça e de pacificação social, qual o sistema possível para administrar os interesses da humanidade e como estabelecer uma cultura de paz. Categorias assinaladas: mediação, solução de conflitos e educação para a paz.

Com relação às dissertações, apresentaremos aquelas que não foram mencionadas anteriormente, porque se encontravam no universo de pesquisa que abrangia o período de 1992 a 2005.

*Vivências da paz na escola* (STEPHAN, 2005), por sua vez, busca compreender as vivências de paz no meio escolar, identificando as condições para que os sujeitos envolvidos busquem o desenvolvimento de culturas de paz, para verificar como é vivenciada a paz no meio escolar. O resumo aponta que, em se tratando de vivência na escola, paz e violência estão juntas. As ações para a paz na escola são mais de caráter individuais e há preocupação em reprimir a violência e proporcionar segurança. Não há um consenso sobre como, mas que é possível construir a paz. A resolução não-violenta de conflitos, na educação para a paz, é pouco explorada. É reconhecida a importância do exemplo e do diálogo na educação para a paz. Na escola estão presentes todos os elementos necessários para a construção e para a educação para a paz, mas é preciso difundir o conhecimento sobre a paz como ciência com método próprio. Propõe-se a inclusão da educação para a paz na formação dos professores. Categorias assinaladas: paz, vivências, educação, escola, violência.

Já o *Estudo sobre a eficiência do Projeto Olímpico da Mangueira na situação atual do egresso* (DÓRIA, 2005) deu-se a partir do sucesso do Projeto Olímpico da Mangueira que há mais de 18 anos desenvolve o sentimento de dignidade, incentivando a construção da cidadania e valorizando o espírito coletivo no esporte. Outro motivo é a crescente importância que o esporte vem recebendo no contexto econômico-social brasileiro. Por isso, o objetivo é delinear o perfil atual dos egressos deste Projeto, que frequentaram há 15 anos atrás. São aproximadamente 80 egressos que foram questionados sobre a efetividade dos objetivos do Projeto Olímpico da mangueira nas suas vidas. Categorias: efetividade/objetivos educacionais/cultura da paz. Categorias tratadas: efetividade, objetivos educacionais e cultura da paz.

*Caminhando sobre o fio da navalha”: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes* (PACHECO, 2006) apresenta os estudos realizados sobre a violência x não-violência e suas relações com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade com base nas representações docentes de escolas públicas e particulares na cidade de Santa Maria-RS-Brasil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada a metodologia da História Oral, na modalidade História Oral Temática. A História Oral vista como História dos Contemporâneos possibilitou juntamente com a Teoria das Representações (re)pensar a violência x não-violência e seus conceitos tendo em vista um campo educacional complexo e conflituoso. Violência x não-violência constituiu-se numa antinomia a ser pensada na busca de uma cultura de paz. Diante disso, fez-se necessário compreender o caráter polissêmico da violência, da autoridade e da liberdade, discutindo a conflituosidade na escola. Ao abordar a

questão da autoridade e do autoritarismo algumas confusões surgiram devido ao fato de a linha que separa autoridade e autoritarismo ser muito tênue. Nesse sentido, buscou-se repensar a autoridade do professor diante da complexidade do campo educacional a partir da competência e da generosidade docente. Além do significado do termo liberdade procurou-se refletir sobre as suas possibilidades e (im)possibilidades de efetivação no âmbito escolar. Percebeu-se a presença de liberdades limitadas, bem como a forte relação estabelecida entre liberdade e responsabilidade. Nessa perspectiva, o ser livre significa poder agir no mundo em situação, sendo cada situação um desafio e uma possibilidade de ação humana livre. Tantas reflexões levaram a (in)conclusão de que, parafraseando o poeta Antonio Machado, não há caminho, apenas trilhas sobre o mar. Os autores dessas histórias da educação precisam aventurar-se nesse “caminhar sobre o fio da navalha” buscando alternativas possíveis para uma formação humana mais humana. Categorias desenvolvidas: educação, cultura, política e violência.

*Mediação - uma visão comparada* (MUNIZ, 2005b) discute que, nas sociedades atuais, o Judiciário não consegue se adequar com a mesma rapidez que a sociedade avança nas áreas de tecnologia e ciência, promovendo, por meio desse aprimoramento, maior acesso e um maior número de conflitos. Como o Judiciário não consegue se instrumentalizar adequadamente e acompanhar o ritmo das mudanças, o que se percebe não é a aplicação da justiça, mas um número cada vez maior de conflitos e uma dificuldade para conseguir acessá-la. Existem, entretanto, alternativas que possibilitem o acesso à justiça e atendam às necessidades de celeridade necessárias – institutos que, além desse acesso promovem uma cultura de paz, de cooperação e coexistência na resolução dos conflitos, que trabalham as diferenças; que promovem o crescimento e a assunção de responsabilidades pelos atos, produzindo uma mudança de paradigmas e de ideais, compelindo os cidadãos a aceitar a substituição dos velhos parâmetros pelos novos. Essas transformações requerem um novo olhar nas formas de solução de conflitos e uma discussão e reflexão sobre seu uso, em especial sobre a mediação e suas interligações com o Judiciário. Por tratar-se de assunto atual e relevante, não se pode, pois, desconsiderar que a mediação não é a alternativa para todos os conflitos, mas uma via possível para a pacificação e resolução mais apropriada de uma série de litígios. É também um importante veículo de transformação, de conscientização, de formação, de inclusão social e de educação para a paz. O estudo mostrou a importância da mediação no desenvolvimento de um exercício de cidadania consciente e alguns resultados nos Estados que já a aplicam, bem como os resultados obtidos nas experiências no Brasil para tecer comentários comparativos em relação ao projeto de mediação em tramitação e as

legislações vigentes em Portugal, na França e na Costa Rica. Categorias assinaladas: mediação, conflito, acesso à justiça e exercício de cidadania.

*Mídia e Terceiro Setor: Como as ONGs promovem a Cultura de Paz* (ROSSY, 2006) analisa as rotinas de agendamento na mídia, promovidas por três organizações do Terceiro Setor que atuam na área de políticas públicas de segurança – SOU DA PAZ, VIVA RIO e CONVIVE – a fim de verificar quais estratégias e instrumentos de agendamento e mobilização social são utilizados para a promoção da Cultura de Paz, e como estes podem contribuir para a implantação de um novo paradigma de valores-notícia que priorizem o protagonismo social e o interesse público. Com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas, foram observadas as ações de comunicação das referidas instituições localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, utilizando a metodologia do estudo de caso para analisar as razões pelas quais a promoção midiática das ações voltadas para a cultura de paz constitui uma árdua e cotidiana tarefa, em contraste com a publicação espontânea dedicada à violência. A pesquisa revelou uma rede de instituições realmente organizada e altamente profissionalizada, consciente dos objetivos que deseja atingir e dos meios necessários para alcançá-los, atuando ao lado de uma mídia ainda revestida dos tradicionais valores-notícia, entretanto, bem mais permeável às ações voltadas ao desenvolvimento humano e social. Categorias assinaladas: agendamento, mídia, mobilização e cultura de paz.

*A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de Escolas Públicas Estaduais de Teresina-PI* (LOPES, 2006) analisa a construção da cidadania e da cultura de paz com adolescentes de quinta série de duas escolas públicas estaduais de Teresina. Uma delas integra o programa Escola Comunidade, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação com apoio da UNESCO. O referido estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias didático-pedagógicas do cotidiano escolar que possibilitam a construção da cidadania e cultura de paz, valendo-se da premissa de que uma das finalidades da escola é a construção da cidadania como parte desse processo de vivência cidadã, a cultura de paz. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações nas dependências das escolas. Categorias desenvolvidas: educação, cidadania, cultura de paz e adolescentes. Categorias assinaladas: educação, cidadania, cultura de paz e adolescentes.

*Einstein e Freud: Guerra e Paz num Diálogo Interdisciplinar* de Beust (2006) situa a relevância das idéias de Albert Einstein e de Sigmund Freud sobre a guerra e a paz para os esforços contemporâneos de construção de uma Cultura de Paz, conforme postulados pela ONU/UNESCO para a Década Internacional da Cultura de Paz (2001-2010). Como corpus para esta investigação, existem as duas cartas-abertas que Einstein e Freud trocaram entre si

em 1932 sob os auspícios do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual da Liga das Nações, nas quais apresentavam suas visões sobre as causas da guerra e os possíveis caminhos para o estabelecimento de uma paz definitiva entre as nações. Argumenta-se que suas contribuições são especialmente relevantes para fortalecer a idéia fundamental por trás dos esforços de educação por uma Cultura de Paz, qual seja, de que a guerra não é intrínseca à natureza humana, e que, portanto, pode ser eliminada. Em retrospectiva, percebe-se que a contribuição que Einstein e Freud podem prestar à Cultura de Paz advém tanto de suas idéias quanto ao fato de terem se tornado figuras icônicas da cultura do século XX. Categorias assinaladas: Einstein, Freud, guerra, paz, cultura de paz e educação para a paz.

*Políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas: um estudo de caso dos PCNS – meio ambiente em Sorocaba* (MATTOS, 2007) aponta que os saberes e as práticas só fazem sentido quando compartilhados e usados em prol da solidariedade, justiça e da cultura da paz. Esse princípio faz parte da Carta das Responsabilidades Humanas que trata sobre as responsabilidades da humanidade para os desafios do século XX, e propõem a elaboração de um terceiro pilar de relações internacionais entre a humanidade e a biosfera, visando um mundo responsável, plural e solidário. No âmbito escolar, o meio ambiente deve ser tratado como tema transversal, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Buscou-se investigar os limites e possibilidades dos PCNs para o desenvolvimento da educação ambiental no cotidiano escolar, junto aos professores/as das diversas disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental. Sendo assim, pretendeu-se colaborar para o entendimento de como tem sido abordado, ou não, o referido tema em sala de aula pelos profissionais da educação, independente das disciplinas que lecionam, assim como verificar as representações e o referencial político-pedagógico em que estão pautadas as práticas pedagógicas que os mesmos definem como sendo Educação Ambiental. Categorias desenvolvidas: educação ambiental, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.

*Utopia realizável: a educação para a paz permeando a prática educativa* (BELTRAME, 2007) entende que a educação para a paz é um tema que requer ser difundido em todos os setores da sociedade, com um olhar atento à educação. A adoção de novos paradigmas privilegia a via educativa, entendendo a educação como um dos mapas sociais que possibilitam reorientações e mudanças de posicionamentos. Nesse sentido, proporcionar aos educadores o acesso a conhecimentos elaborados por pesquisas acadêmicas, no que se refere à educação para a paz, revela-se como uma sólida contribuição à defesa dos direitos fundamentais dos seres humanos e à melhoria das relações interpessoais. Este trabalho reúne o resultado de uma pesquisa de campo, efetivada em seis escolas da cidade de Santo Ângelo



(RS), que fazem parte da rede de ensino pública e particular. Buscou-se detectar se a educação para a paz vem permeando a prática pedagógica dos educadores dessas instituições de ensino. Nessa caminhada, dialoga-se com importantes teóricos na tentativa de conhecer e tornar compreensíveis os objetivos e ações que encaminhem para uma cultura de paz. Categorias tratadas: cultura da paz, educação e prática pedagógica.

A dissertação intitulada *Ouvir a amar a Javé: DT 6, 4-9: Um caminho para a cultura de paz* de Ceolin (2006) é um estudo exegético bíblico-pastoral da perícopes de Deuteronômio 6,4-9 que é denominado Shemá Israel. Na contemporaneidade, em meio aos conflitos e desumanizações, o Shemá é apresentado como um caminho alternativo, possibilitando reconhecer sinais existentes na sociedade que enfoca a formação de uma cultura de paz. O Shemá aponta para uma mudança social na perspectiva do comunitarismo solidário, no qual o complemento de Jesus Cristo em amarás o teu próximo como a ti mesmo (Mc 12,31), é fundamento de atitudes que consolidam tradições de paz. Categorias assinaladas: deuteronômio, Shemá, Israel, solidariedade e cultura da paz.

*Estratégias da comunicação no cinema pós-11 de setembro - a legitimação da guerra.* (CABRAL, 2006) é uma pesquisa essencialmente qualitativa que interpreta o cinema como espaço de mediação entre cultura, política, mercado e sociedade, isto é, um campo de batalha da comunicação social que recria a guerra cinematográfica para discutir ou reafirmar valores que promovem e incentivam conflitos; para criticar posicionamentos políticos; para resistir à hegemonia nas suas mais diversas faces e, assim, apontar os caminhos rumo a uma cultura da paz. Categorias assinaladas: comunicação, estratégia, cinema, política.

*Desenvolvimento sustentável e cultura de paz no meio escolar: desafios para o serviço social* (OLIVEIRA, 2007), visa discutir o desenvolvimento sustentável e a cultura da paz como desafios para o serviço social contribuir com a construção de uma sociedade sustentável e equilibrada entre os fatores ambiental, econômico e social. A discussão do desenvolvimento sustentável e da cultura da paz verifica que o meio ambiente configura-se como uma das múltiplas expressões da questão social, objeto de trabalho do Serviço Social, porque ele engloba, também, o papel do ser humano, da natureza, das relações sociais e da questão da violência e da exclusão social como fatores que prejudicam a construção de uma cultura de paz. A pesquisa enfatiza o trabalho desenvolvido por assistentes sociais e biólogas pertencentes a ONG REDECRIAR – Reciclando a Cidadania em Rede Interdisciplinar, na Escola Estadual General Ibá Ilha Moreira, em Porto Alegre, RS. Todos os sujeitos da pesquisa participaram do Projeto Piloto na escola, que envolveu os corpos diretivos, docentes, discentes, comunidade escolar e os profissionais da ONG. Os resultados indicaram que houve

maior articulação da escola com a rede de serviços, maior participação da família na escola, valorização do protagonismo dos alunos, desenvolvimento de uma consciência ecológica com a reciclagem do lixo, compostagem, cultivo de hortas e oficinas de geração de renda com familiares. Essas ações contribuíram para a prevenção da violência no meio escolar em direção à sustentabilidade e à construção de uma cultura de paz. Categorias tratadas: desenvolvimento sustentável, cultura de paz e violência.

Buscando um rastreamento da produção nacional mais ampliado, para validação de nosso estudo, realizamos uma pesquisa no Sistema Pergamum<sup>8</sup> da PUC-Rio. Nessa busca ressaltamos dois pontos importantes: primeiro, que essa pesquisa pode estar comprometida, visto que esse sistema requer atualização constante dos responsáveis por sua gerência, para sua fidedignidade e, segundo, que o Pergamum realiza um rastreamento de todo o material disponível na instituição pesquisada - livros, coleções, CD, artigos, periódicos, entre outros, e não apenas da produção acadêmica, como ocorre no portal da CAPES. Entretanto, dados os devidos descontos, esse sistema, da mesma forma que o portal da CAPES, proporcionou uma visão do que vem sendo produzido, no que se refere às categorias abordadas neste estudo. Ressalta-se que nosso estudo assinalará, apenas, a produção acadêmica.

Para realizar a busca no Sistema Pergamum, utilizamos o critério *todas as palavras*. 09 (nove) registros de publicações sobre estudos *para a paz* foram encontrados. Esse número reduzido nos levou a buscar outras possibilidades, embora, como assinalamos no capítulo 2, nossa tradução e entendimento de *peace studies* é de estudos *para paz*, pela compreensão pró-ativa que temos desse termo. Ao buscarmos estudos *da paz*, foram encontradas 46 (quarenta e seis) produções e ao buscarmos estudos *de paz*, 135 (cento e trinta e cinco).

Nesse rastreamento, apontamos que encontramos somente 01 (uma) dissertação: *Um mandato para a paz: o ocaso da negociação entre o governo de Andrés Pastrana e as forças armadas revolucionárias da Colômbia (1998-2002)* (ALVES, 2005). Esse estudo visa relatar e analisar o fracasso do processo de paz realizado na Colômbia, durante o governo do presidente Andrés Pastrana, entre os anos de 1998 e 2002. O firme desígnio de resolver pacificamente a luta armada exigia que se levasse em consideração a natureza complexa e instável do Estado, a identidade dos atores armados, a realidade do agravamento da crise social e a difícil conciliação entre os interesses internos e externos. A realidade local

---

<sup>8</sup> Sistema informatizado e integrado de bibliotecas. Disponível em: <[http://www.dbd.puc-rio.br/search\\_htdig/htsearch?config=htdig&restrict=&exclude=ESTUDOS%20DA%20PAZ%20&material=&biiblioteca=&words=estudos+da+paz+&sort=title&method=and&format=long](http://www.dbd.puc-rio.br/search_htdig/htsearch?config=htdig&restrict=&exclude=ESTUDOS%20DA%20PAZ%20&material=&biiblioteca=&words=estudos+da+paz+&sort=title&method=and&format=long)>. Acesso em: 25 set. 2008.

constituía-se num drama humanitário cuja solução se mostrava contrária à sustentação de mitos como o de uma democracia política estável ou o da pobreza como a principal causa da violência. O empreendimento conduzido pelo presidente Andrés Pastrana era objeto da área de estudos de resolução pacífica de conflitos, cujas lentes conceituais foram as escolhidas como ferramenta para leitura e interpretação dos fatos. Essa literatura lida com o contexto sócio-político no qual se desenvolvia o enfrentamento armado, abrangendo as várias características específicas deste contexto. Ela preconizava o reconhecimento mútuo e a flexibilização das exigências, para que a negociação apresentasse avanços. O colapso do processo de paz colombiano, entre outros aspectos, tornou evidentes os obstáculos para a transformação do conflito. Sequer conseguiu-se fazer que os dois lados presentes à negociação renunciassem ao uso das armas. Decorridos aproximadamente quatro anos de negociação entre o governo e as Forças Armadas Revolucionárias Colombianas (FARC), os esforços não lograram substituir uma histórica, vivaz e destrutiva experiência por outra, construtiva e benéfica, a qual poderia sobressair-se na eventual assinatura de um acordo de paz.

Quando utilizamos o Sistema Pergamum para a busca sob o critério *expressão exata* para os mesmos assuntos, não apareceram registros, o que corrobora a relevância deste estudo.

Quando se buscou a produção sobre o assunto *cultura da paz*, sob o critério *todas as palavras*, foram encontrados 43 (quarenta e três) registros, enquanto que *cultura de paz*, 68 (sessenta e oito) e *cultura para paz* 5 (cinco). Desse total, nenhum se relacionava às categorias apontadas nesta pesquisa.

Ao refinarmos a busca sob o critério *expressão exata*, da mesma forma que anteriormente, nenhum registro ocorreu.

Ao cruzarmos estudos da / de / para paz e multiculturalismo e cultura da / de / para paz multiculturalismo não houve, também, registros, o que, mais uma vez, demonstra a urgência de tratarmos esses conceitos de forma integrada.

Visando uma busca mais precisa, pesquisamos o assunto *educação para / de / da paz*, utilizando-se o critério *todas as palavras*. Uma tese foi encontrada: *Escola, juventude e política social: estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no programa escolas de paz no estado do Rio de Janeiro* (FARAH NETO, 2002). O resumo não estava disponível no Sistema Pergamum.

Ao adotarmos o critério *expressão exata* nenhum registro foi encontrado e, ao cruzarmos *educação para / de / da paz* e multiculturalismo, não encontramos nenhuma publicação.

Note-se que os registros encontrados, na maioria das vezes, ocorreram devido ao critério de busca utilizada: *todas as palavras*. De novo, salientamos que o critério de busca, como qualquer critério, não é completo, mas sua riqueza se dá pelo panorama revelado acerca do que vem sendo privilegiado na literatura sobre o tema em questão.

## 2.5 Balanço final

Este capítulo buscou traçar um panorama da produção acadêmica nacional sobre os estudos para a paz e a cultura da paz, bem como suas associações ao multiculturalismo, utilizando para isso o portal de periódicos da CAPES e o Sistema Pergamum da PUC-Rio. Seu objetivo foi conhecer o estado-da-arte dos estudos para a paz no Brasil, assim como verificar possíveis associações desses estudos com o multiculturalismo. Mesmo que reconhecendo as limitações de uma pesquisa dessa natureza, consideramos que foi possível delinear um quadro elucidativo do que vem sendo produzido no País referente aos assuntos aqui enfocados.

O capítulo 3 irá dedicar-se à definição dos conceitos dos estudos para a paz e do multiculturalismo, assim como verificará as possibilidades de suas associações desses dois campos de estudos, buscando, assim, preencher as lacunas apontadas neste capítulo.

Não me importa a sua crença, eu quero a diferença que me faz te olhar de frente para falar de tolerância e acabar com essa distância entre nós [...].

(Ana Carolina)

### 3 MULTICULTURALISMO E ESTUDOS PARA A PAZ: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo aprofundar o quadro teórico que norteia a pesquisa e promover a reflexão acerca da possibilidade de articulação de duas grandes categorias nela presentes - o multiculturalismo e os estudos para a paz. Focamos particularmente as seguintes dimensões e subcategorias: as diferentes abordagens multiculturais, a tensão entre o universalismo e o relativismo, o multiculturalismo e a identidade institucional; o conceito e as definições dos estudos para a paz, o conceito de paz positiva e de paz negativa *versus* violência estrutural e direta e os diferentes tipos de justiça.

O multiculturalismo e os estudos para a paz, embora encontrem terreno fértil na educação, não têm sido tratados de forma articulada. Conforme explicitado no capítulo anterior, o diálogo entre eles enriqueceria a pesquisa em educação e em outras áreas do conhecimento, bem como contribuiria para aperfeiçoar políticas e práticas educacionais (civis e militares), que pretendam formar futuras gerações nos valores de respeito, de cidadania crítica, de valorização da pluralidade cultural, de flexibilidade e de abertura para novas formas e possibilidades de construções de conhecimento e de soluções de problemas. (CANEN, 2007)

O capítulo, em um primeiro momento, aborda a polissemia do termo multicultural, bem como algumas das subcategorias (ver capítulo 1) que permeiam o multiculturalismo: as diferentes perspectivas e vertentes do multiculturalismo, as tensões entre o universalismo e relativismo e a identidade institucional. Em um segundo momento apresenta os conceitos e as definições dos estudos para a paz e as subcategorias (ver capítulo 1) a eles imbricadas: conceitos da paz positiva *versus* negativa atrelados aos conceitos da violência estrutural e da violência direta e os diferentes tipos de justiça. Concluindo, apontamos as possibilidades de articulação do multiculturalismo e dos estudos para a paz valendo-se de suas subcategorias.

### 3.1 Multiculturalismo: diferentes abordagens

O conceito de multiculturalismo aparece revestido de várias vertentes e abordagens (McLAREN, 1997), sentidos e dilemas (CANDAU, 2002a, 2002b, 2005; CANEN, 2007; SEMPRINI, 1999; TAYLOR, 1997; TRINDADE, 1999).

São muitas as críticas a respeito da polissemia do termo “multicultural”, mas entendemos que contribuem para o amadurecimento e o posicionamento crítico acerca das diferentes perspectivas que informam esse conceito. O multiculturalismo pode ser interpretado sob diferentes enfoques e abordagens, que vão desde a simples aceitação e a valorização folclórica da diversidade cultural até o questionamento da construção da identidade e da diferença daqueles que compõem o tecido social. Essas abordagens, com todas as implicações, desafios e desdobramentos decorrentes é conhecida por “multiculturalismo crítico” (McLAREN, 1997) e, mais recentemente, “multiculturalismo revolucionário” (McLAREN, 2000a)

Não podemos falar do multiculturalismo crítico, sem nos reportarmos a Peter McLaren (1997, 2000a), autor que denunciou o cotidiano opressivo das escolas públicas da periferia americana. Esse autor defende a idéia de que a escola tem que se tornar “espaço de integração multicultural, multirracial e multiétnica.” (McLAREN, 2000b)

O multiculturalismo crítico, também conhecido por perspectiva intercultural crítica (CANDAU, 2002a, 2002b; 2005; CANEN, 2000, 2001a, 2001b, 2002; CANEN & MOREIRA, 2001, 2001a, 2001b; CANEN & GRANT, 1999; McLAREN, 2000a; MOREIRA, 2001a, 2001b, 2002), e, mais recentemente, multiculturalismo revolucionário ou pós-colonial (McLAREN, 2000a) e multiculturalismo emancipatório (SANTOS, 2001), promove, no âmbito educacional, reflexões acerca do perigo da homogeneização cultural em políticas e práticas pedagógicas e busca estratégias curriculares e avaliativas que desafiem posturas etnocêntricas e preconceituosas e valorizem a diferença. O multiculturalismo assim entendido é a resposta das minorias à homogeneização cultural (CANEN & CANEN, 2005a; 2005b). Dessa forma, as políticas e as práticas educacionais passam a ser percebidas como espaços privilegiados, por possibilitarem a tradução do multiculturalismo em práticas educacionais comprometidas com a valorização da pluralidade cultural, o que autores como Canen e Oliveira (2002) chamam de multiculturalismo em ação.

Apoiando-se nas classificações de abordagens multiculturais propostas por Grant (1997) e McLaren (1997), Canen e Moreira (1999) identificam aquelas que apenas apontam para a necessidade de se conhecer as características culturais plurais de sujeitos e grupos, tais como as das minorias étnicas e culturais excluídas, até as posturas mais críticas que desafiam

desigualdades e discriminações culturais. Assim, apontam classificações que vão desde posturas mais liberais às mais críticas.

Como posturas mais liberais mencionam aquelas que apenas celebram diferenças socioculturais, como costumes, rituais, culinária, sem, no entanto, problematizá-las ou inseri-las num contexto mais amplo. Por outro lado, as posturas mais críticas, denominadas multiculturalismo ou perspectiva intercultural crítica (CANDAUI, 2002a, 2002b; 2005; CANEN, 2000; McLAREN, 2000a), transcendem o caráter de celebração para denunciar as vozes culturais silenciadas e promover meios para desafiar estereótipos e preconceitos cristalizados, em currículos e práticas pedagógicas, identificando suas origens e promovendo uma educação emancipatória.

O multiculturalismo em ação (CANEN & OLIVEIRA, 2002), é aquele que nos interessa, mais especificamente, por apontar possíveis caminhos para um trabalho educacional multiculturalmente comprometido. Essas perspectivas multiculturais mais críticas entendem que os conteúdos pedagógicos e curriculares devem ser tratados, na prática, de modo a romper posturas cristalizadas em torno de visões e atitudes pré-concebidas sobre a diversidade cultural.

Da mesma forma, McLaren (1997), também, identifica algumas vertentes do multiculturalismo: o multiculturalismo conservador que visa à construção de uma cultura comum, subordinando às culturas minoritárias a cultura dominante e definindo-lhes padrões de desempenho previstos "[...] propensa a anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais." (1997, p.113); o multiculturalismo humanista liberal, que compreende a existência de uma igualdade natural entre os diversos grupos étnicos com base na igualdade intelectual entre as raças, a qual lhes permitiria competir e ascender igualmente numa sociedade capitalista. McLaren (1997) critica essa posição, porque, da mesma forma que a anterior, tende a, sob o pretexto de promover a igualdade, apagar a pluralidade e desconhecer os processos de construção das diferenças. O multiculturalismo liberal de esquerda, da mesma forma, também é criticado pelo referido autor, pois enfatiza as diferenças culturais, as quais seriam responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. Dessa forma, trata a diferença como uma "essência", que existe independente de história, cultura e poder.

Advogando a perspectiva do multiculturalismo crítico, McLaren (1997) entende que a língua e as representações de grupos minoritários têm papel relevante na construção de significado e identidade, porque compreende as representações de raça, classe e gênero como

o resultado de lutas sociais mais amplas, enfatizando a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Entendido dessa forma, o multiculturalismo crítico encontra-se tencionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. (CANEN, 2007)

Conhecida como perspectiva intercultural crítica (CANDAU, 2002a, 2002b; 2005; CANEN, 2000), esta tem sido a posição defendida por educadores comprometidos com currículos transformadores, visto que busca uma prática educacional voltada à problematização de conteúdos etnocêntricos e práticas pedagógicas discriminatórias e fragmentadas.

Em sua versão mais pós-modernizada, o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (CANDAU, 2002a, 2002b; 2005; CANEN, 2000; McLAREN, 2000a) parte do ponto de vista da identidade como construção e não como essência. Isso significa entender as culturas e os discursos como formadores de identidades híbridas.

Hall (2004) argumenta que "as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, porém são formadas e transformadas no interior da *representação*" (p. 48, grifo do autor). Segundo o referido autor, a nação não é simplesmente uma identidade política, mas um mecanismo que produz sentidos, ou seja, *um sistema de representação cultural* (op. cit., grifo do autor). A cultura ocupa, então, posição central nas transformações da vida local e cotidiana, o que leva as lutas pelo poder a emergirem, também, no campo discursivo e simbólico, logo cultural. A linguagem, nesse caso, emerge com força.

De fato, conforme observado por Canen e Moreira (1999), apoiados em Grant (1997), a pluralidade de "marcadores mestres" como gênero, raça, sexo, classe social, língua e outros, deve ser contemplada, quando tratarmos da identidade do sujeito, ou seja, da pluralidade de perfis que caracterizam sua identidade (CANDAU, 2002a, 2002b; 2005; CANEN, 2007). Isso por que com a globalização crescente, não é raro encontrarmos grupos de resistência e luta por consolidação identitária e, é na arena em que esses conflitos de identidades se apresentam, que nos deparamos com aquilo que Canen (1999), apoiando-se em McLaren (1998) e Bhabha (1998) e Candau (2002a), apoiando-se nos estudos de Canclini (1997), entendem por hibridismo ou hibridização cultural: os choques e os entrechoques culturais que emergem na busca da superação de binômios do tipo branco *versus* negro. (MOREIRA & CANDAU, 2003)



Nessa perspectiva, não se pode mais desconsiderar a importância de alternativas educacionais que favoreçam a representação das vozes e das produções culturais dos atores responsáveis pela construção do tecido social, representantes das identidades culturais, aí presentes. Desse modo, ressalta-se a importância atribuída ao discurso: sua realização por meio da linguagem e a forma como o processo discursivo é organizado para legitimação do poder e de exclusões.

Para uma instituição militar que forma recursos humanos das mais diversas origens e procedências, atende a diversas missões delegadas, no Brasil e no exterior, representa o País em missões de paz e em aditâncias, torna-se relevante estar atenta às questões acima apontadas, especialmente, quando busca modernizar-se, atualizando seu sistema de ensino, implementando políticas e práticas educacionais, bem como administrativas, como é o caso do PEG-EB. (vide capítulo 1)

Na busca do equilíbrio entre atualizar-se e preservar as cláusulas pétreas que fundamentam sua identidade cultural - hierarquia e disciplina -, o Exército Brasileiro deve buscar, por meio de parcerias com o meio acadêmico, subsídios teóricos que fundamentem o preparo e a formação de seus soldados e o mantenha atualizado e em condições de atender a seus clientes com todas as exigências e necessidades que as sociedades pós-modernas impõem. Isso significa estar apto a compreender a pluralidade de "marcadores mestres" de que somos portadores - gênero, raça, sexo, classe social, língua e outros -, a qual deve ser contemplada no preparo e na formação dos recursos humanos da Instituição, considerando-se os choques e entrelanços culturais (CANDAUI, 2002a, 2005; CANEN, 1999), que emergem na formação da nova identidade do sujeito - a formação militar -, assim como a pluralidade de perfis que os caracterizam.

Para contemplar as questões acima descritas e as imbricações a elas inerentes, supomos que conhecer a tensão entre o universalismo e o relativismo é essencialmente relevante para instituições que buscam atualizar-se, no contexto pós-moderno, preservando suas identidades culturais institucionais.

### 3.2 Universalismo versus relativismo: tensões

A tensão universalismo e relativismo é uma questão intimamente imbricada às diferentes perspectivas multiculturais, traduzida em discussões que vêm sendo travadas por autores

como Valdés (1997) e Batalla (1997), citados em Canen (2007) e Forquin (1997), citado por Candau (2000).

Ao apontar os dilemas do multiculturalismo e suas implicações na educação, Valdés (1997), numa perspectiva universalista, concebe que há valores válidos para toda a sociedade independente das culturas que constituem o tecido social. Por outro lado, Batalla (1997) aponta a impossibilidade de uma fundamentação universalista que balize atitudes em relação às diversas identidades, uma vez que essa postura relativista não crê na existência de verdades absolutas, construídas independentes dos valores culturais e das visões de mundo que os constituem, até porque essa perspectiva universalizada implica o silenciamento e a exclusão de certas vozes e culturas.

De fato, apoiando-se em Candau (2002c), Ribeiro (2006) assinalou não ser possível afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas puras, visto que todos os fenômenos são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, assim, não cabem conceitualizações cristalizadas.

Candau (2000), ao travar diálogo com Forquin no texto *O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin* assinala que embora o referido autor reconheça que os estabelecimentos de ensino não podem mais desconsiderar, no contexto das sociedades multiculturais, a diversidade de seus clientes, ele “[...] defende que, para que a escola possa assegurar de maneira coerente seu papel de formação intelectual e de integração cívica e simbólica, deve repudiar a *tentação do relativismo*.” (*op. cit.*, p.5, grifo da autora)

Com base nesses autores, é possível perceber a tensão dialética que perpassa o universalismo e o relativismo, especificamente no contexto multicultural das escolas.

Temos observado que, nos estabelecimentos de ensino militar, isso não é diferente. Como notamos, ao longo desse estudo, equilibrar o relativismo e o universalismo é, para o Exército, fundamental, visto que possui valores irrevogáveis e bem delineados, sob os quais pautava sua identidade, logo diríamos: universais no âmbito da Força. No entanto, não é mais possível desconsiderar a pluralidade cultural de seus integrantes, no contexto de uma Instituição que caminha numa direção multicultural. Como equilibrar a identidade militar, pautada nos valores da disciplina e da hierarquia e a sua inserção no seio de uma sociedade multicultural? Essa é a questão que vimos perseguindo ao longo dessa pesquisa e que pensamos poder encontrar a resposta no âmbito educacional.

Ao perguntar como os sistemas de ensino podem levar em conta o pluralismo cultural, no momento em que o multiculturalismo ocupa lugar de destaque, sem deixar de considerar a oposição entre as categorias universalismo e relativismo, Forquin (2000) aponta que, conciliar

“[...] o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências históricas, atentas à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais.” (*op. cit.*, p.3), seria uma possibilidade de harmonizar a grade curricular, porque se trata de “[...] dois pilares complementares [universalismo e relativismo], duas pedras fundamentais do edifício curricular.” (*op. cit.*)

A esse respeito, Silva (2000), dialogando com Forquin (1997), em *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin*, aponta que o último não vê antagonismo entre as categorias universalismo e relativismo, mas complementaridade. Entretanto, Silva (2000) discorda porque “[...] se concebermos tanto a ciência como a cultura como relações sociais, não haverá nem antagonismo nem complementaridade, mas uma mesma atitude crítica e de questionamento diante de qualquer resultado ou processo de invenção humana.” (p.72-73). Para Silva (2000), como já assinalado, a discussão universalismo x relativismo é uma questão posicional e enunciativa. Para ele, é universal o que aquele em situação de poder declara como universal. Assim,

Não é que tenhamos diferenças preexistentes, de um lado, e elementos universais, de outro. Os universais são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os ‘universais’ não podem ser a superação das diferenças porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção da diferença. Não haveria diferença se não houvesse ‘universais’. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. (SILVA, 2000, p. 77-78)

Nesse ponto, as abordagens de Habermas e Perelman, apontadas por Canen, Franco e Oliveira (2000), podem fornecer algumas contribuições na solução das tensões presentes entre o universalismo e o relativismo. Habermas propõe o paradigma da ação comunicativa, ou seja, o diálogo eu-tu como ferramenta fundamental para promover a compreensão entre os homens, o qual pode se dar em torno da verdade, retidão e veracidade. A verdade, quando os interlocutores discutem fatos objetivos; a retidão, quando discutem as normas que regem as relações interpessoais; e a veracidade, quando discutem ações e formas de condutas individuais. Se a pretensão dos sujeitos do diálogo é chegar à verdade ou à retidão, quem expõe uma tese pode assegurar o que está dizendo por meio de argumentação discursiva. Entretanto, quando se pretende chegar à veracidade, deve-se ter uma prática/um comportamento condizente com o discurso. Pois o que vale aqui é o convencimento pelas atitudes concretas e não por palavras. Dessa forma, a ação comunicativa tem, segundo Habermas, a linguagem como suporte, porque é ela que confere sentido ao existente e torna possível ao homem conhecer e agir sobre a realidade, modificando-a. Logo, “a razão que

fundamenta esses processos lingüísticos não é de natureza cognitivo-instrumental, mas de natureza comunicativa.” (CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2002, p. 120)

Verificamos, então, contribuições da lógica da natureza comunicativa da linguagem para o multiculturalismo, que se preocupa em mostrar o papel da linguagem na construção e/ou desconstrução de discursos etnocêntricos e homogeneizadores. As metáforas, por exemplo, podem, em visões monoculturais, cristalizar estereótipos e preconceitos, como ocorre, de modo especial, com aquelas que associam a cor negra a uma mancha moral, como se verifica em: preto de alma branca, câmbio negro, entre outros. (CANEN & OLIVEIRA, 2002)

Canen, Franco e Oliveira (*op. cit.*) apontam, ainda, que, com base nas exigências de retidão e da veracidade, próprias das esferas normativa e subjetiva, a razão pede ao sujeito do discurso justificativas que sejam razoáveis e não deduções lógicas ou provas empíricas acerca do que é discutido.

Esses autores assinalam, também, que, para Habermas, é a razão comunicativa que baliza a construção da ética do discurso e se apóia na construção intersubjetiva, *a posteriori*, do dever-ser, “[...] a qual só pode ter lugar mediante processos argumentativos levados a cabo por todos aqueles que se acham envolvidos nas situações que são objeto de exame de um dado discurso prático.” (*op. cit.*, p.121). Ressaltam, ainda, que na busca do consenso ético, os interlocutores devem por de lado suas paixões e seus valores, visto que não são passíveis de acordos racionais. Entretanto, “entendendo que a argumentação se dirige ao homem pleno- e não apenas às suas faculdades racionais-, Perelman vê a ética como constructo que se pauta na difícil, mas necessária, articulação de elementos formais e situações concretas de vida.” (*op. cit.*)

De fato, Canen, Franco e Oliveira (2000) salientam, ainda, que quem está argumentando “[...] não é uma razão desencarnada, mas um ser de carne e osso que não só cultiva inúmeros valores, como também os hierarquiza.” (p. 121). Nesse ponto, esses autores assinalam que a visão de Perelman sobre a ética é ontológica, uma vez que se preocupava com o que é, com o que acontece no mundo sobre as ações praticadas pelos homens e não, simplesmente, com o dever-ser. Para Canen, Franco e Oliveira (2000), a questão que se coloca, nesse ponto, é se isso significa abrir mão do universalismo ético. Esses autores assinalam que, segundo Perelman, não quer dizer abrir mão do universalismo ético, mas entender que o ideal de universalidade “[...] constitui uma tentativa de formular normas e valores que se possam propor ao assentimento de todo ser razoável.” (PERELMAN 1996, p. 199 apud CANEN, FRANCO E OLIVEIRA 2000, p. 121). Porque, segundo Perelman, “[...] *proponer* não é impor

[...]” (*op. cit.*, grifos do autor) e acrescenta que devemos lembrar sempre disso para evitar abusos de poder, conformidade e submissão às ordens de quaisquer autoridades.

Canen, Franco e Oliveira (2000) concluem que as perspectivas de Habermas e Perelman são as da construção de um universalismo ético *a posteriori*, ressaltando que essa construção assume um contorno mais humano, pois admite os valores e os sentimentos preconizados pela ética do discurso. Acrescentam, ainda, que “[...] a abordagem de Perelman vislumbra o universalismo ético como proposta a ser debatida por todos quantos queiram e acreditem no diálogo, e não na coerção, como instrumento capaz de dirimir conflitos.” (CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2000, p. 121)

Dessa forma e considerando a identidade institucional do Exército, tais considerações são importantes, visto que com base no universalismo *a posteriori*, a perspectiva multicultural aceita e valoriza a pluralidade identitária, incluindo as identidades institucionais (CANEN & CANEN, 2005a), respeitando suas especificidades e, ao mesmo tempo, entendendo o diálogo comunicativo como a forma pela qual se forja e se modifica essa identidade, sem comprometer seus elementos fundantes.

A perspectiva multicultural que aqui advogamos, ao ser incorporada à educação dos militares, em especial, no curso preparatório para missões de paz, poderia permitir ao Exército atualizar seus recursos humanos de acordo com as necessidades da contemporaneidade, sem, contudo, ferir as cláusulas pétreas que delineiam a organização, o que significa modernizar-se sem comprometer sua identidade cultural.

Nesse contexto, as questões do universalismo *a posteriori*, até aqui assinaladas, são peculiarmente relevantes nas missões de paz, quando o diálogo, a mediação e a negociação crescem de importância e são condições indispensáveis para o sucesso desse tipo de missão de paz que busca gerenciar conflitos e solucioná-los por meios pacíficos.

Em primeiro lugar, a necessidade de administrar conflitos de forma pacífica se dá pela própria natureza das missões de paz, a qual será mais detalhada no capítulo 4. Em segundo lugar, porque a própria natureza dos conflitos mudou no presente e, ao invés de conflitos convencionais, predominam conflitos urbanos. Isso também será comentado no capítulo 4. Por essa razão, para o Exército, cresce em importância o respeito às culturas dos povos para que ele seja bem sucedido nas suas missões. Acrescente-se, a esse fato, a diversidade de culturas que circulam, sob a égide da ONU, em missões de paz, na atualidade. Nesse ponto, ressalta-se a presença brasileira que, representada pelo comando militar na missão de paz do Haiti (MINUSTAH), vem atuando em territórios adversos, assolados pela fome e pela pobreza.

### 3.3 Multiculturalismo e identidade institucional: pensando no caso do Exército Brasileiro

A necessidade de compreender a pluralidade cultural para além de valores de respeito e aceitação do diferente e de incorporar, ao seu entendimento, o caráter da construção das identidades e diferenças que se dão por meio de sistemas simbólicos de representação, construídos no bojo de relações de poder é, ao nosso ver, condição para a construção de uma cultura da paz na área educacional.

A educação multicultural, articulada com os estudos pela paz, além de oferecer caminhos viáveis e alternativos nessa direção, pode contribuir para evitar que divisões do tipo 'nós' e 'eles', como apontadas acima, ocorram dentro dos grupos, já que:

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro); significa deixar que o outro seja diferente [...]. (PARDO, 1996, 9.154 apud SILVA, 2000, p.101, grifos do autor)

Nesse sentido, segundo Canen e Canen (2005a), o trabalho nas organizações, para ser bem sucedido, deve ser coletivo, com base nas histórias de vida compartilhadas nas interações culturais e sociais, as quais não podem mais ser ignoradas. Assim, de acordo com os autores, a organização passa a ser entendida como *organization learning* (OL) o que, para as Forças Armadas Holandesas, já é uma realidade (vide capítulo 1). Segundo Gooren (2006), as Forças Armadas tentam aprender com as guerras passadas e com os conflitos armados enfrentados por outras Forças. Para ele um dos aprendizados mais importantes é o de que as missões de paz merecem, hoje, a existência de um treinamento cultural, porque as operações pós-conflitos demandam novas habilidades.

Embora a Força, ao formar seus recursos humanos, imprima a marca identitária da Instituição, é necessário reconhecer os diferentes níveis de diversidade que os militares trazem em suas bagagens socioculturais. Some-se às diferenças de raça e classe social, a de gênero, mais recentemente inserida na Instituição, registrada com a entrada das mulheres na Força em 1992. A esse respeito, Hall (2004) alerta para o conceito de nação e os adjetivos a ele relacionados - nacional, multinacional - que não dão conta da multiplicidade das culturas envolvidas dentro do mesmo território nacional, o que, de forma especial, na contemporaneidade, vem aflorando e tomando nova configuração valendo-se dos movimentos culturais, raciais, feministas e outros, que brotam da multiplicidade de identidades dentro de

uma nação (CANEN & CANEN, 2005b). Desse contexto emergem conflitos que levam as organizações e instituições a repensarem suas práticas, visto que:

Tais organizações trabalham as tensões entre: uma cultura organizacional desejada e as culturas dos sujeitos e grupos que aí atuam; as diferenças culturais entre os contextos das organizações em processos de acordos internacionais; a diversidade cultural enfrentada por recursos humanos que atuam em contextos organizacionais situados em países ou em ambientes culturais diferentes dos seus. (CANEN & CANEN, 2005a, p.12)

De fato, o Exército Brasileiro vive hoje uma dicotomia: modernizar-se, sem que isso implique a desestabilização da sua identidade institucional, construída há décadas sobre os pilares da hierarquia e disciplina e que caracterizam a Força (CASTRO, 2004), ainda que se reconheça que, hoje, “os símbolos nacionais seculares, como moedas, desaparecem e, [...] as tradições e identidades culturais locais tornam-se cada vez mais difusas e passam a dar lugar a novos conceitos e a modelos inovadores de organizações empresariais.” (CANEN & CANEN, 2005a, p. 5)

Ribeiro (2006) assinala que Candau (2002c), com base em Arroyo (1996, 2003), denuncia o fato da diversidade ser compreendida como uma patologia, o que serviu, inclusive, como justificativa para o fracasso escolar na educação brasileira.

Neste sentido, a escola vive uma tensão, que emerge entre, de um lado ignorar a diversidade sob o ideal da desigualdade de trato e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos (as) para o fracasso escolar e, de outro reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, a fim de fazer do espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção do conhecimento e de formação humana e cristã. (CANDAU, 2002c, p.71)

Observe-se que a busca do equilíbrio entre a identidade individual dos sujeitos e a identidade institucional, esta última traduzida na missão e no projeto político-pedagógico da escola, não é privilégio do Exército Brasileiro, mas do sistema educacional como um todo que, buscando preservar suas características, enfrenta questões culturais que comprometem o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, da instituição escolar.

A verdade é que a proposta de implantação do Programa de Excelência Gerencial do Exército Brasileiro (PEG-EB) previu a aproximação do Exército com o meio civil. O programa teve, como base, a Gestão Pública de Excelência, definida por meio de critérios de excelência em gestão, utilizados pelo Programa de Qualidade no Serviço Público, aceitos em vários países. É formado por sete partes que compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro: 1. Liderança; 2. Estratégias e Planos; 3. Cidadãos e

Sociedade; 4. Informação; 5. Pessoas; 6. Processos e 7. Resultados. A sua aplicação no Exército Brasileiro se deu com base em pesquisa que considerou aspectos, tais como, de que forma iriam ser implementados as mudanças na cultura organizacional e o desenvolvimento dos planos necessários à orientação das mudanças em todos os níveis. (vide capítulo 1)

Assim sendo, observam-se mudanças na cultura organizacional, na identidade institucional do Exército Brasileiro, visto que passa a admitir a relevância da interação e integração com os cidadãos e a sociedade, ou seja, o intercâmbio entre militares e civis. Alguns aspectos foram delineados para se atingir o objetivo político do Exército: a melhoria dos padrões de excelência operacional, logística e administrativa. Entre eles, foi necessário verificar a missão constitucional do Exército Brasileiro e o Exército no contexto da globalização. Para tal, algumas estratégias tinham de ser adotadas. Entre elas, ressaltamos o aperfeiçoamento das relações da Instituição com a sociedade (aproximação entre os públicos interno e externo). Para sua consecução, foram consideradas a valorização das pessoas, a interação com a sociedade e o intercâmbio de cooperação técnica com as demais organizações civis e militares. Como já apontado no capítulo 1, esse estudo quer ressaltar a estratégia que aponta para o aperfeiçoamento das relações da Instituição com o público externo, pois tem como objetivo obter a maior aproximação do Exército com a sociedade brasileira, bem como as implicações que tal decisão pode desencadear.

Primeiramente, argumentamos que esse aspecto irá demandar uma atitude multicultural comprometida com o desenvolvimento de uma interação efetiva entre os diferentes grupos e atores sociais, em especial por que, para atingir o objetivo político, a Instituição apontou a necessidade de verificar a missão constitucional do Exército no contexto da globalização. Embora a participação brasileira em missões de paz não faça parte da missão constitucional do Exército, é com base nos preceitos do artigo 4º da Constituição Federal<sup>9</sup> que a Força Terrestre envia observadores ou tropas para participar desse tipo de missão.

Assim, pensamos que é importante considerar o contexto da globalização no qual o Exército está inserido hoje. Isso implica perceber questões intrinsecamente relacionadas à diluição de fronteiras, à mobilidade transnacional, aos desafios da pluralidade étnica e religiosa e à diversidade de tradições e costumes, já que essas categorias são conseqüências diretas da pós-modernidade e não considerá-las significa negar o caráter multicultural das sociedades e, especificamente, do Exército Brasileiro.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/03ativid/missaopaz/apresentacao.htm>>. Acesso em 31 jan. 2009.



Entendendo as organizações e valendo-se de Canen e Canen (2005a), que as definem como aquelas que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural, reconhecemos o Exército Brasileiro como uma organização dessa natureza, visto que, além de atuar em diferentes contextos socioculturais dentro e fora do território brasileiro, tem, dentro de sua organização, recursos humanos das mais diversas e variadas procedências. Os referidos autores argumentam que o gerenciamento em organizações multiculturais deve levar em conta o gerenciamento, também, multicultural. Segundo a literatura sobre organizações, a articulação dos processos institucionais à diversidade cultural é uma condição para o sucesso da organização em tempos de globalização (CANEN & CANEN, 2005a). Os autores definem estratégias multiculturais como um conjunto de caminhos desenvolvidos para lidar com a diversidade cultural, minimizando choques culturais e desafiando preconceitos. “São idealizadas para a formação de sujeitos e culturas organizacionais abertas à pluralidade cultural, particularmente em tempos de globalização e intercâmbio constante entre culturas [...]” (*op. cit.*, p.41).

Canen e Canen (2005a) assinalam que o trabalho em novos contextos culturais para os sujeitos que atuam sob determinada cultura institucional gera uma série de reações, de forma especial para os que não conheceram as estratégias multiculturais. Esse fato, no Exército Brasileiro, é propriamente relevante, pois a marca institucional da Força é secular e construída sobre cláusulas pétreas muito bem definidas e delineadas: a hierarquia e a disciplina. É natural que se adequar às exigências e necessidades do mundo pós-moderno seja um ponto sensível para uma Instituição que é reconhecida pela sociedade brasileira pelos valores perpetuados ao longo de anos e que conformam a sua identidade.

Entretanto, não se trata aqui de desestabilizar ou desconstruir a sua identidade, muito pelo contrário, trata-se de alternar, quando necessário, o olhar entre o verde-oliva com outras cores e nuances que, somadas, contribuirão para o melhor relacionamento entre os públicos interno e externo, nacional e internacional. A formação de um “[...] *profissional multicultural* é o objetivo das estratégias multiculturais nas organizações e na formação de profissionais que atuam nas mesmas.” (CANEN & CANEN, 2005a, p. 44, grifo dos autores)

Por exemplo, a relevância da presença feminina nas organizações é atestada por seu número crescente nas mesmas, mas não se reduz a esta questão numérica. Em uma perspectiva multicultural, a necessidade de se entender o olhar feminino se insere em uma valorização da identidade feminina e de tentativas de incorporação de formas de perceber o mundo, sob o ponto de vista feminino, como uma vantagem para a cultura da organização. (*op. cit.*)

A partir dessa citação, consideramos relevante mencionar que o Exército tem uma divisão interna de seus efetivos entre oficiais e praças muito bem delimitada no tempo e espaço e, dentro de cada divisão dessas, há uma subdivisão em quadros, armas e serviços.

Tais divisões estão nitidamente delineadas dentro da Instituição que, dentro dos preceitos de disciplina e de hierarquia, as mantém resguardadas. Em palestra do chefe da Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento (DFA), em 30 de maio de 2007- órgão ao qual a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército é subordinada -, o chefe da DFA ressaltou a importância de estarmos atentos às contribuições que subordinados, principalmente, os temporários (em contraposição aos militares de carreira), têm para oferecer à Força, aproveitando, ao máximo, suas potencialidades em prol da Instituição. Nos cursos militares, no âmbito das subdivisões acima mencionadas, existe acirrado clima de competitividade, visto que os militares são classificados hierarquicamente de acordo com seu desempenho, ao término dos referidos cursos.

Entretanto, o posicionamento do chefe da DFA demonstra a sensibilidade para um trabalho organizacional que considere não apenas o desempenho daqueles que hierarquicamente estão em posição superior, em detrimento dos outros. Essa atitude mostra que o Exército está atento aos prejuízos que uma postura hierarquizada (do ponto de vista do desempenho profissional), pode trazer à Instituição, haja vista a “[...] hierarquização das 'diferenças', em que certos marcadores identitários são percebidos de forma essencializada, congelada, em detrimento de posturas que buscam compreender as identidades como híbridas, multifacetadas e em permanente construção.” (CANEN & OLIVEIRA, 2002). Esse aspecto vai ao encontro da fala acima transcrita, que aponta a importância de articulação a diferentes formas de perceber o mundo, sob olhares diversificados, como uma vantagem para a cultura e o sucesso da Instituição. Isso faz emergir a construção de identidade sustentada no/pelo reconhecimento da alteridade (CANDAU, 2002a, 2005), assim como reafirma o olhar do universalismo *a posteriori* discutido na subseção anterior.

Além do mais, ilustra o conflito estabelecido dentro do Exército Brasileiro que, hoje, convive com a difícil tarefa de se equilibrar entre os pilares que compõem sua identidade cultural e as demandas advindas da pós-modernidade.

Convém ressaltar, mais uma vez, que a observação à identidade institucional procura apontar possíveis caminhos pelos quais a Organização pode percorrer para ajustar-se às exigências da pós-modernidade, sem que isso subverta uma identidade cultural perene aos anos e respeitada no seio da sociedade brasileira. De fato, “[...] é nas próprias linhas de fronteiras, nos limiares, nos interstícios, que sua precariedade [da identidade] se torna mais

visível. Aqui mais do que a partida ou a chegada é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico.” (SILVA, 2000, p. 89). Conscientes da dificuldade de fixar as identidades e da necessidade de reconhecê-las como móveis, propomos um trabalho que reconheça que “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, ainda que guarde traços dela.” (*op. cit.*, p. 87)

#### 3.4 Estudos para a paz: conceitos e definições

Para Weigert (1999), esse campo de estudos é inter, multi e transdisciplinar e se refere a questões que envolvem processos e estruturas da construção da paz e da redução da violência. Parece simples afirmar que esse campo enfoca os conceitos de paz, de conflito, de ausência de violência e de violência, referindo-se à guerra em particular, porém, buscar um consenso para definir essas categorias não é simples. Da mesma forma que o multiculturalismo, sua definição é tensa e intrigante. Weigert (1999), apoiando-se em Galtung (1969), chamou a atenção para a distinção entre paz positiva e paz negativa, elencando diferentes tipos de violência. Utilizou o termo paz negativa para se referir à ausência de guerra e de violência “direta” e o termo paz positiva para se referir à ausência de “violência estrutural” (Weigert, 1999, grifos do autor), ou seja, à presença da justiça social.

Vinte anos após Galtung formular o conceito de violência estrutural em 1969, assinalado por Weigert (1999) acima, Galtung (1990) apresentou o conceito de “violência cultural” em complementação a esse conceito. “ ‘Cultural violence’ is defined here as any aspect of a culture that can be used to legitimize violence in its direct or structural form.” (“Violência cultural é definida aqui como qualquer aspecto da cultura que pode ser usado para legitimar a violência na sua forma direta ou estrutural.”). Galtung (1990) explora as relações entre violência direta, estrutural e cultural por meio de um triângulo e de uma imagem da violência em camadas e com vários tipos de fluxos casuais. Exemplos de violência cultural são indicados mostrando a divisão da cultura dentro da religião e da ideologia, da arte e da linguagem e da ciência empírica e formal. Galtung (1990) aponta que a violência simbólica não mata ou mutila, como a violência direta, mas é usada para legitimá-la, como, por exemplo, a teoria da *Herrenvolk*, ou raça superior. O referido autor assinala, ainda, que a inclusão da cultura como foco principal da pesquisa da paz pode ser interpretada não apenas

como um aprofundamento da busca pela paz, mas como uma possível contribuição para a criação da disciplina geral “culturologia” ainda não existente.

Como observamos, o conceito de “paz”, como de “multiculturalismo” é complexo e precisa ser reexaminado por cada geração, com a coleta das contribuições de todos os interessados em conceitualizá-lo em seus múltiplos universos.

Na era da Guerra Fria, líderes políticos e acadêmicos acreditavam ser suficiente conceber a paz como aquilo que era assegurado pelo poder da dissuasão, enquanto que a situação, hoje, demanda uma noção muito mais inclusiva de participação nas decisões e de maior igualdade na distribuição das riquezas. Para muitos que lecionam essa disciplina, os estudos para a paz podem ser compreendidos como um ramo aplicado do conhecimento. Como as ciências da saúde, os estudos para a paz não são *value free* (“livre de valor”) (tradução livre), mas, no mínimo, *in favor of peace* (“a favor da paz”) (tradução livre) sobre a violência E, no máximo, a favor dos valores de justiça, igualdade, necessidades básicas e outras. O objetivo dos estudos para a paz é o entendimento da paz e da violência, de modo que as pessoas possam colaborar na construção de um mundo melhor. Os estudos para a paz não são “neutros”, mas pretendem ser “objetivos”.

Assim, o conceito de *peace studies* é traduzido, por nós, como estudos para a paz e não, simplesmente, estudos da/sobre a paz, porque entendemos esse campo de estudos como possuidor de uma postura proativa para semear a paz entre indivíduos, grupos e nações. Embora pouco conhecido, no Brasil, com a denominação estudos para a paz (vide capítulo 2), essa área de conhecimento é mais conhecida pela sociedade brasileira como cultura da paz, conforme apontou nova pesquisa realizada no mesmo banco de dados da CAPES, a qual será apresentada mais adiante.

Adams (2002) assinala os *American peace movements* (“movimentos americanos para paz”), ocorridos na século XX, como os mais importantes na História, todos em resposta a guerras ou ameaças de guerras. O referido autor informa que a cultura da guerra precisa ser abolida para atingirmos a cultura da paz e que, para tal, é preciso entender as causas da guerra e as forças para a paz. Brenes e Wessells (2001, p. 99) citado em Rippon (2008, p.1), corrobora o argumento de Adams quando aponta que “ the greatest challenge facing humanity on its journey into this new millennium... [will be] the transformation of a culture of violence into a culture of peace. ” (“ 'o maior desafio enfrentado pela humanidade na sua jornada neste novo milênio... [será] a transformação da cultura de violência para a cultura de paz.' ”)

Segundo Ward (1999), a cultura da paz teve início com o fim da Guerra Fria e a revitalização dos mandatos das Nações Unidas sobre a resolução de conflitos e hostilidades,

assim como o processo de construção da paz, com a introdução da Agenda para Paz (ONU, 1992) e o respectivo Suplemento (ONU, 1995), pelo então Secretário-Geral Boutros Boutros-Ghali, em Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1993. Esse documento reconhece a importância da construção da paz pós-conflito e afirma que a ONU está apta a subsidiar projetos dessa natureza. Para cumprir essa tarefa, Boutros Boutros-Ghali enviou uma proposta inicial a renomados cientistas sociais e pesquisadores sobre paz no mundo. Essa proposta requeria um processo de “ ‘participação de cruzamento de conflito em projetos de desenvolvimento humano’ ” (PARAJON, LOURENÇO & ADAMS, 1996, p.1), porque entendia que a reconciliação daqueles, que no passado foram oponentes, seria promovida por meio da participação conjunta no planejamento e na implementação de projetos elaborados para beneficiar tudo aquilo que dizia respeito aos campos educacional, cultural, à comunicação e à ciência.

Tal proposta baseou-se em pesquisas de psicólogos sociais que diziam que “[...] a reconciliação depois de conflitos violentos é mais bem realizada por meio de um processo de trabalho conjunto de tarefas [...] cujo objetivo é o benefício de todas as partes envolvidas no conflito.” (*op. cit.*, p.1). De acordo com Blake e Mouton (1979); Sherif (1979) e Worchel (1986) em Parajon, Lourenço e Adams (1996), essa descoberta foi repetida em experimentos de laboratório e em cenários sociais, tais como os empresariais. No entanto, nunca foi testada em situações tão complexas como aquelas de países emergentes de uma guerra civil. Em linhas gerais, a proposta de Boutros Boutros-Ghali de que a reconciliação das partes deveria ser promovida pela participação conjunta daqueles envolvidos diretamente no conflito, foi sustentada pelos pesquisadores inicialmente consultados.

Nesse contexto, a Declaração das Nações Unidas do Milênio (ONU, 2000) reafirmou, às portas do terceiro milênio, a fé na organização e no seu estatuto como instâncias indispensáveis para um mundo mais pacífico, próspero e justo, alertando para a importância de “[...] tomar medidas para assegurar o respeito e a proteção dos direitos humanos de imigrantes, trabalhadores emigrantes e suas famílias, eliminar o aumento de atos de racismo e xenofobia em muitas sociedades e promover maior harmonia e tolerância em todas as sociedades.” (ONU, 2000)

Da mesma forma, as Nações Unidas proclamaram o ano de 2000 como o Ano Internacional para a Cultura da Paz (ONU, 1997), promoveram a difusão da Cultura da Paz (ONU, 1997a) e proclamaram o decênio 2001-2010 como a Década Internacional para a Cultura da Paz e a Não-Violência para as Crianças do Mundo (ONU, 1998). Em consequência, iniciou-se, então, uma movimentação global para a cultura da paz, a qual

buscava promover alianças entre todos aqueles que já vinham trabalhando para disseminá-la, em domínios específicos, que vão desde a promoção da cultura da paz, por meio da educação, até a implantação da paz e segurança internacional por meio de ações de presença.

A movimentação global para a cultura da paz (ADAMS, 2002) vem crescendo e ocupando maior espaço, especialmente após todas essas resoluções da ONU, adotadas pela Assembléia Geral. Agências e organismos internacionais vêm se dedicando a essas questões, procurando disseminar a paz ao redor do mundo em setores diversos. Da mesma forma, as universidades vêm produzindo conhecimentos em diferentes áreas para subsidiar esses movimentos, os quais requerem estudos para sustentar suas ações na busca de resultados eficazes que consolidem esse processo. Entre eles estão os estudos para a paz.

Os estudos para a paz emergem de um clima de horror frente aos custos da I Guerra Mundial e tomam nova direção ao término da II Guerra com a invenção e uso das armas atômicas, de acordo com o artigo sobre a construção do Departamento de estudos para a paz, da Universidade de Bradford (O'CONNELL & WHITBY, artigo não publicado). Valendo-se disso, vários estudiosos começam a aplicar a teoria tradicional da ciência social em um estudo sistemático sobre a paz e o conflito. A pesquisa para paz, segundo O'Connell e Whitby (*op. cit.*), deve muito a pensadores como Sokorin, Richardson e Wright, os quais, no período entre as guerras, demonstraram que metodologia científica rigorosa poderia ser aplicada em análises das causas da guerra e, em consequência, da paz. O'Connell e Whitby (*op. cit.*) apontam, ainda, que os estudos para a paz enfocavam, de modo especial, as relações entre os Estados. Essa abordagem foi ampliada por catedráticos como Johan Galtung e Schmid, entre outros, influenciados pelos movimentos dos direitos humanos na América, pela Guerra do Vietnã e pelas lutas por liberdade na América Latina e na África do Sul, nos anos 60. Johan Galtung e Schmid refletiam mais histórica e analiticamente acerca dos valores utilizados nas ciências sociais, realizando análises em termos políticos, sociais e econômicos. No entanto, além de enfatizar esses aspectos, esses dois pesquisadores apontaram problemas mais abrangentes e delicados do que aqueles ligados às relações entre os Estados. Análises sobre classe, raça e gênero e suas implicações para as estruturas social e institucional somaram-se às preocupações iniciais com as relações entre os Estados.

Para Mary E. Lyons<sup>10</sup>, PhD, presidente da Joan B. Kroc, Faculdade para Estudos para a Paz, Universidade de San Diego, Califórnia, a criação desse curso de graduação apontou a novidade relativa dessa temática como ciência e disciplina. A presidente ressalta, ainda, que

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.sandiego.edu/administration/president/speeches\\_articles/peace\\_3\\_30\\_05.php](http://www.sandiego.edu/administration/president/speeches_articles/peace_3_30_05.php)>. Acesso em: 01 fev. 2009.

essa Faculdade herdou, em particular, as tradições do pensamento e da cultura da Igreja Católica, compatíveis com a missão da Universidade de San Diego e, em particular, da Faculdade para Estudos para a Paz.

Lyons aponta, também, que os valores promovidos por documentos papais como *Pacem in Terris: Peace on Earth* de John XXIII (1963); *Populrum Progressio: On the Development of Peoples* de Paul VI (1967) e *Solicitudo Rei Socialis: On Social Concern* de John Paul II (1987) têm influência significativa em declarações internacionais do século passado, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948 (ONU, 1948), que afirma, em seu artigo 1, que “all human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.” (“todos os seres humanos nascem livres e iguais em sua dignidade e seus direitos. Eles são dotados de razão e consciência e devem agir com o outro com espírito fraterno.”) (ONU, não paginado, 1948, tradução livre)

De fato, o *Populrum Progressio: On the Development of Peoples* entende que “[...] development means peace these days.” (“[...] desenvolvimento significa paz nos dias de hoje [...]”) (VATICANO, não paginado, 1967, tradução livre). Isso denota que o conceito de paz hoje é mais abrangente e abarca questões como segurança, justiça e liberdade, conforme registrou o período de transição dos estudos para a paz. (O’CONNELL & WHITBY, artigo não publicado)

Um autor que deve ser lembrado quando falamos em estudos para a paz é o Prof. Dr. Johan Galtung<sup>11</sup>, já mencionado anteriormente. Experiente mediador e pioneiro nos estudos de paz é reconhecido mundialmente como fundador da disciplina acadêmica Pesquisa de Paz e mentor no campo da mediação e da transformação de conflitos - tanto no âmbito teórico quanto prático. Desempenhou papel decisivo na mediação e na prevenção da violência em 45 (quarenta e cinco) conflitos armados no mundo, ao longo das quatro últimas décadas. Nos anos 60, enfatizou o papel da desigualdade e do conceito da violência estrutural nos estudos para a paz. Dessa forma, estendeu as questões de violência para situações nas quais a pobreza prevalecia, particularmente, no Terceiro Mundo e nos países desenvolvidos, como resultado de violência política e social, isto é, violência estrutural. Publicou mais de mil artigos com assuntos diversos, incluindo transformação pacífica de conflitos, cultura profunda, pedagogia da paz, reconciliação, desenvolvimento, construção de paz e fortalecimento, governança

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/Galtung.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2009.

global, paz/violência estrutural e direta, jornalismo para a paz e reflexões sobre acontecimentos atuais. Prof. Dr. Galtung tem mais de 100 livros publicados em dezenas de idiomas. É autor do primeiro manual das Nações Unidas para multiplicadores e participantes do programa *Transformação de Conflitos por Meios Pacíficos: a Abordagem TRANSCEND*<sup>12</sup>. Esse programa é uma rede para o desenvolvimento e para a paz e, com aproximadamente 100 estudiosos e ativistas da paz, ao redor do mundo, com a missão de tornar possível um mundo mais pacífico, por meio da ação, do treinamento, da disseminação e da pesquisa para administrar conflitos de forma pacífica, com empatia - “[...] uma profunda compreensão de todas as partes, suas metas e as metas por trás das metas [...]” (GALTUNG, 2006, p.182) e “[...] criatividade e não-violência para chegar a algo novo que seja aceitável e sustentável.” (GALTUNG, 2006, p.181), com resultados aceitáveis e sustentáveis.

“O método *transcend* procura estimular a criatividade das partes por meio do diálogo com todas [...]. O método usado é o diálogo inquiridor e não o debate proclamador. A arte consiste em estimular sem se apoderar do processo.” (*op. cit.*, p. 181-182)

“Nossa cultura é omissa nos diagnósticos das raízes dos conflitos, nos prognósticos sobre o que está acontecendo, e nas propostas de terapia. Diagnósticos, prognósticos e terapia (DPT) são os pilares de TRANSCEND.” (GALTUNG, 2006, p.102). Esses conceitos entendem a paz, não, simplesmente, em contraposição à violência, conhecida como paz negativa, mas como um movimento que, a partir das raízes das práticas estruturais de violência (diagnóstico e prognóstico), transcende na busca de soluções pacíficas de conflitos, para atingir a justiça social e a liberdade (terapia), conhecida como paz positiva, conceitos esses que veremos a seguir.

### 3.5 Paz positiva *versus* paz negativa: violência estrutural *versus* violência direta

O'Connell e Whitby (artigo não publicado) mencionam que O'Connell, ao assumir o cargo de novo professor de estudo para paz na Universidade de Bradford, refletiu sobre um conceito para a paz mais abrangente, o qual relacionava a paz à justiça e à liberdade. O professor argumentava que a paz possui uma dimensão positiva, na qual existe o desejo de cooperação entre os indivíduos para atingir segurança, a justiça e a liberdade, enquanto a dimensão negativa, caracterizava-se pela simples ausência da violência e do conflito

<sup>12</sup> Disponível em: < <http://www.transcend.org/> > e < <http://www.transcend-nordic.org/> > . Acesso em: 01 fev. 2009.



exacerbado. Assim, relacionando esse conceito aos estudos para a paz, O'Connell sugeriu que esses estudos

Estavam preocupados com os conceitos de paz e liberdade e justiça (filosofia); paz entre os estados e entre regiões do mundo (política internacional e econômica); entre raças e entre grupos étnicos (política e sociologia); paz entre classes sociais e esforços sociais para remover divisões de classe (política, economia e sociologia); e paz entre trabalho e gerenciamento (sociologia, economia e relações industriais). (O'CONNELL & WHITBY, artigo não publicado, p.10)

Nessa direção, Ward (1999) afirma, da mesma forma que Galtung (2005), que a constituição da paz é contrária à violência, significando, então, uma resposta pacífica a disputas e tensões. Acrescenta que a paz definida como ausência de violência é conhecida como paz negativa, porque não inclui práticas estruturais de violência ou a ameaça de violência que é incorporada pela paz positiva. Dessa forma, a paz negativa é entendida, simplesmente, como ausência da guerra.

São muitas as discussões, no meio acadêmico, a respeito dos conceitos sobre a paz negativa e a paz positiva. Autores que se dedicam aos estudos para a paz como Smoker e Davies Reader, conforme informa Ward (1999), têm se dedicado a essa questão. Nosso foco é nos conceitos da paz positiva, pois vai ao encontro da proposta desse estudo, na medida em que incorpora um trabalho voltado à construção de valores de respeito e ao desafio a posturas preconceituosas. Da mesma forma, o presente estudo, como afirmado anteriormente, se preocupa com as ameaças potenciais de violência, ou, a partir de Galtung (2005), do confronto direto, físico ou verbal e, acrescentaríamos, o velado. Confronto esse que em áreas como a educacional, foco de nosso estudo, se traduz em políticas educacionais, práticas currículo-pedagógicas e materiais didáticos (COSTA, 2001), que não valorizam a pluralidade cultural, tampouco propõem um trabalho que desafie posturas etnocêntricas e homogeneizadoras.

Com base em Adams (1997, p.91, tradução livre), Ward (1999) assinala que a paz positiva é entendida como:

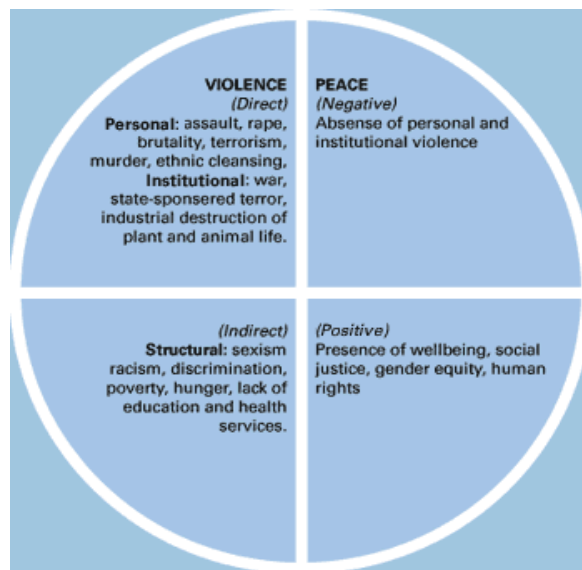
Dinâmica, a paz é simplesmente a solução pacífica para conflitos. Ela gera um equilíbrio nas interações sociais, de forma que todos os membros da sociedade podem viver relações harmoniosas uns com outros. [...] Onde há violência não há paz. Onde há injustiça e falta de liberdade não há paz. Para que haja equilíbrio na dinâmica das interações sociais, a paz deve ser fundada na justiça e liberdade.

Ward (1999) aponta, ainda, que essa definição de paz exclui a existência de quaisquer ameaças de violência e remove as discriminações advindas de tensões e hostilidades. Menciona, também, apoiada em Adams (1997)- referencial teórico que baliza sua pesquisa- que a construção de uma cultura de paz é baseada em “valores universais de respeito à vida, à liberdade, à justiça, à tolerância, aos direitos humanos e à igualdade entre homens e mulheres.” (p.19)

Assim entendida, a paz é concebida não apenas como a ausência do conflito, mas, positivamente, como a cooperação entre os indivíduos e grupos para atingir a justiça e a liberdade (WARD, 1999).

A afirmação da referida autora corrobora a proposta da UNESCO que, por meio do cyberschoolbus<sup>13</sup> contempla uma série de iniciativas para desenvolver a cultura da paz, no seio das sociedades, conforme verificaremos, mais detalhadamente, no próximo capítulo ao tratar da educação para a paz.

O diagrama, a seguir, busca visualizar o core da interação entre a violência e a paz, bem como ilustra a dicotomia dos conceitos da paz positiva versus negativa.



**Figura 1**  
 Fonte <sup>14</sup>

Consideramos importante que o Exército Brasileiro conheça os conceitos apresentados para refletir sobre a necessidade de inseri-los no planejamento político-pedagógico do Sistema de Ensino da Força, buscando preparar e formar seus soldados de acordo com as exigências e necessidades da contemporaneidade. Com base nisso, caberá a cada estabelecimento de ensino enquadrado pelo sistema verificar o nível e a extensão da

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/>>. Acesso em 01 fev. 2009.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame.htm>>. Acesso em 01 fev. 2009.

necessidade de incorporar e trabalhar com esses conceitos na sua prática curricular e pedagógica.

### 3.6 Diferentes tipos de justiça

Intimamente ligado aos estudos para a paz encontra-se o conceito de justiça.

Galtung (2005) em sua fala na Universidade de Nanjing, na China, em 2005, apresentou três diferentes tipos de justiça - a punitiva, a restaurativa e a transitória.

Segundo Pinto (2005), enquanto “a justiça convencional diz: você fez isso e tem de ser castigado! A justiça restaurativa pergunta: o que você pode fazer agora para restaurar isso?” (p.22). Esse autor mostra que a justiça restaurativa está baseada em procedimento de consenso, em que a vítima e o agressor, e, se for o caso, outras pessoas afetadas pelo crime, participam, coletiva e ativamente, na busca “[...] de soluções para a cura de feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime. [...], podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo [...]” (*op. cit.*, p. 20). Em síntese, busca-se um acordo para suprir as necessidades individuais e coletivas das partes envolvidas, para a reintegração social da vítima e do infrator.

Jaccoud (2005), apoiando-se em Eglash (1975), assinala que a justiça punitiva está centrada no castigo, enquanto que a justiça restaurativa “[...] privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as conseqüências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito. (*op. cit.*, p.169). Nós acrescentaríamos, ainda, que a justiça restaurativa está diretamente relacionada à paz positiva, enquanto que a punitiva, à paz negativa. Isso porque quando a justiça restaurativa preocupa-se com a reinserção do indivíduo no seio da sociedade, está realizando um trabalho direcionado à paz positiva. Por outro lado, a justiça punitiva está na direção da paz negativa porque apenas aplica o castigo sem preocupar-se com a reconstrução do cidadão e sua inserção social.

Já a justiça transitória, segundo Melo (2008, p. 170), caracteriza-se “[...] por funcionar em meio a um processo singular de transição ou consolidação da paz, condicionado por compromissos políticos [...]” (NEWMAN, 2002, p. 31 apud MELO, 2008, p. 170). De acordo com Melo (2008), o relatório da comissão de segurança humana de 2003 assinala que a justiça transitória é uma das estratégias para buscar a verdade sobre os abusos de direitos humanos ocorridos, a obtenção de justiça para as vítimas e a punição para os agressores.

Dessa forma, a justiça transitória enfoca as estratégias utilizadas pelas sociedades para superar as violações dos direitos humanos sofridas no passado para a “[...] construção de um futuro mais democrático, justo e pacífico. Existem diversas formas de alcançar estes objetivos: julgamento e prisão dos autores dos crimes, instituição de comissões para apuramento da verdade, desenvolvimento de esforços de reconciliação [...].” (PARLAMENTO EUROPEU, 2006)

Ao realizar um trabalho para a construção de um futuro mais democrático, a justiça transitória vincula-se diretamente à paz positiva, porque busca estratégias que ultrapassem os traumas sofridos, advindos das violações dos direitos humanos, buscando caminhos alternativos para que as sociedades transcendam seus problemas de forma justa e pacífica.

Após definirmos os diferentes tipos de justiça, abordados por Galtung (2005), supomos ser possível traçar um paralelo entre eles e às diferentes perspectivas que informam o multiculturalismo. Isso porque pretendemos mostrar a estreita relação entre os estudos para a paz e o multiculturalismo, com base nas subcategorias que iluminam esses conceitos, mostrando como entendemos que a postura multicultural adotada pode ser articulada aos diferentes tipos de justiça assinalados por Galtung (2005).

Argumentamos que o multiculturalismo conservador (McLAREN, 1997) está associado à justiça punitiva. Visto que, ao incorporar uma atitude punitiva, submetem-se as minorias – vítimas - à cultura dominante- infrator- o que gera um caráter punitivo aos grupos minoritários, como se fossem os responsáveis pelos conflitos/choques culturais existentes.

A justiça restaurativa privilegia toda a forma de ação para corrigir as conseqüências de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito- a vítima, o infrator e outros possíveis membros da coletividade. O multiculturalismo crítico (McLAREN, 1997) parece estar articulado a esse tipo de justiça, já que entende a necessidade da sociedade - infratora - reconhecer a posição que as minorias- vítimas- ocupam no tecido social, bem como sua formação em virtude do resultado de lutas sociais mais amplas, desempenhando papéis específicos na construção das identidades e dos significados. Assim, o multiculturalismo crítico procura corrigir as conseqüências advindas de relações sociais, culturais e institucionais etnocêntricas, para que as relações de poder abafadas sejam desveladas e os grupos minoritários encontrem seu próprio espaço de atuação e legitimação.

O multiculturalismo humanista liberal (McLAREN, 1997) pode estar relacionado à justiça transitória. Esse tipo de justiça focaliza as estratégias utilizadas pelas sociedades, em processo de transição ou consolidação da paz, para superar as violações dos direitos humanos, na busca da construção de um mundo mais justo, pacífico e democrático. Esse tipo de

multiculturalismo concebe a possibilidade de reparação e de superação das desigualdades - violação dos direitos humanos - valendo-se da crença na igualdade intelectual entre as raças - estratégia social utilizada - o que possibilitaria a ascensão social- um mundo mais justo, pacífico e democrático - no qual todos teriam as mesmas possibilidades de ascensão social numa sociedade capitalista. Entretanto, vemos hoje estratégias adotadas para compensar erros cometidos no passado, como a política das cotas nas universidades, como um recurso paliativo a um problema econômico, social e político, de dimensões muito mais amplas e abrangentes, absorvido e denunciado pelo multiculturalismo crítico.

### 3.7 Multiculturalismo e estudos para a paz

Com base no diálogo que vimos estabelecendo com os autores que tratam do multiculturalismo crítico e dos estudos para a paz, foi possível verificar a possibilidade de articulação dessas duas grandes categorias na busca da construção de uma cultura da paz, o que poderia ser operacionalizado com a educação multicultural e a educação para a paz. Observou-se que esses dois eixos teóricos trabalham com categorias muito semelhantes: igualdade, equidade, respeito, direitos humanos, cidadania, raça, gênero, etnia, sexo, religião, entre outras, com propostas também semelhantes, como: promover uma convivência pacífica entre indivíduos e grupos sociais ou, na linguagem multicultural crítica promover “[...] um conjunto de princípios e práticas voltados à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos a ela relacionados.” (CANEN, 2002, p.57)

Um outro ponto de interseção que fortalece nosso argumento é quando Galtung (2005) afirma que “Outra palavra para paz é igualdade” (p.2, tradução livre) e que igualdade, equidade, simetria, reciprocidade, direitos humanos e dignidade são encontrados como parte da definição de paz ou meios de alcançá-la. “Assim, são condições mais necessárias do que suficientes” (p.2, tradução livre). Segundo o referido autor, a igualdade não garante a paz, mas a desigualdade produz o confronto direto, físico ou verbal, que leva à violência estrutural. Para o autor, muitas pessoas concordam que a paz é *muito mais* do que a simples ausência do confronto direto, “[...] encontrada no campo de batalha quando do término do combate.” (p.2). Galtung (2005) ressalta que esse *muito mais* pode ser traduzido pela palavra justiça. “Mas justiça é ambígua e tem de ser sustentada por adjetivos como punitiva, restaurativa e transitória.” (p.2). Esses adjetivos, segundo o autor, definem os diferentes tipos de justiça utilizados, elencados em seção anterior deste estudo.

Tomando-se por base a articulação desses conceitos, podemos considerar, também, a interação da educação multicultural e da educação para a paz, no bojo das políticas e práticas educacionais brasileiras, incluindo aí o ensino militar que, pela natureza das missões desempenhadas no Brasil e no exterior, especialmente, das missões de paz, precisa conhecer e trabalhar suas necessidades multiculturais, assim como as de seus interlocutores, de modo que possa contribuir para a (re) construção de uma cultura de paz, por meio da busca da solução pacífica dos conflitos.

Para melhor compreender a importância da educação multicultural articulada à educação para a paz no preparo para as missões de paz, é relevante conhecer os três fundamentos sobre os quais se estruturam as operações de paz: o consentimento das partes em conflito; o não-uso da força; e a imparcialidade. O consentimento é um dos fundamentos mais importantes, visto que garante o respeito à soberania. O uso da força é outro princípio importante nas operações de paz, sendo autorizado apenas em operações de autodefesa, quando uma das partes resolve não cumprir suas obrigações, bem como quando da proteção ao Direito Internacional Humanitário e aos Direitos Humanos. Dessa forma, a força de paz estará equipada apenas com armamentos leves, pois não pode representar ameaça às partes em litígio. A imparcialidade significa estar destituída de preconceitos. Entretanto, nesse tipo de operação, a imparcialidade se dá apenas no cumprimento do mandato, porque não há necessariamente neutralidade, uma vez que um mandato, por ser uma decisão política, implica o desfavorecimento de uma das partes.

Observando os fundamentos sobre os quais está estruturada a missão de paz, é possível perceber questões intimamente imbricadas e que dizem respeito ao corpo teórico que norteia essa pesquisa. O consentimento, como condição para garantia do respeito à soberania, caminha em direção aos conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz aqui já discutidos. O não-uso da força acarreta estar em condições de buscar soluções pacíficas para os conflitos, conforme objetivo principal dos estudos para a paz, também, já analisado neste capítulo. A imparcialidade, significando a destituição de preconceitos, mesmo que implicando uma decisão política e o desfavorecimento de uma das partes, é uma perspectiva multicultural que deve ser compreendida no âmbito das missões de paz.

A Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) em seu preâmbulo busca reafirmar

[...] a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam

ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

Sabemos que são inúmeros e muito complexos os aspectos a serem desenvolvidos e alcançados para atingir esse progresso. No entanto, as missões de paz, entre tantos outros mecanismos de que a ONU dispõe, podem servir de valioso subsídio a esse objetivo se realizarem um trabalho multiculturalmente comprometido e norteado pelos estudos para a paz. Seja por meio das ações subsidiárias que realiza, seja na procura das soluções pacíficas dos conflitos que gerencia; as operações de paz podem ajudar a criar as condições necessárias, tanto para a condução da reconciliação como para a construção de uma paz sustentável.

O Capítulo VI, da Carta das Nações Unidas (*op. cit.*), trata da solução pacífica de controvérsias e apresenta as obrigações de solução previstas. As operações de promoção, de manutenção e de construção da paz são amparadas por esse capítulo, que em seu Artigo 33, afirma que:

As partes em uma controvérsia, que possa vir a constituir uma ameaça à paz e à segurança internacionais, procurarão, antes de tudo, chegar a uma solução por **negociação**, inquérito, **mediação**, **conciliação**, arbitragem, solução judicial, recurso a entidades ou acordos regionais, ou a qualquer outro meio pacífico à sua escolha. 2. O Conselho de Segurança convidará, quando julgar necessário, as referidas partes a resolver, por tais meios, suas controvérsias. (grifos nossos)

Ressaltamos, nessa citação, a relevância atribuída às habilidades de negociação, mediação e conciliação, na solução pacífica de controvérsias, apontadas no documento. Da mesma forma, o preâmbulo da Carta, que aponta o trabalho com categorias como igualdade, justiça e respeito, reforça a íntima articulação com a educação multicultural, sendo que os estudos para a paz caminham nessa mesma direção. Assim, sua inserção no preparo do militar designado para missões de paz seria um ganho não apenas para a formação dos sujeitos que atuam nessas missões, mas para o Exército Brasileiro, como organização inserida em um mundo globalizado e multicultural. (CANEN & CANEN, 2005a)

O VI Ciclo de Estudos Estratégicos (CEE, 2006), realizado na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, de 06 a 08 de junho de 2006, teve a participação do meio acadêmico civil (FAAP, FGV PUC, UCAM, UERJ, UFF, UFJF, UFRJ, UGF, UnB, USS), abordando o tema *Operações Multinacionais: condicionantes para a participação brasileira e reflexos para o País*. Nesse evento, assistimos a diversas palestras que nos permitiram ter uma visão mais abrangente acerca de questões políticas, econômicas e sociais que envolvem a

participação do Brasil em operações de paz, bem como ampliamos nossa compreensão a respeito da preparação do militar para essas missões.

Sabe-se que a pós-modernidade trouxe em seu bojo desafios socioculturais, étnicos e religiosos que apresentam reflexos diretos para os diferentes segmentos das sociedades e seus atores sociais, os quais são traduzidos em medidas diferenciadas que visam minimizar seus efeitos, no âmbito nacional e internacional.

Documentos tais como a Declaração das Nações Unidas do Milênio, a Declaração do ano 2000 como o Ano Internacional para a Cultura da Paz, a difusão da Cultura de Paz pelas Nações Unidas, o decênio 2001-2010, considerado a Década Internacional para a Cultura da Paz e a Não-Violência para as Crianças do Mundo são exemplos de documentos consolidados e reconhecidos internacionalmente, já citados em páginas anteriores, que contém medidas que buscam promover desafios à onda de racismo e xenofobia existente em algumas sociedades, bem como minimizar os efeitos trazidos por causa dos conflitos de caráter cultural, étnico e religioso.

No Brasil, a Política de Defesa Nacional (PDN), (BRASIL 2005), reconhecendo a complexidade dos desafios em que as sociedades vivem hoje, tomou medidas que visam, entre outras, a inserção da sociedade brasileira nos debates sobre defesa nacional.

Um desdobramento dessa medida foi a implantação do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional (PRÓ-DEFESA), implementado por meio da parceria entre o Ministério da Defesa (MD) e a Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece uma contribuição ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, à disseminação da relevância da defesa nacional como área de interesse de todos os brasileiros e ao aprofundamento das relações entre civis e militares.

No VI Ciclo de Estudos Estratégicos, tomamos conhecimento, também, que a Política de Defesa Nacional (PDN), (BRASIL, 2005), no capítulo 4, item 4.12, afirma que “o Brasil [...] sob a égide de organismos multilaterais participa de operações de paz, visando contribuir para a paz e a segurança internacionais.” Ressaltou-se, também, o capítulo 5, mostrando que entre os objetivos da defesa nacional está “a contribuição para a manutenção da paz e segurança internacionais [...]”(op. cit., p.12), bem como assinalou-se a orientação estratégica da PDN (BRASIL, 2005), traduzida no capítulo 6, a qual prevê que

Para ampliar a projeção do país no conceito mundial e reafirmar seu compromisso com a defesa da paz e com a cooperação entre os povos, o Brasil deverá intensificar sua participação em ações humanitárias e em missões de paz sob a égide de organismos multilaterais. (p.13)



Nesse mesmo evento, apresentou-se, também, a definição moderna de operações de manutenção da paz, como “o caminho para ajudar países divididos por conflito a criarem condições de uma paz sustentável.” (CEE, 2006). Assinalaram-se, também, as diretrizes da PDN (BRASIL, 2005) que ressaltam: “participar de missões de paz e ações humanitárias, de acordo com os interesses nacionais; e participar crescentemente dos processos internacionais relevantes de tomada de decisão, aprimorando e aumentando a capacidade de negociação do Brasil.” (p. 17) e nós acrescentaríamos, ainda, uma outra diretriz não mencionada no Ciclo de Estudos Estratégicos que é “intensificar o intercâmbio das Forças Armadas entre si e com as universidades, instituições de pesquisa e indústria, nas áreas de interesse de defesa.” (BRASIL, 2005, p.17)

Evidenciou-se, em algumas citações da Carta das Nações Unidas e da PDN (BRASIL, 2005), a relevância das missões de paz, na atualidade, que vão desde a contribuição para a paz e a segurança internacionais até a ampliação da projeção do Brasil no mundo.

Se um dos caminhos para atingir essas metas é ajudar os países fragmentados por conflitos a criarem condições de uma paz sustentável, a participação em operações de paz e em ações humanitárias será, provavelmente, ampliada e, em consequência, o incremento da capacidade de negociação brasileira deverá ser contemplado com um treinamento multicultural no curso preparatório às missões.

Este novo ambiente exige que as forças empregadas sob a égide das Nações Unidas estejam realmente bem preparadas para cumprirem eficazmente o seu papel e não sejam meros instrumentos de soluções paliativas ou, até mesmo, não sejam motivos de agravamento da situação. (FREAKLEY *et all*, 1999, p.50)

### 3.8 Balanço final

Este capítulo buscou ampliar o entendimento acerca do multiculturalismo e dos estudos para paz, assim como de algumas de suas dimensões e sub-categorias, a fim de fomentar a reflexão acerca da possibilidade de articulação desses conceitos para enriquecer e fortalecer a operacionalização dessas grandes categorias no âmbito da educação multicultural e da educação para a paz, foco do próximo capítulo.

Ficou evidenciado que o contexto contemporâneo possui demandas que requerem novos atores preparados para atendê-las e, assim, cresce de importância a análise de planejamentos curriculares e pedagógicos em estabelecimentos de ensino civis e militares.

Enfocaremos, neste estudo, as ações educativas do Centro de Instrução de Operações de Paz à luz das exigências contemporâneas, entretanto, verificaremos, inicialmente, a extensão em que a educação multicultural e a educação para a paz podem colaborar para atender aos aspectos que delineiam o cenário da atualidade.

Dessa forma, o próximo capítulo irá assinalar os potenciais, os limites, os desafios e as possibilidades da articulação da educação multicultural e da educação para a paz, valendo-se de algumas experiências pedagógicas em educação para a paz e suas aproximações com o multiculturalismo, assim como de produções e de questões relacionadas à educação para paz no Brasil e no exterior.

As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

(Boaventura Santos)

#### 4 EDUCAÇÃO PARA A PAZ E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?

O presente capítulo irá, com base no conceito e nas dimensões do multiculturalismo e dos estudos para a paz, apresentados no capítulo anterior, mostrar as possibilidades de articulação da educação para a paz e da educação multicultural, na direção de políticas e práticas educacionais multiculturalmente comprometidas com a construção de uma cultura de paz. Para tal, iremos abordar algumas experiências pedagógicas em educação para a paz e suas aproximações com o multiculturalismo, bem como apresentar outras produções e questões relacionadas à educação para a paz no Brasil e no exterior.

##### 4.1 Educação para a paz: conceito, aproximações com o multiculturalismo e algumas experiências pedagógicas

De acordo com Wintersteiner (2008) a educação para a paz moderna teve início no século XIX, não por iniciativa do sistema de ensino do estado ou de acadêmicos das universidades, mas da sociedade civil, de associações de paz, de igrejas e de educadores críticos. Entretanto, o referido autor informa que os fundadores da educação como disciplina acadêmica, desde o fim da idade média, foram, também, os pioneiros no entendimento da paz, como um valor explícito da educação “[...] like Czech educator and educational pioneer Ian Amos Komensky, called Comenius (see Korthaase, 2005, p. 2).” (“como o educador Czech e o pioneiro educacional Ian Amos Komensky, conhecido por Comenius (ver Korthaase, 2005).”) (*op cit.*, 2008, p. 2, tradução livre). Wintersteiner (2008) assinala que a idéia da educação para a paz como princípio básico da educação “[...] is not a shared belief of all educators but a contested social purpose.” (“[...] não é uma crença compartilhada por todos os educadores mas um propósito social contestado.”) (*op cit.*, tradução livre), porque, “[...] it is even very hard to develop peace education as opposition to ruling values and practices.” (“é ainda mais difícil desenvolver a educação para a paz em oposição a práticas e valores regulados.”) (*op cit.*, tradução livre)

Para Wintersteiner (2008), é possível distinguir três fases distintas da educação para a paz, desde a II Guerra Mundial, pelo menos nos países europeus: educação para o entendimento internacional; educação crítica para a paz; e educação para a cultura da paz.

A primeira fase limita-se ao período de 1945 ao final da década de 60 e entendia que a

peace is merely seen as the act of understanding among states (and politicians). The peoples are not considered as political actors. The process of international understanding should be supported by education against prejudices or foe images and via international (youth) encounters.

paz é considerada simplesmente como a ação de entendimento entre os Estados (e políticos). Os povos não são considerados como atores políticos. O processo de entendimento internacional poderia ser suportado pela educação contra preconceitos e imagens inimigas e por meio de encontros internacionais de jovens. (*op. cit.*, p.5)

A segunda fase, educação crítica para a paz, surgiu em 1968 e tecia duras críticas à educação para a paz então existente (WULF, 1973, 1974 apud WINTERSTEINER, 2008).

- The traditional notion of peace as harmony conceals the social and political contradictions and conflicts; it makes us unable to struggle against structural violence.
- Positive peace is not just the absence of war and direct violence, but social justice and respect for human rights.
- Traditional peace education does not encourage learners to struggle the war system, they do not become peaceful and pacifist, but pacific and obedient.
- Thus, it is necessary to link peace education with social criticism, and to combat structural violence as well as personal violence.”
- A noção tradicional de paz como harmonia esconde as contradições e os conflitos políticos e sociais; não nos permite lutar contra a estrutura da violência.
- A paz positiva não é apenas a ausência de guerra e da violência direta, mas justiça social e respeito aos direitos humanos.
- A educação para paz tradicional não encoraja os jovens a lutar contra o sistema da guerra, eles não se tornam pacíficos e pacifistas, mas passivos e obedientes.
- Assim, é necessário relacionar educação para a paz com crítica social, e combater a violência estrutural tanto quanto a violência pessoal. (WINTERSTEINER, 2008, p. 5)

Wintersteiner (2008) ressalta que, ironicamente, essa educação para a paz que trouxe contribuições significativas para a legitimidade da educação para a paz como disciplina acadêmica, ao mesmo tempo desafiou a noção de educação para a paz, quando apontou a inserção dessa educação, como prática social e integrada, dentro sistema de ensino público, cujos objetivos seriam corrompidos tão logo ingressassem no sistema escolar, entendido como um espaço repressivo.

The structural and cultural violence of school is an obstacle to any kind of alternative education, including peace education. Robin Burns called this ‘the kiss of death’ argument: If peace education is mainstreamed, its very concerns are killed.

(Burns 1996, 121p)” (“A violência estrutural e cultural da escola é um obstáculo à qualquer tipo de educação alternativa, incluindo a educação para a paz. Robin Burns chamou isso de o argumento do ‘beijo da morte’: se a educação para a paz é uma tendência dominante, seus principais objetivos são assassinados. (WINTERSTEINER,2008 ,p. 6)

Ainda assim, Wintersteiner (2008) aponta os alcances da educação crítica para a paz, que foram desenvolvidos e emergiram, especialmente, nas décadas de 80 e 90: as questões nucleares, complementadas pelas ecológicas, que aos poucos estão sendo desenvolvidas pela educação para futuros sustentáveis, norteadas pelo documento Earth Charter (WENDEN, 2004 apud WINTERSTEINER p. 6, 2008); as questões de gênero, trabalhadas pela educação para a paz em uma perspectiva de gênero (REARDON, 1985, 1993, 2001 e BROCK-UTNE, 1985 apud WINTERSTEINER p. 6, 2008); e educação para a cidadania global ou educação para a paz global como reação à globalização da economia, da cultura e da vida social (BOULDING, 1988 e REARDON, 1988 apud WINTERSTEINER p. 6, 2008)

Para Wintersteiner (2008), a terceira fase da educação para a paz - educação para a cultura de paz - foi desenvolvida sob a égide da UNESCO desde a década de 90. A educação para a cultura da paz é um conceito que, pela primeira vez, permitiu integrar todas as dimensões da educação para a paz e cujo ponto de partida foi o ensaio de Galtung (1990) sobre violência cultural quando ele transcende a oposição violência estrutural *versus* violência pessoal e elabora o triângulo da violência incluindo a violência cultural (vide capítulo 3, 3.4).

Com base nas distinções assinaladas acerca das três fases da educação para a paz, é possível perceber que os diferentes tipos de educação para a paz incorporam as diferentes perspectivas do multiculturalismo (vide capítulo 3).

A educação para o entendimento internacional incorpora os conceitos do multiculturalismo folclórico, porque se situa no processo do entendimento internacional dos Estados, excluindo os povos da participação e desse processo. A educação para o entendimento internacional cabe, então, a tarefa de favorecer uma imagem positiva dos povos cujos Estados interagem na esfera internacional.

A educação crítica para a paz trabalha com os conceitos do multiculturalismo crítico, pois questiona os conceitos tradicionais de paz, os quais não promovem a crítica social e o combate à violência estrutural.

A educação para a cultura da paz promove, pela primeira vez, a integração de todas as dimensões da educação para a paz, incluindo aí, especialmente, a violência cultural, revelada por Galtung (1990). A divisão da cultura dentro da religião e da ideologia, da arte e da linguagem e da ciência empírica e formal, bem como a força dos signos e da representação

simbólica no bojo das relações são questões apontadas por esse autor e que demonstram que a educação para a cultura da paz trata de conceitos do multiculturalismo pós-colonial.

De fato, Wintersteiner (2008) ressalta que “a theoretical starting point was Galtung’s essay on cultural violence (Galtung, 1990) [...]” (“o ponto de partida teórico [para a integração] foi o ensaio de Galtung sobre violência cultural (Galtung, 1990) [...]”) (*op cit.*, p. 6, tradução livre), quando Galtung (1990) elabora o triângulo representativo da cultura da violência, incluindo aí, a violência cultural (vide capítulo 3, 3.4). Assim, Galtung, para Wintersteiner, leva a pesquisa da paz a acompanhar a virada cultural ocorrida nas ciências sociais.

Wintersteiner (2008) aponta, ainda, que “the culturally constructed patterns of perception, like myths, images, narratives which are bequeathed over long periods are sometimes important obstacles for the resolution of current conflicts [...]” (“Os modelos culturais construídos como mitos, imagens, narrativas, legados por longos períodos, são, às vezes, obstáculos importantes para a resolução dos conflitos existentes.”) (2008, p. 7). Apoiando-se em Appadurai (2000), Wintersteiner (2008, p. 7) assinala, ainda, que “ ‘It is the imagination, in its collective forms, that creates ideas of neighborhood and nationhood, of moral economies and unjust rule, of higher wages and foreign labor prospects.’ ” (“ ‘É a imaginação, nas suas formas coletivas, que cria as idéias de vizinhança e nacionalidade, de economias morais e regra injusta, de maiores disputas e prospectos de mão-de-obra estrangeiras.’ ” Dessa forma, para o referido autor, mudar o sistema político e econômico para atingir a paz não é suficiente. “It is also necessary to change the cultural behaviours and deep-rooted ideologies, ways of thinking and acting - a genuine task of education [...]” (“É necessário mudar os comportamentos culturais e as ideologias enraizadas, caminhos para pensar e agir - uma tarefa genuinamente da educação [...]”) (WINTERSTEINER, 2008, p. 7, tradução nossa).

A ênfase dada à questão cultural, em especial, aos signos e à representação simbólica, que ocorreu a partir de Galtung (1990), na década de 90 (vide capítulo 3, 3.4), incorporou nova dimensão à educação, entendida, então, como espaço de reflexão e atuação. Nesse ponto, a educação para a cultura da paz indica sua proximidade com a educação multicultural e, em especial, com o multiculturalismo pós-colonial que se encontra imbricado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que assinalam a necessidade de transcender o desafio a preconceitos e identificar na linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas (CANEN, 2007), daí a relevância do diálogo entre o multiculturalismo e os estudos para a paz.

Wintersteiner (2008) ao traçar um panorama internacional da educação para a paz aponta que Betty Reardon (2000), *Journal of Peace Education* (2004) e *European peace educators' network for a culture of peace* (EURED) (2002) identificam algumas dimensões e campos de atuação da educação para a paz. O quadro a seguir revela que a maioria das categorias abordadas nesses artigos é similar ou idêntica, pois “at least at the conceptual level, all three authors agree in six elementary fields [...]” (“ao menos no nível conceitual, todos os três autores concordam em seis campos elementares”) (WINTERSTEINER, 2008, p. 9, tradução livre). “These various labels illuminate the depth and the diversity of the field.” (“Esses vários rótulos iluminam a profundidade e a diversidade do campo.”) (*op. cit.*, 2008, p. 10). Daí a necessidade de se constituir alianças entre os educadores e suas práticas curriculares e pedagógicas.

#### Fields of peace education – A comparison

Betty Reardon (2000)		Journal of Peace Education (2004)	EURED (2002)
Education for peace	International education <i>global agency*</i>	global issues	global education (and subfields)
	Environmental education <i>ecological awareness*</i>	environment care ecological sustainability	environmental education
	Multicultural education <i>cultural proficiency*</i>	anti-racism cultural diversity intercultural understanding	intercultural education (and subfields)
Education about peace	human rights education	human rights	human rights education
	conflict resolution	conflict resolution	peace as a topic
	“traditional” peace education (anti-war <i>gender sensitivity*</i>	Disarmament	
		gender equality	gender education
		civic responsibility	civic education
		Social futures	
		educational social movements	
		indigenous people	

\*In italics: recommendations for a “new peace education”

Fonte: Wintersteiner (2008, p.9)

Quando se fala na relevância da educação para a paz para a cultura de paz, ressalta-se, entre outros, o trabalho de Swee-Hin Toh, professor da Universidade de Alberta, Canadá, vencedor do prêmio da UNESCO para a educação para a paz, no ano de 2000. Ao abordar a

educação para a paz, Swee-Hin (1997) deixou pistas que permitem apontar a estreita relação da educação para a paz com a educação multicultural.

Ao conceitualizar a educação para a paz, Swee-Hin (1997) aponta que, pela busca de processos educacionais apropriados, é possível “[...] promover um entendimento crítico das causas dos conflitos, da violência e da ausência de paz no mundo, por meio da diversidade de questões e problemas do nível macro [...] para o micro...” (tradução livre) (p.3).

Assim sendo, ressaltamos que a educação multicultural é um dos processos educacionais viáveis para contribuir com essa proposta, desde que embasada pelo multiculturalismo crítico em diálogo com os estudos para a paz. Compreendida sob essa perspectiva, a educação multicultural é reconhecida como um caminho possível para a promoção de uma educação comprometida com a valorização da diferença, por meio de práticas pedagógicas que compreendam a construção de preconceitos e estereótipos, com base nas relações de poder assimétricas.

Da mesma forma, verificamos que a educação multicultural possui estreita relação com a educação para a paz, no momento em que o autor aponta que, para conceituarmos a educação para a paz, é preciso conhecer o papel da pesquisa para a paz e da prática/ação nessa direção, isto é: a relação teoria e prática. Swee-Hin (1997) mostra que, por meio da pesquisa, importantes dados e análises emergem para subsidiar os educadores para a paz com conhecimentos relevantes para o processo educacional. “Pensar crítica e dialogicamente não é, portanto, compreendido como aprendizagem passiva, mas como ativa reconstrução da nossa compreensão do mundo como um prelúdio para a transformação.” (*op. cit.*, p.2, tradução livre). A partir daí, o referido autor apresenta exemplos de atividades que já ocorreram ao redor do mundo, em diversas regiões, que sinalizam positivamente para o que ele chama de educação crítica, o que nós conhecemos como multiculturalismo em ação (CANEN & OLIVEIRA, 2002), já explicitado no capítulo 2, a qual pode promover, tanto entre as camadas privilegiadas quanto marginalizadas, o desafio a injustiças sociais, à ordem global e internacional, buscando criar paradigmas educacionais alternativos e mais pacíficos para um melhor convívio entre indivíduos, grupos e nações.

Segundo Swee-Hin (1997), por meio do diálogo crítico e de atividades colaborativas, grupos sob conflitos culturais, étnicos e raciais, comunidades e nações seriam capazes de perceber as raízes ou causas de suas divisões e cultivar o respeito pelas crenças e tradições na busca da reconciliação. Ressalte-se que os educadores para a paz criticam a vertente da educação multicultural que simplesmente 'celebra' (grifo do autor) as diferenças sem promover uma compreensão crítica para solucionar as causas da desarmonia intercultural, da



mesma forma que autores como McLaren (1997; 2000a), Canen (2000), Moreira (2001a, 2001b), Moreira e Silva, (2002) e Candau (2002a, 2002b, 2002c, 2005) o fazem, o que aproxima cada vez mais a educação para a paz da educação multicultural.

Outra autora relevante para esse estudo é Sara Clarke-Habibi, diretora assistente do Instituto Internacional de Educação para a Paz na Suíça e elaboradora instrucional do manual de currículos de educação para a paz e de materiais de *e-learning* do Instituto. Sara Clarke-Habibi foi coordenadora nacional do programa piloto de educação para a paz na Bósnia e Herzegovina, de julho de 2000 a janeiro de 2002 e participou, em setembro de 2000, do programa de educação para a paz aplicada em seis escolas-piloto, nesses locais marcados pela destruição causada pela guerra de 1992-1995. A referida autora, com base em Swee-Hin (1997), ressalta que, embora o discurso acadêmico sobre a educação para a paz reconheça a necessidade de uma abordagem mais holística, uma revisão de 7 projetos de campo revelou as três variações mais comuns sobre a educação para a paz: como treinamento para a resolução de conflitos, como educação para a democracia e como treinamento de conscientização dos direitos humanos.

Com base nesse ponto, a referida autora afirma ser possível observar que os objetivos pedagógicos e as metodologias resultantes das diferentes abordagens da educação para a paz diferem de forma considerável e que, de acordo com Swee-Hin (1997), autor em quem fundamenta suas posições “[...] eles têm inevitavelmente dinâmica e ‘autonomia’ próprias em termos de teoria e prática” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.36). Clarke-Habibi informa, também, que conforme a educação para a paz passa a ser enfatizada internacionalmente, é necessário questionar qual o tipo de educação para a paz que se está priorizando, o que está sendo veiculado e se os programas têm sido bem sucedidos ao disseminar a cultura da paz entre os participantes. Segundo a autora, os que advogam as tendências acima mencionadas, podem argumentar que os objetivos da educação para a paz estão fundamentalmente inter-relacionados, “[...] e de fato, à medida que a educação para a paz se move da periferia para o centro, a combinação de abordagens torna-se cada vez mais comum” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.36).

Citando Swee-Hin (1997), Clarke-Habibi assinala que “há um reconhecimento crescente e uma construção de um consenso sobre o valor de compartilhar idéias e estratégias dada a interconectividade de questões de violência, conflito e ausência de paz.” (SWEE-HIN, 1997, p.3 apud CLARKE-HABIBI, 2005, p.36). A autora questiona se as três diferentes abordagens da educação para a paz: 1) educação para a paz como treinamento de resolução de conflitos; 2) educação para a paz como educação para a democracia; e 3) educação para a paz como

treinamento de conscientização dos direitos humanos “[...] criam essencialmente uma base conceitual e metodológica eficaz a partir da qual é possível transformar a cultura das comunidades participantes de unidades conflituosas e violentas em unidades de paz”. (CLARKE-HABIBI, 2005, p.4, tradução livre). Apoiando-se em Kohlberg (1984), Clarke-Habibi (*op. cit.*), o que é questionado é se não estamos simplesmente colocando tudo em uma “*bag of virtues*” (“bolsa de virtudes”) (grifo do autor, tradução livre), sem um exame crítico da coerência filosófica dessa situação. Clarke-Habibi (*op. cit.*), assinala que a pesquisa ainda concluirá sobre estas questões.

No entanto, de acordo com Salomon (2002), outro autor, no qual apóia sua pesquisa, Clarke-Habibi (2005) assinala que precisamos de pesquisa para acompanhar e avaliar o campo da educação para a paz. Afirma, também, que muitos tipos diversificados de atividades, ocorrendo em inúmeros contextos diferenciados, rotulam a educação para a paz sob uma mesma categoria. O referido autor também critica que a produção do conhecimento desenvolvida na academia, bem como a pesquisa e a avaliação “[...] lamentavelmente vêm a reboque da prática [...]” (SALOMON, 2002, p.3 apud CLARKE-HABIBI, 2005, p.36, tradução livre). Segundo Salomon (2002), na falta de uma definição precisa acerca da educação para a paz ou de como se relacionam suas diferentes vertentes “[...] não está claro como a experiência com uma variante da educação para a paz em uma região pode informar, de forma competente, programas em outra região.” (*op. cit.*).

Para Clarke-Habibi (2005), essa crítica é aceitável e se deve ao fato de que nossa compreensão sobre a paz ainda está sendo elaborada e refinada. Admite-se hoje que a paz é muito mais do que a simples ausência de conflito, como já mencionamos neste estudo. Por outro lado, o consenso da dinâmica positiva da paz, também referido anteriormente, nos vários aspectos da vida, ainda carece de informações para completar-lhe o entendimento. Segundo Clarke-Habibi (*op. cit.*), ainda há muitos questionamentos sobre a natureza da paz e os meios para estabelecê-la na vida pessoal e coletiva. Essa autora aponta que as abordagens sociopolíticas que têm orientado o movimento para a educação para a paz, desde suas origens, contrárias às guerras, só de forma gradativa, integraram as dimensões psicológicas da paz em seus discursos teóricos; em princípio, graças ao aumento da atenção internacional para a construção da paz pós-conflitos em sociedades que sofrem os traumas advindos deles. Ainda não há reconhecimento acadêmico acerca dos princípios morais e espirituais que subjazem à paz pessoal e estrutural, mesmo que os grandes pacifistas do século passado como Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Maria Montessori, entre outros, tenham reconhecido a importância fundamental dessa dimensão. Neste ponto, Clarke Habibi (2005), embasada em

autores presentes em seu estudo, entre eles Swee-Hin (1997), a quem já nos reportamos em páginas anteriores, aponta que carecemos de uma teoria da paz positiva e integrada, que possa abarcar a dinâmica da paz em níveis intra e interpessoal, intergrupar e internacional de forma holística, bem como seus pré-requisitos e princípios mais importantes.

Um componente principal dessa teoria integrada deve ser o reconhecimento de que a “[...] cultura da paz só pode resultar de um processo de transformação autêntico, individual e coletivo.” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.38) e não deve ficar restrita ao pragmatismo dos setores acadêmicos ou educacionais, mas sim, envolve, também, outros setores de ordem pessoal, espiritual e moral, voltados a uma ação de responsabilidade social para a construção da paz. Com base em Danesh (no prelo), a autora conclui que a educação para a paz necessita desenvolver uma visão integrada e compreensiva de si mesma. Uma visão integrada que reconheça ser a paz só alcançada por meio de um processo de transformação baseado no reconhecimento de que essa é uma condição psicossocial, política, moral e espiritual e, dessa forma, requer, portanto, um esforço consciente, uma visão universal e uma abordagem integrada e unificada.

A educação que é transformadora redireciona e oxigena aqueles que param para refletir sobre como têm sido suas vidas e incorporam novos objetivos e novas perspectivas. A transformação começa quando a pessoa reorienta objetivos estabelecidos no mundo para escolher um novo caminho. (MCWHINNEY & MARKOS, 2003, p.1 apud CLARKE-HABIBI, 2005, p.38, tradução livre)

Para Clarke-Habibi (2005), é necessário um reexame crítico dos postulados básicos sobre os quais os programas de educação para a paz estão norteados. Muitos programas adotam o conflito como base normativa para referenciais teóricos e metodologias pedagógicas em suas plataformas educacionais. Isso representa, para Clarke-Habibi (2005) uma considerável contradição conceitual, pois deseja-se que a educação para a paz implique uma transformação qualitativa nas percepções, nos sentimentos, nas atitudes e nos comportamentos dos indivíduos e das sociedades, de modo que eles mesmos estejam em condições de optar por comportamentos, objetivos e políticas pacíficos em detrimento dos conflituosos.

Nessa direção, resultados de novas pesquisas consideram que a educação *indireta* para a não-violência (grifo da autora), ao contrário da educação *direta* (grifo da autora), para não-violência, “[...] utiliza modelos para ação pacífica, sem sequer mencionar a violência [...] ‘tem maior chance de sucesso’ (GELLMAN, 2002).” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.39). A autora assinala, ainda, que a consequência importante desses resultados preliminares é quando o

enfoque é nas aplicações positivas do potencial humano, já que a aprendizagem transformadora é fomentada. Quando, ao contrário, foca em comportamentos negativos, o processo transformativo fica oculto. É o caso da educação *direta* para a não-violência que ressalta a idéia da violência, ocultando, dessa forma, o processo transformativo. Apoiando-se em Gellman (2002, p.1), Clarke-Habibi assinala que a educação *direta* para a não-violência “[...] introduzindo a idéia da violência mesmo negando-a, corre o risco de fomentar a violência. Isto fica mais evidente se os atos de violência são descritos ou retratados” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.39). Para a autora, isso afirma, também, que um reexame das abordagens dominantes para a educação para a paz deve ser justificado.

De acordo com Clarke-Habibi (2005), as abordagens da educação para a paz tendem, conforme estudo apresentado em seu artigo, a focar questões específicas, deixando questões mais abrangentes sobre a natureza da paz e os meios para estabelecê-la, no âmbito individual e coletivo, sem respostas. Sabe-se que, no contexto atual de injustiça, violência e guerras, os programas de educação para a paz são necessários, porque apresentam potencial para transformar visões de mundo orientadas para o conflito em visões de mundo orientadas para paz. O estudo de caso desenvolvido na Bósnia e Herzegovina, ocorrido no período de julho de 2000 a junho de 2002, em três escolas primárias e três secundárias, em cidades representativas dos três principais grupos étnico-muçulmanos, católicos e ortodoxos- mostrou, para a referida autora, que uma transformação educacional de orientação do conflito para a paz requer uma visão integrada da paz como condição psicossocial, política, moral e espiritual e depende, não apenas de reduzir o conflito, mas de criar de forma ativa uma unidade em meio à diversidade cultural, étnica e religiosa.

O estudo de caso nos países balcânicos demonstrou resultados transformadores nas relações intrapessoal, interpessoal, intercomunitária e interinstitucional. Esses resultados ocorreram, como aponta a autora, valendo-se da perspectiva proposta pelo programa, o qual movimentou 24 pessoas, incluindo 18 professores bósnios das escolas e 6 especialistas em educação para a paz da Universidade de Landegg, na Suíça. Na primeira fase, o projeto piloto alcançou aproximadamente 400 profissionais entre professores e administradores escolares, 6000 estudantes e 10.000 pais e familiares. Esse programa atingiu a elite e as camadas desfavorecidas, mostrando que o conceito básico da cultura da paz deve abarcar todos. Na Universidade Internacional de Landegg, professores e a administração receberam treinamento e subsídios sobre os fundamentos da educação para a paz. Entre os temas discutidos nesse treinamento, destacamos: a natureza e dinâmica da unidade no contexto da diversidade; a transformação da visão de mundo e comportamento de orientação para o

conflito tendo em vista a orientação para a paz; princípios universais dos direitos humanos e responsabilidades, incluindo a igualdade de gênero como pré-requisito para a paz e a aplicação desses princípios no dia-a-dia.

Segundo Clarke-Habibi (2005), esses temas ajudaram os participantes a rever seus próprios conceitos e experiências sobre conflitos e construírem uma nova visão da humanidade e da dinâmica da cultura de paz que irá permear todos os aspectos do trabalho realizado nas escolas. Como parte do treinamento, estava a integração dos princípios da paz em todas as matérias, diariamente, isto é, os princípios da paz permeavam todas as disciplinas e atividades de ensino. Apesar das dificuldades atribuídas pela novidade do programa e as limitações impostas pelo currículo nacional, materiais pedagógicos foram, de um modo especial, desenhados pelos professores para suprir essas deficiências.

Por meio da disciplina biologia, os alunos perceberam que a unidade é um produto de diversos aspectos integrados e que um não pode funcionar sem o outro. De fato a natureza não pode funcionar sem todos os elementos que criam a vida natural. (professor de biologia, 3ª série primária, Ilidza). (CLARKE-HABIBI, 2005, p.44, tradução livre)

Após um evento regional de paz, um professor deu o seguinte depoimento:

Poucas palavras são necessárias para descrever esta experiência, porque nós todos a presenciamos. As pessoas estavam juntas, misturadas umas com as outras, convidados, pais, alunos de Travnik e Nova Bila. Não havia diferenças entre as pessoas, era bom. (professor da 1ª série, escola primária de Nova Bila. *op. cit.*)

Para Clarke-Habibi (2005), a experiência com a educação para a paz na Bósnia e Herzegovina mostrou que, quando os professores são equipados com a compreensão sobre os princípios e pré-requisitos para a paz, bem como com as ferramentas pedagógicas necessárias para atingi-la, sua abordagem do ensino-aprendizagem muda sistematicamente e, mais importante, a percepção que têm deles, dos outros e do mundo ao redor muda, de modo considerável. O efeito dessa transformação foi sendo sentido de forma gradativa nos níveis interpessoal e interinstitucional, no programa de educação para a paz do projeto piloto apresentado. Muito embora a autora assinala que uma análise completa sobre esse estudo de caso será apresentada no futuro, ela apresenta algumas falas dos atores envolvidos no programa que ratificam o sucesso da implantação do programa de educação para a paz naqueles países após o conflito, as quais ressaltamos por confirmarem a estreita relação que têm com o argumento defendido de fortalecimento e enriquecimento da educação multicultural por meio da articulação do multiculturalismo aos estudos para a paz.

Entre os resultados do programa, destacamos: o enriquecimento de práticas de ensino e aprendizagem; a transformação do inter-relacionamento entre as comunidades; o início de uma *culture of healing* (“cultura do restabelecimento/da cura”) (grifo nosso, tradução livre) e o desejo político em expandir o programa para mostrar o quanto esses resultados se aproximam do multiculturalismo e, em consequência, da educação multicultural.

Quanto ao enriquecimento de práticas de ensino e aprendizagem, Clarke-Habibi (2005) aponta que:

Com o progresso do projeto, professores e alunos demonstraram o desenvolvimento de habilidades em inúmeras áreas, incluindo métodos de tomada de decisão, ouvir e considerar as idéias dos outros, moderar a tendência para dominar, encorajar os mais calados, ajudar na coesão do grupo e apreciar as diferenças. (p.47, tradução livre)

Some-se a isso depoimentos de um professor de inglês e de um de física, de uma escola mista secundária em Travnik:

O projeto de educação para a paz ajudou a olhar para nosso currículo de modo diferente, sob uma diferente perspectiva, nos deu a chance de enriquecê-lo com questões não abordadas antes. Apesar de não ter sido sempre fácil, especialmente no começo, acredito que estamos mais seguros para aplicar os princípios para paz. (professor de inglês, escola mista secundária, Travnik) (CLARKE-HABIBI, 2005, p.47, tradução livre).

Eu venho ensinando esta lição [em física] nos últimos 25 anos e nunca pensei isso em termos dos princípios de unidade na diversidade. (professor de física, escola mista secundária, Travnik) (CLARKE-HABIBI, 2005, p.47, tradução livre)

A transformação do inter-relacionamento entre as comunidades foi, de acordo com Clarke-Habibi (2005), uma das mais evidentes transformações. Segundo essa autora, quando o programa de educação para a paz teve início nas comunidades de Banja Luka, Sarajevo e Travnik/Nova Bila, elas eram caracterizadas pelo isolamento, suspeita mútua e preconceito étnico. Professores e alunos dessas comunidades tinham identidades rígidas, definidas por etnicidade, língua e religião. À medida que o programa foi desenvolvido, essas “dicotomias dissolveram-se dramaticamente e os participantes começaram a se perceber e perceber os outros pela perspectiva da unidade ao invés da divisão.” (CLARKE-HABIBI, 2005, p.47). Professores promoveram intercâmbios curriculares e extra-curriculares entre as regiões que praticamente não travavam contato após a guerra. Os alunos começaram a fazer amizades com colegas de outras comunidades étnicas, conforme se nota no extrato abaixo:

Desde a guerra, as cidades gradualmente restabeleceram contatos umas com as outras, com objetivos comerciais e administrativos, mas seu programa [programa de educação para a paz] é a única coisa que está fazendo o relacionamento entre as pessoas normal, novamente. É nossa única esperança. (vice-presidente de Sarajevo) (CLARKE-HABIBI, 2005, p.48, tradução livre)

Clarke-Habibi (2005) assinala que o entusiasmo pelo programa era tamanho que mesmo após o primeiro ano de sua implantação, quando a verba para o programa terminou, 5 das 6 escolas-piloto voluntariamente deram continuidade ao mesmo.

Quanto à *culture of healing* (“cultura do restabelecimento/da cura”) (tradução livre), o depoimento de um aluno do Ginásio Banja-Luka mostra que ela emergiu, sendo incorporada à cultura da paz, o que trouxe inúmeros benefícios.

Aprendemos muitas coisas novas: novas abordagens para o conflito, como conduzir nossas vidas, como dar conta de nossos relacionamentos com outras pessoas, e como aprender a tomar nossas próprias decisões. Mas a coisa mais importante que aprendemos é estar em paz conosco e ensinar a outras pessoas a estar em paz. Nossa sociedade não tem muitos projetos desse tipo, e é uma grande oportunidade para assimilar isso. (aluno da 11ª série, ginásio esportivo de Banja Luka) (CLARKE-HABIBI, 2005, p.48-49, tradução livre)

O programa de educação para a paz trouxe um efeito de transformação distintivo nos alunos, seus pais e professores. De fato, o nível de satisfação com o programa parecia considerável. Consciente do legado de dor que o país ainda enfrenta, o resultado do programa é muito bem-vindo. Nós, então, apoiamos totalmente a iniciativa de introduzir a educação para a paz em todas as escolas primárias e secundárias do país. (vice-ministro das relações exteriores, Bósnia e Herzegovina) (CLARKE-HABIBI, 2005, p.49, tradução livre)

Para Clarke-Habibi (2005), participante do programa de educação para a paz, demonstrou-se que a transformação da comunidade não seria mais uma conjectura, porém uma possibilidade. Essa transformação foi atingida porque a educação para a paz transcendeu o ensino de direitos humanos, de democracia, de estratégias de não-violência, de técnicas de resolução de conflitos. Ele discutiu questões fundamentais e intrínsecas da natureza humana, assim como o desenvolvimento individual e coletivo e princípios universais, científicos, étnicos, morais e espirituais. A autora ainda assinala que seu sucesso se deu graças ao enfoque do programa, muito mais na transformação da visão de mundo pessoal e coletiva do que em exercícios e atividades pedagógicas. As ferramentas pedagógicas introduzidas para os professores, participantes do programa, foram efetivas na implantação da cultura de paz e do restabelecimento/da cura, porque presenciaram o processo de transformação das visões de mundo dos participantes, de orientação para o conflito tendo em vista a orientação para a paz.

Essas conclusões demonstram a proximidade do programa de educação para a paz, desenvolvido na Bósnia e Herzegovina, com a construção de caminhos alternativos que traduzem o multiculturalismo crítico em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a valorização das diferenças e o desafio a estereótipos. A esse respeito, Canen e Oliveira (2002), em um estudo de caso, realizaram uma pesquisa de cunho etnográfico, que permitiu identificar experiências pedagógicas impregnadas de uma perspectiva de desafio a preconceitos e desigualdades questionando a construção das diferenças. Essas autoras argumentam que três categorias parecem ser centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: a crítica cultural, a hibridização e a ancoragem social dos discursos. Apoiando-se em Boyle-Baise e Gillette (1998) e Moreira e Macedo (2001), Canen e Oliveira (2002) assinalam que a crítica cultural refere-se à possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar preconceitos que os subjagam, produzir conhecimento com base na pluralidade de verdades e construir solidariedade com base nos princípios da liberdade da prática social e da democracia ativista. Para tal, quatro dimensões da prática pedagógica multicultural são propostas:

- 1) Construção;
- 2) Voz e escolha;
- 3) Crítica e
- 4) Ativismo social.

É especialmente nesse aspecto que observamos a interseção do programa de educação para a paz apresentado com o multiculturalismo em ação. Para Clarke-Habibi (2005, p.51) “a abordagem de educação para a paz que tem como enfoque a transformação da visão de mundo, trata o conflito das causas subjacentes, mais do que dos sintomas apresentados.” Assim, essa abordagem ajuda os participantes a reverem suas perspectivas de vida. Para o multiculturalismo em ação, a formação de professores multiculturalmente comprometidos tem que “perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados [...]” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p.73), Isso porque “em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como ‘diferentes’, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão cultural.” (*op. cit.*, p.73-74). Da mesma forma que Clarke Habibi (2005) aponta que a educação para a paz tem que tratar das causas do conflito, para Canen e Oliveira (2002), a educação multicultural deve ser embasada por uma abordagem que questione as causas que levam à construção de estereótipos e preconceitos e não por abordagens que apenas apontam a



necessidade do reconhecimento e da celebração da pluralidade cultural dos sujeitos e dos grupos.

A pesquisa de Canen e Oliveira (2002) demonstrou que a crítica cultural permanente dos discursos e as quatro dimensões - construção, voz e a escolha, crítica e ativismo social - da prática pedagógica multicultural, intimamente imbricadas, possibilitam a promoção de práticas discursivas que contemplem uma linguagem que permita o cruzamento de fronteiras e a ressignificação dos discursos, por meio de uma estratégia denominada *social mooring* (ancoragem social) (grifo e tradução livre das autoras). Essa estratégia, segundo Canen e Oliveira (2002), embasadas em Grant e Wieczorek (2000), promove as relações entre discursos políticos, históricos, sociológicos, culturais, entre outros, nas práticas discursivas multiculturais concretas.

Entendemos que, baseando-se em estratégias dessa natureza, é possível promover uma educação voltada para a transformação de visões de mundo, como propõe a educação para a paz, visto que permitem a construção da consciência crítica, ao mesmo tempo em que dão voz e escolha aos jovens para que se percebam e observem a pluralidade ao seu redor.

## 4.2 Outras produções e questões relacionadas à educação para a paz

### 4.2.1 Educação para a paz: princípios e implicações no universo militar

Com o objetivo de verificar a origem da educação para a paz buscamos seu histórico. Nessa busca, observamos que, como aponta Burns (1996), em Wintersteiner (2008), a “'struggle for legitimation' ” (luta pela legitimação, tradução livre) da educação para a paz é “'one of its greatest problems' (um dos grandes problemas, tradução livre) (Burns, 1996a, 113).” Ressalta Wintersteiner (2008), que Burns fez esse comentário na primeira versão de seu artigo, em 1979. Entretanto, o referido autor aponta que, após mais de dez anos, sua assertiva permanece válida, com poucas mudanças.

Para Wintersteiner (2008), a idéia da educação para a paz, bem como de outras iniciativas de caráter social são disseminadas a partir de 1945, com os traumas deixados pela Segunda Guerra Mundial.

Esse autor assinala, ainda, que as Nações Unidas e seus organismos afiliados, como a UNICEF e a UNESCO, bem como outras instituições, como o Conselho Europeu e a União Européia, elaboraram documentos e modelos para a educação para a paz como: “Educação

para o Entendimento Internacional, Cooperação e Paz, a Educação para os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais” e “Sistema Integrado de Ação na Educação para a paz, Direitos Humanos e Democracia” que representam “[...] despite of some necessary criticism (see Wintersteiner, 1999) substantial contributions to the delegitimation of violence and war and to establishing peace education in the UNESCO member states.” (apesar das críticas (ver Wintersteiner, 1999) contribuições substanciais para a deslegitimização da violência e da guerra e para o estabelecimento da educação para a paz no bojo dos estados membros da UNESCO). (Wintersteiner, 2008, p. 4, tradução nossa)

De fato, a Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) estabelecida em 1945, tinha como meta:

salvar as futuras gerações do flagelo da guerra, [...] reafirmar a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade dos direitos de homens e de mulheres, estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito pelas obrigações que advenham de ameaças e outras fontes da lei internacional possam ser mantidas, promover o progresso social e melhores padrões de vida e maior liberdade. (ONU, preâmbulo da Carta, 1948)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) corrobora essa iniciativa quando afirma, em seu artigo 26, que a educação

[...] deve ser dirigida para desenvolver a personalidade humana integralmente e para fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Ela deve promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos, e deve desenvolver atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948)

Com base nesses documentos, observa-se que a educação para a paz é parte integral do trabalho das Nações Unidas, cabendo aos educadores a tarefa de facilitar o desenvolvimento, por meio de um processo de ensino e aprendizagem humano, em que o desenvolvimento da personalidade humana seja facilitado pelos educadores da paz, de modo que a educação para a paz seja traduzida na luta desses educadores para se contraporem à desumanização, à pobreza, ao preconceito, à discriminação, ao estupro, à violência e à guerra.<sup>15</sup>

De acordo com essa fonte, a educação para a paz concebida para eliminar a possibilidade de extinção global por meio da guerra nuclear hoje tem um objetivo mais abrangente na construção, na disseminação e na promoção da cultura de paz. Neste contexto, ressalta-se o esforço de educadores progressistas, ao redor do mundo, ensinando os valores, os padrões e

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

os princípios articulados aos instrumentos fundamentais das Nações Unidas, como a sua Carta, os documentos dos Direitos Humanos, a Convenção para a Eliminação de Quaisquer Formas de Discriminação contra as Mulheres, a Convenção dos Direitos das Crianças, a Declaração Mundial de Educação para Todos, entre outros.<sup>16</sup>

Como organismos particularmente ativos na educação para a paz, ressaltam-se a UNICEF e a UNESCO. (*op. cit.*)

A origem da UNICEF remonta à descrição da educação para a paz como iniciativas acadêmicas e educacionais que:

Funcionam como 'zonas de paz' (grifo do autor) [...]; asseguram os direitos básicos das crianças [...]; desenvolvem um clima na escola [...], que molda o comportamento pacífico e respeitoso nos relacionamentos entre todos os membros da comunidade escolar [...]; demonstram os princípios da igualdade e da não discriminação em políticas e em práticas administrativas; tratam do conhecimento da construção da paz [...] incluindo meios eficazes e pacíficos de lidar com conflito [...]; gerenciam conflitos [...] de modo pacífico e que respeite o direito e a dignidade de todos os envolvidos; integram um entendimento de paz, direitos humanos, justiça social e questões globais no currículo [...]; promovem um fórum explícito de discussão de valores de paz e justiça social; possibilitam oportunidades às crianças de praticarem a paz tanto no ambiente escolar, como na comunidade; promovem oportunidades de reflexão contínua e desenvolvimento profissional de todos os educadores sobre questões de paz, justiça e direitos humanos. (*op. cit.*)

A UNESCO tem origem no trabalho de promoção da educação para a paz, dos direitos humanos e da democracia. A noção da “cultura de paz” foi, a princípio, elaborada pela UNESCO, no Congresso Internacional sobre a Paz nas Mentes dos Homens, em Yamoussoukro, em Cote d'Ivoire, 1989. A Declaração de Yamoussoukro<sup>17</sup> designou a UNESCO para construir uma nova visão de paz, por meio do desenvolvimento da cultura de paz, com base nos valores universais de respeito à vida, à liberdade, à justiça, à solidariedade, à tolerância, aos direitos humanos e à igualdade entre homens e mulheres, bem como para promover a educação e a pesquisa nessa direção.

Sustentando o trabalho das Nações Unidas no campo da educação para a paz, encontram-se os esforços de educadores, pesquisadores, ativistas e membros da sociedade civil. Todos atuam em parceria com a Organização das Nações Unidas e suas agências especializadas, com as organizações não-governamentais, com as instituições de ensino e com redes de cidadãos, e possuem educação avançada para a paz, unindo seus ideais com extensa pesquisa e prática.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/yamouss.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

Exemplo significativo desse trabalho é a *Hague Agenda for Peace and Justice for the Twenty-First Century*, adotada pela *Hague Appeal for Peace Conference*, realizada na cidade de Hague, na Holanda, de 11 a 15 de maio de 1999 e transmitida em Assembléia Geral da ONU, em 20 de maio de 1999 (ONU, 1999). Um dos princípios estabelecidos nessa agenda é a necessidade de instituir uma educação sistemática para a paz. De acordo com esse documento, essa Conferência buscava alavancar uma campanha para “[...] subsidiar a Década da Cultura da Paz das Nações Unidas e a Não-Violência para as Crianças do Mundo e introduzir a educação para a paz e direitos humanos em todas as instituições educacionais, incluindo as faculdades de medicina e de direito.” (*op. cit.*, p.6)

a culture of peace will be achieved when citizens of the world understand global problems, have the skills to resolve conflicts and struggle for justice non-violently, live by international standards of human rights and equity, appreciate cultural diversity, and respect the Earth and each other. Such learning can only be achieved with systematic education for peace.

(a cultura da paz será alcançada quando os cidadãos do mundo entenderem os problemas globais, tiverem habilidades para resolver conflitos e lutar por justiça pacificamente, viverem sob os padrões internacionais dos direitos humanos e igualdade, apreciarem a diversidade cultural, e respeitarem a Terra e um ao outro. Essa aprendizagem somente poderá ser alcançada pela educação para a paz de forma sistemática.) (ONU, 1999, p.6)

Observa-se, hoje, que existe uma rede global de professores que estão praticando a educação para a paz sem assim a denominarem. Em muitas partes do mundo, a educação para a paz é referida como educação para a resolução de conflitos, para os direitos humanos, educação global, pedagogia crítica, educação para libertação e fortalecimento, educação para a justiça social, educação para o meio ambiente, entre outras denominações. Todos esses rótulos apontam para a abrangência, a profundidade e a diversidade do campo. Utilizar o termo educação para a paz pode ajudar na coordenação dessas iniciativas e unir os educadores em torno de uma prática comum da educação para a construção de uma cultura da paz.<sup>19</sup>

Isso pode explicar, em parte, por que a pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES (vide capítulo 2), sob o assunto *estudos para a paz*, mostrou que os estudos realizados, no período apontado, abordam a educação para a paz como um contra-ponto à violência, enquanto outras, como condição a ser alcançada, em diversos campos, tais como religião, relações internacionais e direito, entre outros. Isso comprova a afirmação feita acima acerca da abrangência, da profundidade e da diversidade desse campo de estudos que, sob rótulos diferenciados, jogam luzes sobre a relevância da educação para a paz, em contextos diferenciados, em um mundo conflituoso e marcado pela violência.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

Outra iniciativa que merece destaque é o *Cyberschoolbus: United Nations global teaching and learning projects*<sup>20</sup>, criado em 1996, como componente educacional *on-line* do projeto global de ensino e aprendizagem das Nações Unidas. Sua missão é promover educação sobre questões internacionais e sobre as Nações Unidas. O *Cyberschoolbus* elabora materiais de ensino e atividades para uso educacional, nos níveis básico, intermediário e avançado, bem como possibilita o treinamento de professores. A visão desse projeto é fornecer fontes educacionais (*on-line* e impressas), para estudantes que vivem os impactos da globalização. Os objetivos específicos do *Cyberschoolbus* são: criar uma comunidade educacional global *on-line*; criar projetos de ações educacionais para mostrar aos estudantes que eles têm um papel no encontro de soluções de problemas globais; dar voz aos estudantes sobre problemas globais e oferecer fontes de ensino de alta-qualidade para uma vasta gama de educadores com custo razoável.

O *Cyberschoolbus* busca, também, disseminar a construção da cultura da paz, por meio de uma série de iniciativas criadas e que visam subsidiar as resoluções da ONU, adotadas em Assembléia Geral: a declaração do ano 2000 como o Ano Internacional para a Cultura da Paz; a promoção e difusão da Cultural de Paz e o decênio 2001-2010 como a Década para a Cultura da Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (vide capítulo 1). Entre os projetos elencados, encontramos uma série de práticas curriculares e pedagógicas que visam à construção da paz: a educação para a paz, a pobreza, os direitos humanos, os nativos, os direitos do trabalho, a discriminação étnica e a racial. Para esse estudo interessou a visita ao *link* educação para a paz<sup>21</sup>, foco deste capítulo.

Encontramos, nesse espaço, informações sobre a educação para a paz, o professor como aluno, o aluno como professor, entre outras relacionadas a essa abordagem educacional, como demonstra a figura a seguir.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/pubs/cyberschoolbus>>. Acesso em 22 out. 2007.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>>. Acesso em 22 out. 2007.



Figura 2

Fonte: Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/home.asp>> Acesso em: 21 abr. 2008.

Em um período de transição e mudança acelerada, marcada pela expressão da intolerância, manifestações raciais e étnicas de ódio, aumento do terrorismo de todas as formas e manifestações, discriminações, guerra e violência para com os considerados como 'outro' e disparidades crescentes entre ricos e pobres, tanto internacional como nacionalmente, ações estratégicas devem visar tanto a afirmação das liberdades fundamentais, da paz, dos direitos humanos e da democracia, quanto a promoção do desenvolvimento sustentável e do desenvolvimento da igualdade econômica e social; todos exercem papel essencial na construção da cultura da paz.

Isso requer uma transformação dos estilos tradicionais da ação educacional. (tradução livre)<sup>22</sup>

Verificamos que essa citação encontra eco no *Populrum Progressio: On the Development of Peoples* (Paul VI, 1967), o qual entende a paz como sinônimo de desenvolvimento. (vide capítulo 3, 3.4)

No site acima são apresentadas as unidades de ensino que incorporam os principais temas e métodos utilizados na educação para a paz para orientar os professores e oferecer-lhes fontes que ajudarão no desenvolvimento como *peace educators* (“educadores da paz”) (tradução livre). Recomenda-se que esses professores adaptem essas atividades ao ambiente em que atuarão, a fim de torná-las mais eficazes e culturalmente relevantes. A relevância da educação para a paz remonta suas origens na preocupação com a extinção da espécie humana com o advento da bomba atômica e da guerra nuclear. Hoje, em um mundo assolado pela violência, a educação para a paz mais do que uma preocupação é uma necessidade. Na pesquisa realizada no site do *Cyberschoolbus*, observamos que vários organismos estão se movimentando para semear a paz nos mais diversos segmentos da sociedade civil.

A questão que levantamos é por que o segmento militar da sociedade não é apontado como um caminho alternativo de promoção e de construção da paz, já que atua em ambientes socioculturais, étnicos e religiosos diversificados, sob a égide de um organismo como a ONU, também, multiculturalmente diversificado, em um contexto, no qual a violência precisa ser combatida, sem violência, como é o caso das missões de paz.

A resposta está em Robert Gooren, oficial do Exército Holandês, em entrevista concedida, via e-mail, em 19 de julho de 2007 (apêndice 1). Esse oficial apontou que há uma grande lacuna entre a comunidade acadêmica e o meio militar. Assinalou que “many university professors/lecturers are not able to communicate effectively with soldiers. The military are not always able to explain what kind of information they need for their work in the field. A unit/section like mine offers a vital link.” (“muitos professores e palestrantes universitários não estão em condições de se comunicarem efetivamente com soldados. Os militares não podem sempre explicar que tipo de informação eles precisam para seu trabalho no campo. Uma unidade/seção como a minha oferece um elo vital”). O oficial assinalou, também, que “[...] my section forms the connecting link between academic expertise and the military organization in the field of culture, "translating" academic knowledge into military useful information.” (“[...] minha seção estabelece uma conexão entre os catedráticos do

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/frame3.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

mundo acadêmico e a organização militar no campo da cultura, ‘traduzindo’ o conhecimento acadêmico em informação militar útil.”) (entrevista com Robert Gooren concedida via e-mail em 19 jul. 2007)

Esse depoimento corrobora nosso argumento acerca da importância do estabelecimento de parcerias do Exército Brasileiro (em extensão das Forças Armadas) com as universidades.

Argumentamos que uma parceria entre o Exército e as universidades enriqueceria a experiência dessas organizações e fortaleceria suas atividades, por meio de pontes estabelecidas entre teoria e prática numa dupla perspectiva: a universidade, com a oportunidade de testar e validar os conhecimentos produzidos para realimentar e rever sua prática acadêmica, bem como oferecer elementos que sirvam de apoio ao aperfeiçoamento das atividades realizadas na Força, e o Exército, que poderá, da mesma forma, fornecer subsídios à universidade e, em um sistema de retroalimentação, beneficiar-se de seu refinamento para sua modernização. “Muitas vezes assumimos que a prática vale mais do que o estudo, mas é o estudo, nossas idéias e teorias orientadoras que confirmam a prática.” (JACKSON & SORENSEN, 2007, p.16)

Galtung (2005), em Conferência na China, na Universidade de Narjing, falou de sua satisfação em poder realizar um diálogo interdisciplinar e internacional entre esta Universidade e a Universidade de Coventry, no Reino Unido. “Um pequeno passo para a China, mas um grande para nós que vimos trabalhando neste campo há aproximadamente cinqüenta anos.” (GALTUNG, não paginado, 2005, tradução livre).

Neste ponto é possível verificar a relevância, apontada pelo autor, do estabelecimento de parcerias que proporcionem o diálogo entre organizações, neste caso, acadêmicas, para discutir questões relativas à construção de uma cultura de paz.

Quando Galtung (*op. cit.*) aponta a relevância da parceria estabelecida entre organizações acadêmicas, como a Universidade de Narjing, na China, e a Universidade de Coventry, no Reino Unido, questiona como as religiões e outras tradições culturais asiáticas poderão situar-se dentro do campo dos estudos para paz, bem como qual o caminho para lidar com a paz, teórica e conceitualmente. Da mesma forma, analisou como a experiência da China, país que sofreu com o massacre do Exército imperial japonês, poderá produzir impactos nos estudos para paz (GALTUNG, 2005). O autor aponta as tradições culturais chinesas e assinala a relevância de dar vez e voz aos indivíduos e grupos sociais, o que, embora cause impactos sobre os estudos para a paz, parece desejável para a construção de uma cultura de paz.



Essa posição do autor revela àqueles atentos às questões do multiculturalismo crítico, a inter-relação entre os estudos para paz e a abordagem multicultural.

Supomos que no momento em que o Exército busca integrar-se com os diversos segmentos da sociedade afirmando-se como organização multicultural, precisa estar atento às exigências que a pós-modernidade requer, bem como o modo de alcançá-las.

Argumentamos, ainda, que, valendo-se delas, será possível desvelar universos, até então desconhecidos e interpretados de forma distorcida e enviesada, tanto no ambiente militar, quanto no civil. O estabelecimento de parcerias cresce de importância, visto que a contribuição do segmento militar transcende a defesa da Pátria - foco de sua missão - para abarcar a participação em operações internacionais de acordo com os interesses do País, bem como em missões humanitárias e subsidiárias, participando do desenvolvimento nacional.<sup>23</sup> Acrescente-se, ainda, que a visão de futuro do Exército Brasileiro é ser “[...] reconhecido internacionalmente por seu profissionalismo, competência institucional [...]. **Respeitado na comunidade global** como poder militar terrestre [...] que **coopera para a paz mundial** [...]” (*op. cit.*, grifos da pesquisadora), o que pressupõe estar integrado em missões que são, hoje, multi e transdimensional, ou seja, são instituídas no bojo de parcerias estabelecidas entre os mais diversos segmentos sociais, culturais e políticos, entre outros. Assim, concluímos que as contribuições do Exército para a promoção, a manutenção e a construção da paz são missões constitucionais que, se cumpridas com soldados multiculturalmente formados e preparados, significam, para o Brasil, uma oportunidade de projeção, no cenário internacional, corroborando o seu patrimônio diplomático na resolução pacífica de conflitos. Assim, verificamos que os militares e, em extensão, o Exército, podem se beneficiar da educação multicultural e da educação para a paz, conforme exemplificado pelos autores deste capítulo, ao incorporarem, em sua prática, conceitos que, na sociedade contemporânea, são essenciais a qualquer organização que deseja projetar-se como instituição capaz de superar a diversidade cultural, “ ‘sobreviver, adaptar-se e responder criativamente às incertezas’ ” (GOLD & WATSON, 2001, p. 507 apud CANEN & CANEN, 2005a)

Entretanto, a verdade é que “[...] convince higher commanders of the legal obligation and operational benefits to include cultural training in the pre-deployment program.” (“[...] convencer o alto comando da obrigação legal e dos benefícios operacionais de incluir o treinamento cultural no programa de treinamento.)” (entrevista com Robert Gooren concedida via e-mail em 19 jul. 2007), é um desafio a vencer.

---

<sup>23</sup> Disponível em: < <http://www.exercito.gov.br/06OMs/gabcmtext/por657.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

Como oficial do Exército Brasileiro, venho, em minha prática, observando a resistência e conseqüente dificuldade de implementar novas idéias na Força. De fato, concordamos com o entrevistado, quando afirma que: “It has not always been easy to convince the military [...] of the need to include cultural training in the military curriculum. But after several military operations abroad [...] the message is now well-understood.” “(não tem sido fácil convencer o militar da necessidade de incluir o treinamento cultural no currículo militar. Mas depois de várias operações militares no exterior [...] a mensagem agora é bem entendida”). (*op. cit.*)

Fato semelhante ocorre no Brasil, que, depois das experiências colhidas, nas participações em missões de paz, reconhece, hoje, a importância de um treinamento multiculturalmente comprometido. Isso será visto no capítulo 5, que consiste em um estudo de caso que analisará o preparo do militar brasileiro para as missões de paz, no Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz).

Nesse ponto, já é possível ratificar a relevância de inserir a educação multicultural e a educação para a paz nos currículos dos estabelecimentos de ensino militares e civis, pela contribuição que podem dar para a construção e a disseminação da cultura da paz; pelo trabalho que podem realizar para o desenvolvimento da personalidade humana, norteado pelos valores de respeito, de cidadania, de capacidade crítica de reflexão, de valorização da pluralidade cultural, de criatividade e de flexibilidade para novas possibilidades de construção de soluções pacíficas de problemas e de conflitos. Acrescentamos, ainda, que para uma Força Armada que atuará em um cenário multicultural e sob a coordenação de um organismo, também, multicultural, a inserção de um treinamento multicultural e para a paz, nas suas práticas curriculares e pedagógicas, é uma necessidade que não se pode mais negar, se deseja formar profissionais altamente capacitados para a missão designada.

#### 4.3 Educação para a paz: a perspectiva brasileira

No capítulo 2 apresentamos a pesquisa realizada no portal da CAPES e no Sistema Pergammum PUC-Rio, que buscava verificar a produção acadêmica em estudos para a paz e educação para a paz, bem como suas associações ao multiculturalismo. Evidenciamos que a preocupação com a construção da paz permeia diferentes áreas do conhecimento; entretanto, a área educacional destaca-se por apontar caminhos alternativos que buscam promover a transformação da cultura da violência em cultura de paz.

Com a proclamação pelas Nações Unidas do ano 2000, como o Ano Internacional para uma Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil implementou o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. A estratégia central desse programa “[...] consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana para oferecer aos jovens e à comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho.” (NOLETO, 2008, p. 57)

O programa tem três focos: o jovem, a escola, a comunidade. Assim, focaliza a educação, promove a inclusão social e incentiva a participação dos jovens e dos demais integrantes da comunidade. Seus principais objetivos são contribuir para a diminuição da violência, para a inclusão social e para a promoção da cultura de paz e do desenvolvimento humano e social, utilizando, também, a cultura e o esporte como instrumentos de inclusão.

O Abrindo Espaços busca repensar o papel da escola por meio de uma ressignificação positiva do espaço escolar, da melhoria das relações entre os diferentes atores sociais que nele convivem para contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Em países como o Brasil, que convivem com altos índices de exclusão, decorrentes da desigualdade social, econômica, política e cultural, o conceito de cultura de paz ganha novo significado e dimensão, visto que essas desigualdades levam a um cotidiano marcado por crescentes ondas de violência. O Abrindo Espaços ressalta que esse conceito é associado à implementação de estratégias pacíficas de resolução de conflitos, especialmente, em contextos de guerra, mas que nesse programa, o conceito de cultura de paz está estreitamente associado aos direitos humanos e ao desenvolvimento humano e social.

O programa foi implantado, de maneira pioneira, no decorrer do ano 2000, em escolas estaduais do Rio de Janeiro, Escolas de Paz; de Pernambuco, Projeto Escola Aberta; da Bahia, de São Paulo, Escola da Família; e do Rio Grande do Sul, Escola Aberta para a Cidadania. Isso se deu devido a um acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e esses estados, entretanto, outras iniciativas semelhantes já estavam em andamento nos Estados do Piauí, Minas Gerais e no município de Juazeiro.

O sucesso dessas experiências levou o Ministério da Educação a fazer em acordo de cooperação técnica com a Representação da UNESCO no Brasil para implantar um programa similar em todo o país. “O programa recebeu o nome de “Escola Aberta” e utilizou como base a estratégia, os conceitos e a metodologia desenvolvidos no Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz.” (NOLETO, 2008, p. 65)

O Programa Abrindo Espaços não foi ameaçado com o Programa Escola Aberta; pelo contrário, a UNESCO comemorou o fato do programa desenvolvido no Brasil, por sua

Representação no País, ter sido transformado em política pública, sistematizado e oferecido a vários países, tais como Argentina, El Salvador, Guatemala, Honduras, entre outros.

O Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADE)<sup>24</sup>, vem desenvolvendo, também, projetos de prevenção de conflitos e violência, para promover a cultura da paz.

Nesse contexto, o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania realiza um trabalho para promover a diversidade e inclusão educacional, a educação ambiental, a educação do campo e a educação indígena, por meio de coordenações-gerais específicas:

- ❖ Coordenação geral de ações educacionais complementares, que tem como desafio aplicar processos educativos e acompanhar crianças vítimas de discriminação, violência e abuso sexual, assegurando cuidados médicos e psicológicos, inclusive para as famílias;
- ❖ Coordenação geral de diversidade e inclusão educacional, que é a responsável por elaborar e implementar políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência de afro-descendentes em todos os níveis da educação escolar e por fortalecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira;
- ❖ Coordenação geral de educação ambiental, que desenvolve programas, projetos e ações, tendo como eixos centrais: fortalecimento da Política Nacional de Educação Ambiental; Formação Continuada na Educação Básica; Fomento a projetos de Educação Ambiental; Educação Ambiental no Ensino Superior, em consonância com as ações procedidas no âmbito da Diretoria de Educação Ambiental - DEA, do Ministério do Meio Ambiente, guardadas suas competências e atribuições específicas;
- ❖ Coordenação geral de educação para o campo, que tem como meta pôr em prática uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo;
- ❖ Coordenação geral de educação indígena, que está alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade. A educação indígena deverá propiciar, aos povos indígenas, acesso aos conhecimentos universais, a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais,

---

<sup>24</sup>

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em: 17 set. 2007.

contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

Ao realizar pesquisa no site da SECADE<sup>25</sup> com o critério *frase exata*, não encontramos nenhuma referência a publicações acerca da educação para a paz, estudos para a paz ou cultura da paz. Entretanto, quando procuramos pela palavra *paz*, verificamos que esse organismo vem promovendo e desenvolvendo programas e projetos para a construção de uma cultura de paz na educação brasileira. Um exemplo representativo desse projeto é o Projeto Justiça e Educação: Parceria pela Cidadania.

A Organização das Nações Unidas recomendou, por meio do seu Conselho Econômico e Social, em 28 de julho de 1999, a adoção da Justiça Restaurativa a seus Estados Membros, conceituando-a como um processo em que todas as partes envolvidas em uma agressão e ofensa, reúnem-se para decidir, coletivamente, como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro.

Assim, a Justiça Restaurativa passou a ser vista como uma alternativa à justiça punitiva e tem como foco reparar ou amenizar os danos gerados por um determinado crime e, como o próprio nome diz, restaurar as relações entre as pessoas envolvidas.

Nesse contexto, foi implementado em São Caetano do Sul/SP a justiça restaurativa, na Vara da Infância e da Juventude, por meio de parceria entre o Sistema de Justiça e o Sistema de Educação, firmada e foi implementada em 2005. O projeto “Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania” iniciou com três escolas estaduais de ensino médio e, transcorrido um ano e meio, foi ampliado para onze escolas estaduais do ensino médio. Seu objetivo é “melhor contribuir na formação da criança e do adolescente, e na resposta a situações de conflito e violência.” (EDNIR, 2007, p. 16). Em 2006, a parceria entre Justiça e Educação tomou novo impulso. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), recebeu recursos para que, em parceria com o Poder Judiciário, implantasse práticas restaurativas em vinte escolas de ensino médio. O projeto englobou duas Diretorias de Ensino que capacitaram dez educadores por escola. Assim, promoveu a capacitação de 200 educadores (professores coordenadores, supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos), alunos e membros da comunidade, por meio de oficinas, encontros nas escolas e seminários de mobilização, com a presença dos Juízes das Varas de Infância e da Juventude dessas localidades e membros da rede de atendimento, buscando enfatizar a promoção de

---

<sup>25</sup> Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?searchword=paz&submit=Pesquisar&option=search>>. Acesso em: 17 set. 2007.

atividades de orientação e apoio às famílias, bem como ao protagonismo juvenil. A Secretaria de Educação justificou a necessidade de continuar e ampliar a parceria com o Poder Judiciário,

‘acreditando que a violência é um fenômeno que decorre não apenas de fatores estruturais de ordem socioeconômica, mas também de determinantes culturais e psicossociais, a SEE-SP vem buscando formas de apoiar as escolas para que elas possam transformar-se em espaços democráticos de construção de uma cultura da não-violência e de uma educação para a sustentabilidade [...]’ (EDNIR, 2007, p. 17).

A SEE-SP estendeu essa iniciativa a outras duas Diretorias de Ensino: Guarulhos e Heliópolis, sob a coordenação técnico-pedagógica da Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em parceria com as Varas Especiais da Infância e da Juventude da Capital (Setor de Justiça Restaurativa - Região de Heliópolis), a Vara da Infância e da Juventude de Guarulhos. Como parceiros técnicos atuam: o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP); sociedade civil sem fins lucrativos- que produz materiais educativos e capacita agentes sociais valorizando a cultura brasileira- contribuindo para a definição de políticas públicas que atendam a demandas da sociedade; o Centro de Comunicação Não-Violência (CNVB Brasil) e o Instituto FAMILIAE, como responsáveis pelas capacitações em facilitações de práticas restaurativas e de mediação transformativa.

Hoje, o projeto continua em vigor nas regiões de Heliópolis, Guarulhos e São Caetano<sup>26</sup>.

O objetivo é contribuir para a redução de violência nas escolas, por meio de ações educativas integradas entre as áreas da Justiça e da Educação. Essa prática se dá com base no envolvimento dos educadores em Círculos Restaurativos, porque supõe-se que, prevenindo a violência e a marginalização social, a escola abre a possibilidade de recuperação do adolescente em conflito com a lei. Considera-se, assim, a escola como um espaço de acolhimento e de reflexão sobre as razões e conseqüências de seu ato, permitindo-lhe reavaliar sua conduta e seu modo de ação no mundo.

Ressalta-se que essa proposta não se resume à busca de reparação patrimonial. A metodologia que embasa o Projeto Justiça e Educação: Parceria pela Cidadania se fundamenta na concepção de Justiça Restaurativa que, além de reparar danos sofridos pelas partes afetadas e interessadas, possibilita que se lide com as causas e as conseqüências da ofensa, que se promova a participação e a responsabilização de todos na construção da Justiça, fortalecendo,

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://www.fde.sp.gov.br/Portal\\_FDE/Arquivos/justica-e-educacao-web.pdf](http://www.fde.sp.gov.br/Portal_FDE/Arquivos/justica-e-educacao-web.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2008.

ainda, as redes comunitárias e influenciando na mudança de papéis governamentais. (EDNIR, 2007)

Tendo como princípios o diálogo horizontal e a escuta mútua, o Círculo Restaurativo é um espaço de poder compartilhado em que as pessoas participam voluntariamente. Nos Círculos Restaurativos, a resolução dos conflitos não foca nas pessoas da “vítima” ou do “agressor”, mas, sim, nas causas que provocaram os conflitos, envolvendo a comunidade na compreensão e na superação das mesmas. Procura, ainda, fortalecer as capacidades das escolas funcionarem de maneira sistêmica, em rede com outras organizações e instituições da comunidade, em especial, o Fórum e o Conselho Tutelar, para garantir os direitos básicos das crianças, adolescentes e familiares. (EDNIR, 2007)

Quando uma Escola decide implementar Círculos Restaurativos ganha em qualidade nas relações em que se estabelecem, uma vez que possibilita a criação de outros padrões nas relações, baseados na lógica do entendimento e do acolhimento às diferenças, considerando, ainda, necessidades e sentimentos. (*op. cit.*)

Iniciativas dessa natureza nos levam a concluir que a necessidade de educar jovens, no bojo de sociedades impactadas pela violência, levou à implementação de projetos como esse, os quais corroboram nosso argumento acerca da necessidade de articulação da educação multicultural com a educação para a paz, para fomentar e educar crianças e jovens nos valores de respeito, aceitação e cidadania.

#### 4.4 Balanço final

Este capítulo mostrou que as literaturas nacionais e internacionais vêm promovendo, no campo dos estudos para a paz, o trabalho com categorias muito semelhantes às aquelas desenvolvidas pelo multiculturalismo: igualdade; equidade; aceitação e respeito; direitos humanos; raça; gênero; etnia; sexo; religião. Ratificamos nosso argumento de que a parceria do multiculturalismo e dos estudos para a paz enriqueceria e fortaleceria os debates acadêmicos, bem como fomentaria a promoção e a construção de uma cultura de paz no seio da sociedade. A literatura internacional permitiu conhecer, valendo-se do estudo apresentado por Clarke-Habibi (2005), os questionamentos e as críticas sobre as três abordagens mais comuns da educação para a paz (educação para a paz como treinamento para a resolução de conflitos; educação para a paz como educação para a democracia e educação para a paz como treinamento de conscientização dos direitos humanos), bem como as discussões conceituais e

metodológicas que as informam. Entretanto, foi possível verificar que independente da abordagem utilizada, as questões que as norteiam guardam semelhanças com as da educação multicultural, visto que a educação para resolução de conflitos, a educação para a democracia e a educação para os direitos humanos trazem, em seu bojo, o desejo de um trabalho educacional comprometido com o desenvolvimento de técnicas de negociação e mediação, de habilidades de raciocínio crítico e debate; bem como um trabalho comprometido com a promoção de valores de liberdade de expressão; aceitação das diferenças; valorização da pluralidade cultural, da solidariedade, da autonomia e da auto-afirmação, individual e coletiva. Valores esses desenvolvidos pelo multiculturalismo em ação.

Outro aspecto ressaltado é que o entendimento que os autores com os quais dialogamos, neste capítulo, têm da paz positiva está relacionado à cooperação entre os indivíduos para atingir a segurança, a justiça e a liberdade (O'CONNELL & WHITBY, artigo não publicado; GALTUNG, 2005; WARD, 1999). Entendida dessa forma, a educação multicultural pode oferecer possíveis caminhos alternativos para a construção da paz positiva, com base no entendimento que o multiculturalismo crítico tem dos grupos minoritários e de suas lutas, as quais se refletem na construção e na reconstrução das identidades. (CANDAU, 2002, 2005; CANEN, 2000, CANEN & CANEN, 2005a, CANEN & CANEN, 2005b)

Para o sistema de ensino, especificamente do Exército Brasileiro, em contínuo processo de modernização, refletir acerca das contribuições que uma educação articulada aos conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz significa, na contemporaneidade, é relevante para a formação de seus soldados. A participação em operações de paz é um exemplo de uma das missões do Exército, que requer soldados aptos a lidarem com a pluralidade sociocultural, étnica e econômica, encontrada em países assolados por conflitos e que, se não atendidas, podem comprometer o sucesso da missão.

O próximo capítulo será dedicado àqueles que estiveram na MINUSTAH e em outras operações de paz e que irão nos emprestar suas experiências e percepções acerca da atuação em cenário sociocultural, étnico e religioso diferenciado, bem como suas necessidades, implicações e conseqüências dessa atuação. A partir do cruzamento desses dados e do quadro teórico até aqui apresentado, será possível testar nosso argumento para, no capítulo 5, promover a discussão sobre a necessidade das instituições de ensino, civis e militares, oferecerem uma educação que contemple as necessidades levantadas e caminhe na direção desejada.



Pense no Haiti, reze pelo Haiti / O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui.

(Caetano Veloso)

O haitiano, ele tem uma idéia do Brasil, que o Brasil é um Haiti que deu certo.

(militar 5, da MINUSTAH)

## **5 PERCEPÇÃO DOS ATORES MILITARES EM MISSÕES DE PAZ: ESTUDO DE CASO DO EXÉRCITO BRASILEIRO <sup>27</sup>**

Neste capítulo apresentamos as falas e as percepções dos atores envolvidos na Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH), de 2004 a 2008, na Missão de Verificação das Nações Unidas para Angola (UNAVEM III), de 1995 a 1997 e na Força de Proteção das Nações Unidas na Antiga Iugoslávia (UNPROFOR), de 1992 a 1995. Analisamos os discursos dos militares envolvidos nessas operações, por meio de suas histórias orais - entrevistas formais, informais -, questionários e opiniões emitidas em palestras e audiências públicas. Verificamos, inicialmente, em que medida seus depoimentos apresentam necessidades de treinamento/educação multicultural e educação para paz. Em seguida, se o Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz) tem contemplado tais necessidades em suas políticas e práticas educacionais.

O problema levantado então foi verificar se os militares do Exército Brasileiro, designados para operações de paz, se ressentem de necessidades multiculturais no que se refere ao preparo para atuar em ambiente sociocultural, étnico e religioso diferente daquele no qual foram formados, como ocorre quando chamados a atuar nesses tipos de missões.

A fim de atingirmos o objetivo acima, abordamos, a princípio, a origem das missões de paz e seu percurso até sua proposta atual- objetivo, cenário, fases, características e diretrizes- para verificar a extensão da necessidade de um trabalho multiculturalmente comprometido no âmbito dessas missões.

Dessa forma, abordamos inicialmente a origem das missões de paz da ONU, para ambientação e entendimento acerca do tema. Na seqüência, apresentamos o estudo de caso de militares participantes de algumas das missões de paz do Exército Brasileiro, bem como uma discussão desse estudo, valendo-se dos seus depoimentos.

---

<sup>27</sup> Versão preliminar deste capítulo foi apresentada, em forma de artigo, no International Peace Research Association (IPRA), realizado na Universidade de Leuven, Bélgica, em julho de 2008.

### 5.1 Origem das missões de paz da ONU

O término da Segunda Guerra Mundial assinalou o fim da Liga das Nações e as potências vencedoras (China, Estados Unidos, França, Reino Unido e União Soviética) chegaram à conclusão de que a ONU se mostrou incompetente para evitar a ocorrência de tamanho conflito. Em consequência, redigiu-se o texto que deu origem à Carta das Nações Unidas, na Conferência das Nações Unidas, em São Francisco, em 1945. (PAIXÃO, 2006)

Paixão (2006) assinala que com a Guerra Fria, a disputa hegemônica entre os Estados Unidos e a União Soviética trouxe reflexos imediatos na atuação da ONU, cujo sistema operacional de segurança coletiva encontra-se comprometido, visto que suas decisões decorrem da unanimidade dos membros permanentes. Tal situação levou pequenas e médias potências a desenvolver instrumentos para induzir aquele organismo a atuar no campo da paz e da segurança internacionais. As operações de paz estão entre os instrumentos que conduziram o Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) a deliberar favoravelmente por sua criação, tendo em vista a eclosão de conflitos culturais, étnicos e religiosos, os quais geraram conflitos internos de grande proporção, bem como a universalização de valores como a democracia e o respeito aos direitos humanos. Paixão (2006) assinala que o órgão responsável por legitimar o acionamento do sistema de segurança coletiva quando o CSNU aponta a ameaça à paz (Art. 29) é a Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), a qual é ratificada pelo governo brasileiro. Com base nisso, o Conselho pôde estabelecer o órgão subsidiário necessário à manutenção da paz e da segurança internacionais (Art. 29 da Carta das Nações), ou seja, operação de paz.

Segundo o referido autor, o conceito “ameaça à paz” incorpora, hoje, além dos conflitos militares, os econômicos, sociais, humanitários e ecológicos. Dessa forma, o campo de atuação das operações de manutenção da paz passou a incluir, também, o ambiente interno dos Estados-membros. Dessa forma, os fundamentos das operações de manutenção da paz tiveram de ser revisitados e adaptados a essa nova realidade. Como consequência direta desse novo ambiente, as atividades desenvolvidas pelas operações de paz procuram refletir sobre as causas do conflito, incorporando tarefas militares, civis e humanitárias. Essa nova configuração levou as operações de paz a serem consideradas multidisciplinares.

Se as operações de paz buscam, hoje, repercutir sobre as causas do conflito, entendemos que isso significa que devem realizar um trabalho de construção da paz positiva, isto é, um trabalho que incida sobre as raízes do conflito, sobre questões políticas, econômicas, sociais e não, simplesmente, sobre a ausência do conflito, conhecido como paz negativa. (vide capítulo 3)

De fato, deve-se a Boutros Boutros-Ghali, Secretário-Geral da ONU, na sua gestão de 1991-1996, o mérito de ter apresentado Uma Agenda para a Paz e o respectivo Suplemento de uma Agenda para a Paz (vide capítulo 3), para o campo da paz e segurança internacionais. Segundo Moura e Rafael (2005), o novo conceito de (re)construção ou consolidação da paz pós-conflito, proposto por Boutros Boutros-Ghali, no seu relatório “Uma Agenda para a Paz”, de 1992, englobou os estudos desenvolvidos por investigadores como Johan Galtung, incorporando, segundo Oliver Ramsbotham, uma função negativa de prevenção do retorno à violência (paz negativa, de curto prazo) e uma função positiva de ajuda à recuperação nacional, à eventual remoção das causas que estão na raiz do conflito violento e à criação de condições que conduzam à reconciliação (paz positiva, de longo prazo).

Após a Agenda para a Paz e o respectivo Suplemento, as atividades realizadas pela ONU foram classificadas em cinco categorias operacionais: diplomacia preventiva (*preventive diplomacy*), promoção da paz (*peacemaking*), manutenção da paz (*peacekeeping*), construção da paz (*peacebuilding*) e imposição da paz (*peace enforcement*).

O presente estudo incide na manutenção da paz, porque a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a Política de Defesa Nacional (BRASIL, 2005) prevêm a participação do Brasil em missões de paz sob a égide do Capítulo VI da Carta das Nações Unidas, o qual trata da solução pacífica de controvérsias que, para Paixão (2006), com base em Fontoura (1999, p.32),

[...] trata das atividades levadas a cabo no terreno com o consentimento das partes em conflito, por militares, policiais e civis, para implementar ou monitorar a execução de arranjos relativos ao controle de conflitos (cessar-fogos, separação de forças, etc.) e sua solução (acordos de paz abrangentes ou parciais), em complemento aos esforços políticos realizados para encontrar uma solução pacífica e duradoura para o conflito.

Em um mundo pós-Guerra Fria, em que a confrontação entre blocos se desvanecia, a ONU que estava afastada das verdadeiras questões de segurança reconduziu-se ao seu papel de falar e de dar voz à vontade de seus membros na tomada de decisões legítimas sobre a preservação da paz e da segurança mundiais; sobre a preservação da guerra; e na resolução de conflitos. (PIRES NEVES, 2007)

Este é o contexto maior em que o estudo de caso se desenvolveu, na medida em que as questões sobre preservação de segurança, paz e guerra, assim como as resoluções de conflitos têm impactado nas operações de paz e nos estudos para a paz, assim como têm possibilitado diferentes perspectivas, abordagens e caminhos para se pensar a educação multicultural nesse

cenário. Pensar a formação e o preparo dos soldados para missões de paz, com base nessa nova configuração, cresce de importância, num momento em que as missões de paz assumem nova dimensão e maior complexidade.

## 5.2 Contextualização do estudo de caso do Exército Brasileiro

Tomando-se por base a escolha metodológica, explicitada no capítulo 1, alguns procedimentos de ordem administrativa precisaram ser executados para que as entrevistas constantes do estudo de caso do Exército Brasileiro pudessem ser realizadas.

O total de entrevistas realizadas foi 33 (trinta e três). 10 (dez) do nosso contato direto com os sujeitos investigados; 20 (vinte) fruto de visita que realizamos no Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz), quando, então, tomamos de conhecimento que durante o período de transição do CI Op Paz, de núcleo (Nu CI Op Paz) para centro (CI Op Paz), esse Estabelecimento de Ensino ouviu 20 (vinte) militares que participaram de missões de paz, como subsídio para compor o programa e a grade curricular de seus seus estágios. Nessa ocasião, foi assinalado, pelos oficiais da Divisão de Ensino, do CI Op Paz, que, por se tratar de atividade de caráter reservado, as entrevistas realizadas por esse Estabelecimento não poderiam ser transcritas e/ou divulgadas, neste estudo, embora pudéssemos ter acesso a elas. Ressaltamos que, em todas as entrevistas, o fator cultural foi apontado como estressante nas operações de paz, conforme depoimento da pedagoga que realizou as entrevistas com os militares. As 03 (três) últimas entrevistas foram realizadas com os militares responsáveis pelo planejamento curricular e pedagógico dos estágios no CI Op Paz, as quais são transcritas, em especial, no próximo capítulo que será dedicado ao Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz).

As 10 (dez) entrevistas realizadas diretamente com os militares abarcaram contingentes diferenciados e oficiais de estado-maior da Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH) e da Missão de Verificação das Nações Unidas para Angola (UNAVEM III), assim como em observador militar da Força de Proteção das Nações Unidas na Antiga Iugoslávia (UNPROFOR), na Bósnia e Herzegovina. As outras vinte entrevistas foram realizadas, apenas, com diferentes contingentes da MINUSTAH.

Os contingentes selecionados para as entrevistas foram o 5º e 6º. O 5º contingente, porque era o que estava retornando ao Brasil, da MINUSTAH, no momento das entrevistas e o 6º, porque foi o contingente que teve seu planejamento curricular e pedagógico analisado

neste estudo. Tivemos, ainda, a oportunidade de localizar e remeter um questionário a um militar que participou do 2º contingente da MINUSTAH, com o objetivo de verificar suas percepção e suas necessidades multiculturais em uma época na qual não existia ainda o CI Op Paz.

Dessa forma, foram remetidos 5 (cinco) a militares que participaram do 6º e do 2º contingentes da MINUSTAH, mas que se encontravam, na ocasião, impedidos de serem entrevistados por não estarem residindo no Rio de Janeiro.

A fase da desmobilização dos militares do 5º contingente ocorreu em dezembro de 2006, quando esses militares permaneceriam em quarentena, isto é, participando de uma série de atividades físico-médico-psicológicas que visam avaliar as condições de retorno da tropa. Essas atividades antecedem a última fase da operação- a desmobilização- e são fundamentais para possibilitar, aos homens, as condições de reassumirem suas funções anteriores, livres de quaisquer traumas. Ao início das operações, ocorre a fase inversa, ou seja, a mobilização. As fases de mobilização e desmobilização são superpostas entre contingentes sucessivos, porém complementares para o mesmo contingente, uma vez que, quando tem início a preparação de um contingente, o próximo está sendo empregado na missão. No momento desse estudo, o 5º contingente servia à MINUSTAH, enquanto o 6º se preparava.

Assim sendo, a análise a que estamos procedendo - o preparo da tropa designada para a missão de paz - tem como foco o 5º e o 6º contingentes. Entretanto, as entrevistas com o 5º contingente foram realizadas quando do regresso ao Brasil, em dezembro de 2006, e, as entrevistas com o 6º contingente ocorreram no primeiro semestre de 2008, via e-mail, porque a desmobilização de seus integrantes não ocorreu no Rio de Janeiro, o que dificultou nossa aproximação.

Obedecendo aos trâmites legais, solicitamos, via documentação encaminhada ao Comando de Operações Terrestres (COTER), em Brasília -órgão responsável pelo planejamento, orientação e supervisão das atividades de instrução para operações de paz- autorização para compor a equipe de desmobilização do 5º contingente (anexo 3), prevista para ocorrer em Recife, o que foi deferido. A partir daí, tomamos conhecimento de que parte desse contingente estaria desembarcando em Recife e outra parte, no Rio de Janeiro. Escolhemos participar da equipe de desmobilização que estaria atuando no Rio de Janeiro, visto que tivemos o apoio do Comando Militar do Leste (CML), órgão sediado no Rio de Janeiro e responsável pela autorização de nossa participação na equipe do Centro de Estudos de Pessoal (CEP), unidade, também, sediada na mesma cidade e responsável por parte da fase da desmobilização. Da mesma forma que ao COTER, dirigimo-nos ao Comando Militar do

Leste (CML), órgão responsável pela desmobilização que estaria ocorrendo no Rio de Janeiro, o qual encaminhou expediente à Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), local onde a pesquisadora serve como militar e de onde partiram todos os pedidos para participar da desmobilização do contingente, autorizando sua participação na equipe.

Em 12 de dezembro de 2006, partimos com a equipe de psicólogas do Centro de Estudos de Pessoal (CEP), RJ, para o Batalhão Escola de Engenharia (BEsEng), em Santa Cruz, RJ, onde grupos de militares oriundos da missão estavam chegando, gradativamente. O grupamento com o qual tivemos contato tinha regressado em 11 de dezembro de 2006 e estaria realizando as entrevistas com a equipe de psicólogas em 12 de dezembro de 2006.

Ficou determinado, pelo chefe da equipe que, após os trabalhos das psicólogas, poderíamos iniciar nossas entrevistas, e assim ocorreu.

Nesse grupamento, predominavam integrantes da Companhia de Engenharia de Operações de Paz (Cia Eng Op Paz), militares pertencentes à engenharia militar que, além de cumprirem suas missões clássicas de apoio ao combate em situações de guerra, atuam em atividades subsidiárias de nobre cunho social, entre as quais incluem-se obras de saneamento básico, tratamento de água potável e ações humanitárias.

Os demais militares pertenciam à 13ª Brigada de Infantaria Motorizada (13ª Bda Inf Mtz) e eram os que mais nos interessavam, por pertencerem à fração da tropa encarregada das ações preventivas e dissuasórias, neutralizadoras das ameaças, portanto mais afetos ao olhar multicultural e dos estudos para a paz por nós enlaçados. Essa fração desenvolve operações táticas, em cumprimento às ordens oriundas dos escalões superiores, em nível político-estratégico. Por operações táticas compreende-se atuar na “ponta da linha”, o que requer contato direto com a população local. São os executores.

Em palestra realizada na Semana de Ciências Humanas (2008), no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), tomamos conhecimento de que, em entrevistas realizadas com militares de diferentes contingentes da MINUSTAH, os militares do Batalhão de Engenharia são os que menos apresentam estressores culturais em operações de paz, ao contrário dos outros militares que apontaram ser o fator cultural um dos principais estressores em operações de paz. (MONTEIRO, 2008).

Esse fato corroborou nossa escolha pelos integrantes da infantaria, pois, embora em menor número, suas falas seriam mais relevantes para a nossa pesquisa, visto que esses militares tinham um contato cerrado, direto e tenso com a população local, diferentemente dos militares engenheiros que participavam de atividades atreladas ao cunho social. Assim, os

infantes necessitavam de técnicas de negociação, as quais poderiam ser alcançadas por meio da educação multicultural articulada à educação para a paz.

Do grupo de militares do 5º contingente, da MINUSTAH, das armas de infantaria e engenharia, selecionamos, então, 03 (três) militares da infantaria para as entrevistas, todos com cargos, funções e escalões hierarquicamente diferenciados. Essa escolha se deu tanto pelas razões acima descritas como pela descoberta de que os poucos militares restantes da infantaria ocuparam posições relacionadas à logística da MINUSTAH, como cozinheiros e copeiros, por exemplo.

O outro grupo de entrevistados era de 04 (quatro) militares que tiveram participação no 6º contingente e os outros 03 (três) militares restantes emprestaram suas experiências na MINUSTAH, como oficial de estado-maior, na UNPROFOR, como observador militar e no contingente da UNAVEM III.

Os depoimentos serviram para comprovar que tanto em contingentes diferenciados e em períodos distintos da MINUSTAH como em contingentes de outras operações de paz-UNAVEM III, as necessidades multiculturais foram igualmente sentidas, bem como no estado-maior da MINUSTAH e na observação militar da UNPROFOR.

Valendo-se de roteiro previamente delineado (apêndices 2 e 3), partimos para a entrevista semi-estruturada que, segundo Trivinos (1995), “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (p 146). De fato, nossos questionamentos tiveram origem nos conceitos teóricos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, os quais norteiam nossa pesquisa. Em consequência, as perguntas elaboradas “[...] são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.” (*op. cit.*)

Como mencionado, André (2002) assinala que, entre as principais características do pesquisador na abordagem qualitativa, ele é o principal instrumento na coleta e na análise de dados. Assim sendo, ele responderá às circunstâncias conforme as necessidades apresentadas no transcurso da pesquisa, modificando, inclusive, as técnicas de coleta, revendo as questões que orientam a pesquisa e localizando novos sujeitos durante a realização do trabalho. E foi o que ocorreu. Nosso roteiro já testado como piloto, com alguns militares participantes da MINUSTAH e de outras missões de paz, em momentos diferenciados, foi se modificando à

medida que as entrevistas eram realizadas com outros militares. Nesse ponto, nossa percepção nos mostrou que deveríamos incorporar uma maior proporção de perguntas livres, não previstas no roteiro inicial, para que pudéssemos coletar o maior número de dados possível naquele momento ímpar da entrevista, como propõe André (2002).

Nesse momento, consideramos importante apresentar as críticas dirigidas a esse tipo de entrevista, a qual, além de incorporar uma maior proporção de perguntas livres, “[...] é concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação.” (THIOLLENT, 1987, p.80) Estamos falando da entrevista não-dirigida ou não-diretiva. Entre as críticas ao processo da entrevista não-dirigida, Thiollent (1987), apoiando-se em Boudieu (1987), informa que este tipo de técnica produz uma artificialidade nas trocas pessoais, o que seria ocasionado devido “[...] a distância existente entre a relação com a linguagem favorecida pela classe social dos sujeitos e a relação artificial com a linguagem deles exigida.” (*op. cit.*, p.80-81). Concordamos com Thiollent (1987), quando aponta que essa crítica baseada na desigualdade e na diferença dos modos de comunicação não invalida o uso dessa técnica, visto que o objetivo não é estabelecer comparações entre o discurso de pessoas cultas e ignorantes, mas “[...] trata-se de explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica do grupo ao qual pertencem, sem comparação com outros grupos.” (p.81)

No nosso caso específico, tratou-se de militar do Exército Brasileiro realizando entrevista com militares dessa Força, logo o caráter da desigualdade de classes, embora existente, é minimizado, porque é intrínseco da formação hierarquizada e da realidade disciplinada das Forças Armadas. Essa formação prevê a divisão de classes bem definidas e delimitadas, conforme o nível hierárquico dos seus integrantes, os quais são preparados para, durante o processo decisório, expor suas idéias e convicções, com respeito e disciplina, mesmo que contrárias às de seus superiores. Além disso, os militares entrevistados encontravam-se em posição privilegiada perante a pesquisadora, visto que foram designados para a missão de paz por critérios que os distinguem, de uma forma ou de outra, dos demais militares.

Além dessas duas observações que, a nosso ver, minimizam a questão da desigualdade das trocas interpessoais entre entrevistado e entrevistador, os militares entrevistados tinham informações relevantes para a nossa pesquisa, o que, de certa forma, também os colocavam em posição privilegiada em relação à entrevistadora, diminuindo, ainda mais, o caráter da desigualdade das trocas apontada por L. Kandel (1987), citada em Thiollent (1987), bem como a crítica do monopólio do conhecimento, assinalado em Barry Smart (1987), ressaltado



em Thiollent (*op. cit.*). Para Smart (1987), as ciências tornaram-se um instrumento de domínio e não de libertação, especialmente com a divisão do trabalho, separação do trabalho intelectual e manual e do resultante monopólio do conhecimento, mais o emprego de abordagens positivistas pelos cientistas no estudo da realidade social. Assim, Thiollent (*op. cit.*) conclui assinalando que a técnica da entrevista, por si própria, não é responsável pela desigualdade das trocas, mas, sim, “[...] o conjunto da prática dita ‘científica’ (grifo do autor) e os interesses sociais que estão em jogo.” (THIOLLENT, 1987, p.84)

Assim, compreendemos a relevância de mostrar o paradigma de pesquisa em que estamos inseridos, porque ele traduz a nossa prática. No nosso caso, optamos pelo paradigma da teoria crítica, porque “parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade.” (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1998, p.139). Pelo contrário, segundo os referidos autores, esses processos estão sempre vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade. Dessa forma, a abordagem crítica visa investigar o que ocorre dentro dos grupos e das instituições buscando relacionar as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, para compreender como as redes de poder são reproduzidas, mediadas e transformadas. (*op. cit.*)

Por essa razão, supomos que a parceria da educação multicultural com a educação para paz pode fornecer caminhos alternativos para o combate e para o desafio às desigualdades socioculturais, políticas e econômicas que permeiam nossa sociedade.

Retomando as críticas ao monopólio do conhecimento de L. Kandel (1987), G. Michelat (1987), também citado por Thiollent (1987), contra-argumenta sinalizando para a importância da entrevista não-diretiva na “[...] captação de uma informação mais ‘profunda’ ou menos ‘censurada’ [...], porque o que é de ordem afetiva é mais profundo, mais significativo e mais determinante dos comportamentos do que o que é intelectualizado.” (THIOLLENT, 1987, p.85). Ainda, citando Michelat e Simon (1977), Thiollent (*op. cit.*) informa que a entrevista não-diretiva permite explorar a afetividade por sua “capacidade de ‘facilitar a produção de significações fortemente carregadas de afetividade [...]’ ”, porque o que se procura desvelar é “ [...] a lógica subjacente às associações que, a partir da instrução inicial, irão levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, a voltar atrás ou progredir para outros temas’.” (MICHELAT & SIMON, 1977, p.8 apud THIOLLENT, 1987, p. 85). Essa característica foi, de modo especial, evidenciada em nossas entrevistas, como veremos, a seguir, na análise das falas dos militares.

Thiollent (1987) aponta, ainda, que o indivíduo é portador de cultura e que a entrevista não-diretiva pode explorar, valendo-se de suas falas, inclusive as de conteúdos afetivos.

Nelas são procurados sintomas de modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados. Os modelos culturais são progressivamente evidenciados a partir da revelação de uso de estereótipos e da influência dos grupos aos quais os indivíduos pertencem ou se referem em função da sua socialização. (*op. cit.*, p.85)

Michelat (1987), em Thiollent (1987), informa, também, que essa técnica proposta possui três fases:

- (1) Escolha de um pequeno número de pessoas diversificadas e representativas do assunto estudado. Não se trata de amostragem, mas sim de seleção de indivíduos em função dos critérios do investigador. A seleção deve incluir representantes das posições as mais diversas; [...]
- (2) Gravação das entrevistas conduzidas sem imposição da problemática. [...]
- (3) A análise do conjunto das entrevistas selecionadas (*corpus*) levanta as verbalizações assim como as hesitações, os silêncios, os risos, os lapsos, etc., que são considerados reveladores de significação latente. [...] O todo é analisado em referência aos dados básicos das pessoas: idade, sexo, profissão, religião, nível de instrução, etc. O corpus não é considerado como texto único. (MICHELAT, 1987 apud THIOLENT, 1987, p.86)

Thiollent (1987) assinala, ainda, que

Cada entrevista é analisada para tentar encontrar os sintomas relativos ao ‘sistema de representações, de valorizações afetivas, de regras sociais, de códigos simbólicos interiorizados pelo indivíduo no decorrer de sua socialização e sua relação, eventualmente conflitiva, com as diversas dimensões de uma experiência atual que ele partilha com muitos outros.’ (MICHELAT & SIMON, 1987, p.8 apud THIOLENT, 1987, p.86)

Com base nesse embasamento teórico-metodológico, estruturamos nosso percurso do seguinte modo: 1) selecionamos um pequeno número de militares, diversificados hierárquica e funcionalmente, todos representativos do assunto investigado: participação em missões de paz; 2) gravamos as entrevistas sem imposição da problemática, que era verificar se os militares são preparados para operar em ambiente sociocultural, étnico e religioso diferenciado daquele onde foram formados; e 3) analisamos o conjunto das entrevistas selecionadas, assinalando verbalizações, hesitações, silêncios e risos, considerados reveladores de significação latente.

Dessa maneira, como propõe Michelat (1987 apud THIOLENT, 1987), o todo foi analisado em referência aos dados básicos do universo e do ambiente profissional dessas

peçoas: a experiência em missões de paz, a posição hierárquica, a função desempenhada nas operações de paz e o nível de instrução.

Realizamos, então, entrevistas não-diretivas com os seguintes militares: um oficial do estado-maior da MINUSTAH, responsável pelo planejamento das operações de paz, que nos apresentou a visão do escalão superior; um observador militar da UNPROFOR, que nos relatou sua percepção atuando no campo das negociações e mediações de conflitos; um militar do contingente da UNAVEM III; três militares do 5º contingente; e quatro militares do 6º contingente da MINUSTAH, que nos relataram suas experiências oriundas do contato direto com a população local.

De acordo com Thiollent (1987), essa técnica é entendida como qualitativa ou interpretativa, porque exclui os procedimentos da análise de conteúdo que consistem em classificação e quantificação do material segundo categorias predeterminadas. Dessa forma, essa técnica evita, na entrevista, a predefinição das respostas pelas perguntas e, na interpretação, a incorporação forçada do conteúdo em categorias. Thiollent (1987), apoiando-se em J. Maitre (1987), desenvolveu uma estratégia com duas fases- operacionalização e interpretação- para minimizar os problemas da subjetividade dos analistas das falas, da confiabilidade, comparabilidade e representatividade dos resultados. Segundo Maitre é na fase da operacionalização que se passa da teoria para a empiria por meio das hipóteses que guiam a coleta de dados.

Maitre, em Thiollent (1987) aponta que, nesse caso, embora não haja imposição de uma estrutura rígida da problemática, ela é necessariamente apresentada. De fato, direcionamos nosso roteiro de entrevista valendo-se dos conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz e da problematização inerente à pesquisa. Buscávamos verificar as necessidades multiculturais sentidas nas missões de paz, bem como verificar potencial e/ou limites da educação multicultural no preparo do militar designado para esse tipo de missão. Observou-se, conforme apontado anteriormente, que, durante as entrevistas realizadas, esse roteiro ia sendo modificado para se adequar às posições socioculturais e hierárquicas, às funções exercidas, ao nível de instrução e à experiência dos atores envolvidos na MINUSTAH, na UNAVEM III na UNPROFOR, buscando, assim, extrair o maior número de dados possíveis dos entrevistados.

Valendo-se de Gil (2008), remetemos 5 (cinco) questionários a militares do 2º e 6º contingentes da MINUSTAH, por entender, como o referido autor, que trata-se de um “[...] instrumento adequado para a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social.” (*op cit*, p.127). Os questionários foram elaborados com base nos objetivos específicos

deste estudo, utilizando-se perguntas abertas para permitir que os entrevistados apresentassem suas percepções e necessidades multiculturais sentidas na missão, com suas próprias palavras e sem restrições (*op cit*).

### 5.3 Discursos: percepção dos atores envolvidos nas missões de paz

À medida que debruçávamos sobre a coleta de dados, realizando entrevistas com os militares, observávamos a capacidade desses homens de lidar com a diversidade cultural, sem, no entanto, possuírem uma educação/treinamento que os preparasse, efetivamente, para a convivência em ambiente sociocultural, étnico e religioso diversificado do habitual deles.

Por meio dos depoimentos coletados nas entrevistas, em audiência pública, em palestras e das conversas e entrevistas informais, verificamos que, embora estivesse claro para os militares que não há preparação multicultural no curso oferecido, eles conseguem desenvolver estratégias que lhes permitem sobreviver multiculturalmente, assim como se adaptar ao novo ambiente. Os depoimentos abaixo corroboram nossa percepção.

Ao serem questionados como foi conviver com colegas de outras culturas e em países, também, de outras culturas, quais as maiores dificuldades sofridas em missões de paz e se algumas dessas dificuldades relacionavam-se com o fato de lidarem com culturas diferentes, responderam:

Então você tem que aprender a lidar com isso [as diferenças culturais], normal. Então, como disse, a nossa capacidade de adaptação [do militar brasileiro] ela é muito grande [...]. (militar 1, da MINUSTAH)<sup>28</sup>

A gente não tem esse tipo de problema [lidar com o diferente]. Talvez o argentino, mas fica no âmbito da galhofa, mas outros povos [...] Existem fatores impeditivos para trabalharem juntos. Como lidar com as dificuldades culturais é tão importante quanto a língua. [...] O latino, principalmente o brasileiro, tinha um jeito melhor para lidar com as diferenças. (militar 2, da UNPROFOR)

Eu particularmente não tive nenhum problema com as pessoas ou com a cultura de lá, sempre procurei me adaptar a mudanças e sempre procurei o entrosamento com as pessoas de lá, que estavam a minha volta, mesmo sem falar francês, não houve dificuldade em manter contato com os haitianos que trabalhavam na base. [...] Foi engrandecedor. Acho que a palavra mais correta é esta. As experiências com companheiros de outras nações foram fantásticas. Na oficina éramos procurados por companheiros do Peru, Bolívia, Chile e outros para ajudá-los com empréstimos de ferramentas e de material e assim conversávamos e trocávamos conhecimentos. [...]

---

<sup>28</sup> Devido à ética da pesquisa, os militares serão numericamente denominados e seus postos, nomes e missões que participaram, mantidos em sigilo.

Estou certo de que a convivência com companheiros de outras culturas foi a melhor parte da missão. (militar 3, da MINUSTAH)

Foi uma experiência enriquecedora, pois tive a oportunidade de conviver com várias culturas distintas, como por exemplo, nigerianos, chineses, paquistaneses, chilenos, bolivianos, peruanos, dentre outros. (militar 6, da MINUSTAH)

Uma coisa que nos auxilia muito é a nossa própria formação cultural aqui no país, que já é um pouco mais maleável. Então nós aprendemos toda aquela plasticidade portuguesa, desde a sua colonização. Nós adquirimos muito essa plasticidade, essa miscigenação de raças. (militar 7, da UNAVEM III)

Autores como Canen (2004b, 2007), Canen & Oliveira (2002) e Canen & Moreira (1999) criticam a visão da pluralidade cultural mais folclórica ou liberal (vide capítulo 3), porque elas reduzem as estratégias de trabalho a aspectos exóticos e folclóricos, as quais valorizam hábitos culturais como, receitas típicas, festas e datas especiais, sem, contudo, questionarem a construção das diferenças e dos preconceitos.

Se, por outro lado, ficou evidenciado, por meio desses depoimentos que os militares possuem capacidade de adaptação em cenários culturalmente diferenciados, por outro, percebemos, por meio das falas transcritas, que se ressentem de uma educação/treinamento que ofereça um preparo mais efetivo acerca das questões culturais que permeiam as missões de paz.

Buscando verificar se nossa percepção sobre essa questão estava correta, perguntamos que tipo de preparo facilitaria ou tornaria menos difícil o fato de lidar com culturas diferentes e que estratégias poderiam ser desenvolvidas para minimizar essas dificuldades. As respostas serão apresentadas no próximo capítulo, quando, então trataremos do preparo no CI Op Paz para as missões de paz.

Certamente, as dificuldades de atuar em ambiente multicultural seriam minimizadas se, ao invés de aprenderem na prática, já tivessem sido expostos a cursos/estágios com esse preparo, o que otimizaria o sucesso da missão.

Canen & Canen (2005a), falando sobre o trabalho em contextos culturais novos para aqueles que atuam em determinada organização, mencionam ocorrer muitas vezes, “[...] choques culturais que podem prejudicar as relações e a produtividade organizacional. Estes choques se dão quando os sujeitos são confrontados com o desconhecido e com o 'estrangeiro'” (p. 42), caso específico dos militares que atuam em operações de paz. Confrontos dessa natureza podem ser observados quando ao falar da convivência com o povo do Senegal e da Jordânia, de cultura muçulmana, o militar expressou que:

Sempre tem um choque [cultural], não adianta. [...] Não houve assim atritos, não houve atritos, mas houve o estranhar da cultura. Isso aí houve, mas é a coisa assim bem, bem forte, então, por exemplo, a mão esquerda para eles [para os muçulmanos] é impura. Aí se você faz um aceno com a mão esquerda eles não respondem. Eles têm aquela coisa do beijar, para eles é normal. Entre homens e mulheres não tem isso [...], mas na nossa cultura já não é. [normal]. [...] Outras conversas com outras pessoas a gente ficou sabendo que sim [que há atritos culturais] que sempre houve ou sempre havia uma diferençazinha de cultura, de uma forma de proceder. [...] Sempre choca [o contato com diferenças culturais], então, como disse, a Jordânia trabalhou muito com o batalhão brasileiro, então tinham culturas diferentes, maneiras diferentes, por exemplo, a coisa da reza deles, eles têm reza cinco vezes ao dia e param o que estão fazendo e vão rezar. É uma coisa cultural deles, mas às vezes isso aí choca a gente, às vezes o cara tem uma coisa para fazer, tem tal coisa, e fala: agora é hora de rezar. Então você tem que aprender a lidar com isso. (militar 1, da MINUSTAH)

Como “aprender a lidar com isso [as diferenças culturais]” (*op. cit.*) é o que o multiculturalismo crítico tem buscado por meio de caminhos alternativos na educação e na formação de professores os quais pretendem se engajar em práticas discursivas que contribuam para a formação de identidades abertas à pluralidade e questionadoras de mecanismos opressivos, marginalizadores de grupos em função de determinantes de raça, gênero, etnia, cultura, língua, desabilidade física ou mental, religião e outros marcadores identitários plurais (CANEN, 2001a). Falando de raça e etnia, d'Adesky (2001), em Canen (2001a), salienta que essa noção traduz, em seu bojo, um conjunto de critérios complexos que, de um país para outro ou de uma região para outra, podem adquirir maior ou menor peso, destacando: fator lingüístico, história, religião, raça e outros, cuja articulação confere " 'uma fonte de solidariedade e, ao mesmo tempo, um espaço de afirmação de identidade.' " (CANEN, 2001, p.71)

Segundo a referida autora, esse tipo de reflexão não se limita à academia, mas está presente na mídia, nos fóruns mundiais, nos conflitos que se deflagram quando a homogeneização e a essencialização das diferenças se sobrepõem ao dinamismo, à hibridização e à pluralidade das identidades; quando o universalismo e o relativismo se chocam, ao invés de dialogarem; quando o preconceito contra "o outro" domina, ao invés de ser desafiado, seja esse "outro" um americano, um árabe, um negro ou qualquer identidade percebida como "diferente", homogênea, ameaçadora. (*op.cit.*). E é por essas razões que aqui advogamos a educação multicultural iluminada pela educação para paz, no preparo e emprego dos militares, em especial, dos militares que atuarão em missões de paz, porque irão se deparar, de modo inevitável, com situações dessa natureza, como mostra a fala transcrita anteriormente.

O militar 1 ao ser indagado se já tinha ouvido falar sobre multiculturalismo demonstrou ter noção sobre seu significado e assinalou que a educação multicultural poderia contribuir para minimizar conflitos advindos de questões sócio-culturais, étnicas e religiosas. Respondeu que:

Com certeza, isso no mundo todo [...] aí entra uma outra coisa também que é a questão da vivência em grupo e ela é muito difícil. A gente tem uma cultura, quer dizer, as pessoas em geral querem sempre impor suas idéias. De uma maneira geral é sempre assim, eu não quero falar... e essa coisa do ouvir é que é muito difícil. Em resumo, se todo mundo aprendesse a ouvir, não teria briga, mas como a gente não sabe ouvir, de uma maneira geral, grosso modo, então é sempre... É o país *a* querendo impor o país *b*, país *c* no país *d*, e fica sempre naquela briga e a questão multicultural, acho que a idéia que tem por trás disso é exatamente aceitar as diferenças. Então o muçulmano não é igual ao russo, o russo não é igual ao americano, não é igual ao brasileiro. Todo mundo é diferente, mas, no contexto de ajudar, de fazer o bem, todos nós somos iguais, então todos nós podemos fazer isso respeitando as diferenças [...]. (militar 1, da MINUSTAH)

O depoimento do militar de que se todo mundo é diferente, mas no “contexto de fazer o bem somos iguais”, nos remete às inúmeras discussões que são travadas em torno das questões do universalismo e do relativismo e suas implicações e tensões para o campo do multiculturalismo e da ética. Canen, Franco e Oliveira (2000), citados neste estudo (vide capítulo 3), afirmam a dificuldade de buscar o “[...] equilíbrio entre nossas identidades culturais plurais e o que nos constitui em nossa identidade universal de seres humanos.” (p.124). Valendo-se de um breve retrospecto de algumas vertentes do pensamento ocidental, esses autores apontam a presença marcante do universalismo ético *a priori*, assinalando a redundância do termo *a priori*. Canen, Franco e Oliveira (2000) questionam o seu caráter *a priori*, porque, se universal, corresponde àquilo que é imutável e válido para todos em todas as épocas; já é um fato dado e não construído. Assim entendido, torna-se necessário, segundo esses autores, compreender o que se entende como universal ético: se é algo dado ou construído, porque se é dado, só pode ser concebido como um universalismo *a priori*, mas, se ao contrário, “[...] ele é tomado como constructo humano que leva a marca do tempo e da historicidade, então cabe conferir-lhe o caráter de *a posteriori*.” (*op. cit.*, p.120)

Podemos, também, verificar as tensões universalismo *versus* relativismo (CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2002), por meio do depoimento abaixo, que indica ser a ação comunicativa muito difícil e que o diálogo “eu-tu” é fundamental para promoção do entendimento entre os homens. “[...] essa coisa do ouvir é que é muito difícil. Em resumo se todo mundo aprendesse a ouvir não teria briga, [...] É o país *a* querendo impor ao país *b*, país *c* ao país *d* [...].” (militar 1, da MINUSTAH)

Argumentamos que a grande dificuldade apontada pelo militar reside no que Oliveira (1995, p. 94 apud CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2000, p. 120) chama de “ser lingüisticamente expresso”, ou seja, “[...] à medida que se relaciona com os outros, o indivíduo deixa seu mundo particular e penetra na esfera do que possui significado intersubjetivo dando assim um grande passo para a construção do entendimento.” (*op. cit.*)

Pensamos que a dificuldade da ação comunicativa reside exatamente na necessidade de abrir mão da individualidade, do mundo particular, para mergulhar no mundo intersubjetivo do discurso para a construção do entendimento, como assinala Oliveira (OLIVEIRA, 1995 apud CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2000). Verificamos, então, que ouvir, como assinalou o oficial acima, é difícil, pois significa estar disposto a interagir com esse “ser lingüisticamente expresso” (*op. cit.*, p.13), que somos todos nós com todas as nossas idiossincrasias.

Assim, entendemos que a instituição Exército Brasileiro não está de fora desse pensamento. Por essa razão, pensamos que a preservação da identidade cultural da Força Terrestre ressignificada à luz do universalismo *a posteriori* (CANEN, FRANCO & OLIVEIRA, 2002) é essencial em missões de paz, podendo ser um caminho alternativo para essa secular Instituição operar com as questões presentes na contemporaneidade. Dessa forma, argumentamos que se esses conceitos fossem apropriados pelo Centro de Instrução de Operações de Paz, ofereceriam valiosos subsídios para os militares lidarem com o único armamento que efetivamente podem portar nas operações de paz: a habilidade profissional para lidar/gerenciar/mediar conflitos na busca de soluções pacíficas.

Ao ser perguntado sobre que estratégias poderiam ser desenvolvidas para minimizar dificuldades culturais o militar respondeu que:

“durante o preparo, a tropa deveria conhecer um pouco da cultura dos países que fazem parte da missão, para não se surpreenderem com situações constrangedoras no que se refere à nossa cultura, como por exemplo, homens andando de mãos dadas na base, no caso dos nepaleses.” (militar 6, da MINUSTAH)

Outro militar acrescentou, ainda: “Estou certo que tão importante como um treinamento de tiro ou como uma boa preparação física, a cabeça e o espírito de um soldado da paz devem estar bem treinados.” (militar 3, da MINUSTAH)

Por um momento, fazendo conjecturas que nos levassem a melhor compreender o desempenho desses militares, chegamos a pensar que o *senso de cumprimento do dever* é



mais forte do que quaisquer divergências culturais que possam comprometer o cumprimento da missão. Questionamos, nesse ponto, se não seria esse *sensu de cumprimento do dever* revestido do caráter do universalismo *a priori*. Entendemos que sim, já que, na verdade, as Forças Armadas traduzem-se muito mais nesse tipo de universalismo, do que naquele *a posteriori*. Esse ponto corrobora o conflito existente no âmbito do Exército Brasileiro: a busca do equilíbrio entre a preservação de suas cláusulas pétreas - a disciplina e a hierarquia - e a sua trajetória multicultural, desde sua origem e, especialmente hoje, inserida no contexto da pós-modernidade, com todas as questões refletindo na identidade cultural dessa Instituição. Some-se a isso que uma Organização, internacionalmente reconhecida pela participação em diversas missões de paz, não poderia deixar de considerar as características do universalismo *a posteriori*, tão valioso à solução pacífica de conflitos como é o caso dessas operações.

Pensamos que uma análise multicultural privilegiando apenas uma dimensão do universalismo (*a priori* ou *a posteriori*), “[...] deixaria, talvez, de captar a especificidade da identidade organizacional [...] comprometendo o equilíbrio com a negociação e o respeito à diversidade cultural [...]” (CANEN & AGUIAR, 2007, p. 63). Essas autoras, que analisaram o Sistema de Ensino Naval brasileiro, apontam: “ainda que o perfil pertinente à identidade cultural e institucional seja necessário e faça parte do pólo da regulação na avaliação na Marinha [...]” (*op. cit.*). Entretanto, é relevante verificar em que medida a ênfase em um pólo, ou em outro, possa comprometer o equilíbrio citado.

Quando analisamos as necessidades multiculturais presentes nos discursos daqueles que atuaram em operações de paz, observamos em que medida lidar com diferenças culturais comprometeria o cumprimento de uma missão que possui valores *a priori* bem definidos. O depoimento do militar responde nossa indagação:

[...] uma coisa é eu sair daqui, como eu saí, pensando de acordo com a minha formação militar e com a minha formação de cidadão brasileiro. Eu sou militar do Exército, a missão será sempre o meu farol, de maneira que ela terá sempre que ser cumprida [...] de repente com um pensamento desse bastante introjetado, eu me deparo com situações multiculturais, onde o outro elemento, da outra cultura não pense bem assim, dependendo da função que eu vá ocupar, do grau de responsabilidade que ela tem, pode gerar um determinado estresse. Então, precisa realmente que o elemento seja alertado em relação ao seguinte: Você vai para uma missão, mas há problemas que você não vai resolver da maneira que você estava acostumado a resolver, mas você terá que resolver, até mesmo não os resolvendo. (militar 4, da MINUSTAH)

Verifica-se, nessa fala, a relevância, nesse tipo de missão, da busca pelo equilíbrio entre convívio com as diferenças e o cumprimento da missão para o sucesso da empreitada, o que

significa adotar uma postura multicultural que privilegie as duas dimensões do universalismo: *a priori* e *a posteriori*.

Outro relato apontou que embora as diferenças existam e, até interfiram, em alguns aspectos de ordem sociocultural, não comprometem a missão diretamente. “A missão era desembocada naturalmente. Cada um cumpria sua atividade [...] Não havia assim grandes prejuízos para a missão.[...]” (militar 7, da UNAVEM III)

Eles [os indianos] possuem hábitos completamente diferentes. Isso influi. Por exemplo, [...] tivemos de colocar um banheiro à parte para eles. Diferente do nosso pessoal. De manhã, eles têm o costume, ou à noite, de antes de dormir lavar os pés. Então eles colocavam os pés em cima da pia. Tinha alguém escovando os dentes e alguém lavando os pés, na mesma pia, do lado. [...] A comida, a alimentação deles é completamente diferente. Então, o odor do corpo deles é diferente. (*op. cit.*)

Mais uma vez, percebemos a importância de articular o universalismo *a priori* com o *a posteriori* nas operações de paz, visto que as diferenças são latentes e causam interferências, as quais têm que ser tratadas por uma análise multicultural que privilegie as duas dimensões do universalismo: *a priori* e *a posteriori*. *A priori* quando traduzidas pelo *senso de cumprimento do dever*, introjetados nos militares durante sua formação e *a posteriori*, significando a competência desses militares gerenciar diferenças culturais sem prejuízos à missão.

Assim, um olhar multicultural sobre essas tensões pode ajudar na compreensão de possíveis caminhos pelos quais o Exército pode avançar na busca do crescimento institucional e educacional (*op. cit.*). Isso porque o multiculturalismo assinala o respeito à identidade institucional cultural que preconiza a valorização da pluralidade de identidades, inclusive institucionais. (CANEN & CANEN, 2005a)

Ainda assim, os militares brasileiros têm conseguido conviver e superar problemas de ordem cultural como é verificado na fala desse oficial que, quando indagado sobre a existência ou não de treinamento multicultural, falou o seguinte:

É assim, faz desse jeito, desse jeito, a cultura é assim é assado. O que tem é isso, mas não tem nenhum, digamos, exercício prático, de alguém de outra cultura que estivesse ali no momento para criar algum programa. Isso não houve, o que houve foi uma instrução teórica ali de 50 min sobre essa questão [a questão cultural]. (militar 1, da MINUSTAH)

A esse respeito, Canen e Canen (2005a), em entrevista concedida à revista *Tendências do Trabalho*, edição de dezembro 2002, apontaram que o preparo de profissionais em uma

perspectiva multicultural não poderia ficar reduzido ao treinamento, mesmo que *kits* com estratégias nessa direção fossem úteis para as instituições. Segundo esses autores, além desses *kits*, deveria haver todo um trabalho de formação profissional, tarefa das universidades, numa direção multicultural. E seria aí que “[...] a parceria entre universidades e organizações é fundamental.” (*op. cit.*, p.69) e nós acrescentaríamos, entre o Exército Brasileiro e a Universidade.

Ao perguntar ao militar do estado-maior do *Force Commander* da MINUSTAH, a cargo do Brasil se ele acreditava que uma preparação que contemplasse um trabalho de valorização de diferenças culturais poderia ajudar a superar preconceitos e promover uma cultura de paz respondeu:

Eu acredito que a valorização das diferenças pode contribuir, mas existem aspectos que, apesar do ambiente multicultural, continuam sendo universais. Por exemplo, existe um oficial, que é dos Estados Unidos, mas ele é o chefe da seção e existe um outro, que é da Jordânia, e ele é subordinado a esse chefe da seção e eu, brasileiro, seria subordinado a esse jordaniano. Eu posso conceber e valorizar as diferenças, mas se eu notar, vou utilizar minha experiência, que esse jordaniano não está cumprindo, que é o meu chefe, não está cumprindo adequadamente às determinações do chefe maior, que é o americano, por questão de diferença cultural, eu acho que eu não posso, também, exagerar na aceitação dessa diferença para que as coisas dêem erradas. É preciso que haja um posicionamento bem definido de situações [...] como é que eu vou dizer, é preciso que haja perspicácia para o elemento saber quando atuar firmemente no cumprimento da missão, ou mais flexibilizadamente, para entender a diferença, mas sem nunca esquecer de que realmente a missão tem de ser cumprida. Então, a valorização das diferenças, ela pode ajudar, mas ela também não pode nos levar à passividade, à aceitação, porque nós estamos lá fora representando o país e temos que representar bem. [...] A despeito de todas as diferenças culturais, o Batalhão lá, realmente, descobriu o caminho do bom relacionamento, mas não abre mão de bem cumprir as suas missões, por mais que, às vezes, gere algum problema, porque problema sempre vai ter. (militar 4, da MINUSTAH)

A fala do militar do estado-maior do *Force Commander* da MINUSTAH nos remete, mais uma vez, às questões que cercam o universalismo e o relativismo, já discutidas em páginas anteriores. Embora ele reconheça a relevância de valorizar as diferenças, o *senso do cumprimento do dever* não pode ser prejudicado por questões culturais. O enfoque dado ao universalismo *a priori*, ao *dever-ser*, é muito enraizado no âmbito da Força e não se admira que a posição desse militar o remeta para esse tipo de universalismo.

Entretanto, vale ressaltar, mais uma vez, o conflito da Força Terrestre na busca do equilíbrio entre a preservação da identidade militar e a inserção desse sujeito, atuando em operações de paz, no contexto da pós-modernidade, contexto esse que reconhece, hoje, a necessidade de adequação da identidade cultural militar à pós-modernidade, que no cruzamento das linhas de fronteira encontra-se vulnerável e sujeita a hibridizações. (SILVA,

2000). Pensar multiculturalmente também significa valorizar a identidade cultural da instituição, por meio da sua missão, entendendo-a como organização multicultural que trabalha a tensão entre a diversidade e a construção de sua própria identidade (CANEN & CANEN, 2005a)

A principal “arma” utilizada pelos militares nas missões de paz é a busca de soluções pacíficas para os conflitos. Dessa forma, não cabem mais apenas os conceitos do universalismo *a priori*, mas também os conceitos do universalismo *a posterior*. Conhecê-los e discuti-los para extrair deles a vantagem necessária para o bom cumprimento dessa missão é, como acreditamos, condição ímpar para um trabalho que se deseja sistematizado, profissional e respaldado em bases científicas sólidas.

Para o multiculturalismo, a identidade é uma categoria central “onde tensões entre a valorização da diversidade e a necessidade de construção de uma identidade institucional, a partir de sua missão e projeto são objetos de análise [...]” (CANEN & AGUIAR, 2007, p.55). Dessa forma, essas tensões precisam ser tratadas no bojo das práticas currículo-pedagógicas dos militares designados para missões de paz. Formar esses militares valendo-se de identidades específicas, locais e de respeito às mesmas, significa prepará-los com base em perspectivas relativistas, mas, por outro lado, formá-los com base numa visão universalista *a priori* significa educá-los segundo a identidade institucional da organização.

No depoimento do militar 7 acerca de sua experiência com mediação de conflitos, foi afirmado que habilidades de negociação deveriam ser trabalhadas nas operações de paz, como se percebe a seguir:

Habilidades de negociação [...]. Você vai ter que ter um estudo mais completo: então vai ter que estudar a cultura do país, a cultura dos partidos, tem que conhecer profundamente a história do conflito, tem que conhecer os problemas todos regionais, então, essa parte cultural tem que ser conhecida. Outro aspecto é treinar o pessoal em termos de argumentação, qual argumento usar, quando usar, todas aquelas técnicas de negociação que existem. (militar 7, da UNAVEM III)

Esse depoimento nos remete a Silva (2000), quando aponta que “É universal aquilo que *eu*, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, *declaro como universal*.” (SILVA, 2000, p.77, grifos do autor). Neste ponto, o autor assinala não ser questão do universalismo/relativismo uma questão epistemológica, porém política. Dessa forma, para ele, a discussão dessas categorias é uma questão posicional e enunciativa. Esse autor questiona aquilo que é universal, como se define e quem está em posição de defini-lo. No depoimento em questão, fica claro que a formação da identidade militar é *bastante introjetada*, conforme

menciona o militar. De fato, para a política de ensino do Exército há valores, como a hierarquia e a disciplina, que são fundamentais e, diríamos, universais, sem os quais a identidade militar ficaria prejudicada. O cumprimento da missão é um exemplo prático de um valor cultivado na Instituição, que está estritamente vinculado à disciplina.

A esse respeito, Silva (2000) assinala, ainda, que os universais são os próprios elementos constituintes das estratégias discursivas, por meio das quais as diferenças são enunciadas e os elementos reguladores produzidos.

Assim, pensamos que refletir sobre as questões as quais cercam o universalismo e o relativismo, reveste-se de especial importância em uma Instituição multiculturalmente forjada desde sua gênese (vide capítulo 1), sobre valores universalistas: a disciplina e a hierarquia. Da mesma forma, pensar sobre os conceitos da paz positiva e da paz negativa atrelados aos conceitos da violência estrutural e da violência direta incorporados pelos estudos para a paz é, especialmente, relevante no bojo da formação e do preparo dos soldados designados para missões de paz, visto que levam ao entendimento e a conseqüente incorporação de atitudes multiculturais e comprometidas com a paz.

Em outra entrevista, informamos ao outro oficial que verificamos, por meio da coleta de dados, que, embora não houvesse uma efetiva preparação multicultural, o militar brasileiro apresenta uma capacidade para lidar com as diferenças e superá-las, talvez fruto da formação multicultural do Exército e da aproximação com a raiz africana do povo brasileiro. Ele assinalou que:

Nunca é uma coisa só, sempre tem um conjunto de coisas [...] Pela realidade que nós vivemos no Brasil, que é um Exército que, como diz, por lema, braço forte mão amiga, a gente já trabalha aqui essa coisa do ajudar. É incêndio, vai lá e ajuda, é distribuição de água, vai lá e ajuda. Em compensação, precisou entrar na favela, vai lá e entra. Então, é o braço forte, mão amiga. Isso já tem aqui dentro. Parece uma coisa boba, uma coisa simples, uma coisa normal, mas não é realidade do mundo todo. Então, você tem exércitos aí voltados estritamente para guerra. Acabou [a guerra], ele não faz mais nada além disso e, por causa disso, eles começaram a ver a necessidade desses exércitos fazerem esses outros trabalhos sociais e aí se criou, em alguns exércitos, de primeiro mundo, que são voltados estritamente para guerra, a coisa do batalhão de assuntos civis. Que quer dizer que num batalhão, o pessoal daquele exército, digamos, vai aprender a fazer ACISO [ação cívico-social] fazer ajuda, etc. Isso não tem no Brasil, esse é um grande diferencial, é isso que, às vezes, as outras pessoas de outros países não entendem direito. Mas como é que o Exército [o Brasileiro] faz isso, mas como é que pode? E isso acontecia. O embaixador francês, o embaixador americano vai lá, mas como é que é, mas por que que gosta, mas por que que o haitiano está junto, o que vocês fizeram? E não é nada do outro mundo, não tem fórmula. Exatamente essas coisas do dia-a-dia. É um pequeno ACISO, é uma distribuição de alimento, é o contato do dia-a-dia. Então, o seguinte: às vezes o pessoal juntava muito... Vamos afastar! Mas no dia-a-dia, estava todo mundo junto [...] O pessoal tinha um cumprimento lá de bater a mão, assim, bater a mão. Isso tudo aproximava e eles vêem nisso, um fato positivo, em compensação

têm outros exércitos que eles já vêem o seguinte: aquele cara ali, nem chega perto, ele não vai querer nem falar. Então é inato, sim, é natural, sim, mas eu digo, também, que a realidade nossa, aqui do Brasil, faz com que a gente trabalhe dessa forma e lá não foi diferente. Então, lá você tinha o braço forte, que era o entrar na favela, era tiroteio e foi gente ferida ,etc. e você tinha a mão amiga que eram os ACISOS, que era a distribuição de alimentos, que era o contato do dia-a-dia, era a distribuição de roupas. Então, diria que isso já é inerente [...] à formação do militar brasileiro, que não é realidade em outros exércitos. Isso aí é nítido, tanto que eles têm, como disse, esses batalhões de assuntos civis que é para essas coisas. (militar 1, da MINUSTAH)

Assinalamos, nesse ponto, que reconhecer o caráter da diplomacia brasileira (HAGE, 2004) não pode, conforme acreditamos, servir de justificativa para não realizar um trabalho multicultural no preparo dos militares designados para as missões de paz. Embora reconhecendo que “cordialidade brasileira” trata-se de um rótulo, de um estereótipo não bem-vindo a um estudo como este, que se pretende multicultural, não podemos deixar de admitir a tradição pacífica do Brasil, quando se trata da “consolidação das fronteiras nacionais com os trabalhos do Ministro Barão do Rio Branco, [...], estabelecendo uma política de bons termos com os países da Bacia do Rio da Prata, não pela ação bélica, mas sim por medidas diplomáticas baseadas na tradição pacífica [...]” (RODRIGUES & SEITENFUS, 1995 apud HAGE, 2004, p. 59). Caso contrário, não estaríamos reconhecendo um aspecto cultural do povo brasileiro, o que, também, vai ao encontro da proposta multicultural deste estudo, mesmo que em sua vertente mais folclórica. (CANEN, 2004a, 2004b, 2007; CANEN & OLIVEIRA, 2005 e CANEN & MOREIRA, 1999) (vide capítulo 3).

As condutas imprimidas pela diplomacia brasileira no contexto internacional, de alguma forma, são oriundas das bases culturais e institucionais do povo brasileiro, em seu senso geral de se ‘representar’ como sendo esse mesmo povo portador de algo diferente, de salutar perante outros povos e países. (HAGE, 2004, p. 60, grifo do autor)

A educação multicultural, no preparo para essas missões, se reveste de importância, por levantar questões que traduzem cientificamente as necessidades sentidas pelos militares entrevistados, bem como por trabalhar em prol do seu melhor desempenho, no contexto da pós-modernidade. As entrevistas com os militares mostraram que as necessidades sentidas, durante a missão de paz, podem ser contempladas se forem expostos à educação multicultural. Isso nos faz supor que os conhecimentos produzidos no meio acadêmico podem ajudar a traduzir essas necessidades em uma preparação sistematizada cientificamente.

Pelos argumentos desenvolvidos, supomos que a educação multicultural, norteadas pelos estudos para a paz, pode oferecer os subsídios necessários para a formação de militares e, em

extensão, civis, que atuam em cenários socioculturais, étnicos, religiosos e lingüísticos diferenciados. Para tal, articular o conceito da paz positiva com a abordagem multicultural crítica é o argumento que defendemos como referencial de sustentação para a educação militar e civil.

A partir daqui, retomamos a última fala transcrita do militar 1 da MINUSTAH pela relevância que atribuímos ao seu depoimento, quando define a extensão dos níveis de atuação do Exército e, em consequência, dos diferentes níveis de cultura com os quais a Instituição lida: “[...] é incêndio, vai lá e ajuda, é distribuição de água, vai lá e ajuda. Em compensação precisou entrar na favela, vai lá e entra. Então é o braço forte mão amiga.” (militar 1 da MINUSTAH)

Entendendo o Exército como uma instituição multicultural, consideramos que, em sua dinâmica, coexistem elementos culturais variados, os quais necessitam ser assistidos por meio de uma educação multicultural, especialmente na contemporaneidade. Esse fato encontra eco em Canen e Canen (2005a), quando definem as organizações multiculturais como aquelas que:

[...] lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural: a dos sujeitos que aí trabalham, com suas diferenças nas linhas de raça, gênero, classe social e outras características; diversidade cultural dos clientes, o que implica a adaptação de estratégias a essas peculiaridades culturais para o sucesso organizacional frente aos consumidores; a diversidade cultural das identidades das organizações que fazem parte de fusões, terceirizações, parcerias e outros processos. (CANEN & CANEN, 2005a, p.12)

Observamos que é no nível estratégico da missão que se planeja o combate. Nesse momento, consideram-se vários aspectos, entre eles os culturais. O oficial de relações públicas (RP) é o responsável pela interação com o meio civil, com a população local e com as operações psicológicas. Assim sendo, coopera, mais intensamente, com as ações relacionadas ao combate urbano, ao contrário do oficial que planeja as ações como um todo. De acordo com o *Standardized Training Generic Modules 1b* (SGTM 1b) (“Módulos Genéricos de Treinamento Padronizado para as Operações de Paz”) (ONU, 2008, tradução livre), essas se caracterizam, hoje, por atuarem em ambientes dominados por conflitos regionais, conduzidos por forças irregulares, dotados de armamentos leves e táticas de guerrilha, diferentemente das guerras tradicionais, nas quais as forças em presença mantinham confronto direto, em campo aberto, com o mínimo de baixa entre civis. As primeiras ocorrem muito mais dentro dos países do que entre nações, e o Haiti é um exemplo disso. Na maioria

dos conflitos internos, combatem não apenas duas forças oponentes, mas líderes de facções, forças paramilitares e mesmo grupos criminosos organizados.

Segundo Sousa (2007), da Divisão de Missão de Paz, do COTER, as operações de manutenção de paz ocorrem, normalmente, em áreas caracterizadas por disputas políticas, territoriais, religiosas e étnicas, o que torna o processo de pacificação lento, além de exigir paciência de todo o pessoal da ONU envolvido. Ele aponta que os *peacekeepers* enfrentam, em algumas situações, o desafio de lidar com diferentes culturas, tradições e costumes, o que contribui para aumentar a tensão e a eclosão de conflitos. Sousa (2007) assinala, também, que “[...] antes do desdobramento numa missão de manutenção de paz, todo o pessoal deve se familiarizar com a história, costumes, tradições e práticas religiosas do país anfitrião e áreas vizinhas.” (p. 26-27). Dessa forma, cresce de importância o planejamento conjunto dos oficiais de inteligência e de relações públicas, porque são eles que irão verificar onde e sob que condições topográficas, sócio-culturais, étnicas, religiosas, entre outras, a tropa irá desdobrar-se para realizar as ações previstas. Portanto, tal planejamento deve considerar o local onde se dará esse desdobramento, já que a tropa estará, nesse momento, ocupando terreno habitado pela população local, onde quaisquer prejuízos de ordem econômica, sociocultural, étnica ou religiosa podem significar a perda da confiança da população na tropa. Esse fato é relevante nas missões de manutenção de paz, cujas ações são realizadas no ambiente urbano, em meio a uma comunidade local que, na maioria das vezes, encontra-se devastada pelo inimigo interno e vê a força estrangeira com desconfiança.

Tais características fazem aumentar de importância o papel do oficial de relações públicas no planejamento da missão, haja vista a necessidade de cooptar a população para tê-la como aliada, entendida como aquela que poderá prestar informações necessárias e valiosas para uma adequada preparação e conseqüente sucesso da missão.

Na realidade, a integração com as populações locais tornou-se tão crucial que o sucesso da missão é, com freqüência, afetado consideravelmente pela habilidade do soldado de interagir com indivíduos e comunidades locais. Aprender a interagir com a população local é um grande desafio para os soldados, líderes e civis. (MCFARLAND, 2005, p.76)

No nível tático, os militares executores não se preocupam com esse tipo de planejamento, de responsabilidade exclusiva dos oficiais de estado-maior, no nível político-estratégico. Cresce de importância, então, o trabalho desenvolvido pelo CI Op Paz no preparo do contingente empregado. Se esses militares forem, na sua preparação, sensibilizados para a



relevância das questões culturais nas operações de paz, serão melhor sucedidos na interação com a população local e, em conseqüência, obterão mais sucesso em seus objetivos.

O 1º *Force Commander* da MINUSTAH na apresentação para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional, em audiência pública, em novembro de 2006, mencionou que, para cumprir uma das missões do mandato estabelecido pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) -promover um ambiente seguro e estável- era necessário para o Exército “[...] buscar apoio da população, pois isso é doutrinário em qualquer tipo de operação. Onde há contato com a população, o apoio da população é fundamental.” (PEREIRA, 2007)

É interessante ressaltar que o militar oriundo das classes sociais menos favorecidas, como é o caso dos sargentos, cabos e soldados que compõem o contingente, já está acostumado a lidar com uma realidade (a das comunidades e periferias) que o aproxima de mazelas sociais como a pobreza, a fome, a morte e a violência, entre outras. Para ele, é muito mais “fácil” se adaptar à realidade e às condições de países pobres como o Haiti, do que para aquele militar procedente de outra classe sociocultural e econômica mais favorecida, conforme a fala abaixo transcrita.

Observe-se, ainda, que embora os militares pertençam a um grupo coletivo específico, compartilhando da mesma identidade institucional cultural (CANEN & CANEN, 2005a, 2005b), preservam suas identidades individuais, o que explica o sentimento do militar de se perceber diferente dos outros militares originários de camadas sociais privilegiadas. De fato, para o multiculturalismo, a sociedade é múltipla e lida com uma multiplicidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens, etc. Assim, incorporar essa multiplicidade a práticas curriculares e pedagógicas se faz relevante nesse contexto. A idéia uniforme e acabada das identidades, sem levar em conta o hibridismo e as sínteses culturais que resultam em novas identidades, pode homogeneizar as categorias, nesse caso a categoria “militar”, assim como poderia ser o “índio” ou o “negro”, o “deficiente”, etc. A visão da identidade como essência acabada leva ao congelamento das identidades e diferenças (CANEN, 2007) e deixa de considerar a multiplicidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens de que somos portadores. Isso pode ser constatado na fala do militar que, ao ser perguntado se sentiu alguma dificuldade durante a missão por conta das diferenças culturais, entre militares respondeu:

Para mim, eu não estranhei muito devido [ao fato de que] eu sou do Estado aqui do Rio de Janeiro mesmo, então já fui criado... Ali onde eu moro já é, vamos dizer assim, um quadro de classe, classe baixa. Então na realidade de cultura, tem pessoal

que tem um choque ali de cultura, mas eu não senti muita dificuldade não. Vi ali coisas que eu não estava acostumado a ver no meu cotidiano [...] mas nada que fosse assim conflitante, gritante. (militar 5, da MINUSTAH)

O multiculturalismo crítico pós-moderno e pós-colonial (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN & PETERS, 2005; HALL, 2004) foca nos processos discursivos que formam as identidades e produzem as diferenças de que somos portadores. Dessa forma “a hibridização ou hibridismo é conceito central dessa perspectiva multicultural [...]” (CANEN, 2007, p.95), porque compreende a construção da identidade no bojo de choques e entrechoques culturais.

Nesse contexto, cabe assinalar os processos que estão envolvidos na construção da identidade, segundo Woodward (2000). Em princípio, todos os militares deveriam estar em condições de lidar com as questões acima assinaladas, afinal todos receberam o mesmo preparo para a missão. Entretanto, como corrobora o depoimento acima transcrito, aqueles militares oriundos de camadas sociais que se aproximam do contexto haitiano se adaptam e convivem mais facilmente com a ‘nova realidade’ imposta pela missão do que aqueles pertencentes a outros universos sócio-econômico e culturais. Isso foi ratificado quando questionado se para os militares originários de camadas mais favorecidas seria relevante um preparo multicultural.

Seria, seria interessante, [...] falar exatamente para ele o que ele vai, quais os desafios ali que ele vai encarar, logicamente que pode fazer vários pontos que não vai ser exatamente a mesma coisa, mas é importante para não ter esse choque [cultural]. (militar 5, da MINUSTAH)

Observe-se, então, que, de fato, “as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas; [...] Pode haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual [...]” (WOODWARD, 2000, p.14-15.). Essa observação nos remete à tensão entre as concepções essencialistas e não-essencialistas de identidade. Como basear as identidades na certeza essencialista quando se questiona em que medida elas são mutantes e fluidas? (*op. cit.*). Ao admitir, conforme Silva (2000), que a identidade e a diferença são resultados de criação lingüística, estamos admitindo que são atos de criação, ou seja, não são elementos da natureza, não são essências, “[...] não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas.” (SILVA, 2000, p.76). Dessa forma, a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, desenvolvidas nos mundos cultural e social e no contexto das relações de poder. “Elas [as identidades] não são simplesmente definidas; elas são

impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.” (*op. cit.*, p.81)

Canen e Oliveira (2002) ilustram esses aspectos quando propõem um trabalho pedagógico que supere as metáforas preconceituosas. A linguagem híbrida (MCLAREN, 2000) é aquela que procura superar congelamentos identitários e metáforas preconceituosas, como as que associam, por exemplo, “[...] a cor preta a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, ao passo que a branca remeteria à vida e à pureza; provérbios como 'o diabo não é tão negro como parece', 'hoje é dia de branco', 'preto de alma branca', 'serviço de branco', 'lista negra', 'mercado negro' [...]” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 64). A linguagem híbrida promoveria, dessa forma, uma 'descolonização' dos discursos (grifo das autoras), o que, para Bhaba (1998 apud CANEN & OLIVEIRA, 2002, p.64), significa a construção de uma linguagem que “[...] cruze as fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e provisoriamente de tais discursos [...]” (*op. cit.*)

Embora a identidade militar seja forjada nos cursos de formação e cristalizada por meio de sistemas simbólicos específicos ao longo da carreira (CASTRO, 2004), ela pressupõe discrepâncias no nível coletivo (WOODWARD, 2000). Isso explica, em parte, o depoimento do militar 5 que mostrou que, mesmo entre os que compartilham o mesmo sistema de representação simbólica, introjetado nos cursos de formação militar, surgem diferenças significativas, que se refletem ao longo da carreira e os fazem perceber diferenças dentro da própria organização militar em oposição binária: “praças e oficiais”. *Nós*, os praças que se identificam socioculturalmente com o povo haitiano e que, portanto, não estranham as diferenças. *Eles*, os oficiais que têm choque cultural, porque não se identificam com esse povo. Como isso pode ocorrer se todos tiveram a mesma formação militar e preparo semelhante para atuar em missões de paz, ou melhor, se todos foram formados para servir ao Exército Brasileiro?

Uma resposta está em Candau (2007), ao assinalar que “estranhamento sempre há”, entretanto é possível minimizar o choque cultural por meio de estágios simulando experiências. A autora relatou sua experiência na Irlanda, quando chamada para participar de um exercício simulado de trocas de experiências culturais, no qual ela como nativa brasileira, inserida num contexto em que jovens irlandeses atuavam na África e na América Latina, interagindo com esses nativos. Esse tipo de atividade serviu para mostrar que é possível minimizar o estranhamento cultural, mas não evitá-lo. Ficou claro, para Candau (2007),

também, que a exposição dos alunos a palestras não trabalha atitudes, sendo necessárias atividades dessa natureza.

Em Mohanty (1989), citado em Woodward (2000), encontramos subsídios teóricos para melhor compreender o porquê de alguns militares passarem pelo estranhamento cultural e outros não.

Como podemos negociar entre minha história e a sua? Como seria possível para nós recuperar aquilo que temos em comum [...] a intersecção de nossos vários passados e nossos vários presentes, as inevitáveis relações entre significados partilhados e significados contestados, entre valores e recursos materiais? É preciso afirmar nossas densas peculiaridades, nossas diferenças vividas e imaginadas [...]. (MOHANTY, 1989, p.13 apud WOODWARD, 2000, p.27)

Apoiando-se em Hall (1990), Woodward (2000) assinala que o sujeito fala valendo-se de uma posição determinada histórica e culturalmente e que há duas formas de conceber a identidade: a primeira, em que a comunidade busca recuperar a 'verdade' sobre seu passado na 'unicidade' de uma história e de uma cultura partilhadas. No caso em questão, a identidade militar formada e perpetuada ao longo da carreira. A segunda concepção de identidade cultural pode entendê-la como “uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'“ (*op. cit.*, grifos da autora). Dessa forma, o passado sofre uma constante transformação e é parte de uma 'co-munidade imaginada', uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo 'nós'. (grifos da autora). Hall (2004) enfatiza o caráter fluido da identidade que, na contemporaneidade, se encontra em contínuo processo de construção e desconstrução graças, especialmente, ao alargamento de fronteiras.

Ao ver a identidade como uma questão de 'tornar-se', aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD, 2000, p. 28)

O discurso do militar 5 serviu para ilustrar que, embora pertencente à mesma organização militar de seus companheiros e compartilhando dos mesmos valores e sistemas simbólicos, ele se percebe diferente dos seus superiores hierárquicos quando afirma a relevância de um preparo para que os 'outros', os oficiais, não tenham um choque cultural. Segundo Silva (2000), dividir o mundo entre 'nós' e 'eles' significa ordenar e hierarquizar o mundo social em grupos. Mundo social em questão que já é internamente hierarquizado, com relações de poder muito bem definidas e pautado sobre cláusulas pétreas bastante delineadas e que lhe garantem a identidade. Assim, assinala-se a percepção do militar para mostrar sua

classificação dentro de um sistema já classificatório que é o sistema militar. Observe-se que todos os militares receberam as mesmas instruções e o mesmo preparo para as missões de paz, logo não deveriam receber classificações do tipo 'nós' e 'eles' (grifos de SILVA, 2000), os que se adaptam e os que não se adaptam ao 'novo contexto' (grifo da pesquisadora), por pertencerem a outro universo sociocultural. Outro? “Pense no Haiti, reze pelo Haiti / O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui.” (Caetano Veloso)

Valendo-se disso, supomos que a instituição Exército Brasileiro, com organização própria, cláusulas pétreas e missão cultural singular, sairia enriquecida se, valendo-se desses conceitos, fosse percebida e interpretada não apenas como uma Instituição universalista, cujo *dever-ser* é o espiral que atravessa a formação dos seus integrantes, mas também, tomando por base os conceitos do universalismo *a posteriori* (CANEN, FRANCO, & OLIVEIRA, 2000). Assim, supomos, a instituição estaria flexibilizando suas políticas e práticas de ensino para atender às missões de acordo com o contexto e necessidades apresentados.

Caso contrário, estaríamos desconsiderando o caráter multicultural dos sujeitos e das instituições, hoje, o que significa não “[...] visualizar o equilíbrio dinâmico entre o pólo da regulação [...] e o pólo da diversidade cultural, da negociação, da ressignificação dos critérios em um sentido de 'globalização' [...]” (CANEN & AGUIAR, 2007, p.55-56)

Essas observações podem se estender, também, aos estabelecimentos de ensino civis, que, de acordo com a filosofia e política de ensino adotadas, devem levar em conta as categorias a serem trabalhadas e desenvolvidas no seu planejamento, tais como universalismo x relativismo e identidade x diferença, sem contudo perder de vista a necessidade da educação multicultural no contexto da pós-modernidade, bem como as necessidades dele originadas .

Com base nisso, assinalamos a necessidade da educação multicultural não apenas no contexto do Exército Brasileiro, mas ainda, no contexto da sociedade brasileira, que há tanto clama pela paz nos diversos segmentos sociais.

#### 5.4 Discussão

No contexto estudado, se somarmos à capacidade dos militares brasileiros de conviver com as diferenças, de modo especial, os da tropa, na sua maioria formada por sargentos, cabos e soldados, o preparo multicultural, possivelmente o ganho seria grande e projetaria, ainda mais, a política externa brasileira, reconhecida pela centenária tradição pacífica na resolução de conflitos. Apoiar-se tão-somente na capacidade do povo brasileiro para lidar, de forma pacífica, com as diferenças, em missões de paz, não é a melhor opção para uma

responsabilidade de tamanha envergadura. Consideramos que a preparação de militares para missões de paz, no bojo da pós-modernidade, não pode mais prescindir da educação multicultural e da educação para paz. Na MINUSTAH, na UNAVEM III e na UNPROFOR ficou evidente, por meio dos depoimentos dos entrevistados, a falta do preparo para as questões culturais, embora permeie todos os aspectos da missão, não foi sentida como trazendo grandes prejuízos ao bom cumprimento das ações realizadas, porque “o haitiano, ele tem uma idéia do Brasil, que o Brasil é um Haiti que deu certo.” (militar 5, da MINUSTAH)

A identificação do povo haitiano com o brasileiro tem sido apontada não apenas nos depoimentos apresentados, mas em palestras assistidas. “Identidade à semelhança das situações sociais, ambiente, cenário brasileiro [...]” (palavras do comandante da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, por ocasião da visita de Max G. Manwaring, PhD, Catedrático em Estratégia Militar do CIV USA TRADOC, Virginia, em 2007). Se for fato que a identidade com o povo haitiano facilita e explica o sucesso da MINUSTAH, reconhecido internacionalmente, a questão que colocamos é como ficam/estão sobrevivendo os militares participantes de missões de paz estabelecidas em países histórico e culturalmente diversos do nosso. Muito provavelmente vêm “sofrendo” pela falta de um preparo que os torne soldados multiculturalmente comprometidos com o sucesso da missão.

Neste capítulo, verificou-se, por intermédio dos depoimentos dos militares entrevistados, que, em suas percepções, ficou claro não haver preparação multicultural no estágio oferecido pelo CI Op Paz. Entretanto, esses militares desenvolvem estratégias pessoais que lhes permitem conviver e sobreviver multiculturalmente, seja por conta da identificação sociocultural e econômica com o povo haitiano - graças à procedência do contingente militar, na sua grande maioria oriundo de comunidades carentes, como as do Haiti -, seja pela tradição pacífica do povo brasileiro na mediação de conflitos, reconhecida internacionalmente.

Conforme visualizamos, essa vantagem seria potencializada se houvesse uma valorização e um investimento profissional e científico na já reconhecida tradição pacífica de resolução de conflitos do povo brasileiro. Dessa forma, ao invés de aprenderem na prática, já sairiam do Brasil preparados para atender às novas demandas e dimensões que os conflitos tomaram na pós-modernidade. Essa postura traria um ganho de qualidade para o Exército, visto que aos poucos se consolida como organização multicultural, por meio de suas políticas e práticas.

O estudo de caso, neste capítulo, focalizando os depoimentos dos militares atuando em missões de paz, ressaltam a necessidade da educação multicultural articulada à educação para

a paz, no âmbito do Exército Brasileiro, de modo específico na preparação dos contingentes para as missões de paz.

O próximo capítulo irá explorar “anúncios educacionais”, mostrando caminhos alternativos apontados para a Educação e para o Exército, de modo a viabilizar a formação multicultural para a paz.

Para tal, esse capítulo dedicar-se-á ao estudo dos cursos e estágios oferecidos pelo CI Op Paz, responsável pela preparação dos soldados designados para as missões de paz, quando verificaremos, então, a extensão em que o Centro contempla (ou não) as necessidades multiculturais sentidas e apontadas pelos militares entrevistados.

Se queres a paz, prepara-te para sua imposição.

(lema do CI Op Paz)

Manutenção de paz não é tarefa para soldados, mas somente soldados podem fazê-la.

(Dag Hammarskjöld )

## **6 O CENTRO DE INSTRUÇÃO DE OPERAÇÕES DE PAZ (CI Op Paz): OS DISCURSOS CIRCULANTES**

Este capítulo irá analisar o preparo do 5º e do 6º contingentes com base nos depoimentos dos atores diretamente envolvidos na Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH) e no planejamento educacional do Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz), respectivamente. O objetivo é verificar se o planejamento curricular e pedagógico do CI Op Paz, estabelecimento de ensino responsável pelo preparo de militares para missões de paz, transcende o caráter operacional da Força, para contemplar uma educação que prepare militares para atuar em cenários socioculturais, étnicos e religiosos diferentes daqueles da atividade-fim.

Inicialmente, analisamos as diretrizes legais que sustentam as operações de paz. Em seguida, a criação do Centro de Instrução de Operações de Paz e o preparo para a missão, com uma análise dos planejamentos educacionais do estágio para os contingentes, do estágio para os observadores militares, do material didático adotado para tratar as questões culturais e dos discursos dos atores e dos agentes envolvidos em operações de paz. Por último, apresentamos um balanço final acerca dos discursos circulantes sobre o CI Op Paz, bem como os novos caminhos e os desafios enfrentados por esse Estabelecimento de Ensino na atualidade.

### **6.1 As diretrizes legais e as operações de paz**

Em palestra proferida na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), no VI Ciclo de Estudos Estratégicos (CEE, 2006), o comandante do CI Op Paz assinalou que as tropas têm de sair em condições de impor a paz, ou seja, de atuar sob o Capítulo VII da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945), o qual prevê a *peace enforcement* (“imposição da paz”). Entretanto, o Brasil é reconhecido internacionalmente por sua atuação em operações de paz e por sua Diplomacia, que remonta a 1947 com a atuação do Diplomata Oswaldo Aranha e, mais recentemente, do diplomata Sérgio Vieira de Mello, na coordenação da missão de



assistência aos refugiados de Kosovo. A tradição pacífica brasileira é prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, hoje, pela Política de Defesa Nacional (BRASIL, 2005). Dessa forma, o Brasil não pretende a imposição, mas a manutenção da paz, a qual está referida na mesma Carta. No entanto, de acordo com o comandante do CI Op Paz, na referida palestra:

Se nós chegarmos lá [Haiti] e tivermos que fazer ACISO [ação cívico-social], distribuir comida, pintar escola, fazer patrulhamento, ótimo, vai sobrar muito do nosso preparo, mas se tivermos de empregar a tropa em operações mais robustas [...] a tropa está preparada. (comandante do CI Op Paz em palestra proferida no CEE, 2006)

Atuar na fase da manutenção da paz implica o respeito à independência nacional, à autodeterminação dos povos e à não-intervenção, previstos no Art. 4º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Desse modo, entendemos que não interessa ao Brasil atuar sob a égide da Carta da ONU (ONU, 1945), que prevê a imposição da paz, mas sob a égide do Capítulo VI, que prevê a promoção, a manutenção e a construção da paz. Entretanto, verificamos, por meio do depoimento acima e da entrevista realizada com um dos militares da MINUSTAH, que “[...] existem ainda focos de resistência muito intensos [no Haiti]. Ainda há necessidade da realização de operações bastante marcantes e intensas lá no país [no Haiti].” (militar 4).

Argumentamos que essa fala explica porque a “manutenção de paz não é tarefa para soldados, mas somente soldados podem fazê-la.” (Dag Hammarskjöld, Secretário-Geral da ONU), bem como o lema do CI Op Paz: “Se queres a paz, prepara-te para sua imposição.”

O Art. 36 da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) prevê que: 1. O Conselho de Segurança poderá, em qualquer fase de uma controvérsia da natureza a que se refere o Artigo 33 [As partes em uma controvérsia, que possa vir a constituir uma ameaça à paz e à segurança internacionais, procurarão, antes de tudo, chegar a uma solução], ou de uma situação de natureza semelhante, recomendar procedimentos ou métodos de solução apropriados.

Complementando, o artigo 37 prevê que:

1. No caso em que as partes em controvérsia da natureza a que se refere o Artigo 33 não conseguirem resolvê-la pelos meios indicados no mesmo Artigo, deverão submetê-la ao Conselho de Segurança.
2. O Conselho de Segurança, caso julgue que a continuação dessa controvérsia poderá realmente constituir uma ameaça à manutenção da paz e da segurança internacionais, decidirá sobre a conveniência de agir de acordo com o Artigo 36 ou recomendar as condições que lhe parecerem apropriadas à sua solução.

Como já destacado, o farol do Exército Brasileiro é a operacionalidade da Força, ou seja, a ênfase recai no preparo e no emprego do combatente militar. Porém, a sociedade contemporânea tem, hoje, demandas que acabaram por levar nossos soldados a desempenharem, além de operações de combate, outras missões, como as subsidiárias, as tarefas de caráter civil e as de caráter humanitário (SOUZA, 2004). Estas atividades requerem militares preparados com habilidades que o treinamento operacional não desenvolve. Elas requerem competências e habilidades para atuar em conjunto com o componente civil, em operações de paz que “[...] assumiram uma característica predominantemente política, incorporando em sua estrutura componentes civis para a participação direta na execução de tarefas prescritas no mandato de cada missão.” [...] A responsabilidade de proporcionar um ambiente seguro a esses componentes civis.” (*op. cit.*, p. 25), somado ao contato direto estabelecido com a população local, com todas as suas idiosincrasias, incluindo aí, as diferenças socioculturais, étnicas e religiosas significa que atuar em missões de paz, hoje, para o Brasil, constitui uma estratégia e uma oportunidade ímpares para o adestramento do seu braço militar terrestre, para a projeção internacional de poder e, especialmente, para consolidar-se como membro permanente do Conselho de Segurança da ONU. Assim, crescem em importância o preparo e o emprego de seus soldados, de acordo com as demandas e exigências que o momento impõe.

O Conselho de Segurança da ONU designa o capítulo que vai reger as missões de paz, o que gera um mandato que direciona e enquadra as operações de paz. Segundo o comandante do CI Op Paz (CEE, 2006), a partir do final dos anos 90, tem predominado o Capítulo VII, que trata da imposição da paz. No entanto, o referido comandante afirmou que apenas o 1º e o 3º contingentes impuseram, efetivamente, a paz, visto que, após aquelas operações, ficou estabelecida a primeira linha de segurança (vide quadro abaixo), que permitiu a entrada de agências civis; de ONG; do trabalho do governo e das patrulhas conjuntas, da polícia civil da ONU-UNPOL e da polícia haitiana (PNH), em alguns bairros. Com o estabelecimento da segunda linha de segurança, teve início, efetivamente, a fase da manutenção da paz, a qual possibilita “[...] atuar em campos voltados ao restabelecimento das instituições básicas e à reconstrução do país anfitrião.” (SOUZA, 2004, p. 25), fase que mais nos interessa e sobre a qual focamos nosso argumento.

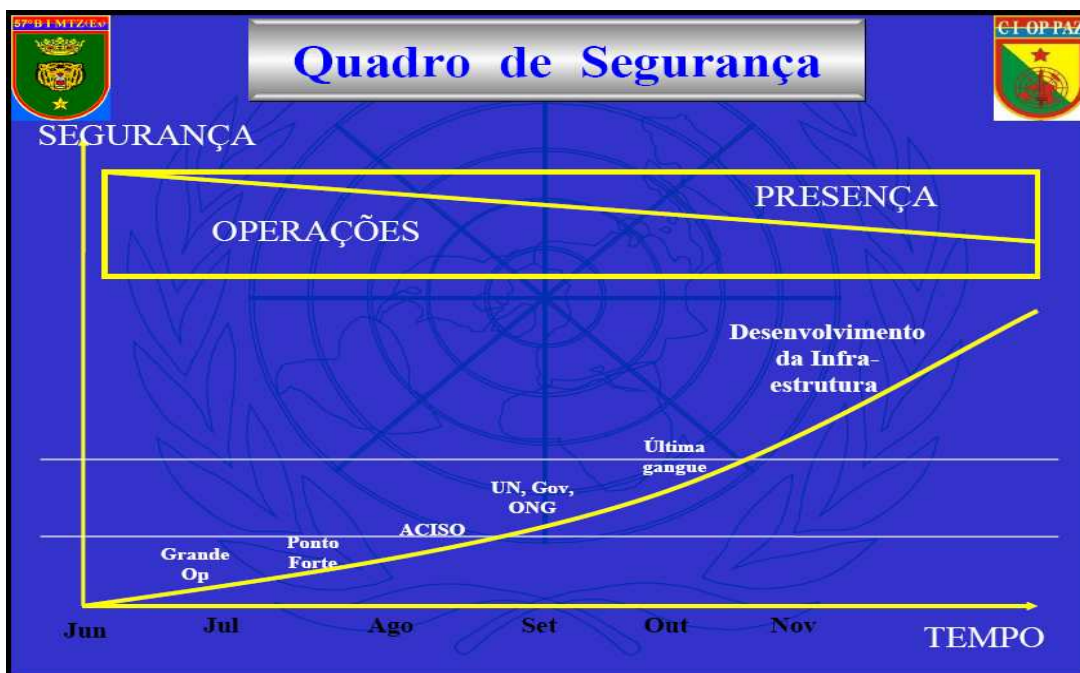


Figura 3

Fonte: palestra ministrada pelo comandante do CI Op Paz no VI Ciclo de Estudos Estratégicos em 2006

## 6.2 Criação do Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz)

“Fomos criados para preparar o 3º contingente do Batalhão e assim o fizemos [...]” (palestra proferida pelo comandante do CI Op Paz no VI Ciclo de Estudos Estratégicos, 2006)

O Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz)<sup>29</sup> foi estabelecido, inicialmente, como um núcleo (Nu CI Op Paz), anexo ao Regimento Escola de Infantaria (REI), na Vila Militar, na cidade do Rio de Janeiro, na área do Comando Militar do Leste (CML), em dezembro de 2004, para conduzir o preparo do 3º contingente. Entretanto, foi a Portaria do Comandante do Exército nº 90, de 23 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), que oficializou sua implantação, como núcleo.

Em 01 de janeiro de 2006 iniciou suas atividades como núcleo, voltado para o adestramento das organizações militares designadas para o cumprimento de missões de paz e dos contingentes substitutos. Entre as missões atribuídas ao Nu CI Op Paz destacam-se: o planejamento e a condução da preparação de contingentes para operações de paz; a contribuição para a pesquisa, para o desenvolvimento e a validação da doutrina de emprego da Força Terrestre, no que concerne às operações de paz; a cooperação com os estabelecimentos de ensino do Exército, realizando seminários, exercícios e outras atividades relativas às

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.cioppaz.ensino.eb.br/>>. Acesso em: 07 maio 2008.

operações de paz e a avaliação de militares designados para o cumprimento de operações de paz<sup>30</sup>.

Dando continuidade ao ato de criação emanado pelo Comandante do Exército, a Portaria nº 43, de 01 de junho de 2005, emitiu diretriz para a implantação do Centro de Instrução de Operações de Paz (CI Op Paz) (BRASIL, 2006), com previsão de funcionamento a partir de janeiro de 2008, e a incorporação de novas atividades e ampliação das existentes, para capacitar militares ao cumprimento de missões de paz.<sup>31</sup> Entre as novas missões atribuídas estão o preparo de observadores militares (MIL OBS) e de oficiais de estado-maior (STAFF) para operações de paz e a cooperação com a formação de recursos humanos das demais Forças Armadas, Forças Auxiliares, órgãos governamentais, entidades civis (curso de jornalistas em áreas de conflito), entre outras. De fato, conforme informou o comandante do CI Op Paz, em palestra proferida no VI Ciclo de Estudos Estratégicos (CEE, 2006), o Centro buscava ser um pólo de convergência de todos os esforços e conhecimentos coletados, para incrementar o preparo dos contingentes, dos observadores, dos militares de estado-maior, dos civis e da imprensa.

O Centro de Instrução de Operações de Paz surgiu, justamente, por essa necessidade, de ter um local que, digamos assim: vamos preparar, com todo um embasamento teórico, toda essa parte afetiva, toda essa parte cognitiva, numa unidade. Essa unidade é preparada para esse fim. (entrevista concedida por militar, pedagoga do CI Op Paz, em 10 de mar. 2008)

É verdade que “quando da evolução para Centro, em 01 janeiro de 2007, suas atividades foram ampliadas de forma a capacitar militares para o cumprimento de missões de paz”<sup>32</sup>.

O Centro de Instrução de Operações da Paz é uma organização militar diretamente subordinada à 1ª Divisão de Exército - Divisão Mascarenhas de Moraes. A unidade é vinculada ao Comando de Operações Terrestres (COTER) para efeito de planejamento, orientação e supervisão das atividades de instrução e adestramento, bem como ao Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) para efeito de orientação técnico-pedagógica. Cabe ao COTER emitir a Diretriz de Preparo da Tropa para Emprego em Missões de Paz sob a égide das Nações Unidas, documento de caráter reservado, que serve de orientação e controle para o preparo operacional da tropa.

Órgão de direção setorial do Exército Brasileiro, o COTER tem, por meio de suas subchefias, a responsabilidade de apoiar e orientar o preparo; acompanhar e supervisionar as

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.cioppaz.ensino.eb.br/>>. Acesso em: 07 maio 2008.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/VO/190/centro.htm>>. Acesso em: 07 maio 2008.

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/VO/190/centro.htm>>. Acesso em: 07 maio 2008.

atividades dos Centros de Instrução, como o CI Op Paz, particularmente, naquelas atividades voltadas para a elevação dos níveis de operacionalidade de forças específicas e que tenham por objetivos a modernização e padronização da instrução e o planejamento, adestramento, a orientação e a supervisão das referidas atividades. Não só os militares são avaliados. O nível de pronto operacional, do preparo e da integração dos sistemas operacionais, bem como o desenvolvimento dos atributos da área afetiva necessários às operações, também, são enfocados.

Entre os reflexos da criação do Centro para o Exército Brasileiro, o comandante do CI Op Paz mencionou, em palestra proferida no VI Ciclo de Estudos Estratégicos (CEE, 2006), a liberação do COTER, para orientar e controlar o emprego das operações de paz, visto que, anteriormente, o COTER era responsável, também, pelo preparo. Um segundo reflexo é que o CI Op Paz possui, hoje, um caderno de instrução com relatos de experiências colhidas nas operações de paz e que serve de norte para a preparação dos militares. É desejo do comandante que esse caderno venha a se transformar em manual de operações de pacificação em área urbana. Um outro reflexo apontado foi o desenvolvimento de táticas, técnicas e procedimentos, igualmente para operações urbanas.

Cardoso (1998) aponta que a preocupação no Escritório do Conselheiro Militar das Nações Unidas em 1990 era “estimular a gradual formação de uma rede de centros de treinamento que venham a se afirmar no processo de qualificação de pessoal para operações de paz” (*op. cit.*, p. 93), porque, de fato, “o treinamento para operações de paz não se confunde, nem se assemelha, portanto, a manobras militares conjuntas.” (*op. cit.*, p. 94).

### 6.3 O preparo para a missão de paz

O CI Op Paz está estruturado em cursos e estágios preparatórios e oferece, hoje, além do estágio para o contingente que irá compor os batalhões, neste caso, o Batalhão Haiti, o estágio preparatório para observadores militares e o estágio de operações de paz, além de outros, nos quais coopera com a formação de recursos humanos das demais Forças Armadas, Forças Auxiliares, órgãos governamentais e entidades civis.

De acordo com a pedagoga do CI Op Paz, “a idéia do comandante [do CI Op Paz] era montar um estágio<sup>33</sup>, pensando sempre que fosse tornar-se um currículo, tornar-se um curso.”

---

<sup>33</sup> Embora a explicação da pedagoga acerca da diferença entre curso e estágio, observamos, na nossa entrada no campo para coleta de dados, que o discurso dos agentes responsáveis pelo preparo dos militares não é homogêneo. Alguns usam a denominação curso e outras vezes estágio preparatório. Isso pode ser verificado nas falas transcritas neste capítulo.

(entrevista concedida por militar, pedagoga do CI Op Paz, em 10 de mar. 2008). Segundo essa militar, a diferença básica entre os cursos e os estágios está na complexidade. O curso está estruturado em um documento de currículo e um plano de disciplina (PLADIS), composto de: objetivo geral, objetivos particulares, lista de assuntos, metodologia e referências, enquanto o estágio está organizado em um plano de seção (plano de aula), assuntos e objetivos a alcançar. Isso gera um documento, chamado módulos de instrução, com as instruções e as atividades a serem realizadas durante o estágio.

O estágio para os contingentes com duração, em 2005, de 4 (quatro) semanas, busca preparar militares para integrar a tropa para emprego em missões de paz, sob a égide da ONU. Um contingente é constituído, basicamente, de um Batalhão de Infantaria e uma Companhia de Engenharia, designados como “de Força de Paz”.

O estágio para observadores militares, em 2007, com duração de 5 (cinco) semanas, visa habilitar militares que desempenharão essa função sob o mandato da ONU. Esses militares, desarmados, estarão em contato direto com a população e líderes locais, em constante comunicação e negociação, para monitorar acordos de cessar fogo entre as facções belicosas.

O estágio de operações de paz é realizado para habilitar militares a integrarem os Estados-Maiores (EM) dos Batalhões de Força de Paz, com duração de 03 (três) semanas. Atuando no nível estratégico, esse estágio ressalta o estudo de situação do comandante tático em operações de paz.

O foco do presente estudo incide sobre o estágio para os contingentes- a tropa - e o estágio para observadores militares. Esta delimitação da pesquisa deve-se ao nosso entendimento de que esses estágios visam o preparo de soldados para atuar no bojo dos conflitos, em ambiente urbano e em contato direto com a população local, isso requer pessoal treinado para lidar com a pluralidade cultural e com todas as conseqüências dela advindas. Assim, será possível verificar potenciais e limites da educação multicultural e da educação para paz no preparo desses militares.

Uma análise preliminar dos planejamentos educacionais dos estágios permitiu observar que as instruções oferecidas, no nível estratégico ou tático, possuem enfoque basicamente operacional. A partir deste ponto, analisamos o discurso presente na documentação do plano curricular e pedagógico do estágio para o preparo do 6º contingente do Batalhão Haiti, em andamento, no 2º semestre de 2006, quando pudemos confirmar a extensão do enfoque operacional, bem como verificar a possibilidade, os limites e os ganhos da educação multicultural e da educação para paz nas práticas educacionais do CI Op Paz.

Tendo em vista que o estágio para observadores militares estava sob responsabilidade do CI Op Paz, a partir de 2007, acompanhamos e analisamos seu planejamento educacional, na seção 6.3.2, com o mesmo objetivo e da mesma forma que o estágio para o 6º contingente.

### 6.3.1 O estágio para os contingentes

Em visita realizada ao Centro, no 2º semestre de 2006, nos foi apresentado, pelos responsáveis pelo preparo dos contingentes, especificamente do 6º contingente, o planejamento das instruções, composto por módulos de instruções e atividades, intitulado programa de estágio, dividido em dois períodos, que, por se tratar de documentação militar, não anexaremos à pesquisa. O primeiro período foi realizado de 10 a 14 de julho de 2006 e o outro, de 04 a 08 de setembro de 2006.

Fazendo uma retrospectiva do caminho percorrido para iniciar a coleta de dados para a pesquisa salientamos que, em princípio, tínhamos a intenção de acompanhar todas as instruções do 6º contingente, realizada em Campo Grande/MS, em 2006. Entretanto, um dos coordenadores do CI Op Paz informou que não via necessidade de nos deslocarmos até lá, visto que apenas um módulo, intitulado *Standardized Training Generic Modules 5* (SGTM 5), de aproximadamente 50 min., contemplava a questão cultural que enfocávamos nesta pesquisa. Tendo em vista que esse módulo estaria sendo apresentado, naquele dia, para o pessoal responsável por ministrar essa instrução, fomos convidadas a acompanhar a sua implementação.

Neste ponto, fizemos nossa primeira observação, *in loco*, acerca do preparo multicultural do militar designado para a MINUSTAH e, em extensão, para as outras operações de paz, uma vez que todos devem receber as mesmas instruções. A afirmação do coordenador já serviu de subsídio para mostrar que o preparo do militar tangencia a questão cultural, o que confirmaremos por meio de análise mais detalhada das práticas educacionais do Centro.

O primeiro período de estágio tem início com uma aula inaugural, ministrada pelo 3º sub-chefe do COTER, responsável pela Divisão de Missões de Paz, em que é apresentada a primeira parte do pacote de instrução teórica e obrigatória intitulada *Standardized Training Generic Modules* (SGTM) (“Módulos Genéricos de Treinamento Padronizado”) (ONU, 2009).

Esse pacote é ministrado a todos os militares que participam de missões de paz e é constituído de 17 módulos produzidos, em 2002/2003, pelo *Department of Peacekeeping*

*Operations* (DPKO)<sup>34</sup> (Departamento de Operações de Promoção da Paz), órgão subordinado às Nações Unidas. Eles representam o resultado da coleta de material de treinamento disponível, de lições apreendidas e de outros materiais relacionados ao preparo dos *peacekeepers*, às organizações e aos Estados-Membros, alguns dos quais analisaremos na seção 6.3.3.

No primeiro período do estágio é apresentada a primeira parte dos SGTM composta pelo: SGTM 1- estrutura da ONU; SGTM 2- estruturas das Operações de Paz da ONU; SGTM 3- amparo legal das Operações de Paz da ONU; SGTM 4- administração de conflitos e estresse, todos ministrados pelo Centro de Preparo e Avaliação do Exército Brasileiro (CEPAEB), órgão subordinado à Divisão de Missão de Paz; SGTM 5- consciência cultural; SGTM 6- segurança pessoal; SGTM 7- minas e engenhos falhados, ministrados pelo CI Op Paz; SGTM 8- direitos humanos e direito internacional humanitário; SGTM 9- assistência humanitária e SGTM 10- coordenação civil e militar, ministrados pelo CEPAEB.

Na seqüência, há intervenções do Gabinete do Comandante do Exército e da Cruz Vermelha, sob responsabilidade do CEPAEB. A seguir, são ministrados, pelo CI Op Paz, dois módulos de instruções que têm por finalidade auxiliar e padronizar procedimentos adotados pelos militares que atuarão nas operações de paz.

No segundo período do estágio, é apresentada a segunda parte dos seguintes SGTM: SGTM 11- comunicação e negociação, ministrado pelo CI Op Paz; SGTM 12- desarmamento, desmobilização e reintegração, ministrado pelo CEPAEB; SGTM 13- relações com a mídia e SGTM 14- pessoal da ONU, ministrados pelo CI Op Paz; SGTM 15- logística da ONU, ministrado pela Divisão de Missão de Paz/CEPAEB e SGTM 16- apoio médico, ministrado pelo médico do Batalhão Haiti; SGTM 17- igualdade de gêneros em operações de paz (embora parte das diretrizes do COTER, não apareceu entre as instruções deste contingente).

O planejamento das demais atividades e instruções, composto, também, por módulos, é ministrado em dois níveis: o 1º nível, por uma equipe de instrutores do CI Op Paz que se deslocava, até o ano de 2006, à Organização Militar designada para a missão de paz para ministrar as instruções aos oficiais responsáveis diretos pelos contingentes designados para a missão. Esses oficiais, em um 2º nível, repassavam essas instruções aos demais integrantes da tropa, compostas por praças, isto é: sargentos, cabos e soldados.

O 1º módulo é composto das seguintes instruções: tiro; patrulha a pé, motorizada e mecanizada; escolta de comboio; operações tipo polícia; posto de segurança estático;

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/Depts/dpko/dpko/ITS.shtml>>. Acesso em: 09 maio 2008.



operações de cerco e investimento; operações de vasculhamento; regras de engajamento na MINUSTAH (1ª parte); e gerenciamento de risco.

O 2º módulo encerra o planejamento com estas instruções: operações de busca e apreensão; ponto forte; emprego da fração mecanizada; operações de controle de distúrbios; escolta de autoridades; o funcionamento do Centro de Operações Táticas em Operações de Paz; regras de engajamento na MINUSTAH (2ª parte); técnicas de entrada; o emprego da comunicação social no Haiti e o apoio logístico no Batalhão Haiti. Há, ainda, neste período, instruções sobre inteligência e contra-inteligência, ministradas pelo Centro de Inteligência do Exército (CIEEx).

Ao término de todos os módulos de instrução e coroando o período da preparação, são realizados dois exercícios finais: Estágio Básico de Operações de Paz (EABOP) e Estágio Avançado de Operações de Paz (EAOP), para avaliar o preparo da tropa e dos demais integrantes do contingente.

A diferença básica entre esses dois exercícios é que participam do EABOP apenas as pequenas frações que integram o contingente, enquanto que do EAOP participam todos os designados para a operação, inclusive os civis.

Aqui [no EAOP] você cria uma situação geral de Haiti, algo que está acontecendo. Aqui não [no EABOP]. Este aqui é mais estanque, este aqui [EAOP] é fecundo, é bem mais complexo. Aqui é um gabarito totalmente aberto [...]. Você tem tudo. Você não sabe o quê que pode acontecer [...]. Você sabe que algumas coisas vão acontecer, mas você não sabe qual é a reação desse *cara*. Aqui, não, aqui [no EABOP] é um ambiente controlado. (chefe da Divisão de Ensino do CI Op Paz, em entrevista concedida em 10 mar. 2008)

O EABOP visa a complementar e a padronizar as instruções individuais e as várias oficinas. Busca-se, nesse ponto, aprofundar e avaliar o nível de instrução individual básica e de qualificação alcançado pelo militar. É o momento em que os militares demonstram a técnica. Não há uma contextualização.

O EAOP é a oportunidade em que todo o Batalhão Haiti se reúne para desenvolver operações as mais semelhantes possíveis daquelas que enfrentarão no Haiti, com situações e uma série de progressões em área urbana.

No ano de 2006, como já mencionado, o EABOP e o EAOP foram realizados em Campo Grande/MS.

A avaliação dos estágios é realizada pelo CI Op Paz, com a participação do Centro de Avaliação e Adestramento do Exército (CAAdEx)<sup>35</sup>, para medir o grau de adestramento da Força, por meio dos exercícios e das atividades práticas descritas acima. Estas atividades têm seus resultados avaliados didaticamente e remetidos ao COTER, para sua difusão e multiplicação do conhecimento.

A estruturação do planejamento do estágio para os contingentes permitiu observar que a ênfase das instruções e das atividades ministradas é na operacionalidade da Força. Alguns dos SGTM, os quais analisaremos mais detalhadamente, são módulos que parecem favorecer um trabalho com as questões culturais; entretanto, não são o foco das instruções do CI Op Paz. Ao analisarmos os discursos circulantes nesse/desse Centro poderemos avaliar as percepções, as necessidades e os desafios enfrentados por esse Estabelecimento de Ensino para trabalhar com as questões culturais.

### 6.3.2 O estágio para observadores militares

Esse estágio é composto por duas fases: uma presencial e outra à distância. As instruções da fase presencial abarcam desde o sistema das Nações Unidas, até a comunicação cultural, a negociação e a mediação, passando, especialmente, pelas condutas com minas e engenhos falhados, pela análise de crateras e pelo reconhecimento de equipamentos militares. Na fase à distância, inclui os *Standard Generic Training Module* (SGTM), o pacote de instrução obrigatória, preparado pelo *Department of Peacekeeping Operation* (DPKO), fornecido pela ONU e ministrado, até 2006, pelo COTER, em Brasília. Esse estágio passou a ser realizado, no CI Op Paz, a partir de 2007, quando acompanhamos seu planejamento educacional.

Conforme depoimento do chefe da Divisão de Ensino do CI Op Paz, para assumir a nova responsabilidade de organizar e conduzir o 1º Estágio de Preparação para Militares do Exército Brasileiro para Missões de Paz, 02 (dois) oficiais do CI Op Paz participaram, no período de 16 de abril a 4 de maio de 2007, do Estágio de Preparação para Militares do Exército Brasileiro para Missões de Paz, coordenado e conduzido pela Divisão de Missão de Paz - 3ª Subchefia do COTER em Brasília- DF. Esse estágio teve a duração de três semanas, com a finalidade de habilitar oficiais para o desempenho de missões, junto à ONU, exercendo os cargos de Observador Militar ou de Oficial de Estado-Maior Multinacional, em Missões de Paz promovidas pela ONU. O estágio foi desenvolvido com base nos conteúdos curriculares previstos pelo *Department of Peacekeeping Operations* (“Departamento de Operações de

---

<sup>35</sup> Disponível em: < <http://www.exercito.gov.br/06OMs/DE/1de/indice.htm>>. Acesso em: 07 maio 2008.

Paz da ONU”) (DPKO). O conhecimento adquirido, nesse estágio, foi aplicado, então, no 2º semestre de 2007, quando o CI Op Paz inaugurou a organização e condução desse estágio com a expectativa de transformá-lo em um curso reconhecido pelo DPKO.

Com uma carga horária de 84 (oitenta e quatro) horas de duração, composta por uma fase à distância (24h) e outra presencial (60h), o estágio de observadores militares é ministrado em língua inglesa. Isso se dá devido ao caráter desse tipo de missão, a qual requer que os militares atuem em contato direto com a população e com os líderes locais, em constante comunicação e negociação, para monitorar acordos de cessar fogo entre as facções belicosas.

Entre os objetivos gerais do estágio ressaltam-se “instrumentalizar o observador militar através de técnicas específicas para a execução de sua missão” e “desenvolver no Observador Militar habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais” (Programa de Estágio, 2009, não paginado). Este último objetivo sinaliza para a preocupação do Centro em preparar os militares para o convívio com a pluralidade cultural, o que consideramos positivo. Neste ponto, questionamos como esse objetivo, bem como os objetivos particulares de cada disciplina apresentados abaixo, alguns dos quais com foco nas questões culturais, são desenvolvidos por meio de instruções militares, especialmente operacionais.

#### Objetivos particulares de disciplinas da fase à distância:

- Compreender a estrutura e os principais órgãos das Nações Unidas;
- Descrever a importância da integração e cooperação dos componentes em uma missão;
- Compreender as relações e os papéis dos diferentes componentes;
- Reconhecer as consequências de ações inadequadas às normas/padrões de comportamento;
- Reconhecer a importância das diferentes manifestações culturais nas Operações de Paz;
- Compreender os diversos contextos culturais;
- Desenvolver habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais;
- Identificar o papel do militar na proteção à criança em situações de conflito armado;
- Descrever o impacto que um conflito violento pode causar em crianças;
- Relacionar os direitos humanos e sua relevância em Missão de Paz;
- Reconhecer a importância dos direitos humanos em qualquer situação;
- Conhecer os conceitos, princípios e normas dos direitos humanos;
- Identificar os princípios da coordenação Civil-Militar;
- Indicar as habilidades de comunicação e negociação;
- Consultar os métodos aplicados numa negociação e ou mediação entre as partes envolvidas;
- Identificar como se desenvolve o relacionamento com a imprensa nas Missões de Paz;
- Identificar o impacto que existe em seus respectivos papéis [homens e mulheres] para construção da paz;
- Conhecer as atividades da Força de Paz que podem beneficiar homens e mulheres em transição da guerra para paz;
- Investigar como homens e mulheres são afetados pelo conflito

Objetivos particulares de disciplinas da fase presencial:

Descrever como tratar situações internas tensas entre os membros da equipe no ambiente multicultural e multinacional;  
 Estar ciente das situações que podem acontecer quando indivíduos de diferentes ambientes culturais e políticos convivem por períodos longos;  
 Explicar os principais conceitos relacionados com o ambiente multicultural;  
 Ser capaz de descrever e explicar os principais conceitos de lealdade e de respeito no local da equipe;  
 Utilizar linguagem adequada às diversas situações;

Treinamento prático:

Conhecer atividades civis e militares;  
 Compor no exercício o atributo *adaptabilidade* para executar funções atribuídas como Observador Militar das Nações Unidas;  
 Compor no exercício atributos como *flexibilidade e comunicabilidade* para executar funções atribuídas como Observador Militar das Nações Unidas;  
 Explicar tipos de preparação para negociação e mediação;  
 Empregar técnicas de negociação e mediação;  
 Compor no exercício atributos *apresentação, tato e comunicabilidade* para executar funções atribuídas como Observador Militar das Nações Unidas.  
 (Programa de Estágio, 2007, não paginado, grifos do autor)

O Programa de Estágio assinala que reconhecer a importância das diferentes manifestações culturais nas operações de paz, compreender os diversos contextos culturais, desenvolver habilidades para trabalhar em ambientes multiculturais, explicar os principais conceitos relacionados com o ambiente multicultural e estar ciente das situações que podem acontecer quando indivíduos de diferentes ambientes culturais convivem por longos períodos, ao lado da preocupação com as diferentes reações de homens e mulheres em situação de conflito, são objetivos particulares a serem atingidos. É verdade que eles demonstram que o CI Op Paz está atento para a importância e necessidade de um trabalho multiculturalmente comprometido; no entanto, as instruções propostas pelo Programa de Estágio para operacionalizar os objetivos listados, com ênfase em operações militares, não possibilitam esse trabalho.

Assim, podemos inferir que a “[...] estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural [...]” (MOREIRA, 2001a, p. 66), adotada na prática curricular do CI Op Paz, é a de reconhecimento da sua relevância, visto tratar-se de “[...] condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar.” (op. cit.). Se para Moreira (2001a), o multiculturalismo refere-se a esse tipo de resposta e a educação multicultural é, conseqüentemente, a resposta dos cenários educacionais para essa condição, inferimos que o preparo multicultural realizado no CI Op Paz carece de uma resposta mais contundente porque, “ ‘ajudar os que foram excluídos não é mais uma tarefa

humanitária, é do próprio interesse do Ocidente: a chave de sua segurança.’ ” (BECK, 2001, p. 4, apud MOREIRA, 2001a, p. 66). Com essa afirmação visualizamos tanto as missões atribuídas a uma Força Armada nas operações de paz- prover segurança e prestar ajuda humanitária - como, principalmente, a contribuição da educação multicultural para o preparo dos militares, pois que busca, conforme assinala Candau (2008), desafiar a construção sociocultural das diferenças e da negação da alteridade.

Da mesma forma, indicar as habilidades de comunicação e negociação, consultar os métodos aplicados numa negociação e/ou mediação entre as partes envolvidas num conflito e descrever como tratar situações internas tensas entre os membros da equipe, no ambiente multicultural e multinacional, são objetivos que se buscam atingir. Foi observado que as atividades conduzidas no Centro, por sua ênfase operacional, não favorecem um trabalho de reflexão e de compreensão da necessidade de articulação entre as habilidades de comunicação e gerenciamento de conflitos a uma perspectiva multicultural e norteada pelos estudos para a paz. Essas habilidades são, especialmente importantes para os observadores militares, que desarmados, contam apenas com elas para cumprirem sua missão, o que significa que “[...] the chief “weapon” in the peacekeepers’ hands is negotiation.” (“[...] a principal ‘arma’ nas mãos dos *peacekeepers* é a negociação.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p.8) .

Resta analisar de que forma os SGTM, documentos que parecem sinalizar para a ênfase no desenvolvimento de atitudes multiculturais e habilidades pacíficas de gerenciamento de conflitos, têm sido utilizados para operacionalização de seus objetivos. No entanto, antecipamos que tomamos conhecimento que são considerados conteúdos elementares e, portanto, ministrados na fase à distância.

Os SGTM são a parte mais elementar de todos os estágios aqui. [...] Em alguns estágios, que é o caso do observador militar e o estágio do oficial de estado-maior, a gente já considera esses conteúdos para serem estudados à distância. [...] Na nossa *web page* você tem o acesso. Você já estuda e quando ele chega aqui a gente já considera conteúdo adquirido. (entrevista concedida pelo chefe da Seção de Doutrina do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

O militar acrescentou, também, que a fase da MINUSTAH, hoje, é de *peacebuilding* (“construção da paz”), o que requer adaptações de cenários. Como entendemos que essa fase deve exigir, mais do que as outras fases, uma postura multicultural e de pacificação, perguntamos ao entrevistado, se do ponto de vista multicultural, houve mudança relevante de cenário, dos primeiros contingentes para o que estava sendo preparado no momento dessa entrevista. Sua resposta nos permitiu verificar o que o CI Op Paz entende pelo termo

multiculturalismo e como o incorpora em seu planejamento pedagógico. As falas abaixo demonstram que a compreensão do Centro não ultrapassa a visão folclórica, visto que busca resolver a diversidade cultural no âmbito interno das relações de trabalho, para não causar prejuízo à missão, em detrimento de um entendimento mais ampliado do multiculturalismo. A necessidade de atuar com base na percepção das raízes dos conflitos, pautando as práticas educacionais em reflexões que revelem a importância da construção da paz positiva, e não negativa, para uma reconstrução pacífica e auto-sustentável, é indispensável para os soldados da paz transcenderem o entendimento do multiculturalismo folclórico para o multiculturalismo crítico. Assim, a contribuição das operações de paz irá se pautar pela busca de soluções de pacíficas de conflitos em um horizonte mais alargado e que ultrapasse o olhar que busque extrapolar a acomodação da diversidade em âmbito interno, para uma busca que vá ao encontro das necessidades de uma nação assolada por conflitos étnicos, religiosos, culturais, acirrados pela desigualdade econômica e política.

Multiculturalmente a ONU não muda. Multiculturalmente não há muita transição ao longo da missão. Sempre há [a necessidade multicultural]. Ela só muda radicalmente num cenário, quando você tem, por exemplo, a substituição de um contingente. [...] Se eu tirar um jordaniano e colocar um indiano, eu tirei um árabe, um islâmico e coloquei um hindu. Realmente vamos ter que dar uma (re) adequada. Lembrar que para o hindu a vaca é sagrada, não pode ter carne de boi [...] A gente tenta focar as características daquela cultura por saber que eles vão trabalhar em conjunto com o nosso pessoal [o brasileiro]. Quando, por exemplo, na missão do Haiti, até hoje, você não teve grandes alterações dos efetivos desdobrados, em termos de nacionalidades, quem estava no início é quem está agora, então o preparo foi formatado e não se alterou, porque não teve alteração na ponta de linha. (entrevista concedida pelo chefe da Seção de Doutrina do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

Perguntamos, então, ao entrevistado, se as instruções do planejamento do 5º contingente que tivemos acesso são, basicamente, as mesmas para os outros contingentes. Ele respondeu:

São. Sobre o ponto de vista de multiculturalidade sim. (*op. cit.*)

Acrescentou, ainda, quando perguntamos se o foco das instruções é operacional que:

É operacional. Não só operacional, como eu te falei, o foco em termos operacionais ele era maior, em cima das operações de combate, calcado, porque a gente julgava que tem de preparar a tropa para a pior situação. E agora não, a gente continua lembrando sobre a situação que pode deteriorar de uma hora para a outra, o pessoal tem que ter essas ferramentas [...] tem que ter preparo para chegar no nível de emprego da Força mais elevado, se for o caso, mas ele tem que ser condicionado, no treinamento, a raciocinar que a missão mudou de foco, então a abordagem atual [...] tem de ser mais adequada ao momento que a missão está vivendo.

Na medida em que [...] a Seção de Doutrina, Acompanhamento e Pesquisa vai verificando a evolução de cenário, vamos dando os *inputs* [...]. A quantidade de tempo que nós temos disponível não muda, o que muda é a adequação do nosso currículo, a adequação do nosso conteúdo, aos cenários que estão sendo prospectados. (entrevista concedida pelo chefe da Seção de Doutrina do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

Com essas falas ratificamos que o entendimento multicultural dos agentes responsáveis pelo preparo e emprego dos militares formados no Centro não transcende, de fato, a perspectiva multicultural folclórica, visto que busca compreender o processo de construção das diferenças e, em conseqüência, das desigualdades, focando, tão somente, na importância da aceitação e do respeito à pluralidade para uma convivência pacífica que não provoque prejuízos ao desempenho dos militares nas operações de paz.

Acrescente-se, ainda, que a fase atual da MINUSTAH - *peacebuilding* - requer uma abordagem dos SGTMs que um trabalho à distância não permite, o que aponta a necessidade de se repensar o uso dessa ferramenta educacional no Centro e, conseqüentemente, repensar a resposta que o CI Op Paz tem dado aos complexos fenômenos culturais contemporâneos.

Conhecer a missão e o preparo dos observadores militares, no CI Op Paz, foi, duplamente, relevante para esta pesquisa. Primeiro porque “uma unanimidade, em termos de preparação, é a importância atribuída à matéria **Negociação**, considerada a mais importante habilidade a ser adquirida por um Observador Militar durante um curso preparatório. (NETO, 2000, p.91) e, segundo, porque “o modelo utilizado internacionalmente, com melhores resultados, é o da ‘**Principled Negotiation**’ ”<sup>36</sup> (‘Negociação baseada em princípios’) (grifos do autor, tradução livre), desenvolvido pela Universidade de Harvard.” (*op. cit.*)

Antecipamos, aqui, que essa afirmação vem corroborar a proposta deste estudo acerca da importância de articular conceitos produzidos no meio acadêmico à prática operacional militar, de modo a construir uma via de mão dupla para aperfeiçoamento e atualização de ambas. Supomos que uma parceria entre o Exército e as universidades, que têm produção de conhecimento sobre multiculturalismo e estudos para paz, oxigenaria a reflexão e a discussão acadêmica sobre esses assuntos, bem como atualizaria o sistema de ensino militar com dados recentemente desenvolvidos nesses ambientes educacionais, numa via de mão dupla, na qual as duas instituições se beneficiariam.

---

<sup>36</sup> Forma de negociação originada de projeto desenvolvido na Universidade de Harvard que busca a solução justa dos conflitos para atender às partes em litígio. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ696404&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=eric\\_accno&accno=EJ696404](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ696404&ERICExtSearch_SearchType_0=eric_accno&accno=EJ696404)> Acesso em: 08 ago. 2007.

Autores como Canen e Canen (2005b) sugerem uma compreensão mais alargada do multiculturalismo, a qual transcenda temas relativos a identidades singulares silenciadas e formas de garantir sua representação em espaços sociais, para contemplar aspectos multiculturais que envolvem a construção das identidades institucionais, compreendidas no bojo das tensões entre a construção identitária institucional e as especificidades próprias daqueles que as integram. Isso porque as organizações, incluindo a escolar, compartilham de aspectos ligados aos choques e entrechoques identitários de seus atores e às tensões inerentes à construção de uma identidade institucional coletiva. Assim, esses espaços organizacionais podem fertilizar e ser fertilizados pelo multiculturalismo e, acrescentaríamos, pelos estudos para paz, visto que favoreceriam o estabelecimento de parcerias numa via de mão dupla. Dessa forma, as instituições militares podem favorecer e ser favorecidas, por meio de interfaces com a educação, a partir do momento em que lidam com aspectos gerenciais que, necessariamente, tratam com os aspectos multiculturais tanto individuais como coletivos.

O depoimento do chefe da Seção de Doutrina do CI Op Paz corrobora o argumento acima, quando assinala, em entrevista concedida, a relevância de conhecer a produção acadêmica para atualização do banco de dados desse estabelecimento.

Algumas áreas, alguns profissionais, que estão realizando pesquisa no mestrado e doutorado, estão pesquisando coisas que nos interessam relacionadas, por exemplo, ao direito internacional dos conflitos armados, direito internacional humanitário, coordenação civil-militar [...] Se essas informações já puderem chegar para nós tabuladas, digeridas [...] Eu considero extremamente válido. Provavelmente o comandante do CI Op Paz já deve ter informado essa demanda ou essa possibilidade ao escalão superior e é uma via de duas mãos. De repente, nós vamos, também, colaborar no trabalho de um acadêmico [...] vai fazer com que ele tenha um ganho na pesquisa dele também. (entrevista concedida em 10 mar 2008)

### 6.3.3 O Standard Generic Training Module (SGTM): um olhar pedagógico

Como mencionado anteriormente, o *Standardized Training Generic Modules* (SGTM) (Módulos Genéricos de Treinamento Padronizado) é um pacote de atividades constituído de 17 módulos, produzidos pelo *Department of Peacekeeping Operations* (DPKO) e obrigatório para todos centros de treinamento que preparam pessoal para missões de paz.

Ao acessar o site do DPKO para conhecer aos SGTM, decidimos limitar nosso estudo ao SGTM 5 e SGTM 11. O SGTM 5, por tratar das atitudes e dos comportamentos do *peacekeeper* das Nações Unidas, referentes a questões de caráter cultural, e o SGTM 11, por tratar da importância da comunicação e da negociação na solução de conflitos. Nossa opção,



também, se deu porque observamos que as preocupações presentes nesses documentos dizem respeito, respectivamente, às duas grandes categorias que permeiam nossa pesquisa: o multiculturalismo e os estudos para paz (vide capítulo 3).

“The 5<sup>th</sup> Standardized Generic Training Module (SGTM 5) presents issues and areas of attitude and behaviour of United Nations peacekeepers. (“O 5º Módulo Genérico de Treinamento Padronizado (SGTM 5) apresenta questões e áreas de atitude e comportamento dos *peacekeepers* das Nações Unidas.”). (ONU, SGTM 5b, 2008, p.1, tradução livre). O documento informa, ainda, que esse módulo está dividido em 04 sub-módulos: SGTM 5a- código de conduta; SGTM 5b- consciência cultural; SGTM 5c- proteção à criança e gênero; e o SGTM 5d- prevenção de exploração e abuso sexual. Ressalta, ainda, que o sub-módulo 5b “[...] should be presented together with other SGTMs [...]” (“[...] deve ser apresentado em conjunto com outros SGTMs [...]”) (ONU, SGTM 5b, p. 1, 2008, tradução livre). Os outros a que se refere são os SGTMs 5a, 5c, 5d, SGTM 8 (direitos humanos), SGTM 11 (comunicação e negociação), SGTM 14 (questões do *staff*) e SGTM 17 (igualdade de gênero em missões de manutenção de paz).

Observando os títulos de alguns desses sub-módulos - SGTM 5b e SGTM 17- verificamos que apontam para a consciência cultural e para a igualdade de gênero em missões de paz, bem como sugerem o seu trabalho conjunto, inclusive com o SGTM 11~, que trata da comunicação e negociação pacífica de conflitos. Embora incipiente, verificamos que esses módulos apresentam preocupação com questões culturais e atitudes pacíficas no preparo do pessoal designado para a missão, o que consideramos positivo, porque já demonstra um caminhar numa direção multicultural articulada aos estudos para a paz.

O SGTM 5b pretende “to help United Nations peacekeepers to improve their ability to work and live in a multicultural environment” - (“ajudar os *peacekeepers* das Nações Unidas a melhorar sua habilidade para trabalhar e viver em ambiente multicultural.”) (ONU, SGTM b, 2008, p.1, tradução livre.). Esse documento informa, ainda, que os *peacekeepers* representam a ONU e seus próprios países, logo sua conduta, positiva ou negativa, causará impactos diretos no cumprimento da missão. Para o SGTM 5b (*op. cit.*, tradução livre), até pouco tempo, a importância do conhecimento cultural nas operações de paz era subestimada e os desafios associados à questão cultural surgiram com a expansão e a natureza da complexidade das modernas operações de manutenção de paz. Esse sub-módulo aponta, ainda, que “today's missions are multi-culturally composed and take place in diverse cultural contexts. Culture is a sensitive topic. It provides understanding of groups/individuals beliefs, values and behaviour and how they are interpreted.” (“as missões de paz de hoje são

multiculturalmente compostas e ocorrem em contextos culturalmente diversos. A cultura é um tópico sensível. Promove o entendimento de crenças, valores e comportamento de grupos e de indivíduos e como eles são interpretados.”) (*op. cit.*, tradução livre). Assim sendo, o documento conclui acerca da importância do *peacekeeper* entender as diferenças culturais e seus efeitos para evitarem mal-entendidos, constrangimentos e situações embaraçosas de ambas as partes.

O SGTM 5b assinalam, ainda, que “after completing module 5b, peacekeepers should understand how to be culturally aware and how to work effectively within a multicultural environment.” (“ao completar o módulo 5b, os *peacekeepers* devem entender como é ser culturalmente consciente e como trabalhar efetivamente em ambiente multicultural.”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 1, tradução livre) e que o *peacekeeper* “[...] should be able to: explain what are cultural differences; give at least two examples of cultural differences from real life and explain with examples how to deal with awkward or problematic situations that have arisen from cultural differences.” (“esteja em condições de: explicar o que são diferenças culturais, fornecer, no mínimo, dois exemplos de diferenças culturais da vida real e exemplificar como lidar com situações embaraçosas e problemáticas advindas de diferenças culturais.”). (*op. cit.*, tradução livre)

Para atender ao objetivo do SGTM 5b que é “to provide UN peacekeepers the information required to improve their ability to work and live in a multi-cultural environment” (“prover os *peacekeepers* com as informações requeridas para aperfeiçoar suas habilidades de trabalhar e morar em um ambiente multicultural”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 1), a seguinte estrutura de plano de aula é sugerida: “what is culture?; understanding cultural differences; dealing with cultural differences; and case studies (“o que é cultura; entendendo diferenças culturais; lidando com diferenças culturais; e estudos de casos.”) (*op. cit.*, p. 2, tradução livre). As atividades que envolvem o entendimento da cultura e como lidar com elas sinalizam para uma postura multiculturalmente comprometida, no entanto, necessitam de uma articulação mais robusta com uma perspectiva multicultural, cuja compreensão de cultura vá além da valorização, do respeito e da aceitação dos diferentes hábitos e costumes dos povos para uma discussão mais eficaz sobre como se dá a construção das diferenças culturais no bojo de relações de poder. A compreensão de cultura como “a shared system of meanings, beliefs, values and behaviours through which experience is interpreted and carried out.” (“um sistema compartilhado de significados, valores e comportamentos por meio dos quais a experiência é interpretada e cumprida”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 3, tradução livre), mostra que o entendimento que o documento tem de cultura está, ainda, atrelado à perspectiva

multicultural folclórica, a qual aponta para a necessidade do respeito e da aceitação da pluralidade cultural, mas não promove uma discussão efetiva acerca de sua construção, o que consideramos relevante para o entendimento, a incorporação e a vivência de atitudes multiculturais.

O SGTM 5b aponta, ainda, os desafios enfrentados ao lidar com a pluralidade cultural. Entre eles destacamos o que aponta que

“a cycle of prejudice begins when we start judging other cultures by an ownset of standards to define the world around us. Lack of knowledge or an unwillingness to learn can result in an unintentional conflict/misunderstanding. [...] The only way to break this cycle is to be aware of cultural differences and try to understand their origins.”

(“o ciclo de preconceito começa quando começamos a julgar outras culturas por conjunto de padrões próprios para definir o mundo ao nosso redor. A falta de conhecimento ou o não desejo de aprender pode resultar em um conflito/desentendimento não intencional. [...] O único caminho para quebrar esse ciclo é estar consciente das diferenças culturais e tentar entender suas origens.”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 4, tradução livre)

Essa informação corrobora a observação de diferentes autores multiculturais como Candau (2002a, 2002b, 2002c, 2005, 2008); Canen (2007); Moreira e Candau (2003, 2008); Hall (2004) e McLaren (1997, 2000a) em suas argumentações e seus posicionamentos e, mais uma vez, assinala que embora o SGTM 5b sinalize para a importância da conscientização das diferenças culturais e do entendimento de sua origem, não oferece condições de atingi-las, visto que não verificamos na prática curricular e pedagógica espaço para reflexão e discussão sobre essas questões.

Por fim, os estudos de casos anexos ao SGTM 5b destacam que

“cultural awareness is increased by giving you the most common examples, how culture may be different in a new mission area. This is the first step to handle cultural differences positively, avoid conflicts due to misperception and to make you interact positively with host cultures.”

(“a consciência cultural é ampliada oferecendo a você os exemplos mais comuns, como a cultura pode ser diferente na área de uma nova missão. Esse é o primeiro passo para lidar com diferenças culturais positivamente, evitar conflitos por causa da falta de percepção e fazê-lo interagir positivamente com as culturas anfitriãs.”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 5, tradução livre)

Ressalte-se, ainda, uma frase que sintetiza a instrução em questão: “If you are humble, respectful and friendly, you will always be fine.” (“Se você é humilde, respeitoso e amigável, você sempre estará bem.”) (ONU, SGTM 5b, 2008, p. 11, tradução livre)

Esse material didático mostrou, primeiramente, que apresenta potencial para realizar um treinamento multicultural com os militares designados para missões de paz, visto o entendimento que tem da necessidade da compreensão da origem das diferenças para a conscientização da pluralidade cultural. Em seguida, entretanto, não ultrapassa o multiculturalismo folclórico quando aponta que a consciência cultural é ampliada por meio da exposição a atitudes/hábitos culturais que, se não percebidas, podem comprometer o andamento da missão. Da mesma forma, assinala que o respeito e a humildade são atitudes favoráveis a uma boa convivência interpessoal, o que denota, outra vez, uma postura multicultural folclórica. Isso nos remete à Candau (2008), apoiando-se em Skliar e Duschatzky (2000), que mencionam que o desafio à diversidade e à alteridade é feito de três maneiras, entre elas, a que parte da concepção de uma cultura relativa a uma comunidade homogênea de crenças e de estilos de vida, entendendo, assim, a alteridade na diferença, a qual é relegada ao seu reconhecimento folclórico.

Assim, entendemos que se os SGTM forem traduzidos à luz dos conceitos do multiculturalismo e dos estudos para paz poderão enriquecer a prática curricular e pedagógica do CI Op Paz e, em extensão, de outros estabelecimentos de ensino militares. Se por um lado esse material destaca a importância do entendimento das diferenças e de suas origens, o que consideramos positivo, por outro, mostra que a atitude multicultural desenvolvida no preparo dos militares é, de fato, a de simples aceitação e respeito às diferenças, visto que não possibilita espaço de discussões acerca dessa temática.

O compromisso com o preparo do militar para missões de paz deve pautar-se, entre outros, na consciência de que “pode-se promover e educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais [...]” (MOREIRA, 2001a, p. 66), mas “pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço para tornar o mundo menos opressivo e injusto.” (*op. cit.*)

Passaremos agora à análise do SGTM 11. “The 11<sup>th</sup> Standardized Generic Training Module (SGTM) deals with communication and negotiation in United Nations peace operations.” (“O Módulo Genérico de Treinamento Padronizado (SGTM) lida com comunicação e negociação nas operações de paz das Nações Unidas.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 1, tradução livre)

Esse documento informa que serve de complementação aos outros módulos, porque “complement each other, providing peacekeepers with a wide and deep introduction to subject matter that is key to their understanding of their job and the environment within which they operate [...]” (“se complementam, proporcionando aos *peacekeepers* uma introdução ao

assunto ampla e profunda, o que é a chave para o entendimento do trabalho e do ambiente no qual ele opera [...]” (*op. cit.*). Esse módulo está dividido em quatro partes: a primeira trata da comunicação e da negociação no contexto das missões de paz; a segunda da negociação nas operações de paz; a terceira do trabalho com os intérpretes; e a quarta das simulações práticas. Iremos analisar as duas primeiras partes porque vão ao encontro do que propõe nosso estudo.

A primeira parte assinala o que é a negociação, o que são os princípios de uma negociação bem sucedida e a intercomunicação entre as culturas.

The peacekeepers typically communicates with somebody from another culture, without a common language, often under threatening or tense situation [...]. Peacekeepers also need to manage conflict among friends and colleagues who are stressed by the situation, between civilian, police and military peacekeepers with different cultures, religions and languages [...].

(Os *peacekeepers* comunicam-se tipicamente com alguém de outra cultura, sem uma língua em comum, quase sempre sob situação ameaçadora ou tensa [...] Os *peacekeepers* precisam, também, lidar com conflito entre amigos e colegas de trabalho estressados pela situação, entre civis, polícia e militares *peacekeepers* provenientes de culturas, religiões e linguagens distintas [...]). (ONU, SGTM 11 2008, p. 1 tradução livre)

Nesse ponto, o SGTM 11 (ONU, 2008) ressalta a diferença entre a missão de paz e a guerra convencional. Na operação de manutenção de paz o *peacekeeper* atua como “soldado da paz”. É imparcial, neutro e sua presença é transparente, posicionando-se como um terceiro elemento, o mediador entre as partes de um conflito. “If the peacekeeper is called upon to assist two parties to reach an agreement, he or she is mediating between the two parties.” (Se o *peacekeeper* é chamado para assistir duas partes para chegar a um acordo, ele ou ela está mediando entre as duas partes.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 7, tradução livre). Daí a razão para ele não se camuflar, usar capacete azul e ser conduzido em veículos de cor branca, diferentemente da guerra convencional, na qual o elemento surpresa é condição ímpar para o combate.

Assim, o SGTM 11 (ONU, 2008) aponta que os principais instrumentos utilizados pelo *peacekeeper* para gerenciar conflitos são a comunicação e a negociação, porque se na guerra a vitória advém da derrota do inimigo em combate, neste tipo de missão a vitória advém da paz, alcançada por meio da mediação pacífica de conflitos. Dessa forma, busca-se evitar a violência e prover um ambiente seguro e estável para que, a partir daí, a ajuda política e humanitária seja estabelecida, na busca da reconstrução e do desenvolvimento auto-sustentável. Neste ponto, a educação para a paz entendida como um “[...] processo para promover conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para proporcionar

mudanças de comportamento que capacitarão crianças, jovens e adultos a prevenir conflito e violência; direta e estrutural; resolver conflito pacificamente; e criar as condições para condução da paz [...].” (UNICEF, 1999, tradução livre), pode fornecer as ferramentas necessárias para operacionalizar as instruções presentes no SGTM 11 (ONU, 2008).

Nesse contexto, crescem de importância o preparo e o emprego de militares para missões de paz; porque, se na Guerra Fria a dissuasão bastava para assegurar a paz, hoje, a paz engloba categorias como inclusão, igualdade e justiça que, para serem atingidas, precisam ser trabalhadas e desenvolvidas no bojo da educação para paz, por meio das habilidades como comunicação e negociação pacífica de conflitos. Muito embora saibamos que as missões de manutenção de paz ainda exijam, em alguns momentos, atuações mais impositivas, por conta dos focos de resistência em determinados pontos, esse não é o objetivo das operações de paz. Assim, o militar que atua em missões de paz deve estar preparado para compreender desde o conceito de paz que as envolve, hoje, até as dimensões culturais que permeiam as atividades desenvolvidas em ambiente sociocultural, étnico, religioso e lingüístico diferenciado, no contexto contemporâneo. Dessa forma, supomos que a educação multicultural e a educação para paz, bem como os conceitos que as informam, jogam luzes no preparo desses militares e, em consequência, no Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, que atualizaria e aperfeiçoaria seus recursos humanos com subsídios oriundos de conhecimento produzido nas universidades.

As noções trazidas sobre negociação no SGTM 11 (ONU, 2008) assinalam que negociação não é capitulação e apontam que os soldados costumam fazer essa associação erroneamente. “Negotiation is communication with the aim of reaching an agreement [...]” (“Negociação é a comunicação visando atingir um acordo [...].”) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 7, tradução livre). Esse documento assinala, ainda, que “mediation is the intervention into a dispute by an acceptable, impartial and neutral third party who has no decision-making authority. That neutral person assists parties in conflict to reach their own mutually acceptable agreement voluntarily.” (“mediação é a intervenção de um terceiro elemento, em uma disputa, imparcial, neutro e aceito entre as partes, sem poder de tomada de decisão. Essa pessoa assiste às partes em conflito alcançar um acordo mútuo e voluntariamente aceito.”) (*op. cit.*, tradução livre). Um dos caminhos viáveis para alcançarmos essa compreensão é oferecido pela educação para a paz, que visa entender o comportamento de guerra; apreciar a riqueza do conceito de paz; fornecer informações sobre segurança; desenvolver o entendimento intercultural; ensinar a paz como um processo; promover um conceito de paz acompanhado de

justiça social; estimular o respeito pela vida; e gerenciar conflitos pacificamente (HARRIS & MORRISON, 2003).

Segundo Sousa (2007) “a negociação e a mediação são essenciais para esvaziar tensões, promover um ambiente seguro e desenvolver soluções pacíficas e duradouras numa situação de conflito.” (p. 22). O referido autor assinala, também, que a negociação se refere ao diálogo direto com uma ou mais facções para, por exemplo, dar passagem a um comboio de assistência humanitária em um ponto crítico. Afirma que o maior objetivo da negociação e da mediação é obter acordos nos quais todas as partes contribuam livremente.

O SGTM 11 (ONU, 2008) aponta que “the role of the peace mission is to assist the parties to the conflict in implementing their agreement.” (“o papel da missão de paz é assistir às partes em conflito implementarem seu acordo.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 8). Isso implica nos “the United Nations steps in to assist the parties in transforming their previous state of violent conflict to a new state of 'positive peace'- beyond the usual definition of peace as the absence of violence, 'positive peace' involves justice, fairness and the rule of law.” (“passos das Nações Unidas para assistir às partes transformarem seu estado de conflito violento anterior em um novo estado de 'paz positiva'- além da definição usual de paz como ausência de conflito, 'paz positiva' envolve justiça, equidade e leis.”) (*op. cit.*, tradução livre). Essa definição está inserida no bojo dos estudos para paz, corroborando afirmações e posições assumidas por autores como Adams (2002), Galtung (1990, 2005, 2006) e O'Connell e Whitby (artigo não publicado), que entendem a paz não como a simples ausência de conflito, mas como a cooperação entre os povos para se atingir a paz positiva, a qual está condicionada à justiça, à igualdade e à democracia.

De acordo com Moura e Rafael (2005), o novo conceito de (re)construção ou consolidação da paz pós-conflito, proposto por Boutros Boutros-Ghali, no relatório “Uma Agenda para a Paz”, em 1992, incorporou as idéias desenvolvidas por investigadores como Johan Galtung e passou a

[...] englobar uma função negativa de prevenção do retorno à violência (paz negativa, de curto prazo) e uma função positiva, de ajuda à recuperação nacional, à eventual remoção das causas que estão na raiz do conflito violento e à criação de condições que conduzam à reconciliação (paz positiva, de longo prazo).” (MOURA & RAFAEL, 2005, p. 2)

Transcender o conflito com base no conhecimento das raízes que o originaram e com a participação das partes diretamente envolvidas no litígio é o objetivo do método *transcend* de Galtung (2005, 2006) (vide capítulo 3), o qual busca a reconciliação por meios pacíficos, na

direção de uma paz auto-sustentável e alicerçada sobre o entendimento da violência estrutural e dos conceitos da paz positiva (GALTUNG, 2005; WEIGERT, 1999)

Ainda segundo Moura e Rafael (2005), a fase positiva de reconstrução, de reconciliação pós-bélica ou de consolidação da paz, não é uma fase pacífica, mas quase sempre marcada por um “[...] *continuum* da violência, seja direta ou estrutural, e por tentativas de reconstrução que pressupõem, por vezes, um ‘regresso à normalidade’ existente antes dos conflitos eclodirem, ou seja, o regresso a um passado portador das causas que estiveram na origem dos mesmos conflitos.” (*op. cit.*, p. 2). Essa afirmação corrobora nossas inferências assinaladas anteriormente acerca do lema do CI Op Paz - *Se queres a paz prepara-te para a sua imposição* - e da fala de Dag Hammarskjöld - *Manutenção de paz não é tarefa para soldados, mas somente soldados podem fazê-la*.

Para concluir essa etapa o SGTM 11 (ONU, 2008) assinala que os

peacekeepers assist the parties to implement the cease-fire or peace agreement by monitoring the cease-fire and by helping them to avoid a return to violent conflict. [...] Skilful negotiation can obtain the voluntary cooperation of the parties in conflict and thus improves the prospects of achieving a sustainable peace.

(*peacekeepers* assistem às partes implementar o cessar-fogo ou acordo de paz por meio do monitoramento de cessar-fogo e os ajudando a evitar o retorno do conflito violento. [...] Habilidade de negociação pode levar à cooperação voluntária das partes em conflito e, assim, incrementar os prospectos para atingir uma paz sustentável.) (2008, p. 8, tradução livre)

Na busca de uma paz sustentável, torna-se relevante no preparo de militares os aportes teóricos dos estudos para a paz, visto que favorecem a transcendência do conflito por meio de técnicas pacíficas para seu gerenciamento, promovendo, assim, a transformação da cultura da violência em cultura da paz. (GALTUNG, 2006)

Em articulação aos estudos para a paz no treinamento dos soldados da paz, acrescentamos as contribuições que o multiculturalismo traz para o entendimento dos diferentes universos culturais presentes na missão, sejam eles individuais ou institucionais, bem como para compreensão do contexto histórico e cultural em que estão inseridos, buscando a otimização de relações interpessoais e o sucesso da missão.

Successful communication and negotiation depend on how well peacekeepers understand the following three **principles**: 1) understand the mandate and role of the UN in the conflict (your interests); [...] 2) understand the interest(s) of the other party(s) [...]; 3) understand the cultural/historical context within which you operate [...] can avoid critical cultural mistakes and improve your credibility and acceptability.



(Comunicação e negociação bem sucedidas dependem de quão bem os *peacekeepers* entendem os três princípios a seguir: 1) entendimento do mandato e o papel das Nações Unidas no conflito (seus interesses) [...]; 2) entender o(s) interesse(s) da(s) outra(s) parte(s) [...]; 3) entender o contexto cultural/histórico em que você [*peacekeeper*] opera [...] pode evitar erros culturais críticos e aumentar sua credibilidade e aceitabilidade.) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 8)

O Manual do Exército Americano de combate em localidade<sup>37</sup> reflete a doutrina militar americana no que diz respeito às operações do Exército em meio-ambiente urbano e às questões a elas imbricadas. Esse manual busca discutir as principais características dos centros urbanos e das populações e seus impactos nas operações militares realizadas pelo Exército. Em seu capítulo 5, aborda o entendimento da dimensão humana e no item 5-35, mais precisamente, aponta que os comandantes devem considerar cuidadosamente e administrar as percepções, a lealdade e a moral civis. Suas avaliações acerca do contexto servem para identificar as atitudes da população para com as Forças do Exército. As diretrizes operacionais para os subordinados têm como base essa avaliação “They cannot inadvertently apply Western cultural norms to a non-Western urban population. Commanders can only make assessments based on understanding and appreciating the local culture”. (“Eles não podem aplicar inadvertidamente normas culturais ocidentais à população urbana não-ocidental.”) (*op. cit.*, tradução livre)

Para atender ao objetivo do SGTM 11 que é “to provide the peacekeeper with the basic guidelines for communication and negotiation in the peace operation environment.” (“prover o *peacekeeper* com orientações básicas para a comunicação e a negociação em ambiente de operação de paz.”) (ONU, 2008, p. 2), a estrutura de trabalho sugerida é “understanding communication and negotiation; negotiation in peace operations; working with interpreters; and practical role plays.” (“entender comunicação e negociação; negociação em operações de paz; trabalho com intérpretes; e interpretação prática de papéis.”). (*op. cit.*, p. 3)

Com base no discurso presente no SGTM 11 (ONU, 2008) é possível inferir que as questões culturais permeiam, cada vez mais, todos os espaços sociais e, seus atores, para o sucesso de suas missões, devem estar atentos a essas questões. Assim, torna-se relevante incluir [...] aspectos multiculturais envolvidos na construção das identidades institucionais, compreendidas no marco das tensões entre a pluralidade das identidades de seus atores e o

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://www.globalsecurity.org/military/library/policy/army/fm/3-06/>>. Acesso em: 11 maio 2007.

projeto de construção de uma identidade que represente a missão específica da instituição.” (CANEN & CANEN, 2005a, p.41). Essa percepção deve ocorrer tanto no âmbito do projeto político-pedagógico institucional, quanto no âmbito das práticas currículo-pedagógicas, no horizonte da busca pelo preparo e emprego do pessoal selecionado para atuar nos diversos setores da organização.

O SGTM 11 (ONU, 2008) ressalta que “preparation is crucial to successful negotiations.” (“O preparo é crucial para o sucesso das negociações.”) (*op. cit.*, 2008, p. 9, tradução livre) e assinala que “cross-cultural sensitivity and tolerance start among the various cultures present in the mission. Multiple nationalities within a United Nations mission are a key strength and principle of peacekeeping because they reflect a world working collectively for peace.” (“sensibilidade intercultural e tolerância começam entre as várias culturas presentes na missão. Múltiplas nacionalidades em uma mesma missão das Nações Unidas são palavra-força e princípio da manutenção de paz porque refletem um mundo trabalhando coletivamente para a paz.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p.11, tradução livre). Por essas razões, para o SGTM 11, os *peacekeepers* precisam ter habilidades de comunicação intercultural para lidar com a cultura do país e ressalta, ainda, que a maioria dos países possui mais de uma cultura nativa.

Show respect and do nothing to offend. The foundation of cross-cultural communication is respect. The golden rule is to do nothing that would be offensive in the other culture. If you are professional, humble, friendly and respectful, your chances of not offending anybody are very good.

(“Mostre respeito e não faça nada para ofender. A base para a comunicação intercultural é o respeito. A regra de ouro é não fazer nada que seria ofensivo em outra cultura. Se você é profissional, humilde, amigo e respeitoso, suas chances de não ofender ninguém são muito boas.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p.11, tradução livre)

O referido documento aponta que “every culture has developed customs and tradition to regulate formal communications such as negotiations and mediations.” (“toda cultura tem desenvolvido seus costumes e tradições para regular comunicações formais como negociações e mediações.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p. 11). Acrescenta que, por isso, cresce de importância conhecer as expectativas culturais e tentar delinear o caminho no qual a negociação é conduzida, de acordo com as tradições e costumes locais. Alerta, também, para a necessidade de seguir as regras de conduta da ONU, mesmo que em desacordo com tradição e cultura locais, caso em que deverá ser explicada a razão de tal conduta.

A interseção dos conceitos do multiculturalismo com os estudos para a paz é verificada quando o documento aponta que as questões culturais balizam as mediações e negociações, corroborando nosso argumento acerca da necessidade de articulação dos conceitos acima no preparo e no emprego dos militares para missões de paz.

O documento lista algumas técnicas básicas de comunicação consideradas úteis na maioria das situações de comunicação e negociação. Essas técnicas já apresentam potencial multicultural, mesmo que numa perspectiva folclórica (CANDAU, 2002a, 2002b, 2002c, 2005; CANEN, 2000, 2001a, 2001b, 2002; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & GRANT, 1999; McLAREN, 2000a; MOREIRA, 2001a, 2001b, 2002) visto que se relacionam a atitudes que demonstram atenção para com o interlocutor, observando a importância que os símbolos carregam em determinadas situações: “listen actively with understanding, even if you do not agree [...]; be open to the perceptions and needs of others, even if you disagree [...] non-verbal communication is culture-specific. Avoid taboos - make sure you know the meaning of your non-verbal communication in the local context.” (“ouça ativamente com entendimento, mesmo que não concorde [...]; esteja aberto a percepções e necessidades dos outros, mesmo que discorde [...] comunicação não-verbal é especificamente cultural. Evite tabus - certifique-se de que você sabe o significado da comunicação não-verbal no contexto local.”) (ONU, SGTM 11, 2008, p.10, tradução livre)

“The second part of SGTM 11 describes the negotiation process in a United Nations peace operation.” (“A segunda parte do SGTM 11 descreve o processo de negociações nas operações de paz das Nações Unidas.”) (ONU, 2008, p. 13). Para tal, esse documento incide sobre os três estágios presentes em uma negociação: introdução/abertura, discussão e conclusão. De acordo com o documento, toda negociação, seja ela planejada ou não, passa, impreterivelmente, por estes três estágios.

Entre os pontos principais que são enfocados para a introdução de uma negociação estão a abertura, que envolve a preocupação com os costumes locais e o protocolo que, em algumas ocasiões, podem ser diferentes daqueles propalados pela política da ONU, exigindo, então, uma explicação do porquê o protocolo não está sendo seguido. Por exemplo, o SGTM 11 (ONU, 2008) aponta a participação de componente do gênero feminino em uma delegação de determinada cultura local, na qual só ocorre a participação masculina nesse tipo de evento. Assinala a relevância de se estar atento a essa questão, que deve ser discutida com antecedência para evitar constrangimentos durante a negociação.

A preocupação com situações dessa natureza revela que já há algum potencial multicultural inserido no preparo dos militares, entretanto, essa preocupação não ultrapassa a

perspectiva multicultural folclórica (CANDAU, 2002a, 2002b, 2002c; 2005; CANEN, 2000; 2001a, 2001b; 2002; CANEN & MOREIRA, 2001; McLAREN, 2000a; MOREIRA, 2001a, 2001b, 2002). Assim, fica limitada à valorização, ao respeito e à aceitação das diferenças, sem discutir as questões que provoquem, por exemplo, o entendimento da não participação da presença feminina no tipo de evento citado acima. Ressaltamos que a compreensão da origem dos preconceitos facilita a incorporação de atitudes multiculturalmente comprometidas e, conseqüentemente, articuladas à construção da cultura da paz.

A segunda etapa da negociação - a discussão - deve privilegiar os pontos a serem debatidos e as “regras de procedimentos” (grifo do autor), quando serão apresentadas as condições em que se dará a negociação, bem como o papel do mediador. A partir daí terá início a discussão em pauta seguida do último estágio da negociação, a conclusão, que deve ter como produto final um relatório para divulgação aos canais competentes e, subseqüente, implementação das medidas acordadas.

A análise do SGTM 11 mostrou a relevância da educação para paz e da educação multicultural no contexto das operações de paz. Para o entendimento acerca da comunicação e da negociação, bem como da mediação, nas operações de paz, o preparo dos soldados não pode prescindir, especificamente, da educação para a paz e dos estudos para paz, pela importância que atribuem à mediação e à solução pacífica de conflitos (GALTUNG, 2005, 2006). Da mesma forma, não pode deixar de contemplar a educação multicultural e o multiculturalismo, por trabalharem a valorização, o respeito e a aceitação das diferenças, bem como desafiam posturas etnocêntricas e preconceituosas, o que minimiza o conflito e facilita sua mediação e solução de forma pacífica.

#### 6.3.4 Discursos sobre o preparo no CI OP Paz: atores e agentes envolvidos em missões de paz

Na entrevista realizada com os militares do 5º contingente, perguntamos acerca do estágio no CI Op Paz. Um dos entrevistados respondeu que, embora tivesse passado pelos estágios básico e avançado, eles não foram suficientes para suprir as necessidades sentidas durante a missão, em especial a que dizia respeito ao idioma. “Não, suficientes, não.” (militar 1, da MINUSTAH). Na seqüência, perguntamos que tipo de preparação poderia facilitar ou tornar menos difícil essa situação. “Eu acho que talvez o CEP [Centro de Estudos de Pessoal,

responsável pelo ensino do idioma], não sei, se pudesse montar um programa já voltado para a missão de paz, vocabulário, simulasse mais as situações.” (*op. cit.*).

Foi possível observar, por meio das atividades voltadas ao preparo do 6º contingente, que essas focalizam, especificamente, aspectos operacionais. A preocupação com as questões culturais, foco de nossa pesquisa, incluindo aí a preparação do idioma, não é a prioritária, como pôde ser verificado ao longo do nosso estudo. Entretanto, foi possível perceber, no decorrer da pesquisa, a importância, embora implícita, atribuída às questões culturais nas operações realizadas. Por exemplo, sabe-se que conhecer as forças adversas é, especialmente, relevante no contexto das missões de paz. Neste ponto, a atuação do militar responsável por estabelecer contato com o meio civil é fundamental, porque ele será o responsável por coletar os dados pertinentes à missão. Dados esses que se estendem do conhecimento dos líderes locais até a geografia local, o que contribui para o planejamento eficaz da missão. Para tal, o militar:

[...] teve de empregar todas as ferramentas disponíveis e usar de toda sua criatividade para que a tropa pudesse utilizar os acidentes oferecidos pelo terreno a seu favor e levantasse as possibilidades das forças adversas, particularmente sua linha de ação mais provável. (BRASIL, 2005, p. 26)

O banco de dados existentes sobre a MINUSTAH também foi uma fonte de informações importante para o conhecimento das forças adversas, visto que nele é possível encontrar informações sobre as situações vivenciadas nas missões, as quais servem de subsídios para o preparo e o emprego dos militares. Identificar cada grupo e seus líderes, bem como suas principais características, são informações especialmente importantes para o sucesso da missão.

[...] à medida que a população aumentava sua confiança no batalhão, o número de informantes foi se multiplicando, e o próprio povo passou a prover informes de forma espontânea, procurando as bases de combate e os pontos fortes mais importantes, que permitiram a captura da maioria dos elementos das forças adversas presos pelo batalhão. (BRASIL, 2005, p. 26-27)

Em aula ministrada na PUC-RJ, no Instituto de Relações Internacionais, por dois militares que participaram da MINUSTAH, perguntamos qual a estratégia utilizada na missão para motivar a população a contribuir com os militares. Verificamos, em sua resposta, a ênfase dada às operações psicológicas para a aproximação com a população. Embora reconheçamos a importância das operações psicológicas, que faz uso de técnicas específicas para lidar com determinados grupos como os líderes locais e as gangues, pensamos que essa

aproximação/cooptação transcende o caráter psicológico e vai impactar na questão cultural. A naturalidade com que se dá a aproximação do militar brasileiro com o povo haitiano vem se revelando uma característica da tropa brasileira, ressaltada, em especial, na análise dos estágios ministrados no CI Op Paz, quando verificamos que embora não preparem os militares numa direção multicultural, eles conseguem conviver pacificamente em meio à diversidade cultural.

Existem, digamos, a coisa macro, as coisas grandes e as coisas pequenas, mas se a gente pudesse falar assim dessa coisa macro, dessa coisa maior, seria o próprio trabalho da ONU, do Brasil, no sentido da estabilização do país, da segurança do país. Eu como integrante do Batalhão de Infantaria, a missão maior do Batalhão seria estabelecer a segurança, essa é a missão maior. Só que nesse contexto, você acaba fazendo outras coisas que seriam um pouco menores, mas que acaba também aumentando. Então quando você faz um ACISO [ação cívico-social], uma distribuição de roupas, uma distribuição de alimento, uma palestra sobre saúde, você distribui alguma coisa, algum material, para uma comunidade muito carente, muito pobre, como é a do Haiti, aquilo cria um vínculo muito grande, então... quem me deu foi Brasil, Brasil está apoiando, Brasil está distribuindo, que pode parecer uma coisa muito pequena para a realidade haitiana [...] mas você cria um vínculo com aquela população, isso, podemos dizer que é um lado da história. O outro é a própria relação do país, a cultura [...] o modo de vida daquelas pessoas que, por exemplo, o brasileiro sempre foi um pouco extrovertido, então sempre brinca, fala, conversa, o que não é característica de outros povos, não que sejam maus ou ruins, não, não é característica, são povos mais sérios [...] a cultura é outra, são mais fechados etc e isso acabou gerando facilidade pra uns, dificuldades pra outros. (militar 1 da MINUSTAH)

Ao serem perguntados acerca do preparo para a missão, como a convivência em cenários culturalmente diferenciados seriam favorecida e que estratégias minimizariam essas dificuldades, tivemos as respostas a seguir:

O que existe [no CI Op Paz] é uma instrução teórica de 50 min. [...] No comando da MINUSTAH você tem mais de 20 países diferentes, são várias pessoas e mais de 20 países diferentes, de culturas extremamente diferentes. Como nós falamos aqui a muçulmana, a católica, a protestante, etc e se você não tiver esse respeito, esse respeito e que a ONU, ela prima por esse respeito, ela divulga essa questão do respeito, realmente é muito difícil de você conviver. Mas eu acharia interessante se a gente já pudesse, desde já, independente da missão de paz, trabalhar esses conceitos, porque é uma realidade que você só vem trabalhar quando vai para a missão. Porque quando você está fora da missão você não sabe, você não conhece, você não tem muita... [experiência], você vê alguma coisa, porque todo mundo lê, vê televisão, mas você não tem o contato, você só vai ter lá. Então eu acharia interessante se nós pudéssemos, desde já, assim como idioma, ter algum tipo desse contato, intercâmbios, reuniões multiculturais, que aí seriam interessantes. Aí que eu estou querendo chegar, porque você já teria gente, já, digamos, vendo isso como uma coisa normal. (militar 1, da MINUSTAH)

A necessidade de estarmos prontos para operar com tropas de diferentes países, conseqüentemente, de diferentes culturas, porque a globalização, hoje, está aí, as missões de paz, elas estão dentro deste contexto, de globalização e um país quando envia o seu exército, os seus militares para integrar um corpo de missão de paz,

junto com outros países, não pode se arriscar a não pensar nessa pluralidade cultural que pode passar a ser um grande problema para o desempenho do militar e, conseqüentemente, pode vir a arranhar a imagem do país que se faz apresentar lá fora. Então, é muito importante considerar o que essa pluralidade cultural vai nos trazer, certamente, grandes benefícios, mas, pode representar grande óbice, também, para o bom relacionamento. O entendimento em relação a essas referências [culturais] pode não se dar adequadamente e, aí, as coisas podem ser mais difíceis. (militar 4, da MINUSTAH)

[Creio que houve] Erro na preparação no Brasil. Tirar uma foto do pessoal que vai trabalhar contigo, alertar para as peculiaridades. Traçar um perfil do povo. (militar 2, da UNPROFOR)

Então, como disse, a nossa capacidade de adaptação [do militar brasileiro] ela é muito grande, o pessoal se adapta, mas vai se adaptar lá. É isso que eu estou querendo... aí que eu estou querendo chegar, vai se adaptar lá, entendeu, e não já chegar [...] com isso aí já tudo pronto. [...] Você conhecer essa realidade, realmente facilita muito, mas não foi falado. Foi falado, mas uma coisa é você falar, outra coisa é você viver aquilo. É mais ou menos igual ao idioma. Uma coisa é você estudar para fazer uma prova, a outra é você estar no dia-a-dia falando, usando aquele idioma para você se expressar. É outra coisa, totalmente diferente. Então se puder fazer essa preparação [...] excelente, que já chega todo mundo lá, sem traumas, sem estresse, entendeu, porque senão você ouve falar, mas só vai viver quando chegar lá, que aí é outra coisa diferente. (militar 1, da MINUSTAH)

Orientação específica de negociação, técnicas de negociação não foram passadas e são fundamentais a esse tipo de processo. (militar 7, da UNAVEMIII)

A melhor preparação quanto aos aspectos culturais do país deve ser baseada em palestras sobre o tema, assim divididas:

- na 1ª fase seriam ministradas instruções sobre o país, sua história, tradições, povo e cultura;
- na 2ª fase seriam transmitidas as experiências relativas aos aspectos culturais dos contingentes que cumpriram a missão; e
- na 3ª fase seriam criados, durante o exercício final de adestramento do contingente, incidentes envolvendo situações relativas ao respeito à cultura do país. (militar 10, da MINUSTAH)

O conhecimento mais pormenorizado do cotidiano local. A preparação, com tempo definido e justo, é intensificada em assuntos específicos e profissionais relativos à missão. (militar 9, da MINUSTAH)

Um trabalho específico da ONU para qualificação, atualização e especialização do pessoal escolhido para Missão de Paz. (militar 9, da MINUSTAH)

As falas apresentadas mostraram que, de fato, apesar de o militar brasileiro ter uma grande capacidade de adaptação, ele ressentia-se da falta de um trabalho que o prepare para o convívio com culturas diferentes.

Para os militares, prover um ambiente seguro e estável é o maior objetivo de uma missão de paz. Entretanto, para atingir esse objetivo é preciso realizar tarefas como as apontadas acima, as quais englobam ações que vão desde a segurança e a estabilização do país até às atividades subsidiárias e humanitárias. Ressalta-se a importância atribuída ao que o militar acima chama de “coisas menores” que, somadas à característica extrovertida do soldado

brasileiro, faz o diferencial na atuação do Brasil em operações de paz, quando comparado a outras culturas. Supomos que o multiculturalismo e os estudos para paz podem sustentar o preparo e o emprego dos militares para essas operações, baseando-se na importância atribuída às questões culturais para o sucesso da missão nas falas transcritas.

Ficou evidenciado, no capítulo anterior, que embora o militar brasileiro tenha facilidade para o convívio com culturas diferentes, se ressentido de um trabalho cultural mais sistematizado e fundamentado nas questões culturais, na sua prática.

Apontando um exemplo que corrobora a convivência pacífica da tropa brasileira em meio à diversidade cultural, o militar entrevistado assinalou que

aconteceu até um caso num ponto forte, num dos pontos fortes, em Cité Soleil, que, hoje, é a área mais difícil dentro do Haiti, onde tem o maior número de bandido. A pior área hoje no Haiti é Cité Soleil. Então, o Brasil entrou numa área e conseguiu ocupar um ponto forte, uma posição, uma casa, e ficou um tempo lá e saiu [...]. Colocou um pessoal do Peru, que ocupou esse ponto forte do pelotão, mas começou a ter uma certa desavença porque eles são um pouco fechados, por natureza assim, eles são na deles, quietos, cumprem as suas missões e tal, mas não é aquela coisa como o brasileiro, como é que vai, tudo bem? [...]. Criou uma certa rixa, uma certa dificuldade de relacionamento do pessoal daquela área com esses militares, que eram da área brasileira, mas eram peruanos, mas na área brasileira e quando o Brasil plotou [verificou] isso, tirou e colocou lá o pelotão brasileiro [...]. Você começa a criar um laço afetivo, uma vinculação, você acaba minando um pouco essas coisas. Então isso é uma realidade. Realmente, em volta das bases brasileiras, você sempre tinha ali alguém ou um grupo que ficava fazendo amizade. Acaba conhecendo e, às vezes, a gente conversando com outros militares, de outros contingentes, isso não era uma realidade. Eles mantinham uma certa distância. (militar 1 da MINUSTAH)

Na seqüência, o entrevistado citou um outro exemplo que explica a facilidade do militar brasileiro para conviver com as diferenças:

o jordaniano estava em Cite Soleil também tinha uma certa rixa, uma dificuldade, acredito até pela questão do idioma, que são muito diferentes, o português existe uma certa similaridade com o francês e o creole, que é falado lá, uma certa similaridade, então, por pior que a pessoa seja no francês, ela consegue arranhar algumas palavras, o que não é realidade no jordaniano, que fala, nem sei como é que fala lá [...] não se identificava [...] e o brasileiro chegando lá, bem ou mal, tem sempre, ah *bombagaio* [termo afetivo que o militar brasileiro se apropriou com o significado de pessoa boa, companheira, amiga, mas cujo real significado é *coisa boa*], sempre tem umas criancinhas por ali, de vez em quando dão alguma coisa e tal, então isso vai criando um laço. (militar 1 da MINUSTAH).

Concluindo, o entrevistado assinala que

[...] de tudo, essa questão de manter a segurança, é um aspecto positivo, só que é uma questão macro, envolve o Brasil como um todo, envolvido, mas no micro ali, o ACISO, o contato com as pessoas, a conversa, o dia-a-dia, isso vai fazendo com que eles sintam que o Brasil é um país amigo, que está lá para ajudar. (*op. cit.*).



Argumentamos que embora essas falas apontem a capacidade de adaptabilidade do militar brasileiro para o convívio com a pluralidade cultural, confiar nessa “atitude pacífica” como garantia de boa convivência intercultural na missão de paz, sem um treinamento multicultural sistematizado, não proporciona o avanço na compreensão das culturas, no entendimento de como se dá sua formação, bem como nas questões que as informam, ficando tudo muito mais por conta desse traço característico do brasileiro, como corrobora a fala a seguir:

Eu acho o Brasil, o brasileiro, o soldado brasileiro, ele tem, essa facilidade, uma empatia muito grande. Então é o respeito com a pessoa, é chegar de maneira simples, às vezes uma criança, faz um carinho na criança, cumprimenta a pessoa, trata a pessoa independente da condição social dela, tratar como ser humano, com dignidade. As pessoas sentem muito isso. E sempre quando elas vêm nos procurar, pedir um auxílio, a gente procura ajudar da melhor maneira possível e não só na população haitiana, mas as outras Os outros países, que trabalham lá, eu acho que [...] eu vejo isso, a retribuição, que eles vêm, o reconhecimento que eles vêm do nosso apoio quando alguém vem perguntar, às vezes uma coisa simples, a gente se interessa em resolver esse problema. Fazer o algo mais. Isso aí traz muito e ajuda muito a tropa e ajudou a tropa brasileira, porque eu vi lá. O respeito, principalmente do ser humano, às necessidades. (militar 8 da MINUSTAH)

Neste ponto questionamos a relevância da valorização e do respeito às diferenças nesse tipo de missão. Também indagamos se os militares estão preparados e conscientes da dimensão dessa questão, assim como se o tipo de comportamento acima transcrito é fruto da preparação do CI Op Paz ou se aconteceu naturalmente, como “característica” do povo brasileiro.

É, importantíssimo. [...] Eu acho que existe um detalhe, é a natureza do brasileiro, porque nós, a nossa sociedade é multirracial, então a gente tem muito convívio, assim, com as diferenças, então a gente tem mais uma aceitação. Agora tem um detalhe, eu acho que o Exército, ele pode desenvolver um programa, direcionado para, vamos dizer assim, reforçar essa concepção, esse modo de agir, para que outras pessoas, que nem todos têm essa vivência, por exemplo, o respeito com a outra cultura. A gente pode, também de uma forma, aliar aquilo que a pessoa traz de bagagem cultural dela com o conhecimento, vamos dizer, científico, mais organizado, mais direcionado. Se a gente adequar esses dois fatores, nós podemos melhorar esse desempenho para que a pessoa faça não de uma forma inconsciente, mas de uma forma consciente. (militar 1, da MINUSTAH).

Verifica-se, neste ponto, que, embora esse militar e outros entrevistados, que tiveram suas falas transcritas apontem a característica solícita e simpática do brasileiro, reconhecem que nem todos a possuem E, logo afirmam a relevância para o Exército Brasileiro de desenvolver um programa que articule conhecimento científico sobre o tema em questão, à

vivência pessoal de cada militar que vai participar de missões de paz. Em síntese, seu depoimento assinala a importância do estabelecimento de parcerias, neste caso, do Exército Brasileiro, que possui experiências reais em missões de paz, com as universidades que produzem o conhecimento científico, construindo, dessa forma, uma via de mão-dupla na qual as duas Instituições sairão fortalecidas. (CANEN & CANEN, 2005a)

Na seqüência, perguntamos se o militar já tinha ouvido falar em educação multicultural e qual sua percepção acerca do seu significado. Ele disse que compreendia que educação multicultural significa “aprender com as outras culturas, o que elas têm [...], porque elas agem dessa forma, de que forma elas pensam.”

A visão de futuro do CI Op Paz é preparar todos os contingentes previstos para as missões de paz, sob a égide da ONU, ministrando todos os cursos e estágios previstos; ser um centro de excelência no que concerne às missões de paz; ser referência na América do Sul e alcançar níveis obtidos por outros países sul-americanos. Com a análise dos módulos de instrução do 6º contingente, dos depoimentos apresentados pelos atores diretamente envolvidos nas operações de paz e da bibliografia citada, que incide nas questões levantadas, argumentamos que para o CI Op Paz atingir esse objetivo, deve incorporar, em suas políticas e práticas, a educação multicultural articulada à educação para paz. Dessa forma, o Centro fortalecerá o preparo dos contingentes e dos demais oficiais para operações de paz, porque

[...] Army commanders know that critical shaping actions often occur prior to the urban operation in the form of professional education and training. Commanders can enhance training through joint, interagency, multinational, and combined arms exercises and effective rehearsals. Capabilities and competencies of units include-

- A general understanding of the urban environment to include effects on soldiers, weapon systems, and equipment. Significantly, commanders cultivate a firm understanding of urban time-distance relationships.

-Multicultural understanding.

([...] Os comandantes do exército sabem que ações modeladoras críticas ocorrem, freqüentemente, antes da operação urbana, sob a forma de treinamento e educação profissional. Os comandantes podem enriquecer o treinamento por meio de exercícios com armas combinadas multidimensionais e multinacionais, armas atuando em conjunto e ensaios efetivos. As capacidades e competências das unidades incluem -

-O entendimento geral do meio ambiente urbano para produzir efeitos nos militares, nos sistemas de armas e no equipamento. Especialmente, os comandantes cultivam um firme entendimento dos relacionamentos espaço-tempo e urbanos.

-Entendimento multicultural.) (Manual do Exército Americano de combate em localidade, 2003, 5.14)

Com base na leitura dos Capítulos VI e VII da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945) - seção 5.1 - verificamos de que forma eles enquadram as operações de paz. A ação do Conselho de Segurança (CS) está “[...] limitada a recomendações às partes envolvidas,

devendo estas conseguir o estabelecimento de um entendimento por elas mesmas [...]” (BRASIL, 1998, p.2-1/2-2). Assim, o CS pode lançar mão de “[...] métodos adequados de procedimentos ou de ajustamentos [...]” que pareçam apropriados à solução de conflitos. Já o Capítulo VII “[...] estabelece as condições de atuação da Organização no caso de “ 'Ação relativa a ameaças à paz, ruptura da paz e atos de agressão.' ” (*op. cit.*). Esse Capítulo, por ter caráter “[...] essencialmente coercitivo [...]” (*op. cit.*) e não tratar da solução pacífica de conflitos, não deveria ser objeto deste estudo, entretanto, a MINUSTAH é um exemplo de uma operação de paz que está enquadrada nele. Isso leva o CI Op Paz a preparar os contingentes e os oficiais de estado-maior nessa direção, ou seja: com enfoque operacional. Entretanto, ficou evidenciado nos depoimentos dos atores responsáveis pelo preparo no CI Op Paz, que os cenários prospectivos são elaborados de acordo com a fase em que se encontra a missão de paz e, mesmo hoje, a MINUSTAH, na fase de *peacebuilding*, continua a ter seus soldados preparados com enfoque operacional e com os SGTM ministrados à distância, quando “[...] deveria concentrar-se naquilo que distingue uma operação de paz de outras intervenções militares”, porque “[...] o treinamento voltado especificamente para a participação nas operações de paz não deveria ocupar-se de técnicas que já são, presumidamente, dominadas ou conhecidas do treinando [...]” (CARDOSO, 1998, p. 94)

Ressaltamos que não é objetivo deste estudo questionar o foco operacional do Centro de Instrução de Operações de Paz, especialmente depois que entendemos o significado do seu lema: “se queres a paz prepara-te para sua imposição”. Nossa intenção é promover a reflexão acerca da relevância, na contemporaneidade, da educação multicultural e da educação para a paz, no bojo do preparo do soldado da paz e, em especial, no bojo do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, para que a formação do militar brasileiro contemple as complexidades advindas da contemporaneidade. Essas complexidades têm produzido ecos em diversos segmentos da sociedade, incluindo aí, os mecanismos adotados pela ONU frente à eclosão de conflitos que estão emergindo ao redor do mundo - nas dimensões regionais e nacionais, entre outras - a necessidade de freá-los, bem como seus reflexos, diretos, no preparo e no emprego dos “capacetes azuis”, sem que isso signifique perder o foco maior de uma Força Armada: o incremento da sua operacionalidade, voltada para as missões constitucionais.

#### 6.4 Balanço final

Os discursos circulantes dos responsáveis pelo preparo dos militares para operações de paz no CI Op Paz e dos atores diretamente envolvidos nas missões de paz corroboraram nossa percepção inicial de que as práticas educacionais desse Estabelecimento têm foco na operacionalidade.

A cordialidade do soldado brasileiro, aliada ao seu profissionalismo, traduzido pelo senso do cumprimento de dever militar, o levou a ser conhecido pelo povo haitiano como o *bombagaio* (“coisa boa”). Esse reconhecimento, somado ao patrimônio diplomático brasileiro na resolução pacífica de conflitos, leva, naturalmente, a um relaxamento do treinamento multicultural.

Entretanto, uma missão de tamanha envergadura e relevância, que visa projetar o País internacionalmente, na busca de um assento permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), não deve se pautar na crença da diplomacia brasileira na resolução pacífica de conflitos, em detrimento de um treinamento multicultural, porque, certamente, a complexidade desse tipo de operação, aliada ao seu caráter multidimensional, pode, em outras operações de paz, não ser uma via segura, em outros países anfitriões que não reconheçam e identifiquem o militar brasileiro como o *bombagaio*.

Nesse contexto, a atuação brasileira em missões de paz deve incorporar o dinamismo e a complexidade de uma atividade multidisciplinar para manter a paz e impedir o ressurgimento de conflitos. Deste modo, inferimos que o preparo dos militares para missões de paz deve incorporar, em suas práticas educacionais, os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, especialmente, os conceitos da paz positiva que esses estudos visam promover.

No momento em que se almeja o reconhecimento do Brasil no cenário internacional, como pré-condição para legitimar sua participação como membro permanente do Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU), cresce de importância o estabelecimento de parcerias do meio acadêmico civil e militar, favorecidas pela educação multicultural e pela educação para a paz. Isso porque a educação multicultural e a educação para a paz podem contribuir para o incremento do preparo de militares para atuar em operações de paz, transcendendo o caráter operacional, para atingir o desenvolvimento de estratégias de mediação e negociação, necessárias frente à diversidade cultural que enfrentam nas operações de paz, facilitando, assim, o cumprimento de uma operação de paz. Pretende-se, ainda, que a educação multicultural e a educação para a paz venham a permear o Sistema de Ensino do Exército

Brasileiro, visto o caráter multidisciplinar e multicultural de suas missões, no Brasil e no exterior, bem como as necessidades da Força Terrestre, na contemporaneidade, que busca maiores aproximação e integração com a sociedade brasileira, arranhadas desde os tempos dos governos militares.

A experiência de outros exércitos em operações de paz tem comprovado a relevância da dimensão cultural. O espírito guerreiro que caracteriza as operações de combate requer uma visão diferenciada para os soldados da paz. Esse novo olhar produz reflexos imediatos nos programas de treinamento e nas práticas educacionais de diferentes centros de instrução para operações de paz. “Treinar soldados para missões de manutenção de paz deve incluir algumas formas de instrução para lidar com uma população local amiga. Antecipando essas missões, temos aprendido que o treinamento cultural pode ser de grande valor.” (GOOREN, 2006, p.54, tradução livre)

Segundo Gooren (2006), em artigo publicado na *Military Review*, as Forças Armadas são organizações de aprendizagem. “Elas tentam aprender tanto quanto possível com as guerras anteriores e com os conflitos armados enfrentados por outros.” (GOOREN, 2006, p.54). Essa afirmação nos remonta à Canen & Canen (2005a) que, apoiados em Gold & Watson (2001), apontam que a organização parece caminhar para “[...] ser entendida como um espaço de aprendizagem (*organization learning-OL*), tornar-se dinâmica, interpretada como local de relacionamentos e construções múltiplas, cotidianas (p. 33)”. Segundo Gooren (2006), não se dá diferente com as Forças Armadas Holandesas, entretanto, ele assinala que as Forças Armadas, apesar de entendidas, hoje, como organizações de aprendizagem, são, também, instituições burocráticas, tradicionais e resistentes às mudanças, cujo conservadorismo pode vir a se tornar uma barreira para as reformas.

Ainda assim, a idéia desse autor corrobora nosso argumento de que, se somarmos à facilidade de adaptação do militar brasileiro um preparo que inclua a educação multicultural e a educação para a paz, contribuiremos para o incremento das operações de paz e reforçaremos o patrimônio diplomático da nação brasileira na resolução pacífica de disputas e controvérsias.

De acordo com o referido autor, alguns oficiais holandeses têm acompanhado, com interesse, os recentes desenvolvimentos nos Estados Unidos, que apontam “[...] the need to incorporate a higher level of cultural knowledge in pre-deployment training.” (“[...] a necessidade de incorporar um nível mais alto de conhecimento cultural no pré-desdobramento [treinamento anterior à prática em operação real].” (GOOREN, 2006, p.54, tradução livre). O referido autor enfatizou, ainda, que uma das lições aprendidas na guerra do Iraque foi que

“[...] conducting culture-centric warfare required a new form of cultural awareness within the U. S. Army.” (“[...] conduzir atividades bélicas culturalmente centradas requeria uma nova forma de conscientização cultural dentro do Exército dos Estados Unidos.”) (*op. cit.*). Gooren (2006) informa, ainda, que somando-se à literatura que discutia essa questão cultural, na prática, foram introduzidas reformas nos programas de treinamento no Centro de Treinamento Combinado das Forças Armadas, em Folk Polk, Lousiana, e no Centro de Armas Combinadas do Exército, no Fort Leavenworth, em Kansas. O corpo de fuzileiros dos Estados Unidos também estabeleceu um centro para o aprendizado cultural e operacional avançado em Quantico, Virginia, com a missão de “develop, resource, execute, and evaluate training and educational concepts, policies, plans, and programs to ensure Marines are prepared to meet the challenges of present and future operational environments.” (“[...]desenvolver, oferecer recursos, executar e avaliar treinamento e conceitos educacionais, políticas, planos e programas para garantir que os fuzileiros estejam preparados para enfrentar os desafios dos meio-ambientes operacionais do presente e futuro.”).

Segundo o documento, para o governo holandês, o treinamento cultural é padronizado e faz parte do currículo para todos aqueles militares designados para qualquer missão fora do país. A instrução N° A-700 do Ministério da Defesa da Holanda especifica três requerimentos básicos no campo da conscientização cultural: conhecimento básico da herança cultural e da história da área da missão; conhecimento básico dos costumes locais e mentalidade; conhecimento básico das habilidades necessárias para comunicação com todas as partes envolvidas.

Nosso estudo apontou que novas demandas devem ser introduzidas a um novo olhar cultural que transcenda o simples respeito e a aceitação das diferenças para o entendimento da sua construção no bojo das relações de poder. Essa compreensão pode ser traduzida como um diferencial competitivo que pode definir o sucesso ou o fracasso de uma operação de paz. “Neste sentido, a perspectiva intercultural é crucial, de forma a fomentar sensibilidade para as características distintas da cultura acadêmica e da cultural organizacional.” (CANEN & CANEN, 2005a, p.37)

Em 2008, retornamos ao Centro de Instrução de Operações de Paz. Embora essa segunda visita não seja objeto deste estudo, consideramos interessante mostrar que novas perspectivas e novos olhares para o preparo e o emprego de militares em missões de paz estão norteando esse Estabelecimento de Ensino. Essas mudanças sinalizam para algumas melhorias que relataremos, nesta seção, por meio dos discursos presentes nas entrevistas com os atores responsáveis pelo preparo dos militares para as operações de paz e da documentação

norteadora dos estágios preparatórios em desenvolvimento, hoje, no Centro. Faremos esse relato porque consideramos importante observar que o incremento de ações educacionais, no CI Op Paz, significa que esse Estabelecimento não só apresenta potencial para avançar na direção apontada neste estudo, como começa, ainda que de forma embrionária, esse trabalho, o que corrobora a argumentação defendida nesta pesquisa.

O Centro buscava, segundo depoimento do seu comandante, por ocasião do VI Ciclo de Estudos Estratégicos (CEE, 2006), ser um pólo de convergência de todos os esforços e conhecimentos coletados, para incrementar o preparo dos contingentes, dos observadores, dos militares de estado-maior, dos civis e da imprensa.

Nessa visita, verificamos que essa proposta não só foi implementada, como está em andamento, com a inauguração, em 10 de março de 2008, do curso preparatório para jornalistas em áreas de conflito. Tivemos a oportunidade de acompanhar, no momento em que voltamos ao Centro, o início desse curso, que conta com a participação de representantes da comunidade jornalística brasileira e estrangeira. De fato, como apontou a pedagoga do CI Op Paz, em sua nova dinâmica, o Centro “teve um trabalho mais amplo, para amparar um maior número possível de pessoas que vão para essas áreas de conflito.” (entrevista concedida por militar, pedagoga do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

Na oportunidade, o chefe da divisão de ensino informou que “quem treinou o 4º contingente não foi o CI Op Paz, embora já existisse como Nu CI Op Paz. Foi o 2º contingente, que realizou o primeiro exercício contextualizado/simulado [...]” (entrevista concedida pelo chefe da divisão de ensino do CI Op Paz, em 10 mar. 2008), à semelhança do Estágio Básico de Operações de Paz (EABOP) e do Estágio Avançado de Operações de Paz (EAOP), que ocorrem hoje, já descritos anteriormente. “Isso ocorreu, basicamente, porque o 2º contingente detinha informações e experiências colhidas na missão que o Nu CI Op Paz não tinha.” (*op. cit.*)

Chegamos à conclusão de que [...] não é só esse componente [o militar], a gente tem um outro componente, que são os civis, que são o dia-a-dia, a rotina, a dificuldade do idioma, um monte de coisas. [...] Montamos 04 (quatro) incidentes paralelos, no qual a gente pegou os alunos de Relações Internacionais da Mackenzie, jornalistas da USP [...]. Quando o soldado errava, tomava a decisão errada, atirou e matou o comandante, o jornalista ia lá e cobria aquilo ali, e fazia mexer toda a engrenagem [...]. O exercício passou a ser inteligente. Isso fez uma mudança muito grande e, a partir daí, com os outros contingentes, a gente trabalhou dessa mesma forma [...]. Quando você pega o militar para ser o figurante [...], mesmo à paisana, se eu colocá-lo na frente de um coronel, que ele nunca viu na vida, ele vai errar, vai ficar coagido a ser inquisitivo, mesmo porque o perfil do jornalista é completamente diferente. [...] Todo o nosso exercício é na rua, é contextualizado [...]. Nossa capacidade de interagir, de você ter vários atores [...], eu acho que seria um diferencial competitivo

nosso, quando você compara com alguns dos outros centros [...]. De evolução, o que houve foi o seguinte: as coisas começaram a ficar mais estruturadas. A gente descobriu que não bastava só cobrar e falar que tinha que ser assim. (entrevista concedida pelo chefe da divisão de ensino do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

O caráter multidimensional das operações de paz mostrou que o contato com o componente civil da missão necessitava observar a interação entre culturas e áreas diferenciadas. O relacionamento com o braço civil e com diferentes nacionalidades e identidades trouxe preocupações de caráter cultural, mesmo que ainda embrionária. Assim, o 2º contingente sinalizava para a necessidade de um treinamento que observasse o trabalho em conjunto com os civis e que simulasse situações que, possivelmente, seriam vividas na missão de paz. Para atender a essas necessidades, os EABOP e EAOP foram incorporados e aperfeiçoados, entretanto, esses exercícios continuam no nível do preparo operacional, buscando retificar rotas que evitem problemas de natureza político-social, como mostrou o depoimento acima. Ao simular a cobertura dos jornalistas diante de um erro cometido pelo soldado, esse exercício está ratificando o preparo operacional, em detrimento de um preparo multicultural que tem, na interação entre diferentes atores, oriundos de diferentes áreas, um campo fértil para desenvolver atividades que façam emergir os conflitos e as dificuldades dele advindas, próprias do convívio entre culturas e identidades diversas.

O chefe da divisão de ensino assinalou, também, que as questões culturais, embora apresentadas desde o preparo do 1º contingente, têm, agora, maior enfoque, porque a MINUSTAH encontra-se na fase *peacebuilding* (“consolidação da paz”) (vide p.156). Essa fase requer o contato direto com diversos atores em território haitiano, como a Cruz Vermelha, as ONG, entre outros. O depoimento a seguir corrobora nosso argumento acerca da necessidade de um preparo multiculturalmente comprometido e articulado aos estudos para paz.

Agora *sexual abuse, gender*, suporte humanitário [...] *cultural awareness* [...] O Haiti mudou da *peace enforcement*, começou com os Estados Unidos, o *peace enforcement*, passou para a gente o *peacekeeping* e agora a gente está indo para o *peacebuilding*. O grande foco atualmente é o suporte humanitário, como conviver com estes ‘caras’ [...] daí a idéia do Centro lançar este curso, o C3M - operação e coordenação civil-militar - porque é importante que os nossos militares comecem a entender como é que se relaciona com o civil e com a agência humanitária. (entrevista concedida pelo chefe da divisão de ensino do CI Op Paz, em 10 mar. 2008)

Aqui, por exemplo, [no exercício simulado] a gente faz uma negociação do Viva-Rio pedindo alguma coisa para ele [um militar]. Vem o Rubens César [responsável pela maior ONG brasileira que tem no Haiti] aqui pessoalmente e pede alguma coisa para ele [o militar]. ‘Eu queria colocar luz aqui, em Belair’, 6 meses depois [tempo de duração do estágio/curso preparatório] quando ele [o militar] está no Haiti, vai aparecer o Rubens César lá para pedir o que pediu aqui [colocar luz no Haiti]. [...]



Então esse cara [o militar] não toma um susto. Imagina, você coronel, tem 30 anos de exército, você nunca viu uma ONG, não sabe nem para quê que serve. Apóio, não apoio? Aqui ele já treinou isso aqui, já errou, já foi orientado, então quando ele chega lá ele senta para tomar cafezinho, porque ele já conhece, já foi recomendado, já trocaram cartão. Isso é o diferencial.” (*op. cit.*)

Falamos para esse oficial acerca das entrevistas com os militares que estiveram em missão de paz. Informamos a ele que a grande maioria apresentou necessidades multiculturais e perguntamos se o Centro de Instrução de Operações de Paz tem conhecimento dessas necessidades e se está ou pretende realizar algum trabalho nessa direção. Ele respondeu que sim, deixando evidente qual é o seu entendimento acerca do treinamento multicultural “tem e estamos fazendo, a gente na realidade imagina que aqui tem de ser um centro multicultural [...]. O que eu acho que a gente tinha de fazer é mandar alguns instrutores para fora [...] e a gente quer instrutores deles [de outros centros] aqui.” Na continuação acrescentou.”

Para gerar um curso de observadores militares ele [o alemão] precisa de 15 instrutores, 5 instrutores são alemães e 10 são convidados [...] e aí você tem um **ambiente multicultural**. Porque não tem jeito, **para você falar com o turco não vai dar para falar em alemão, você vai ter que falar inglês**. Eu imagino que esse seja o caminho. (entrevista concedida pelo chefe da divisão de ensino do CI Op Paz, grifos nossos)

O entendimento do chefe da divisão de ensino do CI Op Paz acerca do preparo multicultural no Centro revela a importância do multiculturalismo que já começa a se delinear. A preocupação com a questão lingüística e com as questões operacionais/funcionais como fator que pode dificultar ou comprometer o cumprimento da missão, mostra que o Centro já possui, ainda que de forma incipiente, um olhar multicultural. Essa visão pode vir a transcender a valorização, o respeito e a presente aceitação das diferenças, para abraçar questões mais amplas e que não podem, em um cenário multidimensional como o das operações de paz, serem desconsideradas.

Os *Standardized Training Generic Modules* (SGTM), (“Módulos Genéricos de Treinamento Padronizado”), analisados anteriormente (6.3), não apresentaram novidades, assim, a análise dos SGTM realizada na nossa entrada em campo permanece inalterada. Entretanto, tomamos conhecimento, por meio da entrevista concedida pela pedagoga do CI Op Paz, que os SGTM são agora ministrados à distância, como parte das novas orientações do estágio de preparação para os militares. Essa medida buscou atender às observações feitas por esses militares, em pesquisas de opinião, realizadas ao término de cada estágio, que apontaram que os assuntos ministrados estavam repetitivos. Assim, a equipe responsável pelo

estágio decidiu que os SGTMs seriam, então, ensinados na fase à distância do estágio, porque as questões culturais permeiam, direta ou indiretamente, os assuntos ministrados, seja na fase à distância ou presencial (entrevista concedida por militar, pedagoga do CI Op Paz, em 10 mar. 2008).

Nessa visita, ficou evidenciado que os primeiros contingentes já se ressentiam da necessidade de um preparo que buscasse a integração entre os componentes militar e civil da operação de paz. A necessidade de introduzir, na educação dos militares para missões de paz, exercícios que busquem o trabalho em conjunto com os civis, embora apresente potencial para um trabalho multicultural, ainda precisa incrementar mais essa perspectiva, para além do preparo operacional.

Inferimos, assim, que esse Estabelecimento de Ensino é um laboratório com potencial fértil e com recursos humanos para trabalhar questões multiculturais em uma ótica mais ampliada. Entendemos que incorporar ao planejamento curricular e pedagógico do CI Op Paz, a educação multicultural e a educação para paz, bem como os conceitos que as informam, significa “consolidá-lo [o CI Op Paz] como um pólo de convergência de todos os esforços e conhecimentos coletados para incrementar o preparo dos contingentes, dos observadores, dos militares de estado-maior, dos civis e da imprensa em áreas de conflito.” (palestra concedida pelo Comandante do CI Op Paz no VI Ciclo de Estudos Estratégicos em 2006).

Antes de desembainhar a Espada, buscava o entendimento pelo diálogo.

Aceitava as diferenças e discutia os pensamentos contrários aos seus.

(BRASIL)

## 7 CONCLUSÃO

A onda de terrorismo e intolerância que assola o mundo requer estudos e pesquisas que busquem novos caminhos e novas perspectivas para, a curto e médio prazos, minimizar conflitos e buscar a paz por meio de soluções pacíficas que, em longo prazo, possam transformar a cultura de violência em cultura de paz.

O presente trabalho buscou, em um primeiro momento, aprofundar o referencial teórico do multiculturalismo e promover seu diálogo com os estudos para a paz.

Neste sentido, trouxe à reflexão políticas e práticas educacionais civis e militares, bem como analisou a contribuição da educação multicultural e da educação para a paz no fomento às parcerias institucionais, em especial entre os meios acadêmicos civil e militar, na contemporaneidade. A associação dessas duas grandes categorias possibilitou, ainda, conhecer e divulgar: a Política de Defesa Nacional (PDN), a Agenda para a Paz, a Declaração das Nações Unidas do Milênio, o Ano Internacional para a Cultura da Paz, a Década Internacional para a Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo, a relevância da educação multicultural e da educação para a paz na transformação da cultura de violência em cultura de paz; e a expansão do pensamento multicultural e dos estudos para a paz entre pesquisadores, professores, educadores e outros profissionais, no Brasil e, especialmente, no exterior, por meio da apresentação de versões preliminares desta pesquisa em três congressos internacionais: no *International Council on Education for Teaching: ICET's 52nd World Assembly & 7th Annual Border of Pedagogy*, na Universidade de San Diego, California, em 2007, no *International Peace Research Association Global Conference*, na Universidade de Leuven, Bélgica, em 2008 e no *Blue Black Sea Congress*, na Universidade de Sakarya, Turquia, em 2008.

Em perspectiva mais ampliada, o presente estudo pretende dar uma contribuição efetiva de modo que as universidades, as Forças Armadas e os diferentes atores e segmentos da sociedade integrem, em suas áreas de atuação, o debate sobre a Política de Defesa Nacional e a Declaração das Nações Unidas do Milênio. A inserção no debate sobre defesa, segurança nacional e direitos humanos, bem como a reflexão sobre a relevância de ações educativas no

atendimento às questões inerentes a esses assuntos, valendo-se de uma perspectiva multicultural para a construção de uma cultura para a paz, pode ser um elemento enriquecedor na área.

Em contexto global profundamente marcado e ameaçado pelo terrorismo internacional, agravado pela falta do entendimento e do respeito às diversidades étnicas, religiosas e culturais, tornam-se oportunos e relevantes estudos que apontem possíveis caminhos para combater a cultura da violência. Argumentamos, neste trabalho, que a educação apresenta potencial para realizar um trabalho comprometido com a transformação da cultura da violência em cultura de paz, se norteadas pela associação do multiculturalismo com os estudos para a paz.

O multiculturalismo emerge no bojo de um cenário complexo, dinâmico, instável e conflituoso, marcado pelo neoliberalismo, pela falência dos Estados, pelas mudanças demográficas e climáticas, pela urbanização, pela tecnologia e pela busca por fontes energéticas que têm afetado as sociedades contemporâneas. Essa realidade provoca efeitos positivos e negativos, entre eles, aqueles decorrentes de diferenças relativas à raça, à etnia, ao gênero, à sexualidade, à cultura, à religião, à classe social, à idade, a deficiências ou outros marcadores identitários que diferenciam indivíduos e grupos sociais. O multiculturalismo na educação se traduz como as respostas a essa realidade, a qual está expressa nos arranjos e ambientes educacionais, ou seja, em suas políticas e práticas.

Os estudos para a paz surgem a partir da II Guerra Mundial e entendem a paz como a cooperação entre indivíduos, povos e nações para atingir a segurança, a justiça e a liberdade e não como a simples ausência de conflito. Para tal, definem o conceito da paz positiva em oposição à paz negativa. A paz positiva está atrelada à violência estrutural e cultural e é entendida como um mecanismo existente para disseminar a violência simbólica, que não mata nem mutila, mas fomenta desigualdades econômicas, sociais, culturais, de acesso ao mercado de trabalho, entre outras. Por outro lado, a paz negativa caracteriza-se apenas pela ausência de confronto direto e está, assim, associada à violência direta que, como o multiculturalismo folclórico, não contribui para ultrapassar as desigualdades e combater as diferenças construídas no bojo de relações de poder hierarquizadas e etnocêntricas.

Pela compreensão que tem acerca das questões que caracterizam as sociedades contemporâneas, argumentamos que a associação do multiculturalismo e dos estudos para paz enriqueceriam o debate acadêmico e fortaleceriam práticas que busquem contribuir para ultrapassar a paz negativa no horizonte de busca da transformação da cultura de violência em cultura de paz. Some-se a esse fato, a pouca produção acadêmica apontada no portal da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Sistema Pergamum da PUC-Rio, que apontem a contribuição que uma articulação do multiculturalismo aos estudos para a paz oferece para um trabalho que vise à superação das diferenças e valorização da pluralidade cultural.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos aprofundar os dois corpos teóricos que permeiam nosso estudo, quando, então, verificamos que eles lidam com perspectivas muito próximas que, se articuladas, poderiam enriquecer e fortalecer os debates acadêmicos, bem como implementar abordagens metodológicas e teóricas, que associem a educação multicultural à educação para a paz, no Brasil e no exterior e em estabelecimentos de ensino civil e militar, assim como poderiam fomentar a transformação da cultura de violência em cultura de paz no seio das sociedades.

Ao levantarmos, no portal da CAPES e no Sistema Pergamum PUC-Rio, a produção acadêmica nacional sobre estudos para a paz e cultura de paz, foi possível conhecer o estado-da-arte desses campos de estudos no Brasil, bem como suas associações ao multiculturalismo. Verificamos, ainda, que diferentes áreas do conhecimento apresentam preocupação com a violência no âmbito de suas áreas de estudo e apontam a educação como uma alternativa possível para a construção da cultura de paz, entretanto não assinalam as contribuições da educação multicultural e da educação para a paz, nem tampouco dos conceitos que as informam como vias possíveis para transformar a cultura de violência em cultura de paz. Essa atitude demonstra a urgência de desenvolvermos estudos que apontem a necessidade do meio acadêmico tratar as diferentes áreas de conhecimento de forma articulada e interdisciplinar.

O estudo de caso enfocou as histórias orais dos militares que atuaram em missões de paz e ressaltou a necessidade da educação multicultural articulada aos estudos para a paz, no âmbito do Exército Brasileiro, de modo específico, no preparo dos soldados da paz para essas missões. Os depoimentos dos militares mostraram que não há um preparo multicultural para o seu emprego em operações de paz, entretanto eles desenvolvem estratégias para conviver em ambientes socioculturais, étnicos e religiosos diferenciados reforçadas pela tradição pacífica do Brasil na mediação de conflitos, reconhecida internacionalmente. Verificou-se que o sucesso da MINUSTAH se dá, entre outros, pela identificação do povo haitiano com o brasileiro, especialmente, pela proximidade das raízes históricas e culturais desses povos. A facilidade de adaptação do militar brasileiro para atuar em cenários multiculturais diferenciados levou o povo haitiano a identificá-lo como *bombagaio* (“coisa boa”), o que acaba levando a um relaxamento natural do treinamento multicultural. Entretanto, as experiências do Exército Holandês, aprendidas na Bósnia, no Afeganistão e no Iraque,

mostraram que, com o fim da Guerra Fria, as tarefas enfrentadas pelos militares mudaram e as operações pós-conflitos demandam, hoje, novas habilidades. Enquanto o espírito guerreiro caracteriza os soldados em circunstâncias de combate, as operações de paz requerem uma visão diferenciada dos soldados da paz. A complexidade desse tipo de operação e a urgência de atitudes que fomentem a construção da paz no mundo, hoje, requerem uma reflexão sobre a educação dos soldados, pois tirar proveito da crença na tradição pacífica do Brasil na resolução de conflitos pode não ser um caminho seguro em outros países anfitriões que não identifiquem o militar brasileiro como o *bombageio*.

O estudo de caso do Centro de Instrução de Operações de Paz analisou os discursos que permeiam as práticas curriculares e pedagógicas desse Estabelecimento de Ensino, bem como dos discursos dos agentes responsáveis pelo preparo dos militares para operações de paz. Essa dinâmica mostrou o entendimento de que o Centro tem da dimensão cultural no preparo dos soldados, o que corroborou nossa percepção inicial de que esse preparo possui enfoque operacional e confirmou o lema do CI Op Paz de que os soldados devem sair preparados para o combate. Esse estudo mostrou, também, que o Centro de Instrução de Operações de Paz embora sensível à questão cultural, caminha na direção de uma prática multicultural ainda embrionária, focando tão somente no desenvolvimento de atitudes de valorização, respeito e aceitação de diferentes hábitos e costumes, no âmbito das relações interpessoais e de trabalho, para que elas não venham a causar prejuízos que repercutam no bom cumprimento da missão. Essa prática já sinaliza um bom início de um trabalho multicultural, desafiador de preconceitos e de estereótipos construídos no bojo de relações de poder hierarquizadas. Um melhor preparo nessa direção ampliaria a perspectiva educacional do Centro e seria inspirador de atitudes que transcendam a simples valorização e aceitação das diferenças, no seio das relações interpessoais e profissionais, para contribuir, ainda mais efetivamente, com o país anfitrião na (re) construção da sociedade, devastada por conflitos étnicos, religiosos, culturais e lingüísticos, promovendo, assim, uma escalada, ainda que incipiente, mas segura, na direção de uma paz auto-sustentável. Isto porque se é verdade que não há paz sem segurança, também é verdade que não há segurança que se sustente num cenário estabelecido sobre a paz negativa, em que a desigualdade econômica, social e cultural não possibilite espaço seguro para a solução de conflitos. Neste ponto, o preparo multicultural e articulado aos estudos para a paz pode fornecer subsídios para formar soldados com uma visão crítica da realidade que enfrentarão, para que possam melhor contribuir nas missões de paz, em especial, no momento da reconstrução do país anfitrião.

O sucesso do Brasil em missões de paz pode ser incrementado, ainda mais, no horizonte de busca de um preparo sistematizado e apoiado em subsídios acadêmicos que habilitem os soldados brasileiros para atuar em cenários, étnicos, religiosos e socioculturais diferenciados dos quartéis. Concluímos que sistematizar o preparo e o emprego dos militares, com base nos conceitos desenvolvidos nas universidades, articulados e favorecidos pelo multiculturalismo e pelos estudos para a paz, seria um avanço para o CI Op Paz, que pretende ser um centro multicultural com reconhecimento do *Department of Peacekeeping Operations* (DPKO) das Nações Unidas; para a produção científica brasileira, ainda incipiente na área; e para o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, que formaria recursos humanos conforme as demandas contemporâneas, ressaltando-se, aí, o estreitamento de laços com a sociedade brasileira, conforme propõe a Política de Defesa Nacional.

É neste ponto que a parceria do Exército com o meio acadêmico, entre aqueles que vivenciam a prática de operações reais com aqueles que produzem o conhecimento científico, respectivamente, pode promover intercâmbios que enriquecerão a teoria e fortalecerão a prática. Tal postura promoveria, ainda, uma reflexão crítica acerca das diferentes culturas: a organizacional e a acadêmica, além de poder ser adaptada a outros contextos institucionais e áreas universitárias.

Se somarmos à aptidão do soldado brasileiro em conviver com a diversidade cultural um preparo que inclua a educação multicultural e a educação para a paz, contribuiremos para o aprimoramento da atuação brasileira em operações de paz e teremos maiores possibilidades de projetarmos o Brasil internacionalmente, consolidando-o como nação com patrimônio pacífico na resolução de conflitos.

Alguns militares do Exército Holandês têm acompanhado, com interesse, os recentes desenvolvimentos nos Estados Unidos que apontam a necessidade de incorporar a dimensão cultural em suas práticas educacionais. Sabe-se, hoje, que uma das lições aprendidas na guerra do Iraque foi a de que conduzir soldados em ambiente sociocultural diferente requer uma nova forma de consciência cultural, o que exige reformas que foram introduzidas no contexto americano para aprimorar o aprendizado cultural nos diversos programas de treinamento.

A análise dos discursos presentes nas práticas educacionais do CI Op Paz e nos depoimentos dos agentes e atores envolvidos diretamente na missão de paz, bem como na experiência de outros exércitos, demonstraram que o contexto atual vem exigindo mudanças significativas no emprego de militares em operações de paz. Isso requer uma reflexão educacional mais contundente sobre o preparo desses militares nos centros de treinamento nos quais conhecer, valorizar, respeitar e aceitar a herança cultural do povo, bem como seus

diferentes modos e hábitos de vida devem ser ampliados para uma visão prospectiva que avance na incorporação da dimensão cultural aqui apresentada, pois esse entendimento pode se transformar em uma vantagem e um diferencial competitivo que podem definir o sucesso ou o fracasso de indivíduos, de grupos e de nações no estabelecimento de uma paz auto-sustentável nos cenários socioculturais, políticos e econômicos.

Assim, a participação do Brasil em missões de paz pode servir como elemento catalisador de aspirações para a transformação da cultura de violência em cultura de paz e para que o interesse brasileiro de tornar-se membro permanente do Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSNU) seja legítimo e desejável pela comunidade internacional. Para tal, a atuação brasileira em operações de paz tem de ser dinâmica e efetiva, compreendendo-as como multidisciplinares, no sentido de que buscam repercutir, também, sobre as causas dos conflitos, com o objetivo de impedir o seu ressurgimento. E, para tal, é mister incorporar ao preparo dos militares para operações de paz, os conceitos de paz positiva *versus* paz negativa, relacionando-os à cooperação entre os indivíduos para atingir a segurança, a justiça e a liberdade, na busca da construção de uma paz auto-sustentável.

A reflexão que queremos fomentar é a necessidade do treinamento multicultural iluminado pelos estudos para a paz, que vá além do momento do preparo dos militares para missões de paz e venha a permear o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro. Refletir acerca das questões, apontadas ao longo deste estudo, pode vir a representar para a Força Terrestre, um avanço em uma Instituição secular que, impactada pelos conceitos pós-modernos, busca, hoje, equilibrar-se no bojo da dicotomia traduzida no seu *slogan*: “Exército Brasileiro: braço forte e mão amiga”.

Com o objetivo de verificar a evolução de núcleo – Nu Op Paz – para centro – CI Op Paz -, revisitamos, também, no contexto deste estudo, esse Estabelecimento de Ensino, em 2008. Embora essa segunda visita não seja objeto da presente tese, consideramos interessante mostrar que novas perspectivas e novos olhares para o preparo e o emprego de militares em missões de paz estão norteando o Centro. Essas mudanças sinalizam para algumas melhorias, verificadas nos discursos presentes nas entrevistas com os agentes responsáveis pelo preparo dos militares e na documentação norteadora dos cursos em desenvolvimento, hoje, no CI Op Paz. Consideramos importante observar que o incremento de ações educacionais significa que esse Estabelecimento de Ensino não só apresenta potencial para avançar na direção apontada neste estudo, como começa, ainda que de forma embrionária, um trabalho multicultural, o que corrobora a argumentação defendida nesta pesquisa.



O Centro busca, ainda, em sua missão de futuro, ser um pólo de convergência de todos os esforços e conhecimentos coletados, para incrementar o preparo dos contingentes, dos observadores, dos militares de estado-maior, dos civis e da imprensa. Nessa visita, verificamos que essa proposta não só foi implementada, como está em andamento, com a inauguração, ocorrida em 10 de março de 2008, do curso preparatório para jornalistas em áreas de conflito. Tivemos a oportunidade de acompanhar, no momento em que revisitávamos o CI Op Paz, o início do curso, que conta com a participação de representantes da comunidade jornalística brasileira e estrangeira. Em sua nova dinâmica, o Centro ampliou seu trabalho e abarca, neste momento, o maior número possível de pessoas que vão atuar em áreas de conflito.

O caráter multidimensional das operações de paz mostrou que o contato com o componente civil da missão necessita observar a interação entre culturas e áreas diferenciadas. O relacionamento com o braço civil e com diferentes nacionalidades e identidades trouxe preocupações de caráter cultural, mesmo que ainda numa fase inicial.

Foi assinalado que as questões culturais estiveram presentes desde o preparo do 1º contingente, entretanto merecem maior destaque agora, porque a MINUSTAH encontra-se na fase de *peacebuilding*, fase esta que requer o contato direto com diversos atores em território haitiano, como a Cruz Vermelha, as ONG, entre outros. O entendimento do CI Op Paz acerca do preparo multicultural revela que esse Estabelecimento de Ensino está interpretando o multiculturalismo mais com relação a questões lingüísticas e questões operacionais/funcionais, mas já sinaliza que tais dimensões devem ser trabalhadas de modo a não comprometerem o cumprimento da missão. Argumentamos que o Centro poderia ampliar seu olhar multicultural, entendendo que essa visão transcende a valorização, o respeito e a simples aceitação das diferenças, para abraçar questões mais amplas e que não podem, em um cenário multidimensional como o das operações de paz, serem desconsideradas.

Os *Standardized Training Generic Modules* (SGTM) não apresentam novidades. Assim, a análise dos SGTM, realizada quando da nossa entrada em campo, permanece válida. Entretanto, tomamos conhecimento, por meio de entrevista realizada no CI Op Paz, que, entre as novas orientações do estágio para observadores militares, estão os SGTM 5b e SGTM 11, agora, ministrados à distância. Ficou evidenciado que os primeiros contingentes e observadores militares já se ressentiam da necessidade de um preparo que buscasse a integração entre os componentes militar e civil da operação de paz. A necessidade de introduzir, na educação dos militares para missões de paz, exercícios que busquem o trabalho

em conjunto com os civis, embora apresente potencial para um trabalho multicultural, ainda, necessita de maior incremento nesta direção, para além do preparo operacional.

Inferimos, assim, que esse Estabelecimento de Ensino é um laboratório com potencial fértil e com recursos humanos para trabalhar questões multiculturais em uma ótica mais ampliada. Entendemos que incorporar ao planejamento curricular e pedagógico, do CI Op Paz, a educação multicultural e a educação para paz, bem como os conceitos que as informam, significa consolidá-lo, de fato, como um pólo de convergência de esforços e conhecimentos coletados para incrementar o preparo dos contingentes, dos observadores, dos militares de estado-maior, dos civis e da imprensa, em áreas de conflito, conforme missão de futuro do CI Op Paz.

A literatura militar, as experiências em missões de paz relatadas e as lições aprendidas nessas operações mostraram que, na maior parte das vezes, o entendimento das questões culturais precisa ser ampliado de uma perspectiva multicultural folclórica, para incorporar uma atitude mais crítica acerca dessas questões, bem como dos conceitos que as permeiam. Refletir sobre os conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, bem como sobre as subcategorias neles imbricadas é relevante e oportuno em cenários devastados por crises advindas de conflitos étnicos, religiosos e culturais, agravados pelas incertezas da pós-modernidade e que vêm vitimando inocentes ao redor do mundo.

Neste contexto, ressalta-se a polissemia do termo multicultural e dos estudos para a paz, assim como as diferentes abordagens que os interpretam. Da mesma forma, apontamos que as subcategorias, então analisadas, não esgotam o assunto e merecem ser integradas a outras leituras que busquem ampliá-las e interpretá-las sob óticas diferenciadas, mas que tenham, em comum, o desejo de buscar transformar a cultura de violência, como a que testemunhamos, agora, entre palestinos e israelenses, na Faixa de Gaza, em uma cultura de paz.

O recorte bibliográfico deste trabalho trouxe à baila documentos como a Política de Defesa Nacional, subordinada diretamente à Constituição Federal, que representa, no cenário nacional, o documento de mais elevado nível do planejamento de defesa. A PDN visa estabelecer objetivos e orientações para o preparo e o emprego da capacitação nacional, envolvendo os setores civil e militar. No cenário internacional, trouxemos os documentos proclamados pela ONU como a Agenda para a Paz, o Ano Internacional para a Cultura da Paz, a Década Internacional para a Cultura da Paz e da Não-Violência para as Crianças do Mundo e a Declaração das Nações Unidas do Milênio.

A PDN, divulgada em 2005, mostrou a urgência de sensibilizar a população brasileira a respeito dos assuntos relativos à segurança e à defesa nacional, da necessidade de intensificar

a integração entre o meio acadêmico civil e militar e de dispor de capacidade de projeção de poder para participar de operações estabelecidas pelo CSNU e participar de missões de paz e humanitárias. Entre os assuntos em pauta, destacamos o desejo de integrar a sociedade brasileira, por meio das universidades e dos institutos de pesquisa, em debates sobre segurança e defesa nacional, promovendo, assim, uma participação efetiva da sociedade para enriquecer, fortalecer e amadurecer o Brasil nessas questões.

Em contexto no qual diferentes segmentos sociais, ao redor do mundo, buscam unir forças para combater a violência, cresce de importância o estabelecimento de parcerias para o incremento de atividades e eventos que busquem promover a paz e, entre esses eventos, destacamos as missões de paz enfocadas nesta tese.

De fato, este estudo buscou, na associação do multiculturalismo com os estudos para paz, subsídios que implementem abordagens metodológicas e teóricas que buscam transformar a cultura de violência em cultura de paz e, entre elas, ressaltou a contribuição da educação multicultural associada à educação para a paz, pois que oferece um caminho alternativo sobre o qual diferentes atores podem navegar para combater e desafiar preconceitos, assim como podem obter sustentação para o desenvolvimento e o sucesso de intercâmbios e parcerias institucionais e acadêmicas.

Outro documento discutido neste trabalho foi o Programa Excelência Gerencial do Exército Brasileiro (PEG-EB) que, em versão atualizada, é conhecido hoje por Sistema de Excelência no Exército Brasileiro (SE-EB), estabelecido por meio da Portaria nº 220 de 20 de abril de 2007 em continuidade ao PEG-EB. A implantação do SE-EB visa integrar as informações gerenciais do Exército Brasileiro, para auxiliar as decisões do Comandante do Exército e do Alto-Comando do Exército, incorporando os conceitos e práticas adotados pelo PEG-EB. O documento manteve, em sua nova versão, a necessidade e a relevância do estreitamento de laços com a sociedade, o que, mais uma vez, reforça a importância da articulação dos conceitos do multiculturalismo aos estudos para a paz no horizonte de combate aos preconceitos e aos estereótipos, para promover o estreitamento de laços entre identidades e culturas organizacionais diferenciadas, como requerem os intercâmbios e as parcerias.

A argumentação defendida nesta pesquisa foi a de que a associação do multiculturalismo aos estudos para a paz fortalece ações educativas e contribui, ainda, para incrementar parcerias entre o Exército Brasileiro e as universidades, especialmente em um contexto no qual a Força Terrestre busca uma reaproximação com os diversos segmentos da sociedade brasileira, em especial, uma interação com as universidades, prejudicada desde o tempo dos

governos militares. O apoio que esta pesquisa recebeu do Exército Brasileiro para apresentar duas versões preliminares deste estudo, em dois dos três congressos internacionais dos quais a pesquisadora participou - na Universidade de Leuven, na Bélgica, e na Universidade de Sakarya, na Turquia - corrobora a intenção da Força de integrar-se com as universidades para dialogar com o meio acadêmico e projetar-se como Instituição que busca reproduzir as intenções de seu Patrono, o Duque de Caxias, que “Antes de desembainhar a Espada, buscava o entendimento pelo diálogo. Aceitava as diferenças e discutia os pensamentos contrários aos seus.”

No contexto educacional, essa associação poderá contribuir para favorecer políticas e práticas curriculares e pedagógicas que busquem promover a pluralidade cultural e a construção da cultura de paz. Poderá, também, possibilitar novas abordagens teóricas e metodológicas, no sentido de oxigenar os debates acadêmicos e de ampliar a compreensão de conceitos, desafios e potenciais para a tradução do multiculturalismo e dos estudos para a paz em materiais didáticos, oferecendo subsídios para aqueles envolvidos com sua produção em países com grande diversidade cultural como o Brasil. Poderá, ainda, contribuir para uma formação docente capaz de transcender uma perspectiva multicultural folclórica para uma perspectiva crítica de entendimento da construção das diferenças no bojo de relações de poder hierarquizadas e conflituosas.

Em uma perspectiva mais ampliada, a educação pode contribuir em um contexto no qual o Brasil tem preocupações referentes à proteção do meio-ambiente, à política indigenista, à exploração sustentável de recursos naturais, ao repúdio ao terrorismo, à busca de integração e à cooperação com outros países, por meio da língua portuguesa, conforme prescreve a nova revisão ortográfica. Todas essas preocupações encontram eco no Plano de Defesa Nacional que prevê a necessidade de conscientizar todos os segmentos da sociedade brasileira de que a defesa da nação é dever de todos os brasileiros.

Esse trabalho acredita, assim, que o campo educacional pode contribuir com as necessidades acima elencadas, porque pode promover discussões sobre essas questões dentro das salas de aula, incrementadas pela associação de conceitos do multiculturalismo e dos estudos para a paz, na direção aqui apontada, sensibilizando, assim, crianças e jovens acerca da relevância desses temas para o desenvolvimento e o progresso do País.

Compreender a educação como uma importante aliada, detentora de instrumentos – abordagens teóricas e metodológicas - capazes de preparar futuras gerações formadas com espírito crítico, com habilidades para refletir e contribuir para a solução de questões cruciais para o desenvolvimento nacional, assim como para atender ao anseio global de transformação

da cultura de violência em uma cultura de paz, é uma estratégia nacional que merece ser analisada com uma lente multicultural crítica, enriquecida pelos conceitos dos estudos para a paz. Como assinalado pelo Embaixador Rubens Ricupero, com o qual concordamos, “é por meio da educação que será possível construir uma concepção nacional estratégica de defesa, pois que a verdadeira grande defesa de uma nação é um povo educado e capaz de construir sua própria concepção de defesa e estratégia.” (palestra proferida em 03 de junho de 2008, na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército)

Uma pesquisa que ressaltou a contribuição do multiculturalismo e dos estudos para a paz, em contexto globalizado, no qual o estabelecimento de parcerias é uma consequência direta para o progresso econômico, político e sociocultural das sociedades, não pode ter a pretensão de ter abarcado todas as questões imbricadas a esse fenômeno contemporâneo conhecido por globalização.

Ao concluir este estudo, tomamos conhecimento de uma nova perspectiva educacional, a educação global, a qual emerge da necessidade que as pessoas têm, hoje, de interagir em um mundo cada vez mais globalizado. Essa abordagem educacional pretende, com base no diálogo e na cooperação, questionar atitudes e ultrapassar a cultura individualista, geralmente associada à dominação, para uma cultura de parceria entre as pessoas, as culturas e as religiões, tanto do ponto de vista micro, como macro. A transformação do aprendizado que a educação global deseja implica numa mudança radical em direção a interconectividade e cria, assim, possibilidades de atingir a igualdade, a justiça social, o entendimento e a cooperação entre as pessoas. Essa abordagem educacional entende, como a educação multicultural e a educação para a paz, que novas perspectivas não podem ser incorporadas sem críticas e/ou questionamentos, visto que dilemas, tensões, dúvidas e diferentes percepções são importantes para qualquer processo educacional, especialmente, quando ele lida com questões com abrangência global.

Com esse olhar e esse entendimento, nossa intenção foi fomentar a reflexão e o debate acerca da contribuição que a educação – civil e militar -, incrementada pelas luzes do multiculturalismo e dos estudos para a paz, pode oferecer para o desenvolvimento do progresso nacional, na busca do combate à construção discriminatória das diferenças e da valorização da pluralidade cultural para, assim embasada, seguir na direção da transformação da cultura de violência em cultura de paz.

Muitas têm sido as discussões e as iniciativas de organismos nacionais e internacionais, acadêmicas e não acadêmicas, para transformar a cultura de violência em cultura de paz. Procuramos, dessa forma, valendo-nos da contribuição da educação civil e militar, somar

esforços e contribuir com outras áreas do conhecimento, que visam ampliar o debate sobre a urgência de tratar as desigualdades econômicas, sociais e culturais para a construção da paz positiva no seio das sociedades, semeando, assim, um futuro mais justo e democrático para as próximas gerações.

O Gen Heleno, primeiro *force commander* da Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti (MINUSTAH), em palestra ministrada para a Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional Pública, em novembro de 2006, apontou a ausência de projetos de desenvolvimento no Haiti, afirmando que “toda vez que pudesse, toda vez que fosse necessário, a Força estaria disponível para apoiar a implantação de projetos sociais e econômicos e deles participar ativamente.”

As afirmações acima contemplam a necessidade sentida por segmentos acadêmicos, especialmente, internacionais, que se debruçam a estudar para contribuir na construção de uma paz sustentável, caracterizada pela ausência da violência estrutural e cultural. De fato, afirmam que independente da função que se exerce ou do local em que se trabalha nas missões de paz, todos fazem parte de um cenário mais abrangente, no qual a construção sustentável da paz é a meta que se pretende atingir. Entretanto, os atores envolvidos nas missões de paz, militares ou não, ficam de tal forma absorvidos nas atividades específicas e nos desafios de sua rotina diária que não se dão conta que são parte de um tecido social conflituoso e desgastado. Em conseqüência, muitos não tomaram consciência, ainda, do quanto podem contribuir significativamente para a construção da paz.

Assim, o grande desafio é conscientizar o pessoal empregado nessas missões do seu verdadeiro papel para alcançar a paz, seja por meio das atividades específicas que desenvolvem como o trabalho humanitário e o de monitoramento de eleições, os relatos jornalísticos e as entrevistas realizadas em zonas de conflito, ou a atuação do militar em missões de paz, envolvido na organização logística das atividades e o médico assistindo os doentes. Na verdade, todos estão, em síntese, mais preocupados, ainda, com a sua própria segurança e sobrevivência. Incorporar o senso de pertencimento a esse cenário, muito mais abrangente e conflituoso, assim como se comprometer com ele é condição *si ne qua non*, tanto para otimizar as tarefas diárias realizadas em missões de paz quanto para desenvolver atitudes positivas e coletivas, relevantes e imprescindíveis para a construção de uma paz sustentável nos países devastados por conflitos.

Articular ações e atitudes em direção a paz dos povos assistidos requer atitudes que transcendam a solução de problemas na esfera micro e, em conseqüência, ultrapassem a acusação da falta de uma visão coletiva para a paz, para o desenvolvimento e para o progresso

dos países devastados por conflitos para incorporar, no treinamento do pessoal civil e militar, uma reflexão e uma (re) interpretação de suas intervenções, as quais podem ser adotadas no âmbito de suas práticas diárias para integrarem a esfera macro das missões de paz.

Nesse sentido, argumentamos, em trabalho anterior, que a presença dos militares para manter a paz não é o único caminho para atingir esse objetivo. O multiculturalismo em tempos de conflito é uma via crucial na direção da educação para a cidadania para as crianças, para os adolescentes e para os adultos em cenários assolados por divergências e por incompreensões. A essas iniciativas, assinalamos que o papel das instituições militares deveria ser ampliado de modo a ultrapassar o estudo da doutrina, que conduz à prática do treinamento para o combate, para integrar o esforço global na direção da paz e da valorização da diversidade cultural (COSTA & CANEN, 2008). As Forças de Paz não devem se tornar simples instrumentos de ocupação, mas forças potenciais no engajamento e no desenvolvimento assistencial para o progresso dos povos assolados pelos conflitos.

O comprometimento profissional com o progresso institucional, sustentado por uma educação que proporcione formação e condições para atuar na contemporaneidade é condição essencial para, por meio das missões de paz, projetar a política do Brasil que busca, hoje, um assento, com voto e veto, no concerto das Nações Unidas.

Assim, será possível que “as Forças Armadas sejam um instrumento para assegurar a paz para nossos povos.” (Waldir Pires, ex-Ministro de Defesa, no Seminário da Frente Plurisetorial, na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, em 04 dez. 2006)

Nessa direção, o Centro de Instrução de Paz tem papel fundamental para o incremento do preparo de militares para missões de paz. A dimensão multifacetada que essas missões adquiriram hoje levou o Centro a focar a coordenação civil-militar na sua prática pedagógica, o que já sinaliza para a necessidade de articular-se a outros atores, buscando ultrapassar uma visão estreita do multiculturalismo, para entendê-lo e estendê-lo com maior escopo e abrangência, englobando, especialmente, os povos assistidos e necessitados.

Em extensão, promover o desenvolvimento e o progresso institucional, em especial dos estabelecimentos de ensino, significa um comprometimento não simplesmente com os estudantes, mas com as sociedades. Somos todos atores de um contexto bem mais abrangente do que aquele no qual atuamos diariamente. A consciência de que estamos inseridos nesse macro-sistema nos leva a compreender a relevância de estarmos engajados com a construção da paz, adotando atitudes multiculturalmente comprometidas com a pluralidade cultural e que visem ao bem-estar coletivo em detrimento de atitudes etnocêntricas, estereotipadas e preconceituosas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, D. **The American peace movements**. New Haven CT: Advocate Press, 2002. Disponível em: <<http://www.culture-of-peace.info/apm/chapter7-19.html>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

ALBUQUERQUE, E. P. **Autoconhecimento e práticas corporais: para uma educação transpessoal integradora do saber ao ser no processo de formação inicial dos alunos de educação física**. Orientador: Francisco Assis Pereira. Rio Grande do Norte, 2007. 1v 214p. Tese. (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

ALVES, M. C. **Um mandato para a paz: o ocaso da negociação entre o governo de Andrés Pastrana e as forças armadas revolucionárias da Colômbia (1998-2002)**. Orientador: Mônica Herz. Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais)-Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2002.

ARAÚJO, G.M.L. **O discurso do índio (subsídios para a comunicação intercultural)**. Orientadora: Elza Mine da Rocha e Silva. São Paulo, 1992. Tese. (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa)-Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.



AVELAR, R. O Brasil no contexto da reforma das Nações Unidas. **Revista Eletrônica de Relações Internacionais**, Ano 1, n.1, 2004. Disponível em: <[http://www.franca.unesp.br/int\\_publicacoes.php](http://www.franca.unesp.br/int_publicacoes.php)>. Acesso em: 03 maio 2007.

BELTRAME, M. C. U. **Utopia realizável**: a educação para a paz permeando a prática educativa. Orientador: Paulo Afonso Zarth. Rio Grande do Sul, 2007. 2v. 112p. Mestrado. (Mestrado em Educação nas Ciências)-Faculdade de Educação, Universidade. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

BEUST, L. H. **Einstein e Freud**: guerra e paz num diálogo interdisciplinar. Orientador: Martin Cezar Feijó. São Paulo, 2006. 1v. 179p. Mestrado. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)-Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

BICKMOKE, K. **Citizenship in/action: interpreting actual practices of peacekeeping and peacemaking in Canadian urban schools**. 2008. Trabalho apresentado no International Peace Research Association Global Conference 2008, Leuven, Bélgica, Europa, 2008.

BRASIL. Centro de instrução de operações de paz. **O Girante**, ano VI, n. 6, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Centro de Instrução de Operações de Paz. **Programa de estágio para observadores militares e staff**, 2008.

\_\_\_\_\_. Estado-Maior do Exército. **Manual de Campanha do Exército Brasileiro C 95 – 1- Operações de Manutenção da Paz**, 9. ed., 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. **Portaria do Comandante do Exército**, nº 90, de 23 de fevereiro de 2005, capítulo 5.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria do Estado-Maior do Exército**, nº 43, de 01 de junho de 2005

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 191**, de 17 de abril de 2003a. Disponível em: <[http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=42&Itemid=74](http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=74)>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 348**, de 1 de julho de 2003b. Disponível em: <[http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=42&Itemid=74](http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=74)>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 657**, de 4 de novembro de 2003c. Disponível em: <[http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=42&Itemid=74](http://www.portalpeg.eb.mil.br/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=74)>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Noticiário do Exército (NE)**, nº 10.144, 19 de abril de 2004. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/NE/2004/04/10144/10144.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 07 maio 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Política de defesa nacional**, 2005. Disponível em: <<http://www.dji.com.br/decretos/2005-005484/2005-005484.htm>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

BRIGADÃO, C. É preciso mudar a estratégia em Tema em debate: *Política externa*, **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro, 07 abr. 2005.

CABRAL, R.. **Estratégias da comunicação no cinema pós-11 de setembro - a legitimação da guerra**. Orientador: Maximiliano Martin Vicente Filho. Bauru, 2006. 1v. 115p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2006.

CANABRAVA, I. O Brasil e as operações de manutenção da paz. **O Girante**, v. 5, n. 3, dez. 1996

CANDAU, V. M. F. Didática e interculturalismo, **XI ENDIPE**, Goiânia, maio, 2002b.

\_\_\_\_\_. Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. **Revista Educação On-Line**, v. 1, p. 1-42. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. p. 13-37, Petrópolis, Vozes., 2008.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. 21, n. 73, p. 79-83, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **[Opinião sobre choque cultural]**. Rio de Janeiro, 2007. Comunicação oral no exame de qualificação de Rejane Pinto Costa, Universidade Federal do Rio de Janeiro em 20 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. 23, n. 79, p. 125-161, Campinas, ago/2002a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002c.

CANEN, A. Child education and literacy learning for multicultural societies: the case of the Brazilian national curricular references for child education. **Compare**, v. 33, n. 2, p. 251-264, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, 2000.

\_\_\_\_\_. Institutional evaluation, knowledge and multiculturalism: some ways ahead in Brazilian higher education, current issues. **Comparative Education (CICE)**, v. 6, n.1, 2004a. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ah161.htm>>. Acesso em: 01 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. **Educação e Realidade**, v. 24, n.2, p. 89-102, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANCEBO, D. & FÁVERO, M. L. A. (Orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**, p.111-125. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n.1, p. 17-30, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**, p. 174-195, São Paulo: Cortez, 2002,

\_\_\_\_\_. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **Cadernos PENESB: a produção de saberes e práticas pedagógicas**, n. 3, p. 63-77, 2001a.

\_\_\_\_\_. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez.2001b.

\_\_\_\_\_. & AGUIAR, N. M. C. B. de. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 15, n. 54, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. & ALVES, L. P. **Cultura e cidadania: espaço de educação multicultural na escola?**, 2000. Trabalho apresentado no 10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. & GRANT, N. Intercultural perspective and knowledge for equity in the Mercosul countries: limits and potentials in educational policies. **Comparative Education**, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.

\_\_\_\_\_. & OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61- 74, 2002.

\_\_\_\_\_. & PETERS, M. A Issues and dilemmas of multicultural education: theories, policies and practices. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=CANEN+%26+PETERS%2C+2005&btnG=Pesquisar&lr=>> Acesso em: 17 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. FRANCO, M. & OLIVEIRA, R. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 113-126, 2000

CANEN, A. G. & CANEN, A. **Organizações multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna: 2005a.

\_\_\_\_\_. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, jul./dez. 2005b.

CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo, currículo e formação docente**. 1999. Trabalho apresentado na 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 1999.

CARDOSO, A. J. S. **O Brasil nas operações de paz das Nações Unidas**. Fundação Alexandre Gusmão: Brasília, DF, 1998.

CASTRO, C. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CEOLIN, N. J. **Ouvir a amar a Javé: DT 6, 4-9: um caminho para a cultura de paz**. Orientador: Irineu José Rabuske. Porto Alegre, 2006. 1v. 95p. Dissertação (Mestrado em Teologia)-Faculdade de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

CICLO DE ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CEE), VI, 2006, Rio de Janeiro. **Operações multinacionais condicionantes para a participação brasileira e reflexos para o país**. Rio de Janeiro: VI CEE, 04-06 out. 2006.

CINTRA, R. F. U. **A pirâmide da solução dos conflitos: uma contribuição da sociedade civil para a reforma do Judiciário**. Orientador: Enrique Ricardo Lewandowski. São Paulo, 2005. 1v. 188p. Tese (Doutorado em Direito), Universidade de São Paulo, 2005.

CLARKE-HABIBI, Transforming world views: the case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. **Journal of Transformative Education**, v. 3, n. 1, p. 33-56, 2005. Disponível em: < <http://jtd.sagepub.com/cgi/reprint/3/1/33>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

CLARKE-HABIBI ED S. (2008) **Educating for a civilization of peace**: proceedings of the 2007 International education for peace conference (p. 276-288). Vancouver, CA: Education for Peace Press.

COSTA, R. P. **O ensino do inglês em uma ótica multicultural**. Orientador: Ana Canen. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. & CANEN, A. **Multiculturalism and peace studies: the need of a dialogue in/for multicultural and peace education**. 2008. Trabalho apresentado no International Peace Research Association Global Conference, Leuven, Bélgica, Europa, 2008.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalism and Peace Education**: possible connections to improve military and civil education. 2008. Trabalho apresentado no International Congress on Blue Black Sea: new dimensions of security, energy, environment, economy, strategy and education, Sakarya, Turquia, Ásia, 2008.

\_\_\_\_\_. **Multicultural education and peace studies**: the need for a dialogue in teacher education. 2007. Trabalho apresentado no International Council on Education for Teaching: ICET's 52nd World Assembly & 7th Annual Border of Pedagogy, San Diego, California, Estados Unidos, 2007.

COUTINHO, J. M. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 5, n.17, p. 477-494, 1996.



DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) **The handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 2000.

DIAS, H.I.P.N. **As desigualdades sociolingüísticas e o fracasso escolar. Em direção a uma prática lingüística-escolar libertadora**. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DÓRIA, C. H. **Estudo sobre a eficiência do Projeto Olímpico da Mangueira na situação atual do egresso**. Orientador: Manoel José Gomes Tubino. Rio de Janeiro, 2005. 1v. 122p. Mestrado. (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana), Universidade Castelo Branco, 2005.

EDNIR, M. (Org.). **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP, 2007.

FARAH NETO, M. **Escola, juventude e política social: estudando os processos de participação dos jovens e da comunidade no programa escolas de paz no estado do Rio de Janeiro**. Orientador: José Carmelo Braz de Carvalho. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em Educação)-Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000.

FREAKLEY B. C., BENSON K. C. M., RUDESHEIM F. S., BUTCHER B. J. Adestramento para operações de manutenção da paz. **Military Review**, Kansas, v. LXXIX, n. 2, p. 50-61, 2º quadrimestre/1999.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of of Peace Research**, v. 27, n. 23, p. 291-305, 1990. Disponível em: <<http://jpr.sagepub.com/content/vol27/issue3/>>. Acesso em: 25 fev.2009.

\_\_\_\_\_. **Peace studies: a ten point primer**. Conferência em Nanjing University, Nanjing, China, 2005. Disponível em: <[http://www.transnational.org/SAJT/fórum/meet/2005/Galtung\\_PR\\_Primer.html](http://www.transnational.org/SAJT/fórum/meet/2005/Galtung_PR_Primer.html)> Acesso em: 01 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos**. Tradução: Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

\_\_\_\_\_. Violence, peace and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n.3, p. 167-191, 1969. Disponível em: <<http://jpr.sagepub.com/content/vol6/issue3/>>. Acesso em: 25 fev.2009.

GARCIA, P. R. S. **A história e a importância da revista "Tempo e Presença" no movimento ecumênico e na sociedade brasileira**. Orientador: Emmanuel Carneiro Leão, 2001. 1v. 169p. Dissertação (Mestrado em comunicação)-Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

GERHARDT, L. M. **Educação para a paz na educação em saúde: testemunhos de professor enfermeiro da área da saúde da criança e do adolescente**. Orientador: Claus Dieter Stobäus. Rio Grande do Sul, 2005. 1v. 315p. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

GOOREN, R. H. E. Soldiering in unfamiliar places: the Dutch approach. **Military Review**, Kansas, v. LXXXVI, n. 2, p.54-60, mar./abr., 2006.

GUIMARÃES, M. R. **A educação para a paz na crise da metafísica**: sentidos, tensões e dilemas. Orientador: Nadja Mara Amilibia Hermann Rio Grande do Sul, 2003. 1v. 138p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HAGE, J. A. A. Caráter nacional e diplomacia brasileira. **Caderno de Estudos da UNIFEOB**, São Paulo, ano 3, nº 5, p. 40-72, 2004.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARRIS, I. M. & MORRISON, M. L. Peace education. 2 Ed. North Caroline: McFarland 2003

JACCOUD, M. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, R. S. G. (Orgs.). **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, 2005.

JACKSON, R. & SORENSEN, G. **Introdução às relações internacionais**. RJ: Jorge Zahar, 2007.

JUO, L. **Peace education: a Tibetan perspective**. 2008. Trabalho apresentado no International Peace Research Association Global Conference 2008, Leuven, Bélgica, Europa, 2008.

LEITE, M. S. P. **Para além da metáfora da guerra: percepções sobre cidadania, violência e paz no Grajaú, um bairro carioca**. Orientador: Regina Célia Reyes Novaes. Rio de Janeiro, 2001. 1v. 398p. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

LOPES, L. P. **A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de Escolas Públicas Estaduais de Teresina**. Orientador: Maria do Carmo Alves do Bomfim. Teresina. 2006. 1v. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MATTOS L. R. R. **Políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas: um estudo de caso dos Pcms – Meio ambiente em Sorocaba**. Orientador: Marcos Antônio dos Santos Reigota. Sorocaba, 2007. 1v. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, 2007.

MCFARLAND, M. Educação militar cultural. **Military Review**, Kansas, v. LXXXV, n. 4, p. 76-86, jul./ago., 2005.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: ArtMed, 2000a.

\_\_\_\_\_. **[Opinião sobre a globalização e exclusão na escola]**. Rio de Janeiro, 2000b. Entrevista concedida a Eliane Bardanachvili ao Jornal do Brasil em 17 set. 2000b.

MELO, R. B. C. L. de. **O processo de institucionalização das operações de paz multidimensionais da ONU no pós-guerra fria**: direitos humanos, polícia civil e assistência eleitoral. Orientadora: Mônica Herz. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Relações Internacionais)-Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

MILANI, F. M. **Violências x Cultura de Paz**: a saúde e cidadania do adolescente em promoção. Orientador: Ana Cecília de Sousa Bittencourt Bastos. Salvador, 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva)-Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, 2004.

MOREIRA, A F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set/out/nov/dez 2001a.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus. 2001b.

\_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

\_\_\_\_\_. (Org.); CANDAU, V. M. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. 245 p.

\_\_\_\_\_. & CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago 2003.

\_\_\_\_\_. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MOURA T. & RAFAEL M. Para além dos conflitos: a reconstrução das sociedades. **Janus Online 2005**. Disponível em: <[http://www.janusonline.pt/2005/2005\\_4\\_2\\_14.html](http://www.janusonline.pt/2005/2005_4_2_14.html)> Acesso em: 19 abr. 2005.

MUNIZ, D. L. L. **Mediação - uma visão comparada**. Orientador: Hilda Helena Soares Bentes. 2005. 1v. 152p. Dissertação. (Mestrado em Direito), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005b.

MUNIZ, T. L. **MEDIAÇÃO: UMA NOVA VISÃO DO CONFLITO**. . Orientador: Maria Helena Diniz São Paulo. 2005 1v. 265p. Tese (Doutorado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005a.

NETO, A. T. de M.. **Abaçai Cultura e Arte. Caminho e trilhas de um programa de ação cultural de natureza incluyente (um estudo de caso)**. Orientador: Celso Frederico São Paulo, 2004 3v. 548p. Tese (Doutorado Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004

NETO, S. A. *et all.* Cursos para observadores militares: um relato comparativo das experiências de oficiais do CFN na Irlanda, Argentina, Uruguai e Canadá. **O Anfíbio-Revista do Corpo de Fuzileiros Navais**, ano XX, n. 19, p. 89-94, 2000.

NEVES, J. P. As forças armadas e o ambiente internacional. **Jornal Defesa e Relações Internacionais**, 21 fev. 2007. Disponível em: <[http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view\\_txt.asp?id=405](http://www.jornaldefesa.com.pt/conteudos/view_txt.asp?id=405)>. Acesso em: 25 fev. 2009.

NOLETO, M. J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 4 ed. rev. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178532POR.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

O'CONNELL J. & WHITBY S. **Constructing and operating a Department of Peace Studies at the University of Bradford: a reflection on experience between 1973 and 1985**. Artigo não publicado. Disponível em: <<http://www.bradford.ac.uk/acad/peace/about/history.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

OLIVEIRA, R. B. L.. **Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas"**. Orientador: Afonso Celso Tanus Galvão Brasília, 2004 1v. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, S. B. de. **Desenvolvimento sustentável e cultura de paz no meio escolar: desafios para o serviço social**. Orientador: Patrícia Krieger Grossi. Rio Grande do Sul, 2007. 1v. 148p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2007.

ONU. **An Agenda for Peace. Preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping.** Relato do Secretário-Geral sobre decisão adotada no Summit Meeting of the Security Council em 31 janeiro de 1992. Resolução:A/47/277, de 17 de junho de 1992. Disponível em: <<http://www.un.org/Docs/SG/agpeace.html>>. Acesso em: 21 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Carta das Nações Unidas**, 1945. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/doc3.php>>. Acesso em: 07 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/Overview/rights.html>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Supplement to an agenda for peace: position paper of the secretary-general on the occasion of the fiftieth anniversary of the United Nations.** Relato do Secretário-Geral sobre o trabalho da Organização. Resolução: A/50/60, de 3 de janeiro de 1995. Disponível em: <<http://www.un.org/Docs/SG/agsupp.html>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. 47ª sessão. Resolução da Assembléia Geral. **A/RES/47/120B**. 20 de setembro de 1993. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a47r120b.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. 52ª sessão. Resolução da Assembléia Geral. **A/RES/52/13**. 20 de novembro de 1997a. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a52r13.htm>>. Acesso em: 31 Jan. 2009.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **A/RES/52/15**. 20 de novembro de 1997b. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/a52r15.htm>>. Acesso em: 29 jan. 2009.



\_\_\_\_\_. 53ª sessão. Resolução da Assembléia Geral. **A/RES/53/25**. 19 novembro de 1998.  
<<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/776/41/PDF/N9877641.pdf?OpenElement>>  
Access on: 29 Jan. 2009.

\_\_\_\_\_. 54ª sessão. Resolução da Assembléia Geral. **A/54/98**. 20 de maio de 1999.  
Disponível em: <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/150/31/IMG/N9915031.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. 55ª sessão. Resolução da Assembléia Geral. **A/RES/52/2**. 18 de setembro de 2000.  
Disponível em: <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/559/51/PDF/N0055951.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 29 Jan. 2009.

ONU/DPKO. **Standardized Training Generic Modules 11 (SGTM 11)**. Disponível em:  
<<http://www.cioppaz.ensino.eb.br/>>. Acesso em: 02 set. 2008

\_\_\_\_\_. **Standardized Training Generic Modules 5 (SGTM 5)**. Disponível em:  
<<http://www.cioppaz.ensino.eb.br/>>. Acesso em: 02 set. 2008

PACHECO, C. R. C. **Caminhando sobre o fio da navalha**: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. Orientador: Jorge Luiz da Cunha. Santa Maria, 2006. 1v. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

PADILHA, R. D.. **Mediação sistêmico - integrativa: uma contribuição à gestão da educação para a prevenção da violência**. Orientador: Samira Kauchakje, 2003 1v. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2003

PAIXÃO, S. R. B. Operações de paz: uma questão de legitimidade. **PADECEME: Revista Científica da ECEME**, Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, n.13, p. 84-99, 3º quadrimestre/2006.

PARAJON, F. L., LOURENÇO, M., ADAMS, D. The UNESCO culture of peace programme in El Salvador: an initial report. **The International Journal of Peace Studies**, v. 1, n. 2, não paginado, jul. 1996. Disponível em: <[http://www.gmu.edu/academic/ijps/vol1\\_2/cover1\\_2.htm](http://www.gmu.edu/academic/ijps/vol1_2/cover1_2.htm)>. Acesso em: 01 maio 2006.

PARLAMENTO EUROPEU. **Direitos do homem**. 2006. Disponível em: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=PT&type=IM-PRESS&reference=20060830STO10183&secondRef=0>>. Acesso em: 01 fev. 2009.

PEREIRA, A. H. R. [**Opinião sobre Missão das Nações Unidas para Estabilização no Haiti**]. Rio de Janeiro, 2006. Comissão de Relação Exterior e Defesa Nacional. Audiência pública na Câmara Legislativa em nov. 2006.

PINTO, R. C. G. Justiça restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C. P.; PINTO, S. G. P. (Orgs.) **Justiça restaurativa**. Brasília- Distrito Federal: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, 2005.

RIBEIRO, S, M. M. **A diversidade cultural no cotidiano escolar**: uma abordagem de educação multicultural: Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

RIPPON, T. J. **Leading transformation from cultures of war and violence toward a culture of peace.** Trabalho apresentado no International Peace Research Association Global Conference 2008, Leuven, Bélgica, Europa, 2008.

ROSSY, E. de J. B.. **Mídia e Terceiro Setor:** como as ONGs promovem a Cultura de Paz. Orientador: Luiz Martins da Silva. Brasília, 2006. 1v. 222p. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2006.

ROTTA, H. B. **Multiculturalismo e educação:** uma reflexão sobre a pluralidade cultural e os parâmetros curriculares nacionais. Orientador: Ely Guimarães dos Santos Evangelista. Goiânia, 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2004.

ROUANET, L.P. **O enigma e o espelho:** uma análise dos discursos sobre a paz de Erasmo e Rawls. Orientador: Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SEMANA DE CIÊNCIAS HUMANAS, IV, 2007, Rio de Janeiro. **Avaliação:** uma questão em aberto. Rio de Janeiro: 29-30 maio 2008.

SEMPRINI A. **Multiculturalismo.** Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, A. M. M. da. Avaliação de estressores de força militar de paz, experiências positivas e moral: em estudo do VII contingente do Exército Brasileiro em missões de paz nas Nações Unidas no Haiti. In: GOMES, J. C.; SCHAFFEL, S. L. (Org.). **Avaliação: uma questão em aberto**. Rio de Janeiro: CEP, 2008

SILVA, A. M. M. da; JÚNIOR, J. C. T.; MONTEIRO, C. Instrução e preparação de observadores militares do Exército Brasileiro para missões de paz sob a égide da Organização das Nações Unidas. In: SCHAFFEL, S. L.; GOMES, J. C. (Orgs.) **Formação docente: diferentes percursos**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2007.

SILVA, E. R. G. da. **A Discriminação da Mulher no Acesso ao Trabalho**. Orientador: José Luiz Ferreira Prunes. Caxias do Sul, 2003 1v. 141p. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Caxias do Sul, 2003

SILVA, K. M. da. **O Tai Chi Chuan como um meio para o desenvolvimento da cultura de paz**. Orientador: Manoel José Gomes Tubino **Rio de Janeiro, 2004** 1v. 158p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade Humana), Universidade Castelo Branco, 2004.

SILVA, T. T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. XXI, n. 73, não paginado, dez/2000.

SOSTER, J. G.. **Ética e promoção humana: a profecia Calabriana**. Orientador: Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos São Paulo, 2002. 1v. 214p. Dissertação (Mestrado em Teologia), Centro Universitário Assunção, 2002

SOUSA, E. B. R. de. **Reflexos negativos dos estressores nas operações de manutenção de paz no Haiti**: uma proposta para a preparação dos contingentes brasileiros. Orientador:

Rejane Pinto Costa. Rio de Janeiro, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ciências Militares)- Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, F. I. As operações de paz no terceiro milênio. **O Anfibio- Revista do Corpo de Fuzileiros Navais, ano XXIV, n. 23, p. 19-42, 2004.**

SOUZA, L. K. de. **Paz, guerra e violência:** as concepções de crianças e adolescentes de Porto Alegre. Orientador: Tania Mara Sperb. Porto Alegre, 2001. 1v. 124p. Dissertação (Mestrado Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

STEPHAN, A. D. **Vivências da paz na escola.** Orientador: Pergentino Stefano Pivatto. Porto Alegre, 2005. 1v. 1000p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

SWEE-HIN, T. **Education for peace: towards a millennium of well-being.** 1997. Trabalho apresentado na International Conference on Culture of Peace and Governance, Maputo, Moçambique, 1997. Disponível em: <<http://www.peace.ca/educationforpeace.htm>>. Acesso em: 14 maio 2008.

TAVARES, M. de F. **A simultaneidade do absurdo e a graça da condição humana, no cotidiano da polícia militar:** uma proposta educativa. Orientador: Ana Lúcia Assunção Aragão. Rio Grande do Norte, 2004. 1v. 270p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vôos de beija-flor:** rotas de uma educação para a paz. Orientador: Ana Lúcia Assunção Aragão Gomes. Rio Grande do Norte, 2000. 1v. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

TAYLOR, C. **Multiculturalismo**. Lisboa: Piaget, 1997.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987, 270 p.

TRINDADE, A. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TRIVINOS. A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas. 1995.

UNICEF. **Peace Education Working Paper Series**, julho 1999. Disponível em: <<http://www.unicef.org/spanish/girlseducation/files/PeaceEducation.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

VATICANO. **Populorum progressio**. 1967. Disponível em: <[http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum\\_en.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_en.html)> Acesso em: 01 fev. 2009.

VENDRAMINI, G. J. **Educação de Policiais Militares: um desafio da sociedade democrática**. Orientador: Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares. São Paulo. 2004 1v. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2004.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas. 2005.

WARD, A. **Construção da paz para uma cultura de paz**. Orientador: não divulgado. Amsterdam, 1999. Tese (Doutorado em Relações Internacionais), Universidade de Amsterdam, 1999. Disponível em: <<http://www.peace.ca/cultureofpeacethesis.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2005.

WATSON, K. Memories, models and mapping: the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. **Compare**, v. 28, n. 1, p. 5-31, 1998.

WEIGERT, K.M. Moral Dimensions of Peace Studies: a case for service-learning. In: WEIGERT, K.M. & CREW, R. J. (Orgs). **Teaching for Justice**: concepts and models for service-learning in peace studies. Washington DC: American Association for Higher Education, p. 9-22, 1999. Disponível em: <[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/d4/43.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/d4/43.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2008.

WINTERSTEINER, W. **Traditions and transitions**: a European perspective on peace education. Trabalho apresentado no International Peace Research Association Global Conference 2008, Leuven, Bélgica, Europa, 2008.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

## APÊNDICES



**APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA POR E-MAIL COM OFICIAL DO  
EXÉRCITO HOLANDÊS**

1. Please, tell me more about the strategies you have been undertaking in the instructions for cultural training, as mentioned in your e-mail. How does it work? What is your role?
2. Please, tell me what your feelings are concerning the importance of cultural training for the Army.
3. Please, tell me how the Dutch Army in general deals with cultural plurality.
4. What sources on cultural training have inspired you?
5. Please, tell me more about the Army as a learning organization as mentioned in the article.
6. What types of cultural training do you advise?
7. Do you have any connections with the University?
8. Do you think there could be a role for the University in the cultural training?
9. Does it already happen in the Dutch approach?
10. In a positive response to 7, please could you tell me about it?
11. Do you think a partnership between the Army and University would be fruitful? In what possible ways?
12. Do you have any suggestions concerning literature that you could recommend me about cultural training and the army?
13. Please, feel free to express any ideas you think is important.

**APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA MILITARES DO 2º E 6º  
CONTINGENTES DA MINUSTAH**

1. Já participou de muitas missões de paz? Quais?
2. Quais as maiores dificuldades sofridas?
3. Algumas dessas dificuldades tinham a ver com o fato de lidar com cultura diferente? Cite exemplos.
4. Que tipo de preparação poderia facilitar ou pelo menos tornar menos difíceis essas situações?
5. Como foi conviver com colegas de outras culturas e em um país, também, de outra cultura?
6. Que estratégias poderiam ser desenvolvidas para minimizar essas dificuldades?
7. Acha que a educação pode contribuir para uma cultura de paz? Como?
8. Acredita que uma parceria entre o Exército Brasileiro e as Universidades que produzem conhecimento acerca das questões que envolvem a valorização das diferenças, os estudos para a paz, a defesa, a segurança... poderia contribuir para uma preparação mais integral do homem que atua nessas missões de paz? Como? Já existe algo neste sentido?
9. Segundo sua experiência, quais os potenciais e limites que um trabalho voltado para uma cultura de paz, conforme preconizada pela ONU/UNESCO, poderia trazer?

### **APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OFICIAIS E GRADUADOS DO EXÉRCITO BRASILEIRO**

1. Já participou de muitas missões de paz? Quais?
2. Qual a função exercida?
3. Quais as maiores dificuldades sofridas?
4. Algumas dessas dificuldades tinham a ver com o fato de lidar com cultura diferente? Cite exemplos.
5. A preparação no Centro de Instrução de Operações de Paz contemplou as dificuldades/necessidades sentidas?<sup>38</sup>
6. Que tipo de preparação poderia facilitar ou pelo menos tornar menos difíceis essas situações?
7. Como foi conviver com colegas de outras culturas e em um país, também, de outra cultura?
8. Que estratégias poderiam ser desenvolvidas para minimizar essas dificuldades?
9. Sabemos que para o bom cumprimento da missão o apoio da população local é fundamental. Qual a estratégia utilizada para cooptar a população?

---

<sup>38</sup> Esta pergunta foi feita apenas para os militares que participaram do estágio no CI Op Paz.

**APÊNDICE 4 -****ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OFICIAIS DE  
ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO BRASILEIRO**

1. Já ouviu falar de multiculturalismo?
2. O que entende por isso?
3. Acha que uma preparação/educação multicultural pode contribuir para minimizar conflitos advindos de questões de gênero, raça, etnia, religião, classe social...?
4. Na sua experiência intermediando conflitos, acredita que uma postura sensível à pluralidade cultural poderia contribuir para o melhor desempenho desse trabalho?
5. Vários organismos nacionais e internacionais realizam um trabalho de construção de uma cultura da paz. As Forças Armadas, segundo o Ministro da Defesa Waldir Pires, são um instrumento para assegurar a paz para os povos. Na sua experiência convivendo em ambiente pluricultural, acredita que um trabalho educacional voltado à valorização das diferenças culturais pode contribuir para superar preconceitos e promover uma cultura de paz?
6. Acredita que uma parceria entre o Exército Brasileiro e as Universidades que produzem conhecimento acerca das questões que envolvem a valorização das diferenças culturais, os estudos para a paz, a defesa, a segurança... poderia contribuir para a preparação daqueles que atuam em missões de paz?

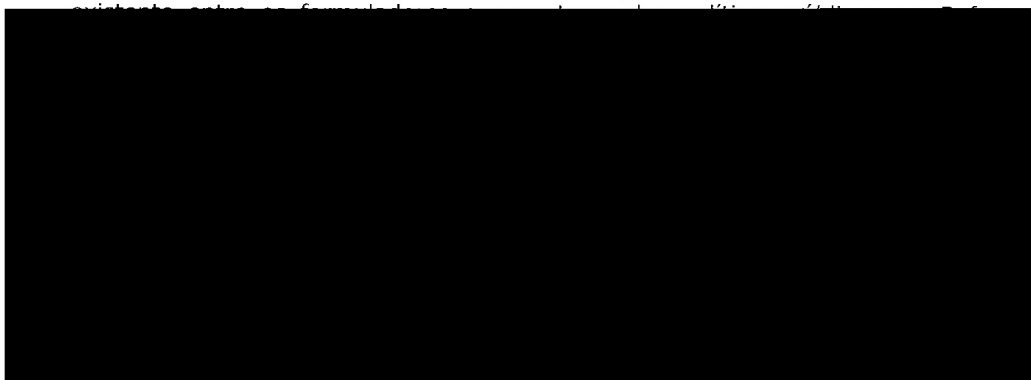
**ANEXOS**

## ANEXO I – PRÓ-DEFESA

### APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta um conjunto de informações que permitem compreender a importância e o alcance do **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional – Pró-Defesa**, implementado por meio de parceria entre o Ministério da Defesa (MD) e a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Pró-Defesa foi concebido a partir de um diagnóstico acerca do distanciamento



conhecimento e, no Ministério da Defesa, de política destinada a aprofundar a interlocução com a comunidade acadêmica com o objetivo de consolidar o pensamento brasileiro na área.

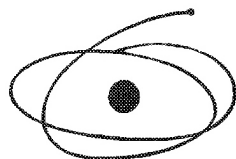
É importante destacar, também, as exitosas parcerias possibilitadas pelo Pró-Defesa entre instituições de ensino e pesquisa civis e militares. Além das principais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o Programa reúne renomadas instituições militares e as Escolas de Altos Estudos de cada uma das três Forças Armadas.

O Programa Pró-Defesa oferecerá significativa contribuição ao desenvolvimento científico e tecnológico do País; à disseminação da importância da Defesa Nacional como área que interessa a todos os brasileiros; e ao aprofundamento constante das relações entre civis e militares.

Ministério da Defesa

Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior  
CAPES

## ANEXO II – EDITAL PRÓ-DEFESA



C A P E S

Instruções para Apresentação de Projetos  
do Programa de Apoio ao Ensino e à  
Pesquisa Científica e Tecnológica em  
Defesa Nacional

PRÓ-DEFESA

### DIRETORIA DE PROGRAMAS

Coordenação de Programas Especiais – CPE

### EDITAL PRÓ-DEFESA Nº 01 / 2005

A **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**, em parceria com o **Ministério da Defesa**, torna público que receberá das Instituições de Ensino Superior – IES e demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, até às 18 horas do dia 18/11/2005, projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica no País na área de Defesa Nacional, com vistas ao estabelecimento de convênio de fomento no âmbito do **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional – PRÓ-DEFESA**, observadas as disposições constantes do presente Edital e a legislação aplicável à matéria. O envio de projeto deverá ser feito via correio para o endereço: Caixa Postal 365, CEP 70359-970, Brasília-DF.

#### 1. OBJETIVO GERAL

O **PRÓ-DEFESA** tem por objetivo estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em defesa nacional, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

#### 1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no País que tratem de assuntos relativos à defesa nacional;
- b) estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País;
- c) ampliar a produção científica sobre questões relacionadas à defesa nacional;
- d) promover o intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias (redes de pesquisa e/ou consórcios interinstitucionais) entre IES, Instituições Militares de Altos Estudos, Centro de Estudos Estratégicos, entre outras instituições capacitadas a desenvolver estudos acadêmicos, que, de forma articulada, desenvolvam programas de pesquisa sobre assuntos relativos à defesa nacional;



















**ANEXO III – AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA DESMOBILIZAÇÃO**

18/10/06 09:29 FROM:02125195349

3A SEC CML

*Cap Rejane*



**MINISTÉRIO DA DEFESA  
EXÉRCITO BRASILEIRO  
COMANDO MILITAR DO LESTE  
(Zona Militar do Leste / 1946)**

*- Está autorizado.  
- Entrar em CML  
a equipe de desmobil  
/adertós finais*

Endereço: Praça Duque de Caxias, nº 25, Centro, Rio de Janeiro/RJ	Nº: 1738/E3.1
CEP 20.221-260	DATA: 18 Out 2006
Tel: 2519-5204 - Fax: 2519-5349	Esta folha + 0

**PARA**

Nome : Sr Cmt ECEME  
Órgão: ECEME

**URGENTÍSSIMO**

DE: Chefe do Estado-Maior do Comando Militar do Leste

Órgão: CML

Assunto : Desmobilização do 5º Contingente do Exército Brasileiro integrante da MINUSTAH.

**MENSAGEM**

1. Versa o presente expediente sobre a desmobilização do 5º Contingente do Exército Brasileiro integrante da MINUSTAH.
2. Incumbiu-me o Senhor Comandante Militar do Leste de informar a V Exa, que este C M *\* autorizou a participação da Cap QCO REJANE PINTO COSTA, dessa Escola, na equipe desmobilização do contingente em tela.*

*Gen Bda Helio Chagas de Macedo Junior*

**Gen Bda HÉLIO CHAGAS DE MACEDO JÚNIOR**  
Chefe do Estado-Maior do CML

*Protocolo  
Secretaria SP6*