



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
E CIDADANIA – PPGDH/CEAM

AÇÃO EDUCATIVA MAKIGUCHI:

Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do Distrito Federal

FRANCISCO MÁRCIO AMADO BATISTA

Brasília

2018

Francisco Márcio Amado Batista

AÇÃO EDUCATIVA MAKIGUCHI:
Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do
Distrito Federal

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania.

Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos e cultura de Paz.

Orientadora: Professora Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Francisco Márcio Amado Batista

AÇÃO EDUCATIVA MAKIGUCHI:
Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do
Distrito Federal

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pela orientadora e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa
Universidade de Brasília (UnB / PPGDH)
Orientadora / Presidenta da Banca Examinadora

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Universidade de Brasília (UnB / PPGDH)
Examinadora interna

Prof. Dr. Vander Mendes Lucas
Universidade de Brasília (UnB / Dept. Eco)
Examinador externo

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília (UnB / PPGDH)
Examinadora suplente

31 de outubro de 2018

FICHA CATALOGRÁFICA

AMADO BATISTA, Francisco Márcio.
AÇÃO EDUCATIVA MAKIGUCHI: Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do Distrito Federal. / Francisco Márcio Amado Batista. Orientadora Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa. – Brasília, 2018. 140f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2018.
Palavras-chave: Makiguchi. Educação em direitos humanos. Educação Soka. Budismo. Felicidade.

CDD...

Brasil, Seja Monarca do Mundo!

*Um tributo aos meus companheiros, exemplos
de harmonia para o futuro da humanidade*

*Oh! Brasil!
Terra natal do meu coração,
amigo que me aquece a alma,
chão celestial da minha vida!*

*Oh! Brasil!
És minha vida!
Teu levantar impávido
abriu o caminho glorioso
do Kossen-rufu (paz) mundial!*

*Viva, Brasil!
Meu amado Brasil!
Sublime nação do ser humano!*

*Ainda se aconchega em meu peito
a doce luz do verão de 1993
que banhava Itapevi,
cidade vizinha de São Paulo.
Ali por fim conheci o castelo do tesouro,
o Centro Cultural Campestre
com seu exuberante jardim.*

*A filosofia e a amizade
ali são flores banhadas pelo orvalho da
sinceridade.*

*O fulgor dourado das acácias,
quaresmeiras roxas e rosadas,
vitórias-régias em flor,
brancos lótus tropicais,
mais de cem mil cosmos,
hibiscos, begônias, girassóis...
Todos plantados com dedicação
nos bosques e nas colinas,
florescem radiantes
com todo o esplendor do verde louro.*

*Ainda me recordo quando sugeri
aos jovens a quem confiei o futuro:
- Vamos dar nome a estas colinas
e àquelas montanhas.
Eles responderam com sabedoria:
- Montanha Mestre e Discípulo!
- Colina Pôr-do-Sol!
Foi um momento de perfeita harmonia.*

Com a beleza de uma obra de arte,

*a Colina Pôr-do-Sol se acendeu
escarlate naquela tarde.*

*Puro esplendor era o poente,
enquanto a Montanha Mestre e Discípulo
mostrava orgulhosa seu aspecto majestoso.*

*Foi quando escrevi:
"Sol e bosque são radiantes
na Montanha Mestre e Discípulo
que observa nossa felicidade!"*

*"Vejo na Montanha Soça
o permanente alicerce
do futuro que nunca se acaba."*

*Nada mais belo
do que o reino luminoso
da confiança entre os homens.
Nada mais respeitável
do que o juramento eterno
entre mestre e discípulo.*

*Disse-me Athayde,
o defensor dos direitos humanos:
- Tanto no Ocidente como no Oriente,
a mais preciosa virtude é a confiança no ser
humano cultivada a cada instante
pela crença na relação entre mestre e discípulo.*

*A verdadeira crença eleva e une os homens,
abre e une os corações. Mestre e discípulo
- a solidariedade verdadeira entre os seres
humanos. Eis por que a relação
entre mestre e discípulo é espírito de procura,
desenvolvimento constante
e uma relação eterna.*

*Kossen-rufu é batalha de mestre e discípulo.
Buda é quem vence infalível e Brasil é
esperança absoluta.*

*Oh! Brasil! De tua filha, a índia Iracema,
e do português Martim nasceu o valente
Moacir.
Diz a lenda que desse casal descende multidão
de brasileiros.
Comunhão de raças, convivência humana,
sonho da democracia racial - são ideais que
fincaram raízes no Brasil.*

Quanto mais te conheço, quanto mais te visito,
mais palpitante fica meu coração perante teu poderoso encanto.

O samba, a alma de teu povo.
O Carnaval, a energia de tua gente.
Todas as raças cantam e dançam juntas na maior festa popular do mundo.

Por que no Brasil surgiu uma cultura popular tão autêntica e cheia de paixão?
Ela é a flor e o fruto de sua turbulenta história de quinhentos anos. O anti-humanismo, o terror da opressão, a fibra de seu povo soube vencer.

Essa é sua origem.
Nasceu do sofrimento e da perseverança que venceu a cobiça secular em busca do ouro.
Por isso proclama orgulhoso:
- Sou teu povo heróico e imbatível!

Por maior que seja o poder, por mais forte que seja a violência, nada poderá dominar a alma altiva do homem.

Um povo autêntico pode até ser humilhado, mas nunca destruído.
Quanto mais escarnecido, mais forte se levanta.

A história da humanidade aguarda perseverante,
como aurora que se ergue, a vitória de um povo sobre seus opressores.
Sua gente heróica move a história e é a força que abrirá o futuro.

Jorge Amado, o mestre da literatura brasileira, enaltece a convivência harmoniosa das raças como a dádiva mais rica dos brasileiros para a causa do humanismo.

Qual o bem fundamental que pode o homem deixar para o futuro da humanidade?
Tão simplesmente o rumo, o claro e seguro rumo,

para a conquista mais digna da condição humana:
a convivência solidária das raças.

Oh! Brasil!
Amigos que tanto amo!
A jornada que escolhemos não é de sossego nem de mágoas.
É o caminhar seguro e valente desfraldando a bandeira da esperança, do otimismo e da convicção!

Não faz mal que seja pouco, o que importa é que o avanço de hoje seja maior que o de ontem.
Que nossos passos de amanhã sejam mais largos que os de hoje.

Que sejam humanistas de braços fortes em luta solidária com as pessoas deserdadas.
Atuem agora e vivam o presente com a certeza de que neste exato instante está se erguendo o futuro.

Deixem seus méritos gravados na história de suas contínuas vitórias!
A dificuldade no momento presente será a glória em seu futuro!
O desbravar do caminho do novo século será proporcional a sua caminhada!

Jamais esquecerei o amigo que luta pela paz, a amiga que incentiva os companheiros e o nobre labor compenetrado no palco sem desejo de palmas e ovações.

Oh! filhos do leão!
Os que no Brasil jamais se abalaram ante a covardia e a ingratidão de animais disfarçados em mantos clericais, larápios que usurparam a nobreza do budismo.

Bonzos decadentes lá em cima e embaixo os membros fiéis que caminham na retidão:
- Heresia que profana o sonho brasileiro da igualdade entre os homens.

Oh! Brasil!
Em ti floresceu a justiça da Lei Suprema, porque aprendeste o ensino sagrado:
"Quando bonzos hereges incitam milhares de seres a banir o sábio,

*aquele que mantém em seu coração
o espírito do rei-leão certamente se tornará um
buda."*

*Oh! Brasil!
Venceste!
Venceste em tudo!
Impávido triunfo conquistaste!*

*Em Curitiba a primeira Praça Makiguti do
mundo!
No Estado de São Paulo a primeira Rua Toda
do mundo!*

*Em Londrina o honroso Parque Ecológico
Ikeda!
Do Rio de Janeiro a homenagem em louvor à
Soça
Tomando a vanguarda do mundo.
E na poética terra do Amazonas se expande a
profunda amizade e confiança.*

*Em todo o mundo se distingue o Brasil
com mais de cem homenagens.
Aqui e ali, em todos os recantos, desponta o
esplendor de mestre e discípulo Soça
exaltando o alto valor de Makiguti e Toda.
Uma pessoa disse admirada:
- No mundo inteiro,
o Brasil é o maior Castelo dos Três Mestres!
Eis a prova inabalável que espelha orgulho:
a dedicação de meus companheiros,
cidadãos de bem, estreitando os laços da
convivência confiante.*

*Não tenho sombra de dúvida que a boa sorte
desse labor se estenderá por todas as
existências de geração a geração.*

*Quem decidiu a vitória colossal do Kossen-
rufu mundial no século XX foram meus
companheiros do Brasil.*

*E o descortinar do triunfo no século XXI foi
abrilhantado também com galhardia por meus
gloriosos companheiros do Brasil.*

*O sábio Darcy Ribeiro conclui em seu O Povo
Brasileiro:
"Estamos nos construindo na luta para
florescer amanhã como uma nova civilização,*

*mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma.
Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor,
porque incorpora em si mais humanidade.
Mais generosa, porque aberta à convivência
com todas as raças e todas as culturas e
porque assentada na mais bela e luminosa
província da Terra."*

*Meus amigos!
No futuro do Brasil não cabe nem pessimismo
nem desilusão.
No horizonte de sua jornada fulgura sem fim
o azul do céu profundo de glórias e
esperanças.*

*"A voz executa o trabalho do Buda."
Eis nossa poderosa arma - o diálogo sincero,
o rugido corajoso do leão.*

*A sagrada escritura exalta:
"A Lei não se propaga por si mesma. Por ser
propagada pelas pessoas, tanto a Lei como as
pessoas tornam-se dignas de respeito."*

*Oh! meus amigos!
Por mais distantes que estejamos nunca
estamos separados, mais próximo está nosso
coração.
Percorramos juntos eternamente, sublimes
companheiros do Kossen-rufu, pela grande
estrada dourada de paz e felicidade.*

*"À minha existência, viva! Sou eu de vitórias
míl!"
Levantemos este brado retumbante pela glória
do trabalho triunfante.*

*Avancemos juntos na marcha alegre e
vitoriosa
ao compasso de união incomparável rumo ao
ano 2010 - Cinquentenário do Kossen-rufu do
Brasil!*

*Que haja saúde em ti, vanguardista do novo
milênio!
Que haja vitória em ti, Monarca do Kossen-
rufu mundial!
Que haja perene prosperidade na terra natal
de meu coração,
Brasil que se ergue soberbo!*

Em 22 de julho de 2001. Na data da honrosa outorga do título de Cidadão Honorário da Cidade de Itapevi, Estado de São Paulo, no Memorial Makiguti de Tóquio.

Oro do fundo de meu coração pela felicidade, saúde e longevidade cada vez mais abundantes de todos os companheiros do Brasil, meus tão preciosos amigos.

Ofereço também minhas profundas orações a todos os respeitáveis beneméritos que

faleceram durante a jornada do Kossen-rufu do Brasil.

Espelhando minha maior alegria e a mais intensa esperança na expectativa de novamente visitar a amada terra do Brasil, junto as mãos em oração.

*Do poeta laureado do mundo
Daisaku Ikeda.*

DEDICATÓRIA

*Primeiramente,
à Dona Adélia pela vida, educação, amor orientação, garra,
dedicação, empenho e exemplo. Obrigado mamãe!*

*à Rose pelos vinte anos de amor, pelos incentivos, pelas
valiosas contribuições nas transcrições da pesquisa e
revisões durante a madrugada e – o mais importante – por
cuidar dos pequenos porque “papai ainda está estudando”.*

*a toodos os meus filhos: Amanda Raquel Amado, Arthur
Nobuo Amado e Joana Sofia Amado, com desejo que esta
minha grande conquista os inspirem.*

*ao meu irmão Vando com suas duas graduações e cinco
especializações foi meu exemplo e é meu orgulho. “As aulas
de matemáticas deram certo!”, às minhas tias mãe Dete, mãe
Marinete, meu tio Antônio José, aos meus primos-irmãos
Sarah Raquel, João Paulo, David e Deuslaira, ao meu pai
Luiz Neto e Dona Rosário, meus novos irmãos Larissa,
Leonardo e Cruzinha.*

*ao papai Teodoro Batista e mamãe Raquel Batista in
memoriam.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma das ações mais nobre do ser humano. Foram tantas pessoas que deram significativas contribuições ao presente trabalho, que ao agradecer corro o risco de não citar todas e todos... No budismo de Nitiren Daishonin, a gratidão é algo muito presente e somos incentivados a sentir-se grato: por estar vivo, por sermos dotado de vida humana e até pelos problemas que a vida nos apresenta. Deveríamos manifestar mais vezes a gratidão e devíamos agradecer mais e mais. E eu no desejo retribuição aos débitos de gratidão, agradeço primeiramente ao meu amado mestre Ikeda *Sensei*. *Arigakai Sensei*, obrigado pelos constantes incentivos diários enviados pelos impressos jornal Brasil Seikyo, revista Terceira Civilização, mensagens e poemas, mesmo estando no distante Japão. Claro agradeço, a professora Nair Bicalho pelas orientações e refeições nas inúmeras segundas-feiras. Agradeço as professoras Sinara Zardo e Lúcia Helena pelas prestigiosas contribuições na pesquisa. Um agradecimento especial ao grupo Makiguchi de Brasília: D'apaz, Fátima, Laiane, Ivanice, Aiako e demais membros da BSGI. Por dever, faço um agradecimento especial aos professores colaboradores do CEF São Sebastião. Ao Dr. Vander Lucas pelos constantes incentivos. Ao amigo Victor Nunes pela imensurável ajuda onde tornou possível a conclusão da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH-UnB), da linha de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, do Centro de Estudos Avançados e Interdisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB). Teve como foco o estudo a Ação educativa Makiguchi com as contribuições em educação em direitos humanos nas escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa é sobre educação em direitos humanos e cultura de paz. O objeto de estudo foi as ações desenvolvidas pelos membros da Associação Soka Gakkai Internacional do Brasil (BSGI), integrantes do Projeto Makiguchi em Ação implementado em Brasília. O Projeto Makiguchi em Ação foi iniciado no Distrito Federal em 2001 e tem como proposta pedagógica a divulgação e implementação do sistema Soka de ensino. A educação Soka (ou educação de criação de valor) é uma teoria criada pelo educador japonês Tsunessaburo Makiguchi. O pensamento de Makiguchi está centrado na ideia que todas as pessoas devem ser felizes enquanto estudam. Segundo ele todas as pessoas devem ser valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas atividades da melhor forma possível, tornando o estudo um ato pleno e repleto de satisfação para professores e estudantes. “Ser feliz enquanto estuda” é uma das máximas daquele educador. A presente investigação tem como proposta a análise da educação de criação de valor no Distrito Federal. Ela foi motivada pelo fato do pesquisador ser membro da Associação Brasil Soka Gakkai (BSGI) em Brasília. A proposta de educação soka (criação de valor), pode contribuir para implementar uma cultura de paz, por utilizar os conceitos de dignidade da vida, revolução humana, coragem e criação de valor, no intuito de difundir uma nova concepção de educação, que possa contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e feliz.

Palavras-chave: Makiguchi. Educação em direitos humanos. Educação Soka. Budismo. Felicidade.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research carried out in the Graduate Program in Human Rights and Citizenship (PPGDH-UnB), of the research line Education in Human Rights and Culture of Peace, of Center for Advanced and Interdisciplinary Studies (CEAM), University of Brasília (UnB). The study focused on Educational action of Makiguchi with contributions in human rights education in public schools in federal district. The research is about education in human rights and culture of peace. The object of study was the actions developed by the members of the Association Brasil Soka Gakkai project members OFF Makiguchi in action implemented in Brasília. the project in 2001 and has as pedagogical proposal the dissemination and implementation of the teaching Soka. The Soka education (or value creation education) is a theory created by the Japanese educator Mrs. Tsunesaburo Makiguchi. Makiguchi's thinking is centered on the idea that all people should be happy while they study. According to him all people should be valued and encouraged to develop their activities in the best possible way, making the study a full and satisfying act of satisfaction for teachers and students. "Be happy while studying" is one of the main educational innovations created by that teacher. The present research has as proposal the analysis of education of creation of value in the Federal District, the research was motivated by the fact that the researcher is a member of the Brasil Association Soka Gakkai (BSGI) in Brasília. The soka education proposal (value creation) can contribute to implementing a culture of peace in society for using the concepts of dignity of life, human revolution, courage and creation of value in order to spread a new conception of education that can contribute to a more just, democratic and very happy society.

Keywords: Makiguchi. Human rights education. Soka educacion. Buddhism. Happiness.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BSGI – Associação Brasil Soka Gakkai Internacional

CCB – Centro Cultural de Brasília-BSGI

DEPEDUC – Departamento de Estudos e Práticas em Ciências da Educação

DEPEHUS – Departamento de Educação Humanista Soka

DEPOHPE – Departamento de Orientação Humanista para Pais e Estudantes

DH – Direitos humanos

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

DOU – Diário Oficial da União

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

EDH – Educação em direitos humanos

EP – Educação para a paz

MAKIGUCHI – Projeto Makiguchi Ação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPF – Programa de Acolhimento para Professores, Pais e Filhos

PNUD – Programa das nações unidas para o desenvolvimento

POPE – Programa de Orientação para Pais e Estudantes

PPGDH – Programa de Pós-graduação em direitos humanos

SGI – Brasil Soka Gakkai Internacional

UNDPI – Departamento de Informação Pública das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNHCR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

WFUNA – Federação Mundial das Associações das Nações Unidas

LISTA DE GRÁFICOS, ORGANOGRAMA, TABELAS E QUADROS

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das professoras e professores	84
Gráfico 2 – Tempo de serviço	84
Gráfico 3 – Religiosidade dos colaboradores	85
Gráfico 4 – Formação acadêmica	85
Gráfico 5 – Idade das voluntárias	89
Gráfico 6 – Formação escolar das voluntárias	89
Gráfico 7 – Motivação de conversão ao budismo	90
Gráfico 8 – Tempo de atuação no Projeto Makiguchi	96

ORGANOGRAMA

Organograma 01 – Análise da construção de tipologia por semelhança	100
--	-----

TABELAS

Tabela 01 – Estatística das organizações religiosas no Japão	46
Tabela 02 – comparativo educação soka e tradicional	73

QUADROS

Quadro 01 – Perfil dos professores entrevistados	86
Quadro 02 – Tipologia de compreensão do budismo	91
Quadro 03 – Tipologia de compreensão entre budismo e educação	92
Quadro 04 – Experiência das voluntárias: aspectos positivos e negativos	97

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	03
JUSTIFICATIVA	04
OBJETO DE PESQUISA	06
OBJETIVOS	06
OBJETIVO GERAL	06
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	06
METODOLOGIA	07
CAPÍTULO II	
DIREITOS HUMANOS: DA MODERNIDADE À TEORIA CRÍTICA	11
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	18
EDUCAÇÃO PARA A PAZ	36
CAPÍTULO III	
RELIGIOSIDADE, BUDISMO E SOKA GAKKAI INTERNACIONAL	45
BUDISMO E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM ARTICULADA	47
HISTORICIDADE DO BUDISMO DE SHAKYAMUNI A NITIREN: BREVES NOTAS	50
OS TRÊS MESTRES DA SGI: MAKIGUCHI, TODA E IKEDA	52
CONCEITOS DO BUDISMO NITIREN PRESENTES NA EDUCAÇÃO SOKA	61
CAPÍTULO IV	
EDUCAÇÃO SOKA E O SISTEMA SOKA DE ENSINO NO JAPÃO, ESTADOS UNIDOS E BRASIL	68
SGI, BSGI E EDUCAÇÃO SOKA: BREVES NOTAS	69
COORDENADORIA EDUCACIONAL E PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO	71
PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO – POLO BRASÍLIA	76
CAPÍTULO V	
PERCEPÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROJETO MAKIGUCHI	80
AS CONSIDERAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR	81
A PERCEPÇÃO E RECEPÇÃO DOS PROFESSORES	83
DIÁLOGO COM AS VOLUNTÁRIAS DO PROJETO MAKIGUCHI – POLO BRASÍLIA	88
REFLEXÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	118

Seja como for, a grandiosa Revolução Humana de uma única pessoa irá um dia impulsionar a mudança total do destino de um país. E, além disso, será capaz de transformar o destino de toda a humanidade! Daisaku Ikeda.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é sobre educação em direitos humanos e cultura de paz. Será objeto de estudo as ações desenvolvidas pelos membros da Associação Soka Gakkai Internacional do Brasil, integrantes do Projeto Makiguchi em Ação implementado em Brasília.

O Projeto Makiguchi em Ação foi iniciado no Distrito Federal em 2001 e tem como proposta pedagógica a divulgação e implementação do sistema Soka de ensino. Sinteticamente, a educação soka (ou educação de criação de valor) é uma teoria criada pelo educador japonês Tsunesaburo Makiguchi.

O pensamento de Makiguchi está centrado na ideia que todas as pessoas devem ser felizes enquanto desenvolvem suas atividades cotidianas, e isso inclui, especialmente, o processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, todas as pessoas – incluindo as crianças – devem ser valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas atividades da melhor forma possível, tornando o estudo um ato pleno e repleto de satisfação para professores e estudantes. Ser feliz enquanto estuda é uma das máximas daquele educador.

Tsunesaburo Makiguchi junto com seu discípulo Josei Toda fundaram a Soka Kyoiku Gakkai (Associação Educacional de Criação de Valores Humanos) em 1930. Atualmente, a rede de ensino soka está presente em diversos países. No Japão, possui escolas desde o jardim de infância até a pós-graduação; nos Estados Unidos da América possui a Universidade Soka da América (SUA); e em nosso país tem o Colégio Soka do Brasil¹ localizado no estado de São Paulo.

A presente investigação tem como proposta a análise da educação de criação de valor no Distrito Federal. Ela foi motivada pelo fato do pesquisador ser membro da Associação Brasil Soka Gakkai (BSGI) em Brasília, e ter o desejo de aprofundar o conhecimento sobre a proposta metodológica de Makiguchi.

¹ Os membros da BSGI de Brasília estão se reunindo em um coletivo denominado Grupo de Discussão Pró-Escola Soka de Brasília. A maioria dos participantes desse grupo são pertencentes ao Projeto Makiguchi de Brasília. Com a liderança de Maria da Paz são feitas leituras de livros de Makiguchi e Ikeda seguido de debates sobre o sistema educacional soka. O desejo final deste coletivo é de aprofundar o conhecimento sobre a educação soka para que no futuro seja fundado uma Escola Soka em Brasília.

Por fim, e não menos importante, o presente projeto de pesquisa teve como motivação pessoal, o fato do pesquisador ser professor da educação básica da rede de ensino público do Distrito Federal. A proposta de educação soka (criação de valor), pode contribuir para implementar uma cultura de paz, por utilizar os conceitos de dignidade da vida, revolução humana, coragem e criação de valor, no intuito de difundir uma nova concepção de educação, que possa contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e feliz.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa é sobre o projeto Makiguchi em Ação, embora a nomenclatura correta, desde 2008 seja Ação Interventiva Makiguchi, por uma razão metodológica, poderá ser utilizada as expressões “Projeto Makiguchi em Ação”, “Projeto Makiguchi” ou simplesmente Makiguchi.

O estudo versa, também, sobre as intervenções do Projeto Makiguchi na rede de ensino da educação infantil e básica do Distrito Federal. E este estudo se propõe a dar contribuições para o conhecimento da educação humanista ou educação de criação de valor originada no Japão. A pesquisa busca, ainda, sanar uma lacuna existente a respeito das idéias educacionais de Makiguchi, Toda e Ikeda.

Assim, trazer as contribuições da teoria desenvolvida pelo educador japonês Tsunesaburo Makiguchi constitui uma abordagem pedagógica inovadora, onde o estudante é posto como o centro do processo de ensino-aprendizagem, a ser desenvolvido em um ambiente saudável e feliz. A família também está inserida neste processo e constitui uma peça fundamental para o processo pedagógico da educação soka (criação de valor).

Na educação soka, tanto a equipe técnica quanto os estudantes são estimulados a desenvolver seu potencial máximo como seres humanos. O conceito de criação de valor entende que a tarefa de educar não é exclusiva da escola. A proposta teoria soka defende a ideia que o ato de educar tem – necessariamente – três atores: escola, família e sociedade.

Daisaku Ikeda difundiu os ideais de Josei Toda e Tsunesaburo Makiguchi. Em uma análise crítica sobre a educação, Ikeda defende o conceito da educação soka ou

de criação de valor e não a idéia de aquisição de títulos, prestígio ou autoridade decorrente da educação escolar.

Dessa forma *“a educação deveria capacitar cada pessoa com força para vencer as próprias fraquezas, prosperar em meio à realidade social por vezes severa e alcançar novas vitórias para o futuro da humanidade.”* (IKEDA, 2017, p. 125)

Este estudo investiga a trajetória dessa proposta de educação humanista. A este respeito, Daisaku Ikeda, reflete:

São as pessoas que pavimentarão o caminho do futuro de nosso mundo, e não há influência maior no desenvolvimento de um indivíduo que a educação sólida e centrada no ser humano. O saber é a força primordial que constrói a sociedade e molda a era. Essa fonte nutre e desenvolve o potencial infinito latente em todos nós, direcionando nossa energia para a criação de valor. (IKEDA, 2017, p. 08)

O ponto de partida é a ideia que a educação é fundamental para a vida social. O saber da educação soka (ou educação humanista) tem como fundamento o desenvolvimento do potencial interior de cada indivíduo para a construção de uma sociedade melhor.

A proposta educativa soka, pretende desenvolver ações na sociedade brasileira com o objetivo de torná-la mais humana, afetiva, colaborativa e harmoniosa. Com uma metodologia que envolve – necessariamente – o tripé família, escola e sociedade, o conceito soka deve ser conhecido e melhor compreendido no meio acadêmico.

Os marcos legais brasileiros como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) exaltam o valor da educação para o desenvolvimento de cidadãos críticos, colaborativos e conscientes.

A Constituição Federal em seu Artigo 205 sobre a educação determina que: *“À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”* E a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB) traz em artigo inicial a proposta da educação abranger os processos formativos, os quais são desenvolvidos: na vida familiar, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e organizações nas e

manifestações culturais da sociedade civil. Ou seja, a proposta de Makiguchi tem total alinhamento com os princípios da educação brasileira.

Um outro aspecto positivo deste objeto de estudo, é a análise da educação em direitos humanos relacionada com os princípios religiosos orientais. Em se tratando dos estudos da temática dos direitos humanos, ainda são poucas pesquisas que se relacionam com a questão dos direitos e a religiosidade. Ou seja, é de grande importância o estudo das temáticas religiosas.

A difusão dessa nova concepção de educação humanista (soka ou criação de valor), constitui um novo referencial teórico educacional que pode trazer ganhos para a educação em direitos humanos e para a sociedade brasileira. Com uma abordagem filosófica budista, esta pesquisa pretende preencher a lacuna da falta de estudos sobre esta concepção de educação.

OBJETO DE PESQUISA

As ações do Projeto Makiguchi em Ação junto à rede de ensino público do Distrito Federal.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- ✚ Compreender as ações desenvolvidas pelo Projeto Makiguchi em Ação em uma escola pública do Distrito Federal.

Objetivos Específicos

- ✚ Apresentar a trajetória histórica da SGI e BSGI;
- ✚ Descrever as práticas educativas do Sistema Educacional Soka no Japão e no Brasil.
- ✚ apresentar as práticas educativas do Projeto Makiguchi em Ação em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.

METODOLOGIA

Na pesquisa científica, as atividades desenvolvidas são planejadas e acompanhadas sistematicamente. As pesquisas em ciências sociais têm uma especificidade, onde os atores (sujeitos de pesquisa) devem se envolver de maneira participativa e cooperativa.

Segundo Demo (2008), as pesquisas corroboram para desenvolver o senso crítico dos pesquisadores, pois *“o conhecimento é uma dinâmica questionadora, rebelde, desconstrutiva, reconstrói para de novo desconstruir”*. (DEMO, 2008, p. 11-12)

A universidade brasileira precisa desenvolver uma nova forma de ensinar com foco na pesquisa. Para ele, a pesquisa tem um lugar privilegiado na universidade:

A crítica não foi acompanhada da autocrítica incidindo em contradição performativa gritante. Quem sabe pensar, questiona o que pensa; quem não sabe pensar acredita no que pensa. Na Alemanha, ou nos países nórdicos, entrou a noção de que uma verdadeira universidade só poderia ser de pesquisa, não de ensino. Reconhecia-se que ensino é derivado: só pode ensinar quem produz conhecimento. Surgia outro perfil de professor, que ainda não chegou a nós, exceto em algumas universidades de ponta: só se pode dar aula daquilo que se pesquisa e produz. (DEMO, 2008, p. 13)

Segundo Demo, *“Pesquisa engloba, então, dois desideratos entrelaçados: produzir conhecimento e informar melhor.”* Para ele, *“O primeiro é instrumental e atinge a qualidade formal no aluno, enquanto o segundo, aposta na qualidade política. Em resumo: educar pela pesquisa”*. (DEMO, 2008, p. 13)

Com relação aos aspectos metodológicos relacionados à pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa, *“a distinção entre qualitativo e quantitativo permanece, mas não é ontológica. É apenas de intensidade. O qualitativo aponta para as dinâmicas mais caóticas e produtivas, enquanto o quantitativo para outras mais apaziguadas.”* (DEMO, 2008 p. 16)

Toda pesquisa busca a compreensão da realidade. Para Minayo (1994), existe uma preocupação com a leitura da realidade e para entendê-la é uma busca constante que não é aleatória nem descomprometida.

Triviños (2008) aponta diversos aspectos que devem ser considerados para a realização de uma boa pesquisa que envolva a metodologia qualitativa. Em se tratando de uma pesquisa empírica, a coleta de dados constitui um momento de grande relevância para o êxito da pesquisa. Para isso, um certo rigor metodológico é fundamental.

Triviños (2008) explica que a coleta de dados das pesquisas qualitativas pode ser feita por meio de entrevistas com perguntas, que podem ser de três modalidades: a) entrevista estruturada (fechada); b) entrevista semi-estruturada; e c) entrevista livre (aberta).

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada por meio de **entrevistas semi-estruturadas**, cuja vantagem é que podemos:

entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apontados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipótese que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINÓS, 2008, p. 146)

Outra vantagem ainda da utilização de entrevista semi-estruturada é que a partir de questionamentos iniciais ela oferece “amplo campo de interrogativas” a partir do qual novas hipóteses e questionamentos vão sendo construídos. (TRIVINÓS, 2008)

Nesta investigação será utilizada a **entrevista semi-estruturada**, pois ela permite a elaboração de um roteiro com perguntas a serem apresentadas à(ao) entrevistada(o) de forma flexível, permitindo a inclusão de novas questões, se assim o pesquisador(a) julgar necessário.

Cabe a ele pesquisador procurar ser o mais claro possível com o entrevistado sobre a temática da pesquisa, dentro de um ambiente amigável, familiar e colaborativo. Além disso, deve realizar o agendamento da hora com o(a) entrevistado(a), informando a respeito do tempo estimado para a realização da entrevista.

A respeito do registro da entrevista, reitera a gravação como a melhor forma, embora seja um pouco mais trabalhosa. Reforça a importância de realizar a transcrição e o estudo do material o quanto antes, e, caso seja possível e autorizado, fazer um registro fotográfico para enriquecer a pesquisa. No texto de Triviños (2008) ele finaliza com exemplos de perguntas de acordo com o resultado esperado: gerais; específicas; explicativas (causais); interrogativas; mediativas; consequenciais; avaliativas; hipotéticas e categoriais.

Por fim, o presente estudo será orientado pela metodologia da pesquisa qualitativa. Inicialmente, será feito um contato com a coordenação do Projeto Makiguchi em Ação de Brasília para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de autorização para a realização da mesma. Em seguida, a coordenação deverá indicar as escolas onde foram desenvolvidas as ações educativas. A partir dessa informação, será planejado o trabalho de campo.

A proposta da pesquisa de campo é realizar uma entrevista com a coordenadora do projeto no Distrito Federal; quatro entrevistas com voluntárias do projeto; e por fim uma entrevistas com gestor de uma escola selecionada.

A escolha, ou seleção da escola, onde foi feita a pesquisa com o gestor e professores foi a partir dos seguintes critérios: **a)** ter indicação, de ao menos duas voluntárias do projeto, de uma escola que tenha apresentado resultados bem sucedidos na aplicação da ação interventiva; **b)** uma escola pública onde o projeto foi desenvolvido plenamente, sem qualquer interrupção no tempo de duração da ação interventiva; e **c)** uma escola onde os professores estejam disponíveis para a realização das entrevistas.

Cabe ressaltar que o investigador é membro da BSGI, o que implica na obrigação de criar um distanciamento necessário do objeto de estudo, de modo a compreendê-lo em sua totalidade com um olhar ético, crítico e contributivo.

A metodologia de análise de conteúdo das entrevistas seguiu o direcionamento proposto pela pesquisadora Isabel Carvalho Guerra. no seu livro intitulado *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso* (2006).

*Existe uma estrada,
E essa é a estrada que eu amo.
Eu a escolhi!
Quando trilho essa estrada,
As esperanças brotam
E o sorriso se abre em meu rosto.
Dessa estrada nunca, jamais fugirei.*

Daisaku Ikeda

CAPÍTULO I I

DIREITOS HUMANOS: DA MODERNIDADE À TEORIA CRÍTICA

Antes de iniciar o debate sobre os direitos humanos e o budismo é importante explicar que a abordagem dos direitos humanos, na modernidade teve – segundo os referenciais escolhidos – como ponto de partida a histórica Declaração dos Direitos do Homem de 1789. Os pesquisadores da história dos direitos humanos, entre eles Hunt (2009), destacam o protagonismo dos países do norte, tais como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos na formulação do que conhecemos como os documentos internacionais dos direitos humanos.

Desta forma, iniciaremos as considerações pelo caminho que Hunt indicou, subtraindo a declaração feita nos Estados Unidos e tomando como referência a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948.

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição e a sua própria existência dependem tanto das emoções quanto da razão. (HUNT, 2009, p. 24). *"Consideramos estas verdades auto-evidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade"*. (JEFFERSON, 1776, *apud* HUNT, 2009, p. 12)

Sobre a universalidade e a auto-evidência dos direitos humanos, Hunt explica:

Essa afirmação de auto-evidência, crucial para os direitos humanos mesmo nos dias de hoje, dá origem a um paradoxo: se a igualdade dos direitos é tão auto-evidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? Vamos nos contentar com a explicação, dada pelos redatores de 1948, de que “concordamos sobre os direitos, desde que ninguém nos pergunte por quê”? Os direitos podem ser “auto-evidentes” quando estudiosos discutem há mais de dois séculos sobre o que Jefferson queria dizer com a sua expressão? O debate continuará para sempre, porque Jefferson nunca sentiu a necessidade de se explicar. Ninguém do Comitê dos Cinco ou do Congresso quis revisar a sua afirmação, mesmo modificando extensamente outras seções de sua versão preliminar. Aparentemente concordavam com ele. Mais ainda, se Jefferson tivesse se explicado, a auto-evidência da afirmação teria se evaporado. Uma afirmação que requer discussão não é evidente por si mesma. (HUNT, 2009, p. 18)

Ela compreende a história dos direitos humanos como a própria história do desenvolvimento da sociedade ocidental. Contudo, um contraponto que se faz necessário é dificuldade em implementar e defender os direitos humanos no Brasil.

Ainda sobre a historicidade dos direitos humanos e seu caráter de ser evidente, Hunt escreve:

a afirmação de auto-evidência é crucial para a história dos direitos humanos, e este livro busca explicar como ela veio a ser tão convincente no século XVIII. Felizmente, ela também propicia um ponto focal no que tende a ser uma história muito difusa. Os direitos humanos tornaram-se tão ubíquos na atualidade que parecem requerer uma história igualmente vasta. As ideias gregas sobre a pessoa individual, as noções romanas de lei e direito, as doutrinas cristãs da alma. O risco é que a história dos direitos humanos se torne a história da civilização ocidental ou agora, às vezes, até a história do mundo inteiro. (HUNT, 2009, p. 18)

Hunt defende, também, que a história dos direitos humanos não teve um momento histórico definido, mas contribuições de diversas partes do mundo. *“A antiga Babilônia, o hinduísmo, o budismo e o islã também não deram as suas contribuições? Como, então, liçamos a repentina cristalização das afirmações dos direitos humanos no final do século XVIII?”* (Hunt, 2009, p. 18) (grifo nosso)

Acreditamos que os ensinamentos religiosos contribuíram, sobremaneira, na concepção de direitos humanos. O budismo tem uma coletânea milenar de ensinamentos sobre o respeito, a dignidade e a paz, e há mais de quatro mil exclama que todas as pessoas são dignas de reverência (respeito, carinho, cuidado) pelo simples fato serem seres humanos, e neste aspecto as mulheres foram incluídas.

Para Hunt (2009), o entendimento dos *“direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte).”* E ainda continua: *“Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos.”* Por fim, Hunt critica que *“acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade.”* (HUNT, 2009, p. 19)

Para dar uma efetividade maior aos direitos humanos, não basta ter as três qualidades supracitadas, mas para a autora, os *“direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade.”* (HUNT, 2009, p. 19).

Ela, ainda propõe que *“Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros.”*

A autora reafirma que os direitos humanos *“são, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados ‘sagrados’), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm.* (HUNT, p. 19)

Na sua argumentação, ela reitera que os direitos humanos não são absolutos e plenos. É necessário que os seres humanos, por meio de uma ação política, os reivindique para que tenham valor e respeito.

Assim como as crianças, os escravos, os criados, os sem propriedade e as mulheres não tinham a independência de *status* requerida para serem plenamente autônomos. As crianças, os criados, os sem propriedade e talvez até os escravos poderiam um dia tornar-se autônomos, crescendo, abandonando o serviço, adquirindo uma propriedade ou comprando a sua liberdade. Apenas as mulheres não pareciam ter nenhuma dessas opções: eram definidas como inerentemente dependentes de seus pais ou maridos. Se os proponentes dos direitos humanos naturais, iguais e universais excluía automaticamente algumas categorias de pessoas do exercício desses direitos, era primariamente porque viam essas pessoas como menos do que plenamente capazes de autonomia moral. (HUNT 2009, 26-27)

Nesta perspectiva, a autora denuncia que na origem do debate dos direitos humanos diversos segmentos sociais tiveram seus direitos negados por não terem reconhecida sua autonomia moral: escravos, crianças, pessoas sem propriedade e mulheres. Os escravos poderiam trabalhar e comprar sua liberdade, as crianças um dia se tornariam adultas, os sem propriedade poderiam comprá-las. Faltava, apenas, a emancipação feminina. As mulheres, daquela época, eram dependentes dos maridos, fato que as retirava do mundo público da cidadania. Oportunamente serão confrontadas a historicidade do direitos humanos com o budismo, por ora gostaríamos de fazer o registro que os direitos humanos são possuidores de uma sobremacia de um dado grupo em detrimento de outros.

Ainda em relação aos documentos tidos como base dos direitos humanos, a presença feminina sempre foi desvalorizada e, não raras vezes, a história dele foi pautada em agendas machistas, que silencia as mulheres e o seu protagonismo histórico. Sobre esse assunto – o cerceamento do protagonismo feminino – Escrivão Filho e Sousa Júnior

resgatam uma das primeiras mulheres que contribuíram, sobremaneira, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

Apesar de ter sido Eleanor Roosevelt, à época primeira-dama dos Estados Unidos, quem, dando a largada ao *marketing* político e ideológico que caracterizou a Guerra Fria, figurou em alguns dos anais da história oficial como a idealizadora da Declaração de 1948, o patriarcado como sistema de segregação da mulher em relação aos espaços de poder fica evidente no processo histórico de construção “universal” dos direitos humanos, ao se averiguar que até hoje nunca houve sequer uma mulher eleita para ocupar a cadeira de Secretária-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), cargo de maior comando daquele organismo internacional. (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 23)

Para Hunt, os direitos humanos se constroem e reconstroem de acordo com a época.

Os direitos não podem ser definidos de uma vez por todas, porque a sua base emocional continua a se deslocar, em parte como reação às declarações de direitos. Os direitos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua. (HUNT, 2009 p. 27)

O que são direitos humanos? A busca pela resposta a essa pergunta constitui um campo diverso e plural. Escrivão Filho e Sousa Júnior relatam que é algo difícil de explicar e fácil de entender e de sentir.

A fim de se estabelecer uma interlocução sobre este vigoroso tema, parece adequado buscar uma reflexão sobre o que se compreende pela expressão *direitos humanos*. De fato, não é pouca nem pequena a gama de concepções e teorias que se escoram no conceito de direitos humanos, e neste sentido, definir uma abordagem conceitual se faz necessário para estabelecer este debate que ora se propõe. De saída, portanto, cumpre refletir: o que são, ou o que se compreende por direitos humanos? É certo que a resposta se aproxima, aqui, da bela concepção de Cecília Meirelles sobre a liberdade: algo difícil de explicar, porém fácil de entender e sentir. Há que se admitir, é verdade, que a pergunta surpreende desde o ativista ao intelectual do campo dos direitos humanos, gerando aquele efeito meirelliano: sabemos o que são os direitos humanos, mas a resposta à pergunta é de difícil formulação. (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 13)

Para eles, uma questão a ser considerada, que de certa forma representa um dos principais empecilhos no estudo dos direitos humanos, é proposta por Boaventura de Sousa Santos: “*neste sentido, Boaventura [...] alerta que, no atual estágio do debate sobre os direitos humanos, há que se enfrentar as tensões e contradições internas das suas diversas teorias, a fim de superar o que chamou de monolitismo dos direitos humanos.* (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 24)

Em relação à crítica a essa visão monolitista dos direitos humanos Lander cita: “*Esta é uma concepção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista da sua própria experiência, colocando a sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior.*” (LANDER, 2005, p. 34, *apud* ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 37)

Desse modo, o debate conceitual dos direitos humanos encontra, como fundamento teórico, um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação. Assim, os direitos humanos voltam ao domínio do agir humano, de modo que se compreenda que eles são efetivamente construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história. Perceba-se que, dessa forma, caem por terra alguns dos elementos definidores dos direitos humanos no âmbito das teorias abstratas, em especial, a sua condição absoluta e a sua validade universal. (ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 31)

A busca pela conceituação dos direitos humanos é norteadado pelo desejo de liberdade. É sabido que a sua concepção de direitos humanos é dinâmica, se constrói e desconstrói de acordo com época, tendo como atores os indivíduos, grupos sociais, classes e povos.

Trata-se de fundamentar os Direitos Humanos, conscientizados, reivindicados e exercidos pelos povos, classes, grupos e indivíduos em processo de libertação – e, quando me refiro aos Direitos Humanos, trato não só daqueles que já constam das declarações “oficiais”, mas também dos que vão surgindo no processo mesmo e que, só eles, podem validar as derivações normativas, isto é, os incidentes de positivação, mediante os quais o Direito é formalizado. (LIRA FILHO, 1986, p. 299, *apud* ESCRIVÃO FILHO e SOUSA JÚNIOR, 2016, p. 31)

Neste sentido, Sousa Júnior defende:

Por isso que se diz que os direitos humanos não se confundem com as declarações que pretendem contê-los, com as ideias filosóficas que se propõem fundamentá-los, com os valores a que eles se referem ou mesmo com as instituições nas quais se busca representá-los. Os direitos humanos são lutas sociais concretas da experiência de humanização. São,

em síntese, o ensaio de positivação da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem. (SOUSA JÚNIOR, 2000, p. 183)

Para orientar este debate, Herrera Flores (2008) propõe a necessidade de reinventar os direitos humanos. Segundo o autor, os direitos humanos se constituem em “*processos de luta pela dignidade*” humana

Creio que ao falar em direitos humanos, devemos ser conscientes de uma série de fatos históricos e sociais. [...] Se lermos com atenção os Informes de Desenvolvimento Humano que anualmente são publicados pelas Nações Unidas, observamos que, a cada ano que passa, aumenta o abismo entre ricos e pobres, e que não há modo de conter a pobreza e a mortalidade por fome nos países empobrecidos pelas políticas coloniais globais do modo de produção capitalista. E, por fim, se acessamos o último informe da Anistia Internacional [veremos que], de um modo direto, são questionados os avanços em direitos civis e políticos no mundo depois de seis décadas da assinatura da Declaração. Se fazemos estas leituras, creio que todos e todas perceberemos a necessidade de ‘reinventar os direitos humanos’ desde uma perspectiva mais atenta ao que está ocorrendo ao nosso redor. Creio, sinceramente, que chegou o momento de redefinir uma categoria tão importante para compreender os desafios com os quais se depara a humanidade em início do século XXI. Neste sentido, nós definimos os direitos humanos como ‘processos de luta pela dignidade’, ou seja, o conjunto de práticas sociais, institucionais, econômicas, políticas e culturais levadas a cabo pelos movimentos e grupos sociais em sua luta por um acesso igualitário e não hierarquizado a *priori* aos bens que fazem digna a vida que vivemos. (HERRERA FLORES, 2008, p. 12)

Essas práticas cotidianas dos movimentos e grupos sociais configuram um campo de disputas em torno de reivindicações de acesso a bens materiais e imateriais que se conquistados se traduzem em direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Nessa dissertação, as contribuições de Herrera Flores, Escrivão Filho e Sousa Júnior constituem um campo teórico referencial para a pesquisa, ou seja, a conceitualização dos direitos humanos está vinculada a um contexto sócio-histórico, político e cultural onde diferentes atores (movimentos e grupos sociais) exercitam suas lutas cotidianas pela defesa, promoção e conquista de novos direitos.

...são meu desejo e minha esperança ... continuar a aprofundar a construção do movimento brasileiro de educadores e educadoras para a paz, para os direitos humanos e para o desenvolvimento, cujo pilar é a difusão do pensamento não-violento comprometido com a justiça social, a igualdade, a liberdade, a ternura, a beleza, a democracia, os direitos humanos e a paz no conjunto da cidadania.
(JARES, 2007, p. 10)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Qual a relação entre direitos humanos e educação em direitos humanos? No Brasil, como em outros países da América Latina, a educação em direitos humanos teve sua origem em um momento de resistência da sociedade civil às **violações de direitos humanos** praticados pela **ditadura civil-militar** que se instalou no país a partir do **golpe**² de 1964.

Desde então, a educação em direitos humanos

vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática. (ZENAIDE, 2016, p.44)

Zenaide defende que um dos princípios que contribuiu para o nascimento da educação em direitos humanos foi a vontade de resistir. Desse processo de resistência, especialmente dos educadores do país, surge a proposta da educação em direitos humanos (EDH) voltada para as classes populares.

Tendo como parâmetro o panorama internacional, a educação em direitos humanos passa a integrar os documentos da ONU a partir da década de 1960. Zenaide elucida que:

O tema da educação para os direitos humanos passa a ser inserido de forma explícita pela primeira vez no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, da ONU de 1966. Nesse importante mecanismo de proteção, o direito à educação não se restringe apenas à igualdade de oportunidade, mas, afirma que cada pessoa deve implicar-se na realização de direitos. A educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização dos demais direitos, o qual deve desempenhar um papel

² Colocamos em negrito as violações dos direitos humanos do golpe militar de 1964 em contraponto ao anunciado pelo Vossa Exma. Ministro Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) onde externou sua concepção que não existiu ditadura militar e sim um movimento. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/historiador-citado-por-toffoli-diz-que-e-errado-chamar-ditadura-de-movimento-de-64>

decisivo na promoção dos direitos humanos, da democracia, e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, a educação deve orientar-se para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, a participação social e o pleno desenvolvimento da personalidade. A educação em direitos humanos passa a ser concebida como um direito humano fundamental. (ZENAIDE, 2016, p. 47)

Dessa forma, a educação passa a se voltar para a formação democrática e participativa e para a dignidade do ser humano.

Ainda no panorama global, a UNESCO, criou em 1974 a Recomendação sobre a educação para a compreensão, para a cooperação e para a paz internacional e para a educação em direitos humanos e para as liberdades fundamentais a partir desse momento: *“vão tomando corpo as diretrizes e estratégias em nível global para inserção dos direitos humanos numa perspectiva intercultural em todos os níveis e formas de educação”*. No Brasil, a educação em direitos humanos passa a fazer *“parte da política nacional em colaboração e cooperação internacional com programas e ações*. (ZENAIDE, 2016, p. 47) somente a partir de 2003.

Ainda segundo Zenaide:

A Educação em Direitos Humanos no contexto de redemocratização, iniciando-se na década de setenta e ampliando na década de oitenta, do século passado, começa com diferentes objetivos, tais como: afetar a “naturalidade” e “normalidade” das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos direitos humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre direitos humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações; promover o direito à memória e à verdade para que violência e tortura nunca mais aconteçam. (ZENAIDE, 2016, p. 53)

Um dos aspectos de destaque da educação em direitos humanos nos países sulamericanos é a questão da resistência e, também, da articulação entre as lutas por direitos civis e políticos com os direitos econômicos, sociais e culturais tendo em vista o

combate às violações, às opressões e desigualdades que naturalizam as relações de opressão e desigualdades. Zenaide confessa que *“nossa subjetividade democrática foi, portanto, gestada na prática coletiva. Nossos sonhos de liberdade, nossos sentimentos de indignação, nossa solidariedade, mesmo diante do medo e do terror...”* Continua discorrendo que a indignação da opressão e os sonhos da democracia *“converteram-se em resistências, em educação para nunca mais, em educação crítica, em educação popular.”* (ZENAIDE, 2016, p. 58-59)

A autora ressalta que *“no Brasil, de 1979 a 1985, educamos exercendo na dor e no medo a solidariedade ativa.* (ZENAIDE, 2016, p. 56). O regime de exceção brasileiro fez uso da força e violência contra pessoas inocentes. A educação em direitos humanos foi uma das ações que contribuíram para a resistência e luta pelos direitos. Zenaide revela que *“Inventamos cursos de justiça, cursos de educação popular, fizemos visitas às prisões, desenvolvemos assessorias jurídico-popular aos familiares e movimentos sociais em defesa dos direitos humanos.”* (ZENAIDE, 2016, p. 56-57)

Um outro aspecto importante, ao tentar entender o desenvolvimento histórico da educação em direitos humanos, é análise dos eventos desenvolvidos no Brasil e em outros países da América do Sul. Zenaide explica:

A década de oitenta movimentou educadores e militantes na realização do I e do II Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos que ocorreu no IIDH em San José da Costa Rica, em 1983 e 1984, assim como de seminários: o I Seminário Interamericano sobre *Educación en Derechos Humanos* ocorreu no IIDH em San José na Costa Rica em 1982; o I Seminário Latino-americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos, em Caracas em 1983; o II Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos em Buenos Aires, em 1985; e o III Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos no Chile em 1988. (ZENAIDE, 2016, p. 57)

Zenaide, defende que o primeiro Plano Nacional de Ensino em Direitos Humanos foi feito no Perú em 1990. Em suas palavras:

O primeiro Plano Nacional de Ensino em Direitos Humanos ocorreu no Perú, em 1990. Em 1994, no Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas, realizada em Miami estabelece que “os governos desenvolverão programas para a promoção e observância

dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros”. O artigo 13 do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador –, determina que um dos conteúdos essenciais que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes é o respeito dos direitos humanos. (ZENAIDE, 2016, p. 60)

Zenaide em seu texto intitulado *Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina* elenca dois eventos como os marcos mais importantes do desenvolvimento da educação em direitos humanos, sendo eles: o Fórum Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, na cidade Túnis, na Tunísia, em 1992; e o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Montreal-Canadá.

Os trabalhos desenvolvidos naquele congresso deram significativas contribuições para a elaboração do Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia que foi apreciado em 1993 na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena-Áustria. Esse plano foi uma “*estratégia abrangente para a educação no nível formal, informal e não-formal, incluindo a educação popular e de adultos, a educação na família, a educação nos espaços não-formais*”. (ZENAIDE, 2016, p. 51.) Nesse plano, a educação em direitos humanos foi considerada uma mediação para “*eliminar violações dos direitos humanos e construir uma cultura de paz baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e respeito mútuo*” (UNESCO, 1993, p.1).

O Plano incentiva os educadores para criarem ações pedagógicas que dessem contribuições para a promoção de uma cultura de paz. A partir da Declaração de Viena (tendo o Plano de Ação como documento orientador), a educação em direitos humanos passou a ser um compromisso estatal para a inserção dos direitos humanos nos currículos escolares, em níveis formal e informal da educação. Passou a fazer parte de uma estratégia que pudesse contribuir para universalizar os direitos humanos.

Em 1994, foi realizada a Conferência Internacional de Educação onde foi criada a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, em Genebra-Suíça. Ainda no panorama internacional e a partir dessa conferência de Genebra, a ONU instituiu, em 1994 a “Década da Educação em Direitos Humanos” compreendida entre os

anos de 1995 a 2004. A partir dessa década, os Estados-membros da ONU tiveram uma orientação para desenvolver formalmente a educação em direitos humanos.

Para a implementação da Década, em 1997 e 1998, são elaborados e aprovados o Plano de Ação Internacional do Decênio para a Educação na esfera dos Direitos Humanos, as Diretrizes para a elaboração de planos de ação nacionais para a educação na esfera dos direitos humanos e os Informes anuais sobre a Década das Nações Unidas para a Educação na esfera dos Direitos Humanos. (ZENAIDE, 2016, p. 51)

No continente sul americano, foi realizado em novembro de 1997 na cidade de Margarita, a VII Conferência Ibero-Americana de Ministros de Administração Pública e Reforma do Estado (VII Cimeira Ibero-Americana – Venezuela), tendo sido ratificada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) a proposta de educação em direitos humanos.

No Brasil, em 1996, foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. (RBEDH), que realizou em 1997 o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, o evento foi sediado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Contudo,

O caminho de institucionalização da educação em direitos humanos por parte do poder público começou após a Constituição de 1988. Em 1996, com o Programa Nacional de Direitos Humanos I, inserimos o eixo Educação e Cidadania: bases para uma Cultura de Direitos Humanos. Dessa linha de ação foi possível ao Ministério da Justiça criar linhas de fomento a projetos de educação em direitos humanos realizados por entidades da sociedade civil, órgãos públicos e universidades. (ZENAIDE, 2016, p. 63)

A sociedade civil organizada também teve um papel de protagonista em relação à institucionalização da educação em direitos humanos no Brasil. Em seguida os programas do governo do ex-Presidente Lula da Silva na área educacional expandiram a difusão dos direitos humanos.

A sociedade civil, por sua vez, com financiamentos internacionais criava uma rede ampla de ações educativas em direitos humanos. Em 1996, “ética e cidadania” foi inserida como Parâmetro

Curricular Nacional, desdobrando-se no âmbito do MEC e da SEDH em programas como Paz nas Escolas (2000), Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade (2003) e Programa Nacional de Extensão Universitária (2003). Mais recentemente, os direitos humanos têm se inserido nos Programas Escola Aberta (2004), Escola que Protege (2004), Mais Educação (2004), dentre outros. (ZENAIDE, 2016, p. 64)

A educação em direitos humanos teve sua aplicação mais intensificada a partir da institucionalização da Década da educação em direitos humanos pela ONU, que foi finalizada em 1994 ano do lançamento do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos pela UNESCO. Na Europa, os ministros dos Estados-membros do Conselho da Europa aprovaram a Educação para a Cidadania Democrática e a Convenção Europeia dos Direitos Humanos no Ensino Universitário e a formação profissional.

No intuito de contribuir com a formação de pesquisadores em direitos humanos e fomentar o debate sobre a educação em direitos humanos, foi criada, no ano de 2003 em São Paulo, a Associação Nacional de Direitos Humanos Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), com os objetivos de promover o avanço da pesquisa, do corpo de pesquisadores e do ensino de direitos humanos na pós graduação; auxiliar na formulação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa em direitos humanos; contribuir na implementação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa em direitos humanos; e auxiliar na formulação e implementação de políticas de proteção e/ou promoção de Direitos Humanos.

A ANDHEP com o propósito de fomentar o debate sobre a educação em e para os direitos humanos tem realizado, desde sua criação, encontros nacionais, tais como seminários, congressos e outros eventos, onde foram apresentados trabalhos referentes a temas de direitos humanos.

Em 2007, Brasília sediou o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, promovido pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em parceria com a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Naquele evento, participaram diversas autoridades dos direitos humanos, assim como, pesquisadores e especialistas da América Central e do Sul, tendo entre outros, os seguintes objetivos: debater o papel da educação em direitos humanos na contemporaneidade; promover uma reflexão sobre a implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos nos países do MERCOSUL e Países Associados; promover o intercâmbio de políticas

públicas de educação em direitos humanos, numa visão multicultural e pluralista; refletir e analisar experiências significativas de educação em direitos humanos desenvolvidas por diferentes atores sociais nacionais e internacionais e divulgar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil. (ZENAIDE, 2016, p. 75)

Historicamente, a educação em direitos humanos tem uma aproximação com as ideias do educador Paulo Freire, em especial no que se refere à emancipação dos sujeitos. Magendzo (2016) exalta que:

Paulo Freire en sus múltiples trabajos señaló reiteradamente que a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. El discernimiento, según Freire, que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa, en el sentido de que hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas y de las injusticias. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos refuerza su sentido político. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta de empoderamiento. Ambas, la pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos, están centradas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. (MAGENDZO, 2016, p. 235)

O autor considera que a educação em direitos humanos tem em seus princípios o comprometimento com a justiça social, a democracia e o empoderamento das minorias, para a transformação social e a participação da sociedade nas políticas públicas, Magendzo reforça que:

Hay que hacer notar, que la educación en derechos humanos reivindicó su compromiso con la justicia social desde sus inicios en el trabajo con los movimientos sociales y la educación popular inspirada en el pensamiento de Pablo Freire. En efecto, la educación en derechos humanos, de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como asimismo, ha sido su cometido empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados. De igual manera, ha estimulado la participación de la sociedad civil en las políticas públicas en todos sus niveles: nacionales, regionales y locales (MAGENDZO, 2016, p. 221)

Para alcançar este propósito a EDH deve contribuir para a democratização da sociedade, e a participação da sociedade civil e a inclusão dos grupos sociais e culturais discriminados como sujeitos de direitos.

Magendzo, propõe examinar como as estruturas educacionais de poder interagem e moldam o currículo e, por consequência, moldam os “*sujeito de direitos*” e reproduzem os dispositivos que moldam as injustiças. Para ele, “*o currículo e a cultura escolar, como um sistema de poder em si, é responsável pela criação e legitimação do conhecimento, dando assim maior poder e status aos grupos de influência da sociedade.*” (MAGENDZO, 2016, p. 234, tradução do autor).

Por outro lado, Candau e Sacavino (2010) refletem sobre a categoria “sujeitos de direitos”. Segundo elas essa categoria é construída pela formação de consciência crítica, e

sujeitos de direitos, para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas. Ser sujeito de direitos implica reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade. Formação da consciência de ser sujeito de direitos significa também poder desenvolver, na prática e na construção da cidadania, a articulação dos direitos de igualdade com os de diferença, assim como os direitos individuais com os direitos coletivos. (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 122)

A educação em direitos humanos voltada para a formação de sujeitos de direito, cria um processo de fortalecimento e empoderamento com vistas a dar contribuições para a “*transformação das estruturas de injustiça que ainda perduram em nossas sociedades, em que a pobreza crônica é a manifestação mais severa.*” do modo de produção capitalista. (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 123)

Se a educação em direitos humanos tem como foco a justiça social “*cabe preguntarse, entonces, si la educación en derechos humanos ha tenido como norte la justicia social, no es acaso redundante o inoficioso señalar que éste debe ser uno de sus cometidos centrales?*” (MAGENDZO, 2016, p. 221)

Em outras palavras:

El solo hecho que la educación en derechos humanos se proponga formar sujetos de derechos, no se está implícitamente diciendo que se construye como tal en la medida que se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros/otras como legítimos otras/otras, que se habilita para exigir equidad en la distribución del capital material y simbólico y que se capacita para la participación ciudadana? A nuestro parecer no es ni redundante ni inoficioso dado que le entrega a la educación en derechos humanos una dimensión y un lenguaje explícito en su relación con la justicia social. (MAGENDZO, 2016 p. 221-222)

Neste sentido, Mazendzo reitera que a educação em direitos humanos se propõe a formar sujeitos de direitos, ou seja, reconhece esses sujeitos como merecedores de uma parcela do capital material e simbólico necessários para o exercício da cidadania, mantendo assim uma relação explícita com a justiça social. (MAGENDZO, 2016)

A correlação necessária existente entre educação em direitos humanos, justiça social, ética e política é muito importante para sua postura crítica.

Más aún, lo que estamos afirmando es que la educación en derechos humanos debe, de manera manifiesta y notoria reforzar y fortalecer aún más su compromiso con la justicia social y lo debe hacer desde una actitud no sólo ética sino que, por sobre todo, con decisión política. Los tiempos presentes así lo meritan; demandando y emplazando a la educación en derechos humanos a que asuma una postura más beligerante y- por qué no decirlo- combativa, toda vez que las inequidades en el plano económico y educacional se acrecientan; que hay grupos que con anterioridad, y aun actualmente, son excluidos manteniéndolos en el anonimato y en el silencio. (MAGENDZO, 2016, p. 222)

A educação em direitos humanos, segundo Magendzo, na perspectiva do combate à injustiça deve lutar contra o processo de marginalização que grande parte da população sofre o que a impede de participar, satisfatoriamente, da vida social, econômica e política.

A reflexão de Magendzo prossegue:

Las aclaraciones conceptuales a las que se ha hecho referencia, vienen a ratificar lo sostenido con anterioridad en el sentido que

es cometido de la educación en derechos humanos contribuir a que se tome conciencia - y se actúe en consecuencia- de las inequidades e injusticias de redistribución económica y cultural que caracteriza y prevalece en nuestras sociedades; marginando y excluyendo de esta forma a un alto porcentaje personas de la vida social ,económica y política. Le incumbe igualmente entregar mensajes inequívocos respecto a la importancia que tiene para la vida democrática y la convivencia social, el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones que caracteriza a nuestras sociedades. Diversidad que históricamente ha sido negada, invisibilizada o bien reprimida. Adicionalmente, y cada vez con mayor énfasis, la educación en derechos humanos tiene una responsabilidad política, conducente a que las personas se sientan participes como pares en las decisiones que les conciernen, para así contribuir a la transformación social y a la erradicación de las injusticias. (MAGENDZO, 2016, p. 227)

A proposta do autor implica uma formação capaz de combater as desigualdades sociais e culturais, com base no respeito à diversidade, tendo em vista a responsabilidade política com o futuro da sociedade.

Mazendzo ainda defende que essa perspectiva de justiça social, nessa forma diferenciada de educar em direitos humanos, orienta os currículos, a ação pedagógica, a didática e até mesmo os sistemas escolares como um todo. Ao analisar a relação entre justiça social e educação ele afirma:

En otras palabras, la justicia social en educación le plantea al currículum de la educación en derechos una serie de objetivos y contenidos de derechos consagrados universalmente en una serie de instrumentos internacionales, como resultado de las luchas que por siglos las personas y los movimientos sociales han bregado individual como colectivamente para alcanzar dignidad y mitigar las injusticias. En el ámbito pedagógico, la justicia social ubica a la educación en derechos humanos de lleno en la pedagogía crítica y en este sentido intenta develar como las injusticias se ubican en las modalidades metodológicas de distribuir el conocimiento y de su apropiación. En el orden didáctico y evaluativo se está asumiendo que con el propósito de poder profundizar en el campo de la justicia social se hace necesario indagar en las múltiples controversias, tensiones y conflictos que esta presenta, en especial cuando se la vincula con los derechos humanos. (MAGENDZO, 2016, p. 228)

Sobre o currículo da educação em direitos humanos, ele defende que de acordo com a perspectiva da justiça social, compreende tanto os seus conteúdos conceituais como os conteúdos normativos dos direitos humanos. Além disso, devem incluir conteúdos referentes aos movimentos sociais que estão lutando para promover a justiça social de redistribuição, reconhecimento e representação.

Esses conteúdos são apresentados como mecanismos de formação para a democracia e cidadania. Em relação a pedagogia da educação em direitos humanos, segundo o autor, a perspectiva da garantia da justiça social, deve estar alicerçada no campo da pedagogia crítica. Ele exalta que a experiência da América Latina, ocorreu por meio da educação popular, e, dessa forma estruturou mesmo que involuntariamente um campo da pedagogia crítica. (MAGENDZO, 2016, p. 234)

Ainda de acordo com ele, os educadores que assumem uma postura pedagógica crítica entendem, analisam e tomam consciência de como o componente curricular e a cultura escolar funcionam e interagem, determinando como poucas pessoas dominam o poder econômico e social, criando uma cultura hegemônica. Esses grupos se empoderam para tornarem-se sujeitos de direitos, enquanto a maioria das pessoas são excluídas e não tem seus direitos reconhecidos. Ao fazermos essa análise, a educação em direitos humanos, dentro da matriz da justiça social, se torna mais crítica e combativa deixando para trás posições ingênuas.

Para Magendzo, a pedagogia crítica contribui para combater as discriminações, intolerâncias e injustiças:

Además, la pedagogía crítica considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de ésta. Por consiguiente, se aproxima - con una irada indagadora y cuestionadora y con metodologías dialógicas - a los problemas de injusticia e inequidades en la distribución de los recursos económicos y simbólicos; incentiva a que los educandos se pregunten por la razones de las discriminaciones e intolerancias, de la marginación y exclusión y la carencia de reconocimiento que sufren algunos grupos de la sociedad; adicionalmente, los estimula a que interroguen del por qué de la inexistencia de espacios de participación igualitaria en las decisiones que les atañen a ellos y a sus comunidades. En este sentido, la pedagogía en derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan en sus vidas. (MAGENDZO, 2016, p. 237)

Nesta perspectiva, essa pedagogia crítica está intimamente ligada à pedagogia da alteridade e da diversidade como seus componentes fundantes. *En efecto, la justicia social exige como una exigencia ética y como condición irrenunciable la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad con el Otro, al encuentro con el Otro*". (MAGENDZO, 2016, p. 237)

A educação em direitos humanos deve estar atenta a duas questões relacionadas à justiça social:

En primer lugar, hay que tener el suficiente cuidado de no caer y limitarse en dar solo explicaciones conceptuales moralizantes y acríticas sobre la justicia social. La educación en derechos humanos requiere que las conceptualizaciones se vinculen estrechamente con los contextos de injusticias e inequidades, así como que se perciban los atisbos de justicia que están presentes en la vida cotidiana de las personas, en sus familias y comunidades en las instituciones educativas, sociales y culturales. El desafío es, entonces, relacionar la teoría con la práctica, acercar el discurso a la vivencia diaria, acortar la distancia entre los ideales y la realidad y por sobre todo convertir a la justicia social en un derecho humano exigible e irrenunciable. (MAGENDZO, 2016, p. 241-242)

Por fim, Magendzo alerta que devemos compreender que a justiça social é para a educação em direitos humanos ao mesmo tempo um desafio e uma responsabilidade. É um desafio que implica por um lado, reforçar o compromisso da educação em direitos humanos para a justiça social em sua dimensão redistributiva, de reconhecimento e de representação, e por outro lado, é essencial que os educadores em direitos humanos sejam capacitados em direitos humanos e em educação em direitos humanos nos seus aspectos curriculares, pedagógicos, didáticos e avaliativos. Para tanto, é aconselhável que os educadores em DH tenham o máximo de informações sobre os aspectos conceituais e normativos que a justiça social implica, bem como sobre a proposta pedagógica e didática presente na pedagogia crítica.

Candau e Sacavino (2010) apontam que a educação em direitos humanos tem atraído mais atenção tanto nas esferas governamentais quanto nos movimentos sociais organizados, porém há um descompasso da problemática dos direitos humanos e da discussão da educação em direitos humanos. As pesquisadoras explicam que muitas vezes

a educação em direitos humanos fica restrita à aquisição de conhecimentos sobre direitos humanos, e além disso:

Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos direitos humanos com as diferentes concepções pedagógicas, nem, em geral, se procura construir estratégias didático-metodológicas que concretizem as perspectivas e concepções dos direitos humanos privilegiadas. Muitas vezes, identificamos um descompasso e mesmo, em alguns casos, uma contradição entre as concepções sobre direitos humanos afirmadas e os processos educativos desenvolvidos, particularmente nos sistemas formais de educação. (CANDAU e SACAVINO, 2010 p. 113-114)

A multiplicidade conceitual da educação em direitos humanos pode ser assim definida:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas. (CANDAU e SACAVINO, 2010, p. 114)

Essa diversidade semântica de educação em direitos humanos é um tema fortuito. Para FLOWERS (apud CANDAU e SACAVINO, 2010) existe uma categorização em três blocos, a saber: agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela; organizações não-governamentais (ONGs); e intelectuais universitários e educadores. Cada categoria dessas leva consigo os anseios e desejos dos grupos que em alguns aspectos se aproximam e em outros são antagônicos. Por exemplo, a concepção que um estudante de mestrado em DH tem da educação em direitos humanos pode ser completamente diversa daquela que a ONU possui.

Para as autoras, as definições governamentais estabelecem em documentos a valorização de objetivos e resultados vinculados à paz, à democracia, à tolerância, ao

desenvolvimento e à justiça social. Nesse sentido, as definições governamentais de educação em direitos humanos baseiam-se em sua instrumentalidade estratégica para a coesão social, enquanto as definições das ONGs enfatizam resultados, mas com enfoques

e objetivos das ONGs tendem a transformar, abordando a educação em direitos humanos como uma ferramenta para a mudança social, para limitar o papel do Estado, proteger as pessoas do poder do Estado e, em alguns casos, para permitir que o povo alcance o poder do Estado. Nesse sentido, afirma Flowers, as ONGs se comprometem e reforçam o aspecto “educação” da educação em direitos humanos. (CANDAU E SACAVINO, 2010, p.117)

As definições de educação em direitos humanos, segundo as organizações não-governamentais, têm como referência o empoderamento social, os cuidados a proteção e defesa e a relação entre oprimido e opressor. Ou seja, a concepção da EDH que as ONGs possuem está sempre relacionado com o empoderamento das minorias e grupos excluídos socialmente. Os *“enfoques afirmam o potencial da educação em direitos humanos para capacitar grupos vulneráveis para se protegerem e reivindicar ou exigir direitos negados historicamente.”* (CANDAU e SACAVINO, 2010, p.117)

Nesse sentido, as ONGs combinam o ativismo político com a compreensão dos direitos e as habilidades analíticas. Além disso, diversas ONGs exercitam a EDH com processos de aprendizagem voltados para a eliminação das condições que (re)produzem a miséria e as desigualdades com base em processos de conscientização pautados na pedagogia de Paulo Freire.

Para algumas ONGs o *“objetivo da educação em direitos humanos é a transformação social, não apenas através de influenciar governos mas também de outras fontes de poder, a partir de diversos atores da sociedade civil”* (CANDAU e SACAVINO, 2010, p.117)

Quanto a concepção de Flowers sobre a EDH:

corresponde aos educadores e intelectuais, que tendem a mudar a ênfase para os valores que constroem e informam os processos de educação em direitos humanos. Em geral, suas recomendações para conteúdos e metodologias estão baseadas em concepções da educação em direitos humanos como um modelo ético de aplicação

universal. Em suas definições se destacam palavras como princípios, normas, padrões, valores e escolhas morais, mostrando que esses pensadores e educadores consideram os direitos humanos como um sistema de valores que tem origem em necessidades humanas e se aplicam a toda a humanidade. Para esse grupo, ainda segundo a referida autora, a palavra que tem maior importância na expressão educação em direitos humanos é o “humano”. (CANDAUI e SACAVINO, 2010, p. 118)

desse modo, Flowers recomenda conteúdos e metodologias pautadas em um modelo ético e de aplicação universal, tendo como referência os direitos humanos como um sistema de valores originados em necessidades humanas. As autoras apresentam uma crítica em relação aos pesquisadores:

...os acadêmicos parecem saber o que a educação em direitos humanos deveria fazer, mas não sabem o que fazer com ela, e suas definições de educação em direitos humanos são polarizadas, indo, por um lado, na direção de um idealismo sublime, e, por outro, na de uma acomodação limitada ao *status quo*. (FLOWERS, 2004, p. 14 *apud* CANDAUI E SACAVINO, 2010, p.118)

Uma outra abordagem interessante é desenvolvida por Fritzsche (2004) em seu estudo sobre o significado de educação em direitos humanos. As autoras (CANDAUI e SACAVINO, 2010) destacaram os seguintes pontos sobre a pesquisa realizada por aquele pesquisador, onde tem os seguintes resultados: **a)** a educação em direitos humanos é necessária para o desenvolvimento dos direitos humanos. A EDH não se refere somente aos aspectos de conteúdos, mas são parte integrante dos direitos humanos. A EDH constitui-se em um direitos humanos; **b)** a educação em direitos humanos deve ser relevante para o ensino e a educação, como um tema interdisciplinar e transversal apoiada em novas tecnologias. Deve ser aplicada na educação formal e junto a outros grupos de profissionais violadores e vítimas da área de direitos humanos; **c)** a educação em direitos humanos tem pré-requisitos que envolvem: i) conhecimento e defesa de direitos; ii) respeito e defesa dos direitos dos outros; iii) compromisso com a defesa dos direitos humanos; e iv) compreensão moral, política, jurídica e preventiva-pedagógica dos direitos humanos; **d)** a conceituação da EDH combina a igualdade de direitos com a tolerância das diferenças. A relação entre direitos humanos e democracia é fundamental; e **e)** na

educação formal, a EDH deve se tornar uma filosofia presente na cultura das instituições educativas.

Em relação à EDH para “o nunca mais”, as autoras refletem:

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio e da invisibilidade” e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania. (CANDAUI e SACAVINO, 2010, p. 122)

Ou seja, a educação para o nunca mais aponta para a importância de uma educação democrática e cidadã, capaz de quebrar a “cultura do silêncio e da invisibilidade” desenvolvendo a memória viva dos horrores dos genocídios e das ditaduras que assolaram a América Latina, despertando o sentimento de justiça, coragem e compromisso com a verdade.

Diversos autores (MAGENDZO 2016; CANDAUI 2010, 2016; e ZENAIDE, 2016) reforçam a ideia que a educação em direitos humanos é dotada de uma intencionalidade e constitui um ato político. Desse modo, a formação da consciência de cidadania é fundamental e está articulada ao processo democrático vigente na sociedade e nas instituições educativas. Este é um processo que envolve todas as pessoas sem distinção das condições econômicas, sociais e culturais; de origem étnica ou nacional; e sem discriminação da sua orientação sexual. A educação em direitos humanos se torna assim um instrumento para garantir o exercício efetivo de todos os direitos humanos.

De maneira sucinta, podemos dizer que a educação em direitos humanos possui duas características principais que são mais abrangentes nos discursos, a saber: O primeiro concebe os direitos humanos como uma estratégia para aprimorar a sociedade, envolvendo os direitos individuais (civis e políticos), temas éticos e a incorporação dos direitos humanos no currículo escolar.

A segunda compreende os direitos humanos como uma mediação para construir um projeto de sociedade democrática, plural, participativa e inclusiva. Prioriza

o empoderamento de grupos sociais vulneráveis, a cidadania coletiva e a interdependência de todos os direitos humanos, tendo como alvo a justiça social, o desenvolvimento humano e a paz.

Candau e Sacavino (2010), tendo como parâmetro o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, compreendem a EDH como um sistema complexo, multidimensional, formador de sujeitos de direitos e com as seguintes dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (PNEDH, BRASIL, 2006, p. 17)

Seguindo os princípios apresentados por Magendzo (2006), Candau e Sacavino (2010) tanto a educação em direitos humanos quanto a pedagogia crítica devem observar alguns princípios, a saber:

01 - Princípio de integração: incluir os temas de DH em diferentes áreas curriculares, assim como no projeto político-pedagógico das unidades escolares, garantindo sua efetivação no plano afetivo, cognitivo e comportamental.

02 - Princípio de recorrência: aprendizagem dos direitos humanos é algo contínuo e deve atingir a mudança de comportamentos individual e coletivo.

03 - Princípio de coerência: implica na relação direta entre o dizer e o fazer em termos dos DH, de modo a garantir um discurso e uma prática coerentes com os princípios da EDH, utilizando estratégias didático-metodológicas afinadas com o público alvo.

04 - Princípio da vida cotidiana: abordar as situações plurais vinculadas aos DH e presentes nas/nos estudantes, nas famílias, nas comunidades, e nos países em relação à afirmação e às violações dos DH.

05 - Princípio da construção coletiva do conhecimento: adotar práticas participativas para garantir a construção coletiva de conhecimento, a ética e o compromisso com a mudança social.

06 - Princípio de apropriação: garantir que os(as) educandos(as) apresentem suas experiências vividas na área dos DH, e trabalhem criticamente essas experiências para ressignificá-las em suas vidas. O propósito é conseguir a interiorização da importância dos DH e o compromisso ativo em promovê-los, defendê-los e lutar pela reparação das violações cometidas.

Para as autoras, o mais importante na educação em direitos humanos é ter objetivos claros e estratégias voltadas para a participação dos educandos. A EDH deve favorecer o aprendizado a partir de vivências pessoais e coletivas relacionadas aos direitos humanos.

Nesse sentido, Candau e Sacavino enfatizam uma pedagogia crítica aplicada com criatividade, dedicação e compromisso capaz de sensibilizar as ideias, as atitudes e comportamentos dos(das) educandos. Ela necessita ser implementada tendo em vista desenvolver uma consciência cidadã ao nível individual e coletivo nas esferas político-social, ética e das práticas cotidianas de modo a formar sujeitos de direitos.

Estamos vivendo tempos de incertezas e de dificuldades no campo dos direitos sociais. O sistema público de saúde está em crise, a educação foi desprivilegiada nos recursos governamentais, além do crescente desemprego e a elevação da concentração de renda. Para Candau,

Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política. (CANDAU, 2016, p. 84)

Este contexto neoliberal do país dificulta a implementação da política de EDH, à medida que não prioriza a capacitação de atores sociais nesta área. Além disso, não reconhece a importância deste processo para a garantia de uma sociedade democrática. Conforme propõe Candau (2016, p. 85) a EDH necessita ser implementada tendo em vista desenvolver uma consciência cidadã ao nível individual e coletivo nas

esferas político-social, ética e das práticas cotidianas, de modo a formar sujeitos de direitos.

Como segunda dimensão da educação em direitos humanos, destacamos o processo de empoderamento ao nível individual e coletivo, tendo em vista reconhecer e valorizar grupos culturais e sociais discriminados e/ou excluídos.

Quanto à terceira dimensão, CANDAU (2016, p. 85) destaca os processos de mudança necessários para a construção de sociedades democráticas, capazes de garantir viva a memória histórica, permitindo a ruptura com a impunidade e os respeito à pluralidade das culturas e etnias.

Esses três componentes supracitados, estão presentes nos trabalhos desenvolvidos por educadores da América Latina e constituem pilares relevantes para contribuir com a formação cidadã dos múltiplos atores presentes nessas sociedades.

A educação em direitos humanos é uma educação diferente. Não é apenas uma disciplina transversal aos currículos do ensino formal e não-formal. A pedagogia necessária para a implementação do educar em direitos humanos tem uma nova forma de olhar (conhecer a realidade das violações), de saber (apropriação das informações sobre os direitos humanos), celebrar (com o uso de diferentes linguagens, ou seja, vídeos, músicas e dramatizações) e a construção coletiva do grupo, com o compromisso de assumir uma postura favorável e ativa na defesa dos direitos humanos.

Para a autora, as oficinas pedagógicas são uma “construção coletiva de saberes”, onde se conhece a realidade, há intercâmbio das experiências vividas e a criação de laços sociais e afetivos por meio dos momentos de “aproximação da realidade, sensibilização, aprofundamento/reflexão, síntese/construção coletiva e fechamento/compromisso. (CANDAU, 2016, p. 87)

Nesse sentido, reiteramos que para ela a educação em direitos humanos implica na transformação de atores individuais e coletivos, assim, como das entidades educativas e sociais, no sentido de garantir a participação dos diferentes atores no processo de ensino-aprendizagem, de modo a modificar suas atitudes e comportamentos, assim como as dinâmicas operacionais e práticas das organizações educativas.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

O debate sobre a educação para a paz é, essencialmente, permeado pela concepção de EDH. A educação para a paz (EP), da mesma forma que a educação em direitos humanos, representa uma temática que está inserida no campo conceitual dos direitos humanos.

Sobre essa educação a pesquisadora Alcía Cabezudo explica: *“la educación para la paz y el respeto a los derechos humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con agresiones injustificadas, violencia cotidiana y los horrores de la guerra que nos conmueven diariamente.* (CABEZUDO, 2016, p. 455)

O estudo da educação para a paz não tem, ainda, o real reconhecimento e importância como campo do saber. A respeito disso Cabezudo alerta:

Pese a su indudable importancia, la educación para la paz y los derechos humanos - eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales - es un campo de estudios marginal, subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Campo donde la memoria histórica y el afianzamiento de la verdad y la justicia tienen un rol particularmente significativo en el esclarecimiento, comprensión y estudio de los acontecimientos. (CABEZUDO, 2016, p. 455)

Para a autora a educação para a paz não deve ser se restringir ao campo escolar somente. Deve conter uma dimensão mais ampla,

y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad. De allí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la violencia directa como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico. La violencia estructural es definida como aquella producto de las estructuras sociales y económicas - básicamente injustas - que operan sobre individuos y sociedad de manera tal que “llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de paz” (Galtung, 1997) aún cuando no haya conflicto armado, enfrentamiento militar entre partes o guerra declarada. (CABEZUDO, 2016, p. 457)

Essa concepção de educação para a paz inclui a educação para os direitos humanos. Cabezudo acredita que a *“comprensión de los acontecimientos históricos a luz de la verdad de los grupos considerados “débiles o derrotados”, cuyas voces intentan acallarse para siempre”*. (CABEZUDO, 2016, p. 457) para a autora, a cultura de paz, o respeito aos direitos humanos e o estudo da história recente com os componentes de “justiça” e “verdade” constituem premissas valiosas a educação para a paz.

A construção de uma cultura de paz com pleno respeito aos direitos humanos tem uma grande importância, especialmente nos países sulamericanos, marcado por uma história de violações sistemáticas *“a partir del quiebre del estado de derecho y el establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares desde fines de la década de los 60 y durante las dos décadas subsiguientes.”* (CABEZUDO, 2016, p. 465)

Quanto ao objetivo da proposta, Cabezudo explica:

Fundamentalmente, el objetivo de la propuesta se basa en hacer que los estudiantes conozcan los problemas concernientes a la construcción de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos a través del estudio de cuestiones emergentes de su propia realidad (realidad micro), la que luego vincularán a realidades cada vez más complejas y lejanas (análisis macro) (Haavelsrud, 2010). Análisis que tiende a la concientización acerca de las características del mundo en que vivimos y hacia una búsqueda de alternativas superadoras desde nuestra participación individual y colectiva, con el objetivo de construir un mundo mejor para todos y todas. Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez mecanismos sistemáticos de transformación hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática. (CABEZUDO, 2016, p. 467)

Ao mesmo tempo, o avanço de propostas de cultura de paz e de respeito aos direitos humanos permite maior conhecimento e informação acerca dos problemas sociais, partindo das questões locais para as globais tendo em vista a construção um diálogo construtivo e crítico. Cabezudo defende que a educação baseada nesses princípios *“debería ser un objetivo integrador global en los proyectos pedagógicos y no sólo un objetivo específico para organizar la enseñanza.”* (CABEZUDO, 2016, p. 467)

A própria comunidade educativa e acadêmica, assim como todas as áreas do conhecimento e seus currículos específicos, devem ter incorporados os princípios da educação para a paz. Além disso, educadores, pais e estudantes junto com as associações

da sociedade civil, ONGs e igrejas devem construir uma ampla aliança para garantir a implementação da práxis educativa de Paulo Freire nesta temática:

Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. (JARES, 2007, pág. 45)

Segundo Jares, o estudo sobre a educação para a paz é uma ação educativa, crítica e não-violenta, pautada nos seguintes conceitos básicos: a) conceito de paz positiva; b) perspectiva criativa do conflito; c) conceito de desenvolvimento; e d) conceito de direitos humanos.

O debate da educação para a paz teve sua historicidade marcada por quatro marcos geradores: primeiro, o legado da Escola Nova; o segundo, a colaboração da UNESCO; o terceiro, a contribuição da pesquisa para a paz; e o quarto, a não-violência

Ainda de acordo com Jares, a educação para a paz não pode ser reduzida a fórmulas jurídicas, possui uma historicidade ampla, plural e rica. Um dos mais importantes marcos da história da EP foram as contribuições recebidas da denominada “Escola Nova”. Esse movimento de criação de Educação para Paz está relacionado à I Guerra Mundial (1914 – 1918): *“Mais que um conceito de paz, o ponto de partida é uma interpretação psicológica da guerra, entendida como resultado da não-realização do chamado ‘instinto combativo’ ”* (JARES, 2007, p. 21)

A ideia que moveu essa proposta teve duas intenções: a primeira, foi um movimento necessário para poder evitar a guerra e a segunda, foi uma oportunidade de poder fazer crítica às práticas pedagógicas tradicionais e contribuir com novas estratégias didático-pedagógicas. Para o autor, a educação para a paz tem uma “tripla dimensão: educação moral, social e religiosa” (JARES, 2007, p. 21).

No tocante a sua integração ao currículo, há certa polémica entre os que a consideram um conceito integral, que abarca toda educação, opondo-se a departamentalização (opção que era

majoritária) e os que a enquadram na área de geográfica e história e/ou na orientação étnico-moral. (JARES, 2007, p. 21-23).

Neste debate, a educação para a paz como utopia pedagógica, possui duas variantes: *“aquela que se concentra na especial contribuição dos educadores a salvação política do mundo está nas mãos dos educadores e a que acentua o papel da infância com base numa perspectiva de nova educação.”* (JARES, 2007, pág. 21).

O autor destaca a importância da formação de educadores que possam contribuir para a construção de processos de aprendizagem participativos e democráticos. Para alcançar seus objetivos, Jares propõe adotar a confiança no ser humano, pautada no otimismo, na confiança e na vitalidade.

A nova escola tem assim uma missão especial, no sentido de criar valores que permitam a mudança de comportamentos individuais e coletivos voltados para o respeito, a tolerância e a criação de laços solidários estáveis.

A UNESCO (1993) nas suas orientações de natureza educacional afirma que a educação para a paz deve possuir os seguintes suportes didáticos: “ensinar como viveram e vivem outros povos”; “reconhecer a contribuição de cada nação ao patrimônio comum da humanidade”; “ensinar como um mundo dividido pode vir a ser mais solidário”; “afirmar permanentemente que as nações vão cooperar com as organizações internacionais.”; “é o que se denominava educação sobre as Nações Unidas e organismos internacionais”; e “viver os princípios da democracia, da liberdade e da igualdade nos centros escolares.” (JARES, 2007, pág. 25)

Com esta plataforma a UNESCO passou a contribuir para estabelecer um vínculo de compromisso dos sistemas educacionais de diferentes países com a proposta da educação para a paz. Um outro marco importante que foi a criação de uma disciplina intitulada Pesquisa para a Paz.

O terceiro marco surge nos anos 1960, como consequência do nascimento de uma nova disciplina denominada Pesquisa para a Paz. Suas repercussões ocorrem especialmente no plano conceitual, ao revisar e reformular o próprio conceito de paz, que veremos a diante, e desenvolver a teoria gandhiana de conflito. No plano pedagógico, além das consequências das citadas revisões, faz-se absolutamente necessário recuperar as ideias e abordagens de Paulo Freire, vinculando a EP ao novo componente: a educação para o desenvolvimento. (JARES, 2007, pág. 26)

Com esta proposta disciplinar, a formação nos princípios da educação para a paz passou a ser difundida, em especial nas universidades, de diferentes países, com destaque para os europeus, as quais passaram a realizar estudos e pesquisas sobre diversos temas relacionado à questão da paz.

Essa disciplina foi implementada tendo como referência os seguintes elementos: relação orgânica entre pesquisa, a ação e a educação para a paz; a concepção do processo educacional como atividade política; concepção global de mundo; integração da EP, para ser efetiva, no processo global de mudança social; busca de coerência entre fins e meios, e entre a forma de educar e a forma de viver; desconfiança, no geral, ante as possibilidades da instituição de ensino; ênfase nos métodos socioafetivos e na participação dos alunos em seu processo de aprendizagem; enfoque interdisciplinar; e Orientação à ação. (JARES, 2007, pág. 27)

Um dos mais importantes marcos conceituais relacionado com a educação para a paz é o da não violência. Sobre esse assunto, o ícone e referência internacional é Mahatma Gandhi. A teoria da não violência é uma das mais importantes propostas desenvolvidas por Gandhi, com destaque para o conceito desenvolvido do *NAI TALIM*:

As grandes tradições do humanismo, das habilidades, de atitudes, maneiras, costumes e valores que compõe fundamentalmente a cultura humana, poderiam ser continuadas pela confiabilidade e participação informal na vida comum que, enquanto vida comum, por sua vez, seria excedida e enriquecida pelos estudos especiais da instrução formal. Essa união de educação formal com participação informal e íntima na vida comum fornece condições excelentes para o desenvolvimento total da personalidade. O processo unificado do viver e do aprender deve ter o objetivo consciente de oferecer oportunidade, incentivo e orientação para desenvolver cada aspecto da personalidade – físico, emocional, espiritual, intelectual, social ou econômico, – visando a melhoria da sociedade. Esse conceito revolucionário foi proposto por Mohandas K. Gandhi, que o chamou Nai Talim, e seus parceiros há época deram o nome de “educação básica”. O Nai Talim, ou instrução básica não é uma educação formal que científica com graduações ou diplomas, mas uma instrução funcional que permite ao indivíduo adquirir, com o envolvimento pessoal, valores universais e, pela construção gradual do caráter, desenvolver-se como ser humano pleno pela educação básica libertadora. Essa instrução básica envolve a participação direta dos indivíduos nas

atividades mais elementares e fundamentais da vida diária em todos os níveis da competência humana, abrangendo as quatro dimensões que incluem a pesquisa, o treinamento, o trabalho em rede e extensão. (JARES, 2007, pág. 28-29)

Com essa proposta, Gandhi contribuiu para difundir valores e comportamentos pautados no respeito ao outro, na justiça, na tolerância e na escuta ativa do outro.

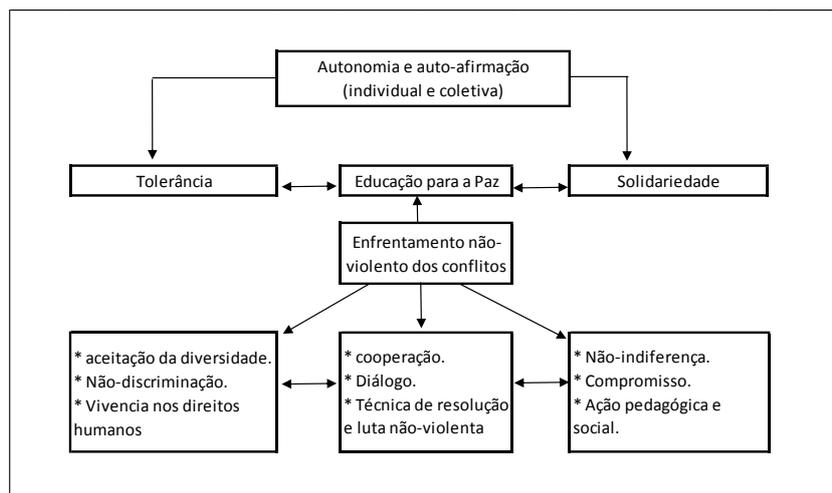
Uma outra característica da educação para a paz, com base no pensamento gandhiano é “*o legado da não-violência*” cujas características principais são as seguintes: a) a filosofia e a forma de atuação devem estar vinculados a dois princípios: o *satyagraha* (firmeza na verdade) e o *ahimsa* (ação sem violência); b) a autonomia pessoal e a capacidade de afirmação são fundamentais para alcançar a liberdade; c) ser auto-suficiente, tanto material quanto mentalmente; d) harmonia das quatro dimensões do ser: corpo, intelecto, sensibilidade e espírito; e) a teoria do conflito e a aprendizagem das estratégias não-violentas; f) capacitação em estratégias de luta não-violenta nas experiências educativas das comunidades não-violentas de modo a ensinar a desobediência saudável; g) educação através do trabalho; h) autonomia cultural, como princípio fundamental; i) completo alinhamento entre os objetivos a serem alcançados e os métodos; e h) a integração do processo educacional na comunidade de modo a garantir que a escola esteja aberta e divida a responsabilidade do processo educacional com a comunidade que a cerca. (JARES, 2007, p. 29)

Deste modo, neste trabalho, a Educação para a Paz³ é compreendida como um processo educativo permanente, que envolve as instituições educacionais tendo em vista construir uma sociedade pacífica, igualitária, democrática e plural, tomando como referência a autonomia e autoafirmação individual e coletiva pautada na tolerância e na solidariedade.

Abaixo transcrevemos os objetivos e conteúdo da Educação para a Paz, para uma melhor compreensão deste conceito. (JARES, 2007, p. 47)

Figura 01

³ Foi grafado o termo educação para a paz com letra maiúscula para dar ênfase ao conceito.



Segundo, Jares (2007), a educação para a paz é um processo “*educativo, contínuo e permanente*” dotado de intencionalidade, e “*pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.*” (JARES, 2007, pág. 44-45)

Entretanto, Cabezado comenta:

Otra propuesta para la introducción de un trabajo educativo relativo a los principios de paz, derechos humanos y justicia se sustenta en el trabajo conjunto de estudiantes, padres y educadores, sumándose a ellos asociaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales e iglesias. En esta instancia, las actividades propuestas se basan en mini proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana, los que conducirán a los estudiantes a establecer un contacto directo y muy enriquecedor con el medio circundante y sus consecuentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en práctica de acciones con el objetivo de resolver el problema inicial. Enfatizamos ese trabajo como particularmente importante, ya que constituye la fase operativa de la tarea de aprendizaje lo que Paulo Freire ha denominado la praxis educativa (Freire, 1979 *apud* CABEZUDO, 2016, p. 473)

Por fim, aquele autor ensina que a EP para a formação em direitos humanos não teria nenhum sentido sem execução de atividades em que seja necessária a participação dos estudantes (sejam eles crianças, adolescentes ou adultos), e nessa prática educativa eles assumem um papel ativo como agente colaborativo e transformador da comunidade através de ações e projetos. (CABEZUDO, 2016, p. 473)

Oh viajante

*Ó viajante!
De onde vens?
Para onde vais?
A lua desce
no caos da madrugada;
mas vou andando,
antes do Sol nascer,
à procura de luz...
No desejo de varrer
as trevas de minh' alma,
a grande árvore eu procuro
que nunca se abalou
na fúria da tempestade.
Neste encontro ideal,
sou eu quem
surge da Terra!*

Daisaku Ikeda

CAPÍTULO III

RELIGIOSIDADE, BUDISMO E SOKA GAKKAI INTERNACIONAL

A presente pesquisa pode ser considerada uma contribuição em diálogo com o campo religioso embora, o foco principal seja o conceito de educação para criação de valor desenvolvido pelo professor Makiguchi. O tema da religião como fenômeno sociocultural é explicado por Perreira:

Os cientistas sociais, particularmente os antropólogos, costumam tomar a religião como fenômeno sócio-cultural, presente em todas as sociedades humanas. Émile Durkheim, considerado por muitos como o fundador da sociologia da religião, trouxe uma fundamental contribuição, primeiramente, ao reconhecer a legitimidade da pesquisa científica da religião: “Diz-se que em princípio a ciência nega a religião. Mas a religião existe, é um sistema de fatos dados; numa palavra, ela é uma realidade. Como poderia a ciência negar uma realidade?” (DURKHEIM, 1973, p. 534, *apud* PEREIRA, 2001, p. 08)

A pesquisa científica em religião se legitima pelo fato de se tratar de um fenômeno da sociedade e da cultura, que necessita de uma compreensão capaz de destacar aspectos relevantes para determinados grupos sociais.

Para José Jorge de Carvalho (1994) as religiões são “*sistemas articulados de crenças e de explicação do mundo, que podem se manifestar, nos casos mais fechados, em forma de dogmas ou, em casos mais abertos, em forma de representações coletivas.*” (CARVALHO, 1994, p. 72)

Nesta conceituação, Carvalho apresenta o âmbito concreto dos sistemas de crenças que podem resultar em explicação dogmáticas da realidade ou formas de representação coletivas que podem orientar as práticas culturais de grupos e comunidades específicas.

Em relação à influência dos aspectos religiosos sobre a realidade, Pereira destaca as contribuições de Durkheim para uma compreensão sociológica da religião:

De grande importância, também, foi sua concepção de religião. Durkheim sustenta que ela (incluindo tanto o sistema de crença quanto a prática) é um “fato social”, uma metáfora da própria

sociedade ou, ainda, uma representação da sociedade numa forma simbólica ou mental. Como forma de “representação coletiva”, a religião é, portanto, uma forma de concepção do mundo. Para o sociólogo francês, “... a religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos” (DURKHEIM, 1973, p. 514, *apud* PEREIRA, 2001, p. 08)

Tratar da religião é discorrer sobre aspectos puramente sociais. Tanto Durkheim quanto Ronan Pereira vinculam a relação existente entre os símbolos, os valores, costumes, a cultura e as manifestações religiosas.

Para Pereira, cada sociedade tem um agrupamento religioso que exerce certa predominância. No Brasil, por exemplo, a maioria da população é católica, embora o segmento do protestantismo está ganhando espaço cada vez maior. O IBGE tem dados do Censo 2010, onde está registrado que no Brasil o grupo declarado católico representa 65% de toda a população, enquanto o segmento de evangélicos representam 23%.

Como o projeto Makiguchi em Ação está vinculado a uma proposta educacional do budismo japonês, é necessário situar o perfil das organizações religiosas do Japão, país de origem desta iniciativa educacional.

A obra denominada Anuário das Religiões Japonesas (Bunkachô Shukyô Nenkan em japonês) de 2000, traz as seguintes informações sobre as religiões existentes no país:

Tabela 01 - Estatística das organizações religiosas no Japão (1999).	
Denominação	Seguidores / porcentagem populacional
Xintoísmo	106.151.937 (49,3 %)
Budismo	96.130.255 (44,6%)
Cristianismo	1.761.907 (0,8%)
Outras religiões	11.019.359 (5,1%)
Total	215.063.458 (100%)

Fonte: Bunkachô (2000, p. 30-31) citado por Pereira, 2001, p. 53.

Tendo em vista as informações da Tabela 01, é possível inferir que o xintoísmo tem predominância em comparação às outras manifestações religiosas,

alcançando 49% da população daquele país. O budismo encontra-se em segundo lugar com 45% do total pesquisado. As demais religiões possuem pouco mais de 5% da população. Com destaque para o cristianismo que conquistou, aproximadamente, 1% dos japoneses. As demais religiões alcançam apenas 5,1% dos seguidores. Desse modo, a relevância do budismo no Japão fica demonstrada nessas estatísticas e leva a uma reflexão neste estudo voltado para o budismo e sua relação com a sociedade e os direitos humanos.

O budismo praticado na Soka Gakkai procura ter aplicação na sociedade. Um tema recorrente é que as ações da religião devem ser pautadas pelos problemas sociais. Pereira faz a seguinte consideração:

... procuro salientar a maneira como os líderes da Gakkai se esforçam para adaptar essa instituição aos novos tempos e a cada sociedade em que é introduzida. Como o presidente da SGI, Daisaku Ikeda, instrui seus discípulos, é preciso identificar o budismo com a sociedade, é preciso “comprovar que o budismo é a própria sociedade”. Tal afirmação serve quase como uma ilustração das palavras de Durkheim (1973, p. 527): “... longe de a religião ignorar a sociedade real e dela fazer abstração, ela é sua imagem” (PEREIRA, 2001, p. 13).

No Japão, o budismo da Soka Gakkai tem sido exercido com respeito à cultura dessa sociedade oriental e suas tradições, enquanto no Brasil a introdução das práticas budistas japonesas tem mantido também um diálogo respeitoso com as práticas culturais existentes no país. Desse modo, cada sociedade se torna alvo das práticas budistas da Soka Gakkai, ao mesmo tempo em que garante a permanência de suas normas sociais específicas.

BUDISMO E DIREITOS HUMANOS: UMA ABORDAGEM ARTICULADA

O budismo é uma religião de origem oriental e devido à sua existência milenar, a sua origem territorial é incerta. Alguns estudiosos apontam na Índia, enquanto outros defendem o surgimento do budismo na China. Atualmente, o budismo tem características de religião e de filosofia. É comum a pergunta se o budismo é uma religião ou uma filosofia de vida. Nesta pesquisa, serão abordados aspectos das duas facetas do budismo, embora o conceito religioso e filosófico se inter-relacionam de modo a completar e dar justificativa para a existência do outro de forma pragmática e dicotômica.

Para Ikeda, o objetivo da religião é oferecer dignidade, paz e felicidade aos seres humanos.

Qual é o propósito da religião? Realizar a paz e felicidade para todas as pessoas. Ela não existe para limitar a liberdade das pessoas e oprimi-las com a sua autoridade ou dogma. O bem-estar das pessoas deve ser sempre o ponto de partida e o objetivo final de todos os esforços humanos. Portanto, isso é inaceitável que a religião, o governo ou qualquer outro sistema ideológico tratar as pessoas como meio para um [determinado] fim. Para preservar a dignidade da vida e perceber a verdadeira paz, as pessoas devem se unir, superar todas as barreiras [que separam as pessoas] da religião, nação e raça. Esta deve ser a regra de ouro para governar a humanidade. Na verdade, isto é, em si, o objetivo final do budismo, que identifica a natureza de buda em todos os seres vivos e tem como objetivo trazer a felicidade. (IKEDA, 2006, p. 01)

Este propósito se articula com a esfera dos direitos humanos, motivo pelo qual neste tópico, será discutida a relação existente entre o budismo e direitos humanos. À primeira vista, pode parecer que os dois assuntos são desconexos, mas duas questões podem ser colocadas:

Como poderia o budismo dar contribuições para o campo dos direitos humanos?

Como podem os direitos humanos dialogar com os conceitos budistas?

Desse modo, o estudo sobre direitos humanos e budismo é complexo. Pois

ao tratarmos de temas como o budismo e direitos humanos, duas limitações epistemológicas, pelas quais ordinariamente se faz opção, merecem aqui atenção: dissertar efusivamente sobre aspectos excessivamente circunscritos do universo abordado, ou tecer considerações gerais e talvez até generalistas sobre impressões pouco fundamentadas da jornada cognitiva. Ambas são opções insatisfatórias, haja vista serem auto-excludentes, seja na busca de uma compreensão dos temas em sua ampla envergadura e desdobramentos, seja para compreensão em profundidade de suas diferentes facetas e intersecções. (WOORTMANN, 2015, p. 116)

O presente estudo não pretende esgotar, em sua totalidade as contribuições destas duas temáticas (budismo e direitos humanos), senão dar contribuições para o entendimento, ou apontar caminhos, dos assuntos que se desdobram a partir de cada análise.

A relação entre o budismo e direitos humanos – na visão de Woortmann – é possuidora de uma complexidade intrínseca, tendo em vista que

Não se trata, portanto, apenas de pensar como tem reagido o budismo aos direitos humanos, mas fundamentalmente pensar qual pode ser o papel do budismo e a sua contribuição para uma dimensão maior de valoração da dignidade humana e da vida, na qual talvez os direitos humanos tenham sido apenas uma das etapas na evolução de valores da humanidade. (WOORTMANN, 2015, p. 87)

A análise do estudo dos direitos humanos e sua relação com o budismo é, de certa maneira equivocada. O mais correto seria estudar qual a influência da filosofia milenar budista nas definições dos direitos humanos e de suas categorizações.

O conceito de dignidade humana, ou dignidade da vida, é, de certa maneira, algo novo na parte ocidental do mundo. Contudo, é algo que faz parte dos pensamentos milenares do budismo, do confucionismo, do bramanismo e do hinduísmo. IKEDA, (2003)

Hunt, discorre sobre a historicidade dos direitos humanos e parte do processo de independência do Estados Unidos – e da declaração feita por Tomas Jefferson e sua influência sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), passando pelo movimento iluminista francês e inglês do século XVII até à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

O pensamento ou defesa dos direitos humanos, partindo dessa premissa é a mais usual e comum. Contudo, a filosofia do budismo tem muitas contribuições a dar para os direitos humanos, tendo em vista que o termo dignidade humana é uma das premissas religiosas do budismo. WOORTMANN (2015).

A presente investigação não irá esgotar a análise dos direitos humanos à luz do budismo. *“Afortunadamente, tanto o budismo quanto os direitos humanos são marcantes em seu impacto transformador na realidade, e em sua ontologia ambos são de tal maneira fascinantes”*, pois, mesmo que os assuntos abordados não recebam o devido tratamento e desenvolvimento das ideias o *“seu estudo demonstra ser recompensador a cada novo conceito, a cada par de ideias comparadas, a cada perspectiva que se abre para novos estudos”*. (WOORTMANN, 2015, p. 116)

Contudo, nesta pesquisa, a ênfase será dada ao budismo japonês de Nitiren Daishonin e sua influência no campo educacional conduzido pelas propostas de Tsunesaburo Makiguchi, Josei Toda e Daisaku Ikeda, as quais configuram um projeto de educação em direitos humanos inicialmente implementado no Japão e posteriormente, difundido em diversos países do mundo.

HISTORICIDADE DO BUDISMO, DE SHAKYAMUNI A NITIREN: BREVES NOTAS

Inicialmente, antes de desenvolver conceitos relacionados à educação, aos direitos humanos, e à educação em direitos humanos com o Projeto Makiguchi, é salutar fazer um resgate histórico – mesmo que sem a profundidade necessária para o pleno entendimento – dos Budas Shakyamuni e Nitiren, bem como apontar as escolas budistas as quais estão vinculados.

No ocidente, o budismo é considerado tanto religião como filosofia. Neste estudo, será feito um debate inicial sobre as duas concepções. Cabe ressaltar que a parte religiosa é muito complexa e diversa, sendo que existem estudos indicando a existência de mais de duas mil diferentes correntes do budismo. (PEREIRA, 2001)

O budismo abordado é o da linhagem do Buda Sakyamuni, que teve sua origem no ensinamento do príncipe Sidarta Gautama⁴ da Índia. Contudo, os praticantes do budismo da Gakkai são adeptos do budismo de Nitiren Daishonin. Apesar da universalidade dos seus princípios e sua rica história, o budismo permaneceu por um longo tempo, aos olhos do mundo ocidental, como uma religião ligada à cultura da Ásia e sua prática era associada a algo exótico e difícil.

O budismo teve sua origem em uma localidade onde estão os países da China e Índia. Embora existam correntes ideológicas que defendem outra localização, é quase uma unanimidade que o primeiro buda, ou um dos primeiros budas que se tenha registro – foi o Siddarta Gautama – Shakyamuni como ficou conhecido após atingir a iluminação, cujo o advento foi no século V a.C.

Após a morte do Buda Shakyamuni, seus ensinamentos formaram duas grandes vertentes: uma mais tradicional com forte vínculo ao ensino, tradição, cultura e ritos denominada Hinaiana ou Theravada, e outra vertente com foco na essência da doutrina e adequada à cultura local denominada Mahayana.

⁴ Existe uma divergência sobre a data que Sakyamuni viveu. Algumas fontes citam o príncipe do Clã Shakya existiu em uma pequena vila. Hoje, esse reino, caso ainda existisse, ficaria localizado entre a Índia e a China. Fontes relatam que o budismo de Sakyamuni iniciou-se à cerca de dois mil anos atrás e outras fontes dizem cinco mil antes da Era Atual. De toda forma, foi um ensinamento cujo objetivo principal era livrar as pessoas dos sofrimentos inevitáveis da vida, tais como: nascimento, doença, velhice e morte. Esse assunto será melhor trabalhado em um capítulo específico.

A linhagem do budismo Hinayana (ou Theravada) teve maior difusão na: Tailândia, Camboja e Sri-Lanka entre outros, e o Mahayana foi disseminado nos países mais ao norte, tais como Tibete, China, Vietnã, Coreia e Japão. (FERREIRA, 2001, p. 57)

A partir da introdução do budismo no Japão outros aspectos culturais foram levados também pelo ensinamento.

Durante os quinze séculos desde sua introdução no arquipélago japonês, o budismo não somente contribuiu enormemente para a cultura japonesa como também sofreu profundas transformações no seu processo de aclimação à sociedade japonesa (TAMARU 1987, p. 64). De fato, ele serviu, por vários séculos, como uma espécie de via de transmissão de elementos culturais chineses para o Japão. A escrita chinesa, por exemplo, foi introduzida junto com o budismo. Os templos foram, até a época moderna centros religiosos, artísticos e educacionais. Até o governo Meiji (1868-1912) instituir um sistema de ensino, a maioria das escolas primárias estava associada aos templos budistas. Agências e agentes do budismo disseminaram no país técnicas de impressão e artísticas (pintura, cerâmica, escultura, jardinagem, etc), estilos arquitetônicos, uso de almanaques, rudimento de medicina chinesa, costume de beber chá... e a lista poderia se estender mais ainda. (PEREIRA, 2001, p. 56-57).

O budismo daquela época no Japão era uma religião da nobreza. Com o passar do tempo ele tornou-se uma religião popular. Ferreira afirma que: *“houve um movimento budista dos extratos mais altos da sociedade para os mais baixos, ou do 'centro' para a 'periferia' sócio-econômica.”* Ou seja, *“em outros termos, o budismo era inicialmente uma religião da aristocracia e, lenta e gradualmente, foi-se tornando uma religião das camadas populares do Japão.”* (FERREIRA, 2001, p. 58)

Esse aspecto de vinculação do budismo como uma religião da elite é, de certo modo, percebida ainda nos dias atuais. Contudo, os adeptos do budismo – ao menos o de Nitiren, como pode ser visto no capítulo referente à pesquisa de campo – refutam essa ideia errônea de uma crença voltada para uma elite.

Budismo de Nitiren Daishonin

O Buda Nitiren⁵ Daishonin nasceu em 16 de fevereiro de 1222, na província de Awa, atualmente baía de Tokyo. Ele era filho de pescadores e teve o nome natalício de Zennichimaro. Aos 12 anos entrou para o monastério budista no templo Seicho-ji da Escola Tendai e adotou o nome de Zeshobo Rentyo e aos 16 anos decidiu entrar para a vida religiosa, tendo como mestre Dozembo que era o chefe do monastério.

Do período compreendido entre os 16 aos 32 anos, Rentyo fez peregrinações em diversos templos budistas pesquisando os diversos sutras em busca do verdadeiro ensino. Nesta trajetória, percorreu os principais templos de Kamakura, Quioto e Nara. Como conclusão de seus estudos, verificou que o ensino mais importante era o Sutra do Lótus do Buda Shakyamuni. Neste sutra, é revelado a vida eterna do buda e os meios para que todas as pessoas – incluindo as mulheres – poderiam atingir a mesma condição iluminada do buda.

Zeshobo Rentyo mudou o seu nome para Nitiren Daishonin, que significa Sol do Lótus. O título do Sutra de Lótus é o Myoho-rengue-kyo e Nitiren adicionou o caracter Namu, que significa devotar ou viver de acordo com. Revelou, pela primeira vez, o Nam-myoho-renque-kyo, que constitui a essência dos ensinamentos de Shakyamuni.

Em 28 de abril de 1258, retornou ao templo Seicho-ji e recitou pela primeira vez o **Nam-myoho-rengue-kyo**, fundando o Verdadeiro Budismo. A partir deste momento, Nitiren passa a divulgar seus ensinamentos e combate por meio do diálogo, as crenças heréticas e errôneas.

Os três mestres: Tsunesaburo Makiguchi, Josei Toda e Daisaku Ikeda.

Os três personagens deste capítulo são japoneses. Tsunesaburo Makiguchi, Josei Toda e Daisaku Ikeda foram o primeiro, segundo e terceiro presidentes da Soka Gakkai, respectivamente.

Tsunesaburo Makiguchi⁶ (1871-1944) era geógrafo de formação. Foi professor de educação básica do Japão e atuou, também, por mais de 20 anos como diretor escolar. Em 1903, com 32 anos, publicou seu primeiro livro denominado *Geografia da*

⁵ As informações sobre Nitiren foram obtidas pelo sítio <http://www.seikyopost.com.br/budismo/16-de-fevereiro--nascimento-de-nichiren-daishonin> .

⁶ As informações sobre o professor Tsunesaburo Makiguti foram obtidas no sítio oficial no seguinte endereço: www.tmakiguchi.org

vida humana. Foi o fundador da teoria educacional soka, que significa criação de valor, uma síntese tanto de suas reflexões quanto da sua prática docente.

Em 1928, Makiguchi e Toda converteram-se ao budismo Nitiren e em 1930, junto com seu discípulo Josei Toda publicaram o livro *Associação Educacional de Criação de Valores Humanos* (Soka Kyoiku Gakkai em japonês) predecessora da Soka Gakkai Internacional. A fundação oficial da Soka Gakkai foi a partir da publicação desse livro, em 1930.

Makiguchi utilizou o termo "soka" com significado de "criação de valor". O princípio da criação de valor está voltado para o propósito da educação ser a responsável pela felicidade do educando.

Ele também acreditava que a “verdadeira felicidade” estava em uma vida criativa de valores. Criação de valor para ele é a capacidade de encontrar significado em todas as circunstâncias, para melhorar a existência e contribuir para o bem-estar de cada um e dos outros, em qualquer situação, em especial na vida escolar, por meio do Sistema de Pedagogia de Criação de Valor.

Um dos elementos consistentes do trabalho de Makiguchi como educador foi romper com o currículo baseado em memorização e trabalhar maneiras de inspirar a curiosidade dos alunos pelo aprendizado. A felicidade era algo que ele relacionava com o conceito de valor.

O sistema educacional do Japão, na época de Makiguchi, era dentro do regime monárquico. Ele tinha por objetivo manter os interesses do Estado em detrimento da população em geral. A educação era orientada para a produção de sujeitos sem senso crítico, apáticos e dispostos a dar a vida em nome da segurança nacional. Com o passar do tempo, em especial a partir do ano de 1940, o Japão avançava cada vez mais no caminho da expansão militarista e o sistema educacional tornara-se um meio de incutir obediência cega às autoridades militares e o imperador era visto como uma figura divina.

Do exposto, é possível imaginar as dificuldades e problemas que Makiguchi enfrentou ao aplicar um método completamente diferente e humanizado nas relações de ensino e aprendizagem. Ele se mantinha desempenhando as funções educacionais graças às elevadas notas que os seus alunos obtinham em exames nacionais semelhantes à Provinha Brasil. O conceito de criar valor consistia no fortalecimento da capacidade das pessoas para efetivar a transformação positiva da realidade. A filosofia da criação de valor enfatiza a capacidade autônoma dos alunos.

Para Makiguchi:

o objetivo da educação não é transferir conhecimento, é para orientar o processo de aprendizagem, para equipar o aluno com os métodos de pesquisa. Não é a comercialização fragmentada de informações, é permitir a aquisição dos métodos para aprender por conta própria, é o fornecimento de chaves para desbloquear o cofre do conhecimento. Em vez de encorajar os alunos a se apropriarem dos tesouros intelectuais descobertos por outros, devemos permitir que eles empreendam por conta própria o processo de descoberta e invenção. (MAKIGUCHI, 1934, *apud* BETHEL, 1989, p. 168)

Segundo Makiguchi, a educação deve existir para o bem-estar das crianças, sendo este um dos ideais da educação soka. Isso era uma ideia radical na sociedade japonesa que sofria com o regime militarista. A população era forçada a colocar o prestígio nacional acima de sua própria felicidade, e as crianças foram ensinadas na escola que este era o modo correto de viver. Foi com este panorama e pano de fundo, que Makiguchi ousou defender que a felicidade das crianças seria a máxima prioridade na educação.

A filosofia educacional centrada no aluno de Makiguchi exigiu inevitavelmente um papel transformador para os professores também. A relação professor-aluno, vigente naquele período, era de distanciamento e permeada por uma cultura opressora, característica dos sistemas ditatoriais.

A educação soka não é uma mera transferência de conhecimento, mas um processo humanista que alimenta o potencial de cada educando humano para que aflore ao máximo. Devido não somente à sua proposta educacional, mas também por fazer oposição às opressões das autoridades militares japonesas, Makiguchi foi levado muitas vezes para depor em delegacias. Com a promulgação da Lei de Segurança Nacional, que proibiu todas as crenças religiosas à exceção do Talismã Xintoísta, que tinha a Deusa do Sol como adoração divina e a família do imperador a representação terrena daquela deusa, o trabalho educacional de Makiguchi foi interrompido. O xintoísmo se tornou a religião oficial da Terra do Sol ao colocar a figura do imperador como Deus vivo. Desse modo, dar a vida em prol do futuro do país passou a ser a principal ideologia escolar e cultural.

A perspectiva humanista de Makiguchi e Toda foi passada a ser criticada e perseguida pelo poder estatal e eles eram absolutamente contrários à ideologia militar

vigente no Japão. Desde a década de 1930, começou a prevalecer no sistema de ensino e na vida pública, uma crença fanática e de adoração descomedida à figura do imperador.

Dessa forma, Makiguchi e Toda foram proibidos de fazer as reuniões do budismo e os ritos religiosos foram considerados como heresia. Em 1943, eles foram presos sob a acusação de desobediência por professar uma crença proibida. Makiguchi morreu na prisão em 1944 e Josei Toda sobreviveu ao cárcere e foi liberado pouco antes do fim da Segunda Guerra Mundial, em julho de 1945.

Josei Toda (1900-1958)

Josei Toda⁷ era professor de matemática e com 19 anos, encontrou seu mestre Tsunesaburo Makiguchi, que passou a auxiliá-lo na tarefa de desenvolver a teoria educacional soka. Esta pedagogia de criação de valor fazia contraste com os métodos de ensino arcaicos utilizados no Japão nesta época.

A pedagogia de criação de valor dava prioridade à felicidade das crianças e inspirava nelas o desejo de aprender. Era uma proposta completamente diferente de estudo, especialmente em relação à ortodoxia educacional que formava as pessoas com obediência cega e à mercê da vontade do Estado.

O Japão, no entanto, havia embarcado neste momento em um programa de expansão militar na Ásia, que culminou com seu envolvimento na Segunda Guerra Mundial no eixo oposto ao do ocidente democrático. As autoridades militaristas consideraram Soka Kyoiku Gakkai como uma ameaça às suas tentativas de impor o controle religioso e de pensamento, e em 1943, Toda foi detido junto com Makiguchi e outros líderes da Gakkai.

A experiência de prisão foi crucial para despertar Toda para sua missão de incentivar a prática generalizada do Budismo Nitiren, a fim de construir as bases para uma sociedade pacífica.

Toda, ao sair da prisão, viu o Japão em chamas e proferiu sua famosa frase:

- Irei eliminar a miséria da face da Terra!

Ele estava com a saúde debilitada devido aos maus tratos do cárcere, e apesar de sua estatura alta, estava pesando pouco mais de 40 quilos. Mesmo neste quadro

⁷ As informações sobre o professor Josei Toda foram obtidas no sítio oficial no seguinte endereço: www.joseitoda.org

completamente adverso, tais como a desnutrição, anemia e com graves dificuldades financeiras em seus negócios, empreendeu esforços para reerguer a Soka Kyoiku Gakkai.

Após o Japão perder a Segunda Guerra Mundial, a Lei de Segurança Nacional foi revogada e a permissão para todas as crenças religiosas foi reestabelecida. Josei Toda assumiu a responsabilidade pela Soka Kyoiku Gakkai, vindo a se tornar Diretor Geral e, posteriormente, o segundo presidente.

Percebendo a rápida mudança da cultura japonesa, decidiu que o foco das atividades da Gakkai deveria ser religioso e não somente escolar. Reformulou, assim, a Gakkai retirando o termo Kyoiku (escolar) originando, assim, a Soka Gakkai (Associação para Criação de Valores Humanos).

A Gakkai tornou-se, daí em diante, um movimento que refletiu um amplo compromisso com a realização da paz global e o bem-estar das pessoas em todos os setores da vida, por meio da transformação dos indivíduos através da prática budista. Toda planejou a criação de escolas que teriam como base filosófica a teoria de criação de valor do seu mestre e jurou por meio de suas ações, que o Japão e o mundo iriam dar o devido valor e iriam reconhecê-lo como visionário, dando assim concretude às muitas idéias de Makiguchi.

Ele estabeleceu uma escola de educação à distância denominada Jishu Gakkan, na qual pôde colocar em prática muitas idéias inovadoras. Publicou livros didáticos com base em seus métodos e materiais pedagógicos. A escola ganhou uma forte reputação e um livro didático de aritmética de sua autoria, vendeu mais de um milhão de exemplares⁸.

Contudo, a morte de Makiguchi, se somou aos problemas financeiros no pós-guerra, e o perigo de que toda a teoria da Pedagogia de Criação de Valor pudesse desaparecer. Consciente do desejo de Makiguchi em estabelecer um sistema escolar baseado em suas teorias de educação Soka, Toda se esforçou para garantir que seu próprio sucessor, o jovem Daisaku Ikeda, herdasse essa missão.

O segundo presidente da Soka Gakkai – Josei Toda – estabeleceu o princípio da revolução humana, desmistificando o conceito de iluminação e proporcionando uma expressão corrente para a ideia abstrata de atingir o Estado de Buda (iluminação). A partir de sua experiência na prisão ele percebeu que o estado de buda constitui um imenso

⁸ Um Guia Dedutivo para a Aritmética

potencial inerente à vida de todas as pessoas, cabendo a cada um manifestar seu estado de buda.

Foi com a liderança de Josei Toda que a Soka Gakkai tornou-se um dos movimentos budistas leigos mais influentes do Japão. A organização na época de Makiguchi tinha pouco menos que mil famílias, mas sob a liderança de Toda, a quantidade de famílias convertidas ao budismo de Nitiren Daishonin cresceu para mais de três mil.

No dia da sua posse como segundo presidente, em 3 de maio de 1951, ele fez a declaração de expandir a quantidade de famílias de 3 mil para 750 mil em apenas sete anos. A partir deste momento, a Gakkai entrou em um ritmo dinâmico de expansão. Da mesma forma que o seu mestre, o primeiro presidente da Soka Gakkai Tsunesaburo Makiguchi, Toda não era uma pessoa religiosa, mas sim uma pessoa profundamente comprometida com os problemas da sociedade. Muitas das suas buscas para resolver os diversos problemas sociais tiveram respostas na filosofia do budismo de Nitiren Daishonin, que destaca o potencial interior de cada pessoa.

Toda transformou a Soka Gakkai em uma das mais importantes associações budistas leigas do Japão. Foi ele que elaborou e idealizou o cenário da expansão e crescimento da Gakkai, com o desejo de contribuir para a transformação social no mundo. No final de sua vida, defendeu uma visão de cidadania global. Em 1957, emitiu uma declaração histórica pedindo a abolição das armas nucleares confiando essa tarefa aos jovens.

Josei Toda morreu em 2 de abril de 1958, e seus principais escritos incluem o *Guia Dedutivo de Aritmética e a Revolução Humana*, sendo que, esse último, teve mais de um milhão de exemplares vendidos. A vida de Toda foi dedicada a restaurar, revitalizar e manter o espírito do budismo para a posteridade. Suas ideias e convicções continuam a inspirar o ativismo pela paz e o engajamento juvenil social tanto na Gakkai no Japão quanto na SGI em todo o mundo. Antes mesmo de completar dez anos da morte de Josei Toda, o seu fiel discípulo Daisaku Ikeda fundou as primeiras Escolas Soka no Japão.

Daisaku Ikeda. (1928 – tempos atuais)

Daisaku⁹ Ikeda nasceu em Tóquio, Japão, em 2 de janeiro de 1928, o quinto filho de uma família de cultivadores de alga marinha. Ele foi criado durante o governo militar japonês na época da Segunda Guerra Mundial. Formado pela Escola Superior Fuji, na área de economia, Ikeda foi sempre um leitor ávido e começou a escrever poesias na adolescência. Ikeda sempre manteve seu desejo de estudar. Recebeu aulas particulares do seu mestre, Josei Toda, nos fins de semana, tendo em vista a impossibilidade de continuar os estudos no período noturno.

O seu ideal humanista começou a ser forjado a partir das terríveis lembranças dos horrores da guerra. Todos os seus quatro irmãos foram convocados pelo exército japonês, sendo que um deles jamais retornou do confronto bélico.

Tais experiências fomentaram seus esforços em erradicar as causas fundamentais dos conflitos armados. Daisaku Ikeda se converteu ao budismo de Nitiren Daishonin e associou-se à Soka Gakkai em 1947. Foi no budismo que encontrou diversas respostas aos seus questionamentos, e a partir daí, percebeu que precisava encontrar uma forma de discernir concretamente o caminho da esperança.

Ele sucedeu Toda na presidência da Soka Gakkai em maio de 1960. Assim, Daisaku Ikeda estruturou a organização em diferentes países, surgindo a necessidade da criação da Soka Gakkai Internacional, ocorrida em Guam, no Havaí, em 1975. Hoje a SGI está presente em aproximadamente 200 países e realiza atividades em prol do bem-estar da sociedade.

Ikeda acredita que um movimento popular centralizado na Organização das Nações Unidas (ONU) é a chave para transformar o mundo, onde impera o ódio, a ganância, a desunião e a hostilidade, em um lugar de coexistência pacífica, respeitosa e feliz. Com base nesta convicção, Ikeda envia anualmente no dia 26 de janeiro, aniversário de fundação da SGI, a Proposta de Paz para a ONU.

Ele fundou várias instituições educacionais e culturais: as escolas Soka; a Associação de Concertos Min-On (Tóquio, 1963); o Instituto de Filosofia Oriental (Tóquio, 1962); o Museu de Artes Fuji de Tóquio (1973); o Centro de Pesquisa de Boston para o século XXI, hoje renomeado para Centro Ikeda para a Paz, a Aprendizagem e o Diálogo, o Instituto Toda para Pesquisa Global sobre Paz e Políticas; a Casa Literária de

⁹ As informações de Daisaku Ikeda foram obtidas no sítio www.daisakuideda.org

Victor Hugo foi fundada em 1991 em homenagem ao grande poeta e autor; e o Instituto Soka – CEPEAM¹⁰ Centro de Projetos e Estudos Ambientais do Amazonas, em 1991.

Dr. Ikeda é pacifista, poeta, filósofo, fotógrafo amador e escritor, e teve suas obras traduzidas em mais de vinte idiomas. No Brasil, já recebeu diversas homenagens, como por exemplo a de sócio correspondente da Academia Brasileira de Letras (ABL) desde 1992, ocupando a cadeira número 14. Foi com a liderança de Daisaku Ikeda, que assumiu a presidência da Gakkai em 3 de maio de 1960, que foram difundidos os ideais do budismo Nitiren para o ocidente. A sua primeira viagem foi para o Canadá, os Estados Unidos e o Brasil.

Fundou a Soka Gakkai Internacional dos Estados Unidos da América (SGI-USA) e a Associação Brasil Soka Gakkai Internacional (BSGI). Sendo que essa última exigiu grande esforço, tendo em vista o seu grave estado de saúde. O pensamento de Ikeda é inseparável dos ensinamentos do sábio budista Nitiren (1222-1282) e do Sutra de Lótus, na qual a doutrina de Nitiren é baseada. Ele entende e expressa a essência desses ensinamentos na forma de uma filosofia concebida para o desenvolvimento humano e a participação social, oferecendo uma resposta vigorosa aos grandes problemas¹¹ da sociedade contemporânea.

Ikeda defende o budismo como uma fé viva, e têm promovido e difundido o pensamento filosófico do budismo Nitiren para todo o mundo, acredita que o diálogo tem o poder de vencer todas as barreiras e realizou diversos diálogos com uma impressionante variedade de intelectuais mundiais, tais como Nelson Mandela, Rosa Parks, Wangari Maathai, Arnold Toynbee, Aurélio Peccei.

No Brasil, já se encontrou com as seguintes autoridades: Austregésilo de Athayde, Thiago de Mello, Ronaldo Mourão e Amaral Vieira, dentre outros. Ikeda é um forte defensor do diálogo como fundamento da paz. Desde a década de 1970, ele prosseguiu o diálogo com indivíduos de diversas origens - figuras proeminentes de todo o mundo nas humanidades, políticas, tradições de fé, cultura, educação e vários campos

10 O Instituto Soka – CEPEAM (Centro de Projetos e Estudos Ambientais do Amazonas) foi construído com a missão de contribuir efetivamente com o reflorestamento, conservação e preservação do meio ambiente. Foi idealizado e construído pelo presidente da SGI, Dr. Daisaku Ikeda. O Instituto é o primeiro empreendimento realizado pelo Dr. Ikeda na área ambiental. O Instituto Soka – CEPEAM gerencia a Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Dr. Daisaku Ikeda.

11 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram idealizados pelo Dr. Ikeda em uma de suas Propostas de Paz que envia anualmente para a ONU.

acadêmicos - para descobrir um terreno comum e identificar maneiras de enfrentar os problemas complexos enfrentados pela humanidade.

O diálogo e a promoção do intercâmbio cultural também foram baseados em seus esforços para construir a confiança e promover a amizade em contextos de divisão e conflito históricos. O primeiro diálogo com o historiador britânico Arnold Toynbee foi publicado com o título de *Escolha a vida: um diálogo sobre o futuro*. Muitos outros diálogos foram publicados, totalizando mais de 80 livros.

Ikeda construiu pontes de entendimento entre indivíduos de diferentes povos e culturas de diferentes tradições filosóficas e religiosas. Suas ações são baseadas na crença budista de preciosidade da vida humana. Acredita que a forma mais nobre de viver é de dedicação ao próximo e a busca de alívio do sofrimento humano.

No campo diplomático, teve uma importante atuação para a manutenção da paz no período pós o segundo grande conflito mundial, atuando nos bastidores para o reestabelecimento das relações diplomáticas entre a Rússia e a China. Daisaku Ikeda, devido a suas ações em prol da paz, é conhecido mundialmente como um profícuo autor: escreve romances, poesias e ensaios sobre uma grande variedade de assuntos, como por exemplo: humanismo, paz, sociedade, juventude, arte, literatura, desarmamento, cultura, desenvolvimento sustentável, família, entre outros. Suas obras foram traduzidas em mais de quatorze idiomas.

Embora o convívio de Ikeda com Toda tenha sido muito breve, apenas dez anos, ele descreve que as orientações que recebeu dele como a experiência definidora da sua vida e a fonte de tudo o que ele fez e se tornou. Em maio de 1960, dois anos após a morte de Toda, Ikeda, então com 32 anos, foi seu sucessor como presidente da Soka Gakkai. Em 1975, ele se tornou o presidente fundador da SGI, que já contava com uma rede global de mais de 12 milhões de membros em 200 países e territórios.

Com a liderança de Ikeda, o movimento da Gakkai iniciou uma era de inovação e expansão, envolvendo ativamente iniciativas de promoção da paz, cultura, direitos humanos, sustentabilidade e educação em todo o mundo.

No intuito de corresponder à expectativa dos seus antecessores e para por em prática a filosofia educacional de Makiguchi e Toda, Ikeda estabeleceu o Sistema Escolar Soka (criação de valor) com escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e de educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

O sistema soka de ensino é baseado no ideal de promover e desenvolver o potencial criativo de cada aluno para cultivar um senso de responsabilidade pela paz, pela contribuição social, cidadania global, cultura, valorização da vida e desenvolvimento sustentável.

Daisaku Ikeda também fundou uma série de institutos de pesquisa independentes e sem fins lucrativos que promovem a paz através de colaboração interdisciplinar e intercultural. Todas essas instituições se propõem a promover a compreensão mútua e a amizade entre diferentes culturas através das artes.

O princípio central do pensamento de Ikeda, fundamentado no humanismo budista, é a dignidade da vida humana, um valor que ele vê como a chave da paz duradoura e da felicidade. Na sua opinião, a paz global depende, em última instância, de uma transformação autodirigida na vida do indivíduo, e não apenas em reformas societárias ou estruturais exterior a ele. Esse é o conceito de revolução humana desenvolvido pelo seu mestre Toda.

O pensamento de Ikeda se manifesta em suas ações de forma conclusiva sendo um ávido defensor do diálogo para a paz, por acreditar que este tem o poder de superar as barreiras econômicas, ideológicas e sociais.

Daisaku Ikeda, muitas vezes usa o termo humanismo budista. É uma perspectiva que reflete a essência da filosofia do Sutra de Lótus, com base na convicção da dignidade da vida. Acredita que todas as pessoas podem fazer grandes mudanças positivas quando se conscientizam de sua condição e da interdependência de todos os seres humanos.

Por isso, Ikeda espera que uma mudança fundamental dentro de um indivíduo tem um grande efeito em toda a teia da vida no planeta. O humanismo budista pode levar à felicidade através da harmonização das relações interdependentes.

CONCEITOS DO BUDISMO NITIREN PRESENTES NA EDUCAÇÃO SOKA

O budismo Nitiren tem três grandes pilares fundamentais: a) a crença do poder do diálogo para resolução de todos os conflitos; b) o humanismo budista de valorização da vida; e c) a transformação pessoal como a força para a mudança social, denominada Revolução Humana.

A célebre frase, talvez a mais famosa: *“Seja como for, a grandiosa Revolução Humana de uma única pessoa irá um dia impulsionar a mudança total do destino de um*

país. E, além disso, será capaz de transformar o destino de toda a humanidade!” sintetiza, em essência, a filosofia do budismo e do humanismo budista. (IKEDA, 2015, p. 06)

Revolução Humana

O termo revolução humana foi desenvolvido, inicialmente, por Josei Toda. Embora não tenhamos um texto com a origem do termo, acredita-se que Toda e Makiguchi fizeram uso do termo em seus escritos.

“seja como for, a grandiosa Revolução Humana de uma única pessoa irá um dia impulsionar a mudança total do destino de um país. E, além disso, será capaz de transformar o destino de toda a humanidade!” (IKEDA, 2015, p. 06) embora a citação possa parecer um pouco exagerada, diversas pessoas foram capazes de dar significativas contribuições para o desenvolvimento da sociedade.

A citação do Dr. Ikeda é para ilustrar este aspecto. Revolução humana no budismo de Nitiren significa a mudança individual que cada membro se empenha e ao mesmo tempo a busca pelos estados de vida mais elevados, tais como bodhsattiva (representado pela busca e defesa da felicidade individual e dos outros) e buda (representado por abundante energia vital, boa sorte, sabedoria e ilimitada capacidade de retirar o sofrimento e colocar esperança e alegria nos corações).

O termo revolução humana representa um dos princípios básicos do budismo de Nichiren Daishonin: a grande mudança interior. De certa forma, refere-se ao objetivo principal dos praticantes do budismo Nitiren. É mudar a própria realidade da vida a partir da recitação do mantra *Nam-myoho-rengue-kyo*. Essa transformação, geralmente, está relacionada com aspectos tais como: problemas de saúde, financeiros, desarmonia familiar, desemprego, dentre outros.

Jikkai ou dez estados do ser ou os dez mundos

O budismo tem diversos princípios básicos e um deles muito importante é os Dez Estados, ou Dez Mundos do ser, sendo eles: inferno, fome, ira, animalidade, tranquilidade, alegria, erudição, absorção, bodhisattiva e buda. Os quatro primeiros se referem aos estados mais baixo do ser. São classificados como os quatro maus caminhos. Os dois mais elevados só são alcançados por meio da prática de recitação de mantra e leitura dos textos budistas.

O conceito de Dez Mundos ou Dez Estados, em japonês significa **Jikkai**. Os estados possuem a seguinte classificações e representações:

- 01- Estado de inferno, representado pelo sofrimento;
- 02- Estado de fome, representado pela ganância;
- 03- Estado de ira, representado pela agressividade;
- 04- Estado de animalidade, representado pelos instintos onde a razão perde para os impulsos;
- 05- Estado de tranquilidade, representado por uma tranquilidade frágil;
- 06- Estado de alegria, representado por um bom humor;
- 07- Estado de erudição – ou de humanidade – representado pelo estudo e contemplação da vida;
- 08- Estado de absorção, representado pela aplicação das respostas obtidas do estado de erudição;
- 09- Estado de bodhsattiva, representado pela busca e defesa da felicidade individual e dos outros;
- 10- Estado de buda, representado por abundante energia vital, boa sorte, sabedoria e ilimitada capacidade de retirar o sofrimento e colocar esperança e alegria nos corações. Muitas vezes é utilizado o termo iluminação para representar este estado.

Os Dez Estados configuram um dos princípios básicos mais importante do budismo. Embora seja um pouco difícil entender esses conceitos ao primeiro contato, a análise de outra categoria ajuda a entender: a “tendência básica de vida”. O Dr. Daisaku Ikeda escreveu sobre a relação existente entre revolução humana e felicidade:

O budismo não propõe uma felicidade consoladora nem busca a resignação ou algo abstrato da realidade. O espírito original do budismo é encorajar as pessoas a desafiarem a infelicidade que se encontra diante de seus olhos, capacitando-as a comprovar a vitória na sociedade. (Nova Revolução Humana, v. 3, p. 8)

Iluminação, ou estado de buda

Despertar para essa verdade é iluminação, ou felicidade absoluta. Um Buda é aquele que vive consciente da força ilimitada que existe dentro de si mesmo e de todas as pessoas. Viver no estado de buda, e faz dela a ase para vencer quaisquer adversidades. A felicidade absoluta não significa a ausência de problemas, é a capacidade de ativar o potencial interior para enfrentar as dificuldades.

Sensei, mestre em japonês

No Budismo, entende-se por mestre o Buda, a pessoa iluminada e que despertou para o poder ilimitado que existe dentro de si mesmo percebendo que essa mesma força está em todo o universo.

O discípulo é a pessoa que busca a iluminação a partir da sua revolução humana e do empenho em prol da felicidade dos outros. Mesmo sendo o mestre iluminado e o discípulo aquele que busca a iluminação, a unicidade existe no propósito a que ambos se dedicam à prática do Chakubuku (ensino da recitação do *Nam-myoho-rengue-kyo*).

Shitei-funi, unicidade de mestre e discípulo

A Unicidade de Mestre e Discípulo é um dos princípios centrais e importante do Budismo Nitiren, isso porque representa a Lei de Causa e Efeito (*Nam-myoho-rengue-kyo*) ou Lei Mística. De acordo com este princípio Mestre e Discípulos são inseparáveis, mas isso não quer dizer que existe uma relação de subordinação. Este conceito explica que não há distinção entre mestre e discípulo. Embora sejam pessoas diferentes, tem um único propósito: salvar as pessoas do caminho do sofrimento e conduzir ao caminho da iluminação, estado de Buda.

O estado de Buda é uma condição humana, em alguns Sutas esse estado é traduzido como **dignidade da vida**, e é algo que todas as pessoas possuem. Todos os seres vivos têm – dentro de si mesmo – o mesmo potencial ilimitado existente em todo o Universo. Esse potencial é a vida, com suas infinitas possibilidades. Conscientizar as pessoas dessa verdade é o propósito do mestre. E uma vez despertadas, elas conquistam a felicidade absoluta (estado de Buda)

O Dr. Ikeda reflete:

A essência do Budismo. Não há nada mais belo para um ser humano que os laços de mestre e discípulo. Não existe nada mais forte. A Unicidade de Mestre e Discípulo é a essência do Budismo. Mas devemos nos lembrar que um mestre não é um ser superior; mestre e discípulo são companheiros que se empenham juntos na vida real para alcançar o mesmo propósito”, explica o presidente Ikeda (jornal Brasil Seikyo, ed. Nº 1.583, de 09 de dezembro de 2000, p. A3).

e

Embora os discípulos se sintam totalmente diferentes do mestre em termos de sabedoria e de benevolência, enquanto mantiverem o mesmo compromisso, juramento, os mesmos

ideais e esforços abnegados que o mestre, sem falta desfrutarão de um estado de vida tão sublime e vasto quanto o do mestre. Esse é o caminho para manifestar a iluminação com base na Unicidade de Mestre e Discípulo que pulsa no Sutra de Lótus. (jornal Brasil Seikyo, nº 1.583, de 09 de dezembro de 2000, p. A3)

Chakubuku, ensinar a recitação do Nam-myoho-rengue-kyo

O propósito na prática dos budistas é a prática do Chakubuku que corresponde à ação de despertar as pessoas para a grandeza da vida humana que existe dentro de cada uma delas. Chakubuku é uma forma de realizar a missão do discípulo e de também manifestar retribuição aos débitos de gratidão para com o mestre. Em última análise é o propósito de mestre e discípulo.

Nam-myoho-rengue-kyo

Embora não tenhamos a pretensão de fazer uma tradução, o *Nam-myoho-rengue-kyo* é a representação da Lei Mística que rege todo o universo. Myoho-rengue-kyo é o título do Sutra de Lótus, o mais importante ensinamento do Buda Shakyamuni.

Foi o Buda Nitiren Daishonin que adicionou ao título do sutra o pré-fixo **Nam**, ou Namas em sânscrito, que significa devotar, ou viver de acordo com. Daishonin criou uma ação ao adicionar ao título do Sutra do Lótus o carácter Nam.

Myoho significa lei mística, Myo é mística e representa, também, a vida e Ho é a lei, pode ser interpretado com a morte. Ou seja a myoho é lei mística representa a vida e a morte.

Rengue significa flor de lótus e também a lei causal, ou lei de causa e efeito. Tem a representação da flor de lótus por ser uma flor que apresenta a flor e semente ao mesmo tempo e por isso representa a simultaneidade de causa e efeito.

Kyo é o ensinamento do buda, ou sutras. Devido a oralidade presente no budismo, kyo pode representar o som também.

Gohonzon¹²

¹² Fonte: sítio da *extranet* da bsgi no tópico princípios básicos.

O objeto de devoção do Budismo de Nitiren Daishonin Literalmente hon significa base, zon, respeito, e go é um prefixo honorífico que indica “digno de honra”. Portanto, Gohonzon quer dizer “objeto de respeito fundamental”. O Gohonzon contém a condição de vida iluminada do Buda que não é afetada por circunstâncias mutáveis. Nitiren Daishonin deixou o Gohonzon para toda a humanidade, inscrevendo-o em 12 de outubro de 1279 com o desejo de que todas as pessoas atinjam a mesma condição de vida iluminada por ele alcançada.

O uso de um objeto para concentração e meditação é muito comum no budismo. O Gohonzon é chamado de mandala, uma palavra sânscrita, cujo significado original é “círculo”. Na Índia antiga um círculo era desenhado na areia em torno dos participantes das cerimônias religiosas significando proteção. Um círculo compreende tudo que está dentro dele e, portanto, representa a universalidade e a totalidade, englobando o macrocosmo e o microcosmo.

O Gohonzon também é descrito como “concentração de benefícios” e “perfeitamente dotado”. A nossa vida está perfeitamente dotada de tudo de que necessitamos para nossa felicidade. Nossa natureza inata de Buda responde à nossa recitação do Nam-myoho-rengue-kyo ao Gohonzon.

Daishonin nos incentiva dizendo: “Eu, Nitiren, inscrevi minha vida em tinta sumi, assim, creia no Gohonzon com todo o seu coração.” O Gohonzon é um pergaminho escrito em caracteres chineses e sânscritos. No centro, está escrito Nam-myoho-rengue-kyo Nitiren, significando a unicidade da Pessoa (Nitiren Daishonin) e da Lei (Nam-myoho-rengue-kyo). Representantes dos Dez Mundos (Inferno, Fome, Animalidade, Ira, Tranquilidade, Alegria, Erudição, Absorção, Bodhisattva e estado de Buda) aparecem reunidos em torno da inscrição central. Alguns deles são personagens históricos, enquanto outros são figuras míticas ou divindades budistas. Nitiren Daishonin utilizou-os para representar as funções do Universo e da nossa própria vida.

No centro do Gohonzon está inscrito **Nam-myoho-rengue-kyo**.

Toda criança tem o direito de ser feliz enquanto estuda.

Makiguchi

CAPÍTULO I V

EDUCAÇÃO SOKA E O SISTEMA SOKA DE ENSINO DO JAPÃO, ESTADOS UNIDOS E BRASIL

Inicialmente, exaltamos que foi o Dr. Daisaku Ikeda quem fundou as instituições de ensino Soka, que vão desde jardins de infância até o nível universitário. A educação soka ou educação de criação de valor, tem uma abordagem pedagógica que coloca o aluno como o centro do processo educacional.

O trabalho de Ikeda como um filósofo, escritor, promotor da paz, fundador das instituições de ensino e também como líder do movimento budista da Soka Gakkai é movido pelo seu interesse no crescimento e na felicidade dos outros. Para ele, o espírito essencial da educação é poder dar significativas contribuições para a paz no mundo.

O budismo ensina que todas as pessoas são budas inerentemente. Eu acho que essa visão budista da humanidade é um princípio chave essencial para a paz mundial. Você é um buda e eu também sou. Assim, não devemos lutar. Então nós temos que nos respeitar. Estou firmemente convencido de que, se todos os presidentes, primeiros-ministros e líderes mundiais compartilhar essa visão e respeito e honra, eles já teriam percorrido metade do caminho da estrada, que levaria ao fim das guerras e que iriam avançar para a paz e felicidade de toda a humanidade. O espírito de respeito mútuo é a essência do humanismo budista. (IKEDA, 2002, p. 03)

A influência de Ikeda como educador também é evidente em outros contextos: em seus escritos, em seu trabalho como líder da SGI e nos conteúdos de seus diálogos com várias personalidades internacionais, sendo muitos deles publicados em forma de livro. Ele acredita que a educação é fundamental para alcançar a paz e a mudança positiva na sociedade. Através de suas palestras, escritos e colaborações, está se esforçando ativamente para reorientar a educação para esta visão de valores.

O propósito fundamental da educação, bem como da vida, pode ser expressado com a palavra “felicidade”. Essa visão foi a base sobre a qual Tsunesaburo Makiguchi, criador da educação Soka, desenvolveu suas ideias pedagógicas. Neste contexto, a palavra implica um sentimento de satisfação que desdobra e aprofunda a própria humanidade, mas não se refere a uma condição sem problemas.

A filosofia educacional de Ikeda visa reforçar o potencial humano de cada indivíduo para desfrutar de uma vida feliz e criativa. Para Ikeda, a relação entre educação e paz é de proximidade. Em suas palavras: "*A responsabilidade primária para a educação é construir na mente dos jovens amor pela humanidade e o espírito de desenvolver o bem das pessoas e da sociedade*". (IKEDA, 1994) Ele acredita que cabe à educação incutir no íntimo dos jovens o respeito à vida e a luta pela paz mundial:

A educação deve promover pessoas que intuitivamente entendem e sabem - em suas mentes, em seus corações, com todo o seu ser - o valor insubstituível dos seres humanos e do mundo natural. Eu acredito que tal educação incorpora a luta intemporal da civilização humana para criar um caminho infalível para a paz. (IKEDA, 2002, p. 02)

O objetivo de promover o amor pela humanidade e a dedicação à paz, representa a motivação essencial da educação soka, o esforço para colocar a tarefa educativa a serviço da humanidade. Para ele, os alunos e os professores devem sempre manter essa motivação. O princípio da cidadania global, ou seja, a de indivíduos forjados no respeito à vida e motivados pela responsabilidade de criar uma sociedade pacífica e globalmente justa para todos é um conceito fundamental na visão de Ikeda.

SGI, BSGI E EDUCAÇÃO SOKA: BREVES NOTAS

A Associação Brasil Soka Gakkai Internacional¹³ (BSGI) e a Soka Gakkai Internacional (SGI) tem diversos pontos em comum, além do fato que a BSGI é integrante da SGI. Os membros dessas duas organizações professam a mesma crença religiosa, ou seja, são praticantes do Budismo Nitiren Daishonin.

A SGI é afiliada à Organização das Nações Unidas (ONU), e integra a ONU nos seguintes departamentos: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC) e Departamento de

13 A Soka Gakkai Internacional (SGI) é um conglomerado de países (e/ou territórios independentes) que se associaram à Soka Gakkai. Atualmente a SGI é composta por 200 países e territórios associados. A Associação Brasil Soka Gakkai Internacional (BSGI) é a representação da SGI em território nacional.

Informação Pública das Nações Unidas (UNDPI), além da Federação Mundial das Associações das Nações Unidas (WFUNA).

De acordo com o sítio oficial da SGI, ela constitui uma das maiores organizações budista do Japão e tem em torno de 10 milhões de famílias e 2 milhões de adeptos no restante do mundo. Em 1971, sete anos depois de Ikeda anunciar planos para estabelecer uma universidade, a Universidade Soka foi construída em Hachioji, bairro de Tóquio. Ikeda ao fundar a universidade indicou os seguintes princípios¹⁴:

- Seja o mais alto assento de aprendizado para a educação humanística.
- Seja o berço de uma nova cultura.
- Seja uma fortaleza para a paz da humanidade.

Para o Dr. Ikeda, a missão da universidade é a educação humanista com foco na cultura e na paz. Segundo o sítio eletrônico da universidade soka, ela tem acordos de intercâmbio acadêmico com mais de 170 universidades em 49 países, e seu programa de intercâmbio de estudantes estrangeiros - no qual mais de 350 estudantes de 42 países participam atualmente - está entre as maiores instituições do Japão. A Universidade de Brasília (UnB) assinou¹⁵, em 20 de julho de 2017, um protocolo de intenção para convênio com a Universidade Soka do Japão.

A Universidade Soka da América¹⁶ (SUA) fica no distrito de Aliso Viejo, Califórnia, Estados Unidos. É uma universidade sem fins lucrativos, que oferece um estudo comparativo de perspectivas orientais e ocidentais integradas em um currículo de artes liberais e educacionais.

A SUA está aberta a estudantes de todas as crenças, comprometida com a diversidade em sua comunidade acadêmica e fundada na crença de que a educação centrada no aluno, promove uma perspectiva humanista global, e busca soluções para os problemas que assolam a humanidade, preocupando-se com a causa da paz duradoura.

A SUA teve a missão e valores direcionados pelo fundador (Dr. Ikeda). A missão da *soka university of America* “é fomentar um fluxo constante de cidadãos globais comprometidos em viver uma vida contributiva”, e possuidora dos seguintes valores:

¹⁴ Fonte www.soka.ac.jp/en/academics/guideline/universal/principles

¹⁵ Ver anexo vi.

¹⁶ As informações sobre a Universidade Soka foram obtidas pelo sítio oficial da instituição no seguinte endereço: www.soka.edu

A Universidade Soka é fundada sobre os princípios budistas de paz, direitos humanos e santidade da vida. O currículo não é sectário. Os objetivos educacionais são promovidos na universidade através do compromisso com esforços acadêmicos rigorosos, diálogo livre e aberto e uma apreciação da diversidade humana. A educação é um processo de integração em que os alunos ganham uma consciência da interdependência de si mesmos, dos outros e do meio ambiente. Sabedoria, coragem e compaixão - valores valorizados pela universidade - não existem isoladamente. Eles surgem nos indivíduos à medida que aprendem a importância do serviço aos outros, ao mundo natural ao seu redor e à grande causa da paz e da liberdade. (www.soka.edu)

A SUA possui cursos de graduação (Artes e Educação), com especialização em Estudos Internacionais, Humanidades, Ciências Sociais e Comportamentais, Estudos Ambientais e Ciências da Vida. Tem ainda o Mestrado em Liderança Educacional e Mudança Social.

COORDENADORIA EDUCACIONAL E PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO

O Projeto Makiguchi¹⁷ e a Coordenadoria Educacional da BSGI têm sede no estado de São Paulo, sendo que o primeiro constitui um departamento da coordenadora. A Coordenadoria Educacional da BSGI foi fundada em 1984, por ocasião da terceira visita de Daisaku Ikeda ao Brasil, com o objetivo de fazer aflorar valores humanos que atuassem para o bem estar da sociedade, por meio de ações educativas.

O Projeto Makiguchi foi fundado em 1994. Teve como primeira instituição escolar uma parceria com a Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Caetano de Campos em São Paulo. Inicialmente, o Projeto Makiguchi em Ação possuía o nome de Projeto Primavera e consistia em ofertar oficinas de artesanato e oficina de horta comunitária para os professores desenvolverem com os estudantes e pais.

Em 1995, o projeto recebeu o nome do seu idealizador, o primeiro presidente da Soka Gakkai, professor Tsunesaburo Makiguchi. O Projeto Makiguchi em Ação atendeu, na forma de projeto piloto somente um turma sendo o 3º ano, e em 1995, atendeu

¹⁷ As informações sobre o Projeto Makiguti e sobre a Coordenadoria Educacional da BSGI foram obtidas pelo sitio www.bsgi.org.br/coordeducacional/ e pelo livro *Makiguti em ação: educando para a paz*. Coordenadoria Educacional. São Paulo: Brasil Seikyo, 2001.

quatro turmas: 1º; 2º; 3º; e 4º anos da Escola Estadual de Educação Básica da cidade de Caetano de Campos.

Em agosto de 2000, o Projeto Makiguchi em Ação já tinha atendido um total de 60 escolas no estado de São Paulo e 1 (uma) em Curitiba, totalizando 1.196 professores multiplicadores, 35.666 estudantes.¹⁸

Em que consiste as inovações da teoria de criação de valor de Makiguchi? Quais são as reais contribuições desse filósofo japonês para a educação? No intuito de apontar respostas a essas e outras perguntas passaremos a descrever os aspectos práticos da educação de criação de valor de Makiguchi.

A educação humanística foi uma concepção mais aproximada de uma livre tradução para educação soka (criação de valor) e é baseada nos seguintes aspectos: demonstrar aos professores que o processo de ensino-aprendizagem pode e deve ser pautado em um ambiente harmônico, alegre, colaborativo e feliz.

As propostas de Makiguchi definem que a escola deve ser um local de preparo para a vida, logo, não faz sentido a existência de dois mundos que pouco se relacionam, o da escola e da vida cotidiana. Quantos assuntos escolares limitaram-se ao universo escolar somente. E porque não temos educação financeira, alimentação saudável, e outros aspectos relacionados com a vida?

Na concepção soka, a educação deve contribuir para que os estudantes se desenvolvam como valorosos seres humanos, pessoas engajadas nos assuntos (problemas) sociais e busquem soluções pacíficas pautada no diálogo e na atitude colaborativa. O foco do ensino não é o conteúdo e sim a aprendizagem no sentido de desenvolver competências.

Makiguchi afirma:

O estudo não é visto como uma preparação para a vida; ao contrário, ele acontece enquanto se vive, e o viver acontece em meio ao estudo. Estudo e vida real são considerados mais do que paralelos. Trocam informações entre si e assim interpenetram-se de acordo com cada contexto, o estudo na vida e a vida no estudo, com toda a existência do indivíduo. Nesse sentido, o que passa a ser o ponto principal das mudanças propostas não é o melhor

18 Fonte: Associação Brasil-SGI. Coordenadoria Educacional. Makiguti em Ação: educando para a paz. São Paulo: Brasil Seikyo, 2001, página nº 18. Os dados relacionados ao quantitativo de pais não foram divulgados.

orçamento econômico dos programas escolares, mas a introdução da alegria e gosto pelo trabalho. (MAKIGUCHI, 1994, p. 28)

Segundo o autor, a vida e a escola são duas faces da realidade e a educação deve ser realizada com entusiasmo em um ambiente alegre.

Sinteticamente, está apresentado abaixo uma tabela comparativa relacionando as duas concepções de educação tradicional e educação soka (humanista) nas suas principais características, retirado do livro *Coordenadoria Educacional*, página 44:

Tabela 02 – comparativo educação soka e tradicional	
Educação soka (de criação de valor)	Educação tradicional
Foco na aprendizagem	Foco no ensino
Ênfase no desenvolvimento de habilidades e atitudes (aprender a aprender)	Ênfase na transmissão do saber
O educando aprende fazendo	O aluno repete o que copiou do quadro
Trabalha com inteligências múltiplas, incluindo emoção e criatividade	Trabalha só com a inteligência lógico-matemática-linguística
Valoriza e incentiva as iniciativas individuais como a participação ativa	Premia a submissão e coíbe a espontaneidade
Alta motivação	Pouca motivação
Alto índice de aproveitamento	Baixo índice de aproveitamento
Participação ativa, ambiente alegre	Acomodação, rotina
Professor como incentivador do processo de aprendizagem, mediador	Professor como transmissor de conhecimentos
Relação horizontal professor – educando	Relação vertical professor – aluno
Abordagem interdisciplinar	Abordagem fragmentada das disciplinas
Valorização dos laços afetivos	Relações impessoais e distanciamento proposital
Atenção na relação entre escola, família e sociedade, com atividades obrigatórias da família na escola.	Centralidade no ensino somente na escola. A participação da família se resume a reuniões pontuais e entrega de notas.

(fonte: Coordenadoria Educacional, 2001, p. 44, com adaptações)

Os membros da Coordenadoria Educacional têm, desde a fundação, o desejo de dedicar-se imensamente seus esforços para impulsionar a transformação do sistema educacional brasileiro. As ações dos membros dessa coordenadoria são impulsionadas pelo desejo de cumprir o juramento de corresponder à expectativa do mestre, para mudar a realidade do sistema educacional brasileiro a partir da aplicação da educação humanística.

O programa da Coordenadoria Educacional tem como principal objetivo a divulgação dos conceitos humanistas e da educação de criação de valor (soka), buscando assim desenvolver o imenso potencial existente em cada um dos educadores. As principais ações da coordenadoria são: redação de artigos, pesquisa de referências, indicações bibliográficas, além da realização de documentários, realização de eventos e desenvolvimento programas.

Atualmente, a Coordenadoria Educacional¹⁹ está composta por quatro departamentos:

1. Makiguchi – Departamento Makiguchi em Ação;
2. Depeduc – Departamento de Estudos e Práticas em Ciências da Educação;
3. Depehus – Departamento de Educação Humanista Soka; e
4. Depohpe – Departamento de Orientação Humanista para Pais e Estudantes

O Departamento Makiguchi em Ação tem o objetivo de desenvolver ações educativas para a criação de uma cultura de paz nas escolas. Cada membro atua, também, no Programa Ação Educativa Makiguchi que desenvolve atividades para professores da rede pública de ensino, tendo como base a metodologia pedagógica de Makiguchi. O foco desta última é a educação desenvolvida na relação entre a escola, a família e a sociedade.

Esta metodologia utiliza a linguagem artística como ferramenta estimuladora da capacidade criativa, para provocar a reflexão e a mudança de paradigmas sobre o processo de aquisição de conteúdos cognitivos no ambiente escolar.

Este método auxilia na tarefa de ensinar e cultivar valores humanísticos para uma educação de qualidade, na qual a criança tem a alegria como fonte inspiradora para sua aprendizagem, além de possibilitar ações impactantes que conduzam o aluno para a

¹⁹ Fonte: sitio da coordenadoria educacional. www.bsgi.org.br/coordenadoriaeducacional

construção de uma identidade saudável, gerando um desenvolvimento educativo, cultural e econômico que traga a felicidade, independente das adversidades cotidianas.

O Projeto Makiguchi tem diversas oficinas, tais como origami, das emoções, de comunicação, fazer-comer-e-sentir-prazer, artesanato, reciclagem e oficina de horta comunitária

O DEPEDUC promove a divulgação da educação soka. O objetivo do DEPEDUC é fazer com que cada educador perceba-se como protagonista das ações que irão transformar a realidade da educação brasileira.

Objetivam, ainda, tornarem-se uma das referências nos fundamentos da educação humanista em âmbito nacional.

Ele desenvolve suas atividades por meio de pesquisas, publicações, valorização das práticas educativas transformadoras, intercâmbios de profissionais da educação, realização de palestras e outras, de modo a criar laços com membros da BSGI, da SGI e da sociedade brasileira. Ele é formado por uma equipe de profissionais que atuam em diversas áreas, tais como: pedagogia, psicologia, psicanálise, ciências da informação, artes, arte-educação, biologia, biologia cultural e outras.

O DEPEHUS (Departamento de Educação Humanista Soka) atua na sociedade brasileira há mais de 20 anos, tendo alfabetizado mais de oito mil pessoas em seus 40 pólos educacionais espalhados pelo Brasil. Ele tem três focos de atuação: ensino fundamental I, ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este departamento tem a missão de alfabetizar ou reintegrar os que estejam afastados da vida escolar para fazer o retorno à escola. Os participantes são membros integrantes ou não da BSGI.

Uma outra ação que tem grande visibilidade é a Academia Magia da Leitura que tem como objetivo melhorar a capacidade de leitura, compreensão de texto, melhora da oralidade e escrita.

Esse programa atende gratuitamente, os alunos em todos os níveis de ensino desde a alfabetização até pós-graduação. As ações do departamento são abertas para a sociedade e realizadas por equipe de voluntários(as).

O DEPOHPE (Departamento de Orientação Humanista para Pais e Estudantes) foi criado em 2015 e tem o objetivo de promover encontros dialógicos entre professores, pais e estudantes tendo em vista adquirir conhecimentos, recursos e soluções que fortaleçam seus papéis como agentes transformadores e promotores da paz e é o mais novo departamento da Coordenadoria Educacional. Possui dois programas, a saber:

- POPE – Programa de Orientação para Pais e Estudantes. É um programa para adolescentes e crianças que apresentam dificuldades no desenvolvimento biológico, psicológico e social (bio-psico-social) que interferem no ensino-aprendizagem. Compreende um processo de 08 (oito) encontros com pais, filhos e profissionais da educação; e
- PAPF – Programa de Acolhimento para Professores, Pais e Filhos: plantão semanal a ser implantado em escolas públicas com o objetivo de atender professores, estudantes e pais, norteando assuntos emergentes, com duração aproximada de uma hora.

Além dos programas apresentados, os(as) voluntários(as) realizam também seminários semestrais com equipe multidisciplinar, abordando temas que envolve a relação entre pais e filhos para a criação de valores humanos.

PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO – POLO BRASÍLIA

O Projeto Makiguchi em Ação de Brasília teve a sua fundação em 13 de agosto de 2008, inicialmente, a estrutura era composta somente por cinco pessoas, uma coordenadora, uma secretária, 2 técnicas educacionais e uma comunicadora.

A partir de 2009, a BSGI alterou o nome para “Ação Educativa Makiguchi – Polo Brasília” e a coordenadora acumulou a função de responsável e supervisora. A primeira escola atendida foi a Escola Luz do Caminho localizada na cidade em Santo Antônio do Descoberto-Goiás. Os encontros do Projeto Makiguchi em Ação aconteceram uma vez por mês, onde havia encontro com as professoras e apresentação da Palestra Pedagógica e das Oficinas escolhidas por elas.

Em outubro de 2017, teve uma reestruturação, ocasião em que houve mudança da coordenadora e da secretária, mantendo agenda de encontros semanais da equipe. Os encontros são sempre às tardes de quartas-feiras no Centro Cultural da BSGI em Brasília.

A Ação Educativa Makiguchi – Polo Brasília atendeu escolas no Distrito Federal e no Entorno, conforme listadas abaixo:

- ❖ Escola Classe 106 Sul - Brasília;
- ❖ Escola Classe 102 Sul - Brasília;
- ❖ Jardim de Infância 102 Sul - Brasília;

- ❖ Escola Classe 405 Norte - Brasília;
- ❖ Jardim de Infância 304 Norte – Brasília;
- ❖ Centro de Ensino Fundamental 20 – Ceilândia;
- ❖ Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) – Brasília;
- ❖ Creche Cruz de Malta – Asa Norte – Brasília;
- ❖ Centro de Ensino Fundamental 01 – Cruzeiro;
- ❖ Centro de Ensino Médio - Escola Industrial de Taguatinga (CEIT);
- ❖ Centro de Ensino Fundamental 01 do Guará;
- ❖ Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante;
- ❖ Escola Classe 15 – Sobradinho;
- ❖ Escola e Creche Vivenciando – Taguatinga;
- ❖ Centro de Ensino Fundamental 308 – Santa Maria;
- ❖ Centro Educacional 02 – Riacho Fundo I;
- ❖ Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na Asa Norte – Brasília;
- ❖ Escola Classe de São Sebastião; e
- ❖ Luz do Caminho de Santo Antônio do Descoberto – Goiás.

O projeto já atendeu escolas em diversas regiões administrativas do DF, tais como Taguatinga, Ceilândia, Santa Maria, Guará I, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I, Sobradinho, São Sebastião, Cruzeiro e na parte central de Brasília (Asa Sul e Asa Norte). Na cidade de Ceilândia, teve a intervenção no CILC (Centro de Idiomas da Ceilândia).

Além dessas, outras instituições foram atendidas, tais como a Universidade de Brasília - UnB , o Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), a Associação Brasileira de Assistência às Famílias de Crianças Portadoras de Câncer e Hemopatias (ABRACE), a Advocacia-Geral da União (AGU) e a Academia Runner.

As palestras e oficinas, do Polo Brasília, são ministradas, em sua maioria, para os professores e em algumas escolas, também para os pais. A atuação do Projeto Makiguchi em Ação é baseada pelo sentimento de proporcionar uma educação onde todas as crianças sejam, absolutamente, felizes enquanto estudam como também resgatar no coração dos educadores o amor pela profissão de ser professor.

Quanto à formação das integrantes do grupo é bem diversificada. Algumas possuem nível superior, tais como Pedagogia, Artes Cênicas, Direito, Engenharia Agrônoma enquanto outras não tem formação superior. Inclusive uma foi alfabetizada

dentro do Departamento Educacional da BSGI em São Paulo e atua no Pólo Brasília desde a fundação.

O Polo Brasília tem uma relação de proximidade com a sede da BSGI, seguindo o direcionamento da Ação Educativa Makiguchi e recebendo um treinamento anual em busca do aperfeiçoamento dos participantes.

No próximo capítulo descorreremos sobre pesquisa de campo realizada com as voluntárias do Makiguchi, com o gestor da escola selecionada e com as(os) professoras(res).

O estudo não é visto como uma preparação para a vida; ao contrário, ele acontece enquanto se vive, e o viver acontece em meio ao estudo. Estudo e vida real são considerados mais do que paralelos. Trocam informações entre si e assim interpenetram-se de acordo com cada contexto, o estudo na vida e a vida no estudo, com toda a existência do indivíduo. Nesse sentido, o que passa a ser o ponto principal das mudanças propostas não é o melhor orçamento econômico dos programas escolares, mas a introdução da alegria e gosto pelo trabalho. (MAKIGUCHI, 1994, p. 28)

CAPÍTULO V

PERCEPÇÕES SOBRE A INTERVENÇÃO DO PROJETO MAKIGUCHI

Neste capítulo foram analisadas as entrevistas realizadas com as voluntárias do Makiguchi, dos professores e gestor de uma dada escola pública do DF. A escola selecionada, de acordo com critérios indicados na pesquisa, foi o uma escola da cidade de São Sebastião e para manter em sigilo foi denominada de Centro de Ensino Fundamental São Sebastião (CEF São Sebastião). No sítio eletrônico²⁰ da escola tem a informação que ela foi inaugurada em 2009, por meio da Portaria SEDF nº 276, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) no dia 28 de julho de 2009.

No começo a escola ocupou um espaço provisório na Igreja Nossa Senhora Aparecida e em 2009 foi transferido para o CAIC/Unesco, em 2010, mais precisamente no dia 11 de fevereiro, teve a sua ocupação nas instalações do Bairro São Bartolomeu.

O CEF São Sebastião não oferece educação em tempo integral. Possui 16 salas, 02 conjuntos de banheiros para os meninos e meninas, uma quadra poliesportiva, uma área de lazer com bancos, dois pátios e um espaço arborizado. Atende um total de 620 estudantes pela manhã e 580 pela tarde, totalizando 1.200 alunos. No período noturno tem a oferta de cursos PRONATEC/MEC onde a escola não tem gestão.

O corpo docente é composto por 42 professores, 07 da equipe de gestão/coordenação, 02 servidores da secretaria escolar, 11 da equipe de limpeza, 05 da cantina e 04 vigilantes.

A pesquisa de campo deste estudo foi realizada no CEF São Sebastião da Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião. A escolha da escola deu-se a partir do atendimento de todos os critérios elencados na página 10, sendo eles: a escola foi indicada, por no mínimo duas voluntárias, como uma experiência bem sucedida; uma escola pública onde o projeto foi desenvolvido plenamente, sem qualquer interrupção no tempo de duração do projeto; e uma escola onde os professores estejam disponíveis para a realização de entrevistas.

O Centro de Ensino Fundamental São Sebastião atendeu todas as premissas acima. A primeira entrevista foi realizada com o gestor daquela escola e no intuito de

²⁰ Dados obtidos no sítio <https://www.cresaosebastiao.com>

resguardar a opinião e manter o sigilo das entrevistas, os nomes reais de todos os colaboradores da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. O nome escolhido para o gestor foi Miguel.

A metodologia de análise de conteúdo seguiu o direcionamento proposto pela pesquisadora Isabel Carvalho Guerra no livro *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*.

AS CONSIDERAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

I - GESTOR

Miguel tem 32 anos, é casado, nasceu em Brasília. Possui graduação e mestrado pela Universidade de Brasília. Informou que o Projeto Makiguchi teve início primeiramente em 2017 e que em 2018 terá continuidade na escola a partir do mês de outubro.

Ele acredita que o projeto melhorou a prática pedagógica da escola como um todo. A este respeito, Miguel fez a seguinte consideração:

Eu já conhecia o projeto e apliquei para os professores para mudança de paradigma... Por eu conhecer o Makiguchi e saber o quanto ele conduz a uma reflexão da própria prática pedagógica, ofereci para o grupo de professores e depois solicitei para as responsáveis do Makiguchi que viessem atender a minha escola.

Miguel relatou que foram realizadas as seguintes oficinas: “*A de origami; a mala dos sonhos; a de comunicações e em outubro, será realizada a de produção artesanal.*” Ainda exaltou a melhora das relações interpessoais na escola a partir da intervenção do projeto. Ele comentou que “*inicialmente, os professores ficaram receosos, mas depois eles mudaram e gostaram da lembrancinha. ... É uma tradição japonesa! Geralmente, os japoneses costumam dar uma lembrança em diversos encontros. E isso, cativou os professores.*”

O fato das voluntárias do Projeto Makiguchi darem lembrancinha aos participantes teve uma importância no desenvolvimento do projeto. Os japoneses têm a tradição de oferecer presentes e lembrancinhas como é uma atitude de manifestação de respeito para com o recebedor.

Ao ser questionado a respeito de como a escola reagiu a intervenção das voluntárias ele confessou que *“Os professores, geralmente, não gostam de colaboradores, preferem os cursos da EAPE. E o fato das voluntárias não terem formação em educação, faz com que eles tenham um pouco de resistência inicial. Contudo, vencida essa barreira eles participaram bem.”*

Nesse sentido, a experiência do trabalho das voluntárias com os professores parece ter resultado em uma formação específica, que contribuiu para enriquecer a prática pedagógica dos docentes, estimulando a criatividade e destreza.

O gestor foi indagado sobre o impacto do Projeto Makiguchi na realidade escolar e ele fez o seguinte comentário:

Não tenho um documento oficial. Contudo, nas coletivas os professores relataram que foi bom participar das oficinas do Makiguchi. Um outro aspecto, que é um diferencial do Projeto Makiguchi, é a reflexão sobre a prática pedagógica. Eu entendo como um “resgate” dos professores ... Quando saímos da faculdade, e tomamos posse chegamos “cheio de gás”, e com o passar do tempo a rotina nos envolve de uma maneira que acabamos por esquecer que cada aluno é um ser humano digno de respeito com suas potencialidades e limitações. Esse olhar para dentro de nós que o Makiguchi faz é sensacional.

Desse modo ele avaliou positivamente a intervenção, pois, na visão daquele gestor, duas grandes conquistas o corpo docente ganhou: a) as oficinas ajudaram a desenvolver a motricidade e a concentração dos professores; e b) favoreceram habilidades em atividades artesanais para os professores especialistas em outras áreas do conhecimento.

Segue abaixo, a fala de Miguel onde afirma esta avaliação:

É muito positivo. As oficinas trabalham bem a motricidade e concentração dos professores. A formação dos professores de atividades tem trabalhado bem isso. Contudo, aqui na escola temos somente professores de 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, e eles(elas) têm defasagem de formação em atividades artesanais. E o projeto ajuda nisso.

Uma outra questão abordada foi se a aplicação do projeto contribuiu para mudanças positivas na realidade escolar. O gestor Miguel considera esta proposta contribuiu para a diminuição do estresse que os professores estão sujeitos em sala de aula. Refletiu, também, fez uma sugestão de alteração do dia de aplicação do projeto e iniciou seu relato exclamando a importância do Makiguchi em sua escola:

Realmente, precisa. O Makiguchi ajuda os professores a espalhar. ... Eu participei do Projeto Makiguchi, eu conheço bem ele. Penso que o dia de aplicação poderia ser outro que não as quartas-feiras. Se fosse nas terças ou quintas-feiras eu acredito que poderia ter um ganho qualitativo. Porque às quartas tenho coletivas e toda semana temos muita coisa para debater e um dia que o Makiguchi vem, é um dia a menos que tenho para me reunir com os professores.

Além da mudança de dia de realização das atividades do projeto sugeriu mudar da quarta-feira para a terça-feira ou quinta-feira, o que poderia gerar um ganho qualitativo. Propôs que o projeto atendesse aos pais e estudantes também. Em seu último argumento disse: “*uma outra coisa é que o formato de atendimento é com foco de formar multiplicadores só para os professores. O Projeto poderia atender os estudantes e pais também.*”

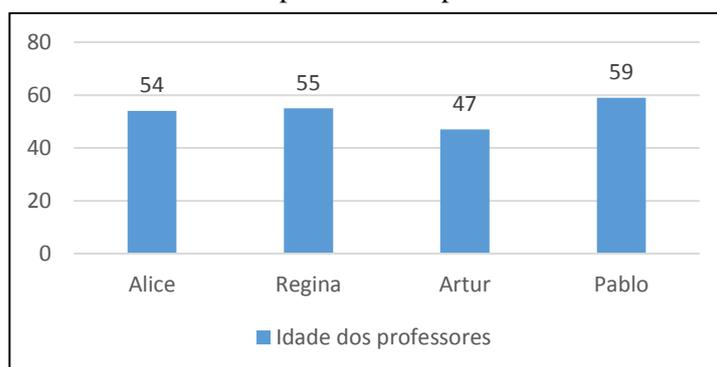
A PERCEÇÃO E RECEPÇÃO DOS PROFESSORES

II - PROFESSORES

Passemos a analisar as entrevistas feitas com os professores do CEF São Sebastião. Inicialmente, salientamos que foram realizadas quatro entrevistas com o corpo docente da escola. Mesmo que não tenha sido um dos objetivos foi alcançado equiparação de gênero nas entrevistas com os professores com dois homens e duas mulheres. Usaremos nomes fictícios da seguinte forma: as colaboradoras foram denominadas de Alice e Regina e os colaboradores foram nominados como Artur e Pablo.

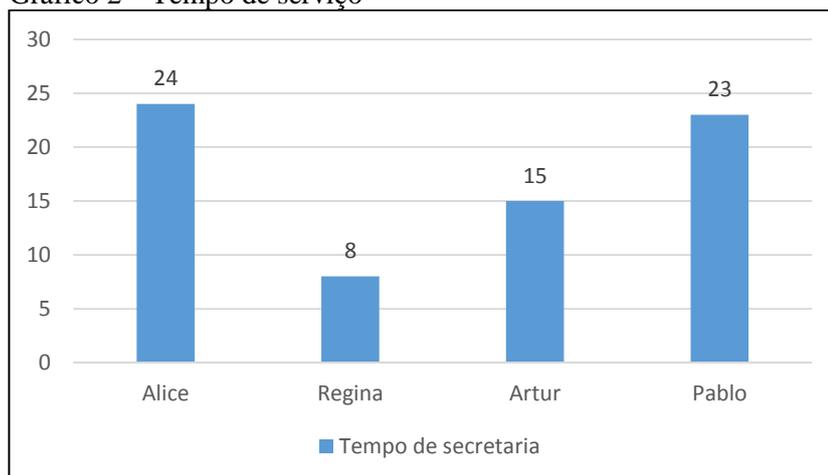
Sobre o perfil etário, foi construído o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Idade das professoras e professores



O Gráfico 1 mostra que a idade da maioria dos professores oscila entre 47 a 59 anos, e revela um corpo docente mais experiente na função profissional, sendo que o mais novo tem 47 anos.

Gráfico 2 – Tempo de serviço



O Gráfico 2 demonstra que os docentes têm uma trajetória profissional bem desenvolvida junto à SEEDF, apresentando o mínimo de 08 anos e o máximo de 24 anos de serviço público exercido. Desse modo, todos eles tem tido a oportunidade de realizar atividades diversas com seus alunos, inclusive aquelas propostas pelo Projeto Makiguchi. Cabe lembrar que dos 04 colaboradores, 02 estão em idade próxima à aposentadoria e que todos são professores efetivos.

Foi investigado o quesito religiosidade dos professores onde o resultado deu origem ao seguinte gráfico:

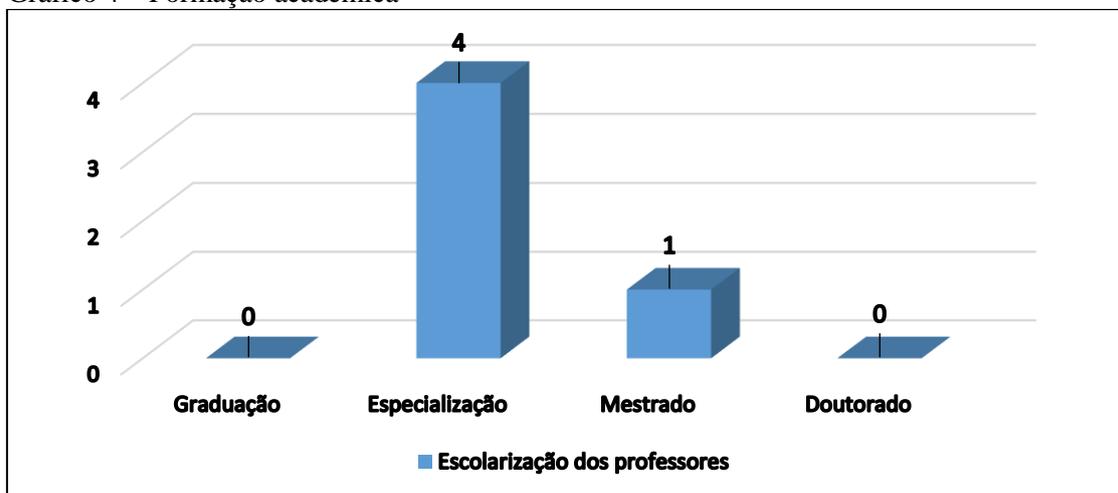
Gráfico 3 – Religiosidade dos colaboradores



O quesito crença, ou religião professada, demonstrou que 03 são adeptos do catolicismo e apenas 1 é espírita. Neste caso, ocorreu uma predominância de católicos em relação aos outros grupos religiosos, dentro do universo investigado.

Quanto à formação acadêmica – por força de legislação – todos os professores da rede pública de ensino possuem nível superior de licenciatura. De toda sorte, foi elaborada a seguinte apresentação dos dados sobre a formação acadêmica dos professores.

Gráfico 4 – Formação acadêmica



O quesito de formação acadêmica dos professores demonstra que todos têm especialização em suas áreas de conhecimento, ou seja, nenhum tem somente a graduação, e um deles tem o título de mestre, mas nenhum possui doutorado.

Quanto às disciplinas, os professores ministram as seguintes matérias: história, geografia, inglês e educação física. Neste sentido, há uma predominância da área de

ciências humanas combinada com educação física. No quesito naturalidade eles são oriundos do estado de Goiás, São Paulo e Minas Gerais.

Quadro 01 – Perfil dos professores entrevistados

Nome fictício	Idade	Tempo de serviço	Religião	Formação acadêmica
Alice	54	24	Espírita	Especialização
Regina	55	08	Católica	Especialização
Artur	47	15	Católico	Mestrado
Pablo	59	23	Católico	Especialização

As entrevistas foram realizadas com os docentes que conhecem o Projeto Makiguchi em Ação e que também acompanharam a implementação do projeto na escola em 2017 e 2018. Indagados sobre como avaliaram a experiência do projeto na escola em relação aos aspectos positivos um afirmou que a interação com o grupo é um fator de destaque. *“A interação com o grupo, eu creio que foi muito positivo.”* (Alice).

Sobre a reflexão da prática pedagógica que as atividades do Projeto Makiguchi incentiva, metade dos entrevistados concordaram. O depoimento de Artur foi elucidativo: *“O projeto ajuda, ou melhor, nos leva a uma reflexão do cotidiano.”*

Uma outra questão muito lembrada ao responder sobre os pontos positivos, foi o aprimoramento da prática pedagógica, como pode ser percebido a partir da fala da professora Regina:

O Projeto Makiguchi faz a gente lembrar de coisas que muitas vezes a gente esquece, devido à rotina. ... O olhar para o outro e enxergá-lo. Lembrar que é por eles, os alunos, que estamos aqui, que é isso que nós faz sair de casa todos os dias. E que esses alunos têm cada história de vida, cada história de superação. (professora Regina)

Todos os entrevistados disseram que a aplicação do projeto foi uma ação boa. A esse respeito podemos destacar a seguinte fala: *“foi uma boa experiência, diferente”* (professor Pablo).

E quanto ao que precisa ser melhorado, 02 disseram que não teve pontos negativos sobre o projeto, 01 afirmou que a duração curta é ruim, 01 deles solicitou maior

frequência do projeto, como pode ser percebido pela fala de Regina “Deveria ter mais vezes”. Ou seja houve receptividade por parte dos professores.

Em relação à percepção da importância do projeto para a prática pedagógica da escola grande parte dos colaboradores disseram que ele contribuiu para a melhora da prática pedagógica. *“Considero como uma formação continuada dos professores. O projeto Makiguchi colabora para a reflexão da atividade docente, me levou a refletir sobre a minha pedagogia. Olhar para dentro de mim, e olhar nos olhos dos meninos e das meninas.”* (professora Regina)

Um outro depoimento afirmou que o projeto contribuiu positivamente para a prática docente: *“Eu acredito que o projeto Makiguchi facilita a vida do professor em sala de aula.”* (professor Artur).

Contudo, um colaborador externou sua preocupação em conseguir êxito na aplicação do aprendizado junto aos alunos. O CEF São Sebastião, como grande parte das escolas de Brasília, não possui orientador pedagógico. Sobre a questão relacionada à receptividade da direção da escola ao projeto, todos disseram que foi muito boa. Uma expressão merecedora de destaque foi *“eles acreditavam”* (professora Regina). Isso denota que quando a direção acredita no sucesso de um dado projeto, os professores têm uma predisposição positiva e dão maior credibilidade na ação pedagógica desenvolvida.

Uma outra indagação foi sobre a receptividade dos professores em relação ao projeto Makiguchi e todos os professores responderam positivamente: *“Foi boa, contudo, no começo nós não gostávamos e dávamos pouca importância, depois maravilhávamos.”* (professora Alice).

A professora Regina confirma: *“Eles receberam bem. ‘Ah são fofas’ disseram em uma oficina. Os professores receberam a equipe de bom grado.”* Por fim, *“foi boa, foi ótima”*, reiterou o professor Pablo. Outro questionamento sobre a importância do projeto para os alunos, um dos professores disse: *“O trabalho feito despertou em mim o desejo de realizar as oficinas com os alunos.”* (professora Regina) e o professor Artur destacou que *“melhora a concentração dos meninos.”* Por fim, apenas um colaborador disse não saber avaliar a importância do projeto para os seus alunos.

Em relação à importância do projeto Makiguchi para o ensino público no Distrito Federal, um dos colaboradores comentou que *“no ensino público em geral não sei avaliar.”* Mas quase todos os colaboradores disseram que o projeto Makiguchi é importante para o ensino de Brasília, tal como podemos perceber pela fala da professora Alice: *“O trabalho que elas desenvolvem é maravilhoso. Pensar no outro é pensar em*

nós próprios é um exercício que a gente deveria fazer mais vezes. E só por isso, vocês já estão de parabéns.”

Ao fim, a professora Regina comentou se o projeto fosse aplicado para mais escolas poderia melhorar o ensino público na SEDF: *“O projeto poderia melhorar muito o ensino público caso ele fosse realizado também para os alunos. Seria muito bom como projeto interventivo na escola.”*

Desse modo infere-se que a receptividade do projeto junto aos professores desta escola, os quais destacaram seu impacto para a reflexão sobre a prática pedagógica, destacando a importância das oficinas para serem realizadas na sala de aula. Ainda solicitaram maior frequência das atividades do projeto na escola.

Além disso, afirmaram que os alunos também foram beneficiados, mesmo que indiretamente, com as oficinas pedagógicas onde desenvolveram maior concentração nas aulas. Neste sentido, pode-se inferir que o trabalho desenvolvido pelas voluntárias do Projeto Makiguchi junto ao CEF São Sebastião foi bem sucedido nos seus objetivos e na sua implementação.

DIÁLOGO COM AS VOLUNTÁRIAS DO MAKIGUCHI – POLO BRASÍLIA

I I I – VOLUNTÁRIAS DO PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO

O projeto está constituído por 18 voluntárias cujas lideranças foram capacitadas em São Paulo pelas responsáveis do Makiguchi da BSGI. Nesta pesquisa, foram entrevistadas 5 voluntárias responsáveis pela implementação da Ação Interventiva Makiguchi no CEF em 2017 e 2018.

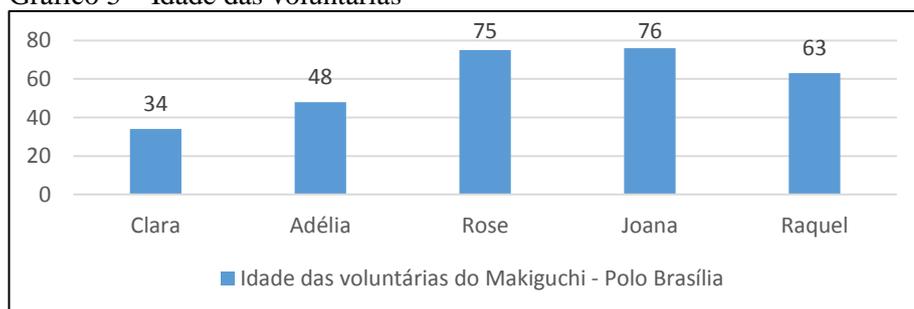
Uma das primeiras questões investigadas foi a respeito do budismo. As respostas obtidas estavam relacionadas a três categorias: 1. Filosofia de vida; 2. Comprovação de mudanças na vida; 3. Ser feliz. Na primeira, a ênfase foi dada no caráter humanista do budismo; na segunda, há um relato de comprovação (mudança positiva na vida) ocorrido nas vidas das voluntárias ou de seus familiares, e grande parte apontou o enfrentamento de doenças que foram curadas a partir de tratamento médico, aliado a recitação do mantra Nam-myoho-rengue-kyo; e a terceira, implica a passagem da condição de sofrimento para

a felicidade pessoal e humana, sendo essa mudança, denominada no âmbito da BSGI chamada de Revolução Humana.

Nesta parte da pesquisa, será feita a análise das entrevistas realizadas com as voluntárias do projeto Makiguchi. Cabe ressaltar que foram realizadas cinco entrevistas com roteiro semi-estruturado e dividido em três blocos. O primeiro deles com informações pessoais, tais como: idade, religião, escolaridade, orientação sexual e data de conversão ao budismo.

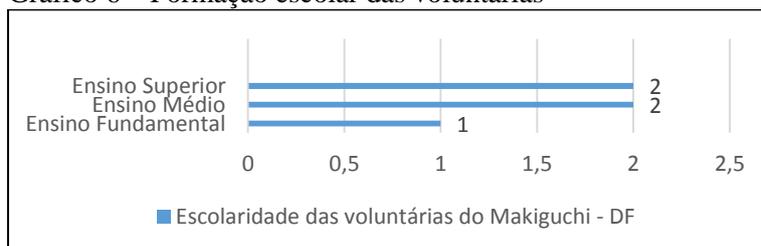
Inicialmente, informamos que todos os membros da BSGI (Associação Brasil Soka Gakkai Internacional) são praticantes do budismo, o que inclui os membros do Projeto Ação Educativa Makiguchi. No intuito de manter o sigilo da identidade das colaboradoras os nomes reais foram substituídos por fictícios, a saber: Clara, Adélia, Rose, Joana e Raquel. Os estados de nascimento das colaboradoras são os seguintes: Distrito Federal, Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará. A respeito da idade das voluntárias foi confeccionado um gráfico para melhor visualização:

Gráfico 5 – Idade das voluntárias



A média da idade das voluntárias é de 59 anos, o que denota terem experiência e amadurecimento para implementar o Projeto Makiguchi em Ação. Interessante destacar que apesar de 3 se situarem entre 63 e 76 anos (Terceira Idade), 2 se encontram na faixa entre 34 e 48 anos (adultas). Isso sugere que existe uma combinação da experiência da maturidade dos adultos com a sabedoria dos mais velhos.

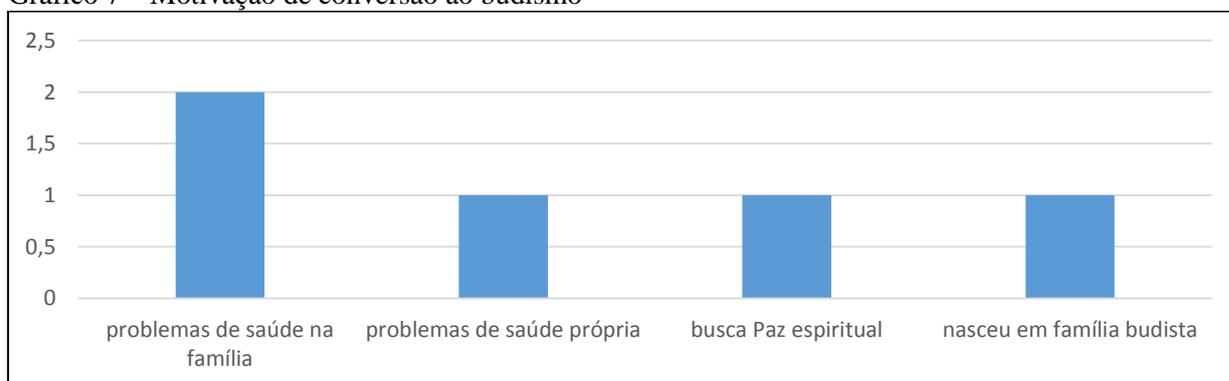
Gráfico 6 – Formação escolar das voluntárias



A formação escolar das voluntárias do Projeto Makiguchi é uma variável merecedora de análise. Uma possui somente o ensino infantil enquanto 2 têm a educação básica completa (ensino médio) e 2 tem formação em nível superior. A voluntária que tem menor nível de escolaridade ao ser indagada se o fato de não ter “muito estudo” atrapalha o desempenho nas atividades do Makiguchi, respondeu prontamente que sente-se satisfeita em ajudar – mesmo que somente um pouco – as(os) professoras(res) a melhorar as aulas. Este entusiasmo desta voluntária se soma às outras habilidades que as outras integrantes do Makiguchi possuem.

Passemos a ilustrar a motivação da conversão de cada voluntária tendo em vista que todos os membros da BSGI são praticantes do Budismo de Nitiren Daishonin:

Gráfico 7 – Motivação de conversão ao budismo



Nas razões para converter-se ao budismo, teve predominância os problemas de saúde: 3 das entrevistadas relataram que se converteram ao Budismo de Nitiren Daishonin motivadas pela busca de resolver questões relacionadas a doenças, sejam elas enfermidades em si mesmas ou em familiares.

Uma colaboradora disse que a conversão foi movida por uma busca espiritual: *“Por me encontrar com muitos conflitos interiores sobre a minha espiritualidade, buscando um modo de vida mais digno e feliz. Também por estar, na época, envolvida em muitos sofrimentos...”* (voluntária Raquel) Outra disse que é fukichi²¹, ou seja, nasceu em uma família budista e o tempo de prática é o mesmo da idade biológica.

²¹ Fukuchi, lê-se fucutí, é uma expressão que quer dizer “recém nascido dotado de imensa boa sorte” ou criança que nascem em um lar onde tem o Gohonzon consagrado, ou seja são praticantes do budismo Nitiren.

Um outro questionamento feito para a equipe de voluntários do Projeto Makiguchi foi sobre a compreensão que possuem em relação ao budismo de Nitiren Daishonin.

Quadro 2 – Tipologia de compreensão do budismo

Tipologia	Principais palavras	Frequência
a) A compreensão de explicação de uma dada visão de mundo. Contraponto à visão fatalista. Discordância em relação ao conceito de destino.	Religião Riqueza x pobreza Força divina Causalidade Ver, esclarecer	04 entrevistas
b) Crença esperançosa de mudança de destino.	Destino Fé Melhora	02 entrevistas
c) Compreensão que é tanto uma filosofia de vida quanto uma religião.	Filosofia Filosofia de vida	02 entrevistas
d) Maneira disciplinada de viver e agir. Paz interior. Transformação na vida.	Vida Transformação Mudança de crenças Despertar	04 entrevistas

No Quadro 2 foi elaborado uma tipologia contendo quatro (04) modalidades de compreensão do Budismo Nitiren Daishonin. Na primeira, há uma visão de mundo que se contrapõe ao fatalismo e destino. As principais categorias presentes no discurso de quatro voluntárias são: riqueza versus pobreza, divindade, o papel da religião, relação causal e da atividade de ver e esclarecer. Na segunda há uma “crença esperançosa de superação dos problemas” com base na fé tendo em vista melhorias na vida pessoal de 2 voluntárias. Na terceira, há uma compreensão deste budismo se uma filosofia de vida e uma religião (2 voluntárias); e finalmente, 04 voluntárias mencionaram se trata de uma forma disciplinada de viver e agir, tendo em vista a paz interior e a transformação da vida real.

Uma outra indagação feita para as voluntárias do Projeto Makiguchi foi referente ao conhecimento de outras vertentes de budismo. Três delas relataram que desconhecem outras manifestações budísticas, e as que disseram terem conhecimento de outras vertentes do budismo, duas manifestações religiosas foram lembradas: Seicho no é; e Tenrikyo.

A segunda mais abrangente foi a palavra conhecimento (F3), o que indica que o objetivo maior da relação entre budismo e educação é o conhecimento. O terceiro grupo com maior frequência de repetição (F2) foram as seguintes palavras: disciplina (sentido positivo), entender/compreender, valorização de cada estudante, sentido, e unicidade de mestre e discípulo²².

A disciplina, colocada aqui como fator positivo é em contraponto ao aspecto negativo da disciplina rígida, militarista etc. Os verbos entender e compreender são fundamentais na concepção da inter-relação entre budismo e educação. A expressão valorização de cada estudante é presente na teoria soka (criação de valor) defendida pelo professores Makiguchi, Toda e Ikeda. E por fim, desta análise do conjunto (F2), a expressão unicidade de mestre e discípulo é um dos pontos mais importante do budismo. Embora, a expressão seja merecedora de uma explicação mais detalhada, devido à complexidade e importância da expressão, basta se ater ao fato de que a unicidade de mestre e discípulo é um dos princípios da educação soka.

Um grupo de palavras (expressões) foram selecionadas: auto realização, acreditar, ajudar, cultura, ensino diferenciado, professor humanista, reflexão, religiosidade, equiparação, sentimento, “ser feliz enquanto estuda” e lei de causa e efeito. Este grupo de palavras e expressões indica que a concepção de educação, tendo como base ou referência o budismo, representa a crença das voluntárias que a educação leva (ou ajuda) a auto-realização, é um ensino diferenciado, faz parte da cultura. Uma outra análise é que a educação e budismo estão equiparados e constitui um ensino diferente, reflexivo, onde o professor é um humanista. “Ser feliz enquanto estuda”, embora seja o objetivo da educação soka é quase uma utopia quando analisamos as condições de aprendizagem do ensino público do Distrito Federal.

A voluntária Raquel explica:

A relação está no fato de quando o indivíduo se desafia nos estudos mesmo em meio às dificuldades pode aprimorar seu caráter e compaixão podendo compreender também a angústia dos outros, pois é o esforço contra as adversidades que nos leva à auto-realização e ao crescimento. Educação é um privilégio do ser humano e o budismo tem como principal objetivo a valorização de cada indivíduo, através do respeito à capacidade de ser e realizar ações concretas

²² unicidade de mestre e discípulo é um conceito do budismo.

em prol do bem estar para si mesmo e contribuir para uma vida de equilíbrio também para comunidade em que vive.

Um outro questionamento feito para as voluntárias foi sobre a concepção que elas possuem sobre a religião, a educação e o projeto Makiguchi. O resultado teve como produto as seguintes palavras: direito, direitos humanos, educação de qualidade, libertar e futuro. Infere-se, então, que somente um verbo foi listado: libertar, denotando uma aproximação com a educação defendida pelo educador Paulo Freire, como uma ação uma ação libertária. As outras palavras, direito e direitos humanos indicam um tipo de educação que deseja construir sujeitos para a democracia e a cidadania.

Quanto à solicitação de atuação nas escolas esta tem o seguinte rito: o colégio solicita por ofício, em seguida a liderança do Projeto Makiguchi reúne-se e delibera sobre o pedido solicitado, para posteriormente aceite ou declínio do pedido.

A voluntária Joana esclarece:

Então, falando sobre as solicitações funciona da seguinte maneira. Geralmente, alguém solicita (por ofício) e a coordenação do Polo Brasília comunica à BSGI e começa o projeto. A gente mostra as oficinas que temos, a escola escolhe. Normalmente, não atendemos aos alunos e pais, as atividades tem foco nos professores. Tem a oficina pedagógica, existem outras direcionadas para os pais, as oficinas práticas, como por exemplo a de artesanato, como geração de renda e tem a oficina de horta comunitária. ...Vamos à escola uma vez por mês, sempre vamos às quartas e devido ao fato de ter as reuniões pedagógicas na quarta pela tarde. São poucas vezes que desempenhamos as atividades pela manhã, lembro apenas da Santa Maria. E as oficinas são muitas, por exemplo: origami, das emoções, de comunicação, fazer-comer-e-sentir-prazer e essa tem a pizza de arroz. As oficinas foram desenvolvidas pela BSGI. ...Fizemos um livro também, foi uma coisa muito boa. Foi sobre a horta. Eu tenho um exemplar, a publicação foi em inglês. Já tivemos solicitações para o Entorno.

Uma outra abordagem foi sobre a importância do Projeto Makiguchi no Distrito Federal. Todas as voluntárias disseram que acreditam que o projeto é importante para a educação de Brasília. Como pode ser observado pela fala da colaboradora Rose: “*Eu acho*

muito importante, porque olha o professor como um profissional muito importante para a melhora da sociedade.”

Uma outra contribuição muito valiosa foi a feita pela colaboradora Joana: *“a Ação Educativa Makiguchi, eu acho importantíssima. Nós já fomos em mais de 20 escolas e até hoje – todos sem exceção – adoraram! Algumas no início ficaram ‘com o pé atrás’, mas depois se entrosam e fica muito bonito.”*

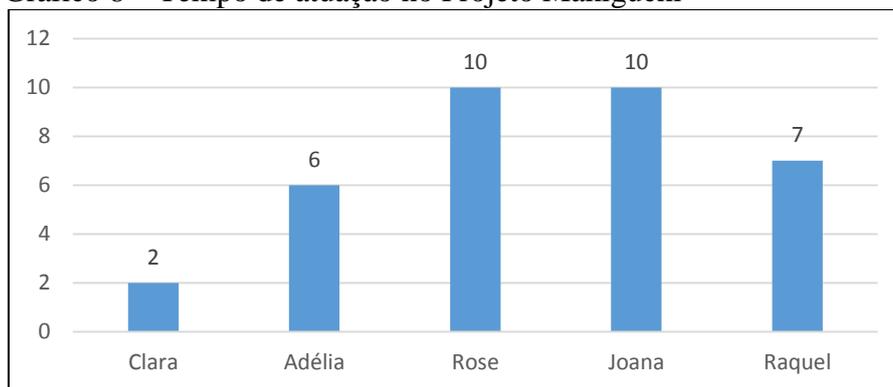
Raquel discorre que:

É muito importante. Aqui gostaria de citar um pensamento do educador Daisaku Ikeda, “A educação é a arma para libertar a humanidade e livrá-la do sofrimento causado pela ignorância e outros males sociais”. Na realidade nosso trabalho não está focado em falar sobre religião, respeitando assim as diferenças e os direitos humanos. O projeto visa consolidar a educação humanística focando na restauração da missão de educadores e professores, como adultos responsáveis pelo bem estar do futuro das nossas crianças e jovens, observando que uma educação de qualidade é um direito e uma responsabilidade de todos. Acredito que a missão das instituições educacionais não seja apenas transmitir conteúdo e se preocupar com certificados e títulos, mas sim em despertar os valores inerentes em cada ser humano que busca por uma educação que traga realizações e plenitude.

Isso revela a preocupação das integrantes do Projeto Makiguchi em empreender esforços para uma educação que possa, a partir do desenvolvimento de cada estudante, melhorar a sociedade brasileira como um todo. Um ponto a ser observado é o fato das colaboradoras se referirem aos direitos humanos corriqueiramente como parte da ação pedagógica desenvolvida por elas.

Uma outra consideração que deve ser observada é a concepção que elas possuem em relação à educação humanística, como foi percebido a partir da fala de Raquel, que defende o fato do projeto ter por objetivo, dentre outras questões, estabelecer uma educação humanista que tenha o professor como profissional valorizado (respeitado, bem remunerado e feliz), responsável pelo processo de ensino-aprendizado e também pelo futuro das crianças e demais aprendizes, tendo como parâmetro uma educação qualitativa como um direito de todos (todas) e uma responsabilidade da escola, da família e da sociedade.

Gráfico 8 – Tempo de atuação no Projeto Makiguchi



O projeto, ou melhor, a Ação Educativa Makiguchi, completou recentemente 10 anos²³ de existência em Brasília. No Gráfico 8 observamos que duas voluntárias têm 10 anos de atuação ou seja estão desde a sua fundação, enquanto as demais tem uma experiência mínima de 2 anos, seguida por 6 e 7 anos, nesse sentido, a maioria conseguiu amadurecer com o processo de implementação do projeto ao longo dos anos.

No ocidente, a questão geracional é levada em conta em muitos aspectos: as mais veteranas, que geralmente são as mais idosas, são detentoras de prestígio e são admiradas pelas mais novas. Não representa, contudo, uma relação de subordinação ou autoridade, senão uma busca de quem deseja aprender com aqueles que tem amor em transmitir o que aprenderam com as outras veteranas no passado.

Abaixo está transcrita a fala da voluntária Joana, uma das fundadoras do projeto em Brasília, que demonstrou – mesmo que brevemente – o desenvolvimento do grupo desde a fundação até a comemoração dos 10 anos de existência:

Em 2008, precisamente no dia 13 de agosto de 2008... Eu fiquei tentando a implementação no projeto Makiguchi por 10 anos. Com dois anos de prática do budismo fui selecionada para participar de um treinamento no Japão. E lá conversei com uma responsável que me disse que eu tinha a missão de fundar o Makiguchi em Brasília. Ao retornar, conheci a Sra. Aia que me falou que era do Makiguchi em São Paulo. Um dia, em uma reunião de conselho, eu disse: - eu quero avisar para vocês que eu estou fundando o Projeto Makiguchi aqui em Brasília. Eles responderam: - Então tá bom. A nossa primeira reunião foi aqui no saguão, não tínhamos sequer uma sala. E em pouco

²³ Ver anexos vii

tempo, mais e mais pessoas entraram no projeto e fomos para a sala da Divisão Feminina, a sala que estamos até hoje. Em agosto de 2018, o Makiguchi irá completar 10 anos de existência em Brasília. Eu fiquei como supervisora e responsável por quase 08 anos... E tem muitas voluntárias. Todo ano Sensei²⁴ mandava recomendações.

O projeto Ação Educativa Makiguchi, nestes 10 anos de existência, executou ações interventivas em diversas escolas um dos focos de investigação foi a visão das voluntárias sobre as ações realizadas nas escolas, abaixo transcritas com as considerações em duas grandes categorias: experiências positivas e negativas

Quadro 4 – Experiência das voluntárias: aspectos positivos e negativos

Entrevistada	Pontos positivos	Pontos negativos
Clara	Diálogo franco e aberto	Professores desconfiados (no início) Desmotivação Cansaço da sala de aula
Adélia	Bom acolhimento Interesse dos professores Vontade de aprender Entusiasmo contagiante Participativos	Receio, medo e distanciamento no começo
Rose	Recepção, boa acolhida Interesse	Não tem
Joana	Desenvolvimento pleno do projeto O final é sempre melhor que o início	Salas cheias, tumulto Poucas voluntárias
Raquel	Desenvolvimento pleno do projeto	Ações pontuais em algumas escolas

²⁴ Receber comunicado do Japão tem uma grande importância para os membros. Sensei é a forma carinhosa que os membros se referem ao Dr. Daisaku Ikeda. Sendo que a SGI tem representação em quase 200 países e só no Japão possui mais de 10 milhões de membros, a quantidade de comunicados e solicitação que a Ikeda sensei recebe é inimaginável. Ou seja receber uma comunicação ou resposta de um Hokoku-sho (literalmente comunicação) do mestre é algo muito importante e denota carinho e atenção. A colaboradora disponibilizou alguns documentos pessoais.

Um comentário recorrente como aspecto positivo é a interação dasicineiras com os professores. Os momentos iniciais são repletos de incertezas, resistências e desmotivação. Contudo, rompida essa barreira e com a adesão dos professores as ações do projeto são desenvolvidas de maneira satisfatória.

Nas entrevistas com os professores foi percebido que o fato de algumas das voluntárias não terem formação acadêmica gera um receio por parte do corpo docente. E as voluntárias percebem isso. Abaixo Clara explica: *“Os professores eram todos muito receptivos e adoravam participar das nossas oficinas. Sempre relatavam seu reflexo positivo em sala. No CEF houve um pouco de resistência por parte de alguns professores, mas a maioria reagiu de forma positiva. Na escola classe Vila Buritis também fomos muito bem recebidas e a aceitação e aproveitamento foi muito positiva.”*

A interação entre os integrantes do Makiguchi com os professores é feita por meio de uma troca de saberes, tal como explica Raquel:

Este tem sido um trabalho de muita interação e aprendizado tanto para os professores envolvidos como para os integrantes do projeto. É uma troca de conhecimento e vivências que nos traz a conscientização de que é preciso educar com coragem, sabedoria e compaixão, para diminuir os efeitos da comunicação e das ações violentas que infelizmente contaminam a sociedade, o ato de educar com empatia gera uma sociedade mais pacífica.

A colaboradora Clara fez a seguinte consideração sobre as experiências de desenvolvimento do projeto nas escolas:

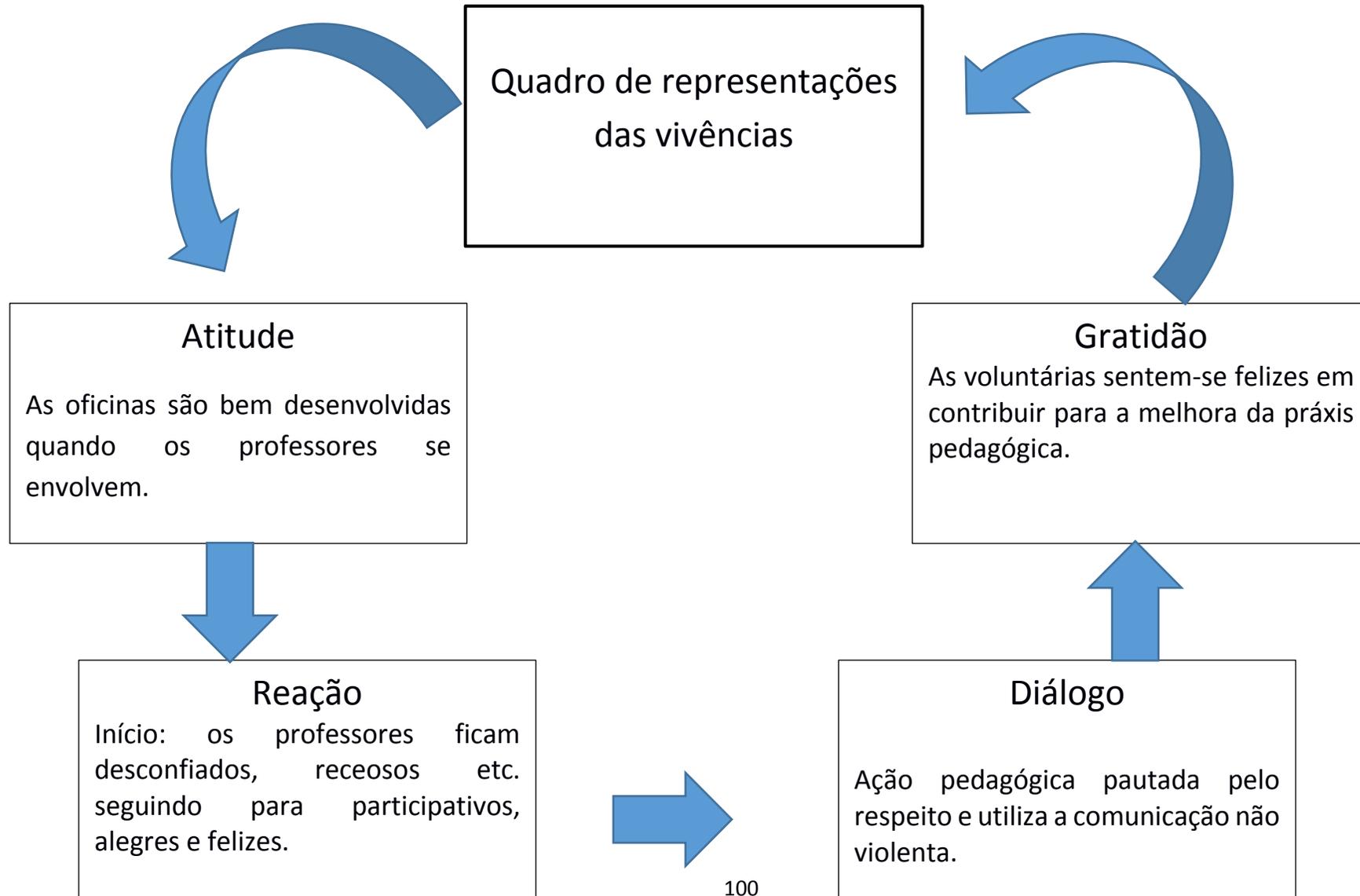
Bem, interessante é ressaltar ainda mais os pontos negativos, pois mostram onde temos que melhorar. No CEF São Sebastião, por exemplo, alguns professores não ficaram confortáveis com o projeto. Estavam desconfortáveis com a ferramenta pedagógica, por já estarem cansados da sala de aula, descrentes e desanimados. Um diálogo sincero foi feito. De coração a coração, mostrando que por trás desse comportamento estavam profissionais desmotivados e já sem esperança na melhoria da educação diante das dificuldades enfrentadas em sala. Principalmente, no que diz respeito às condições sociais e emocionais. Mas aos poucos estão (ainda estamos desenvolvendo o projeto lá)

abrindo seus corações e participando com mais entusiasmo do projeto.

Esses depoimentos demonstram o trabalho pedagógico em torno de valores e da afetividade. Abrir corações dos professores foi considerado um bom caminho para alcançar mudanças nas práticas docentes em sala de aula.

Na página seguinte, é apresentado um organograma tipológico feito por meio do método de agrupamento por semelhança ainda tendo por base as orientações de Guerra (2006).

Organograma 1 – Análise da construção de tipologia por semelhança sobre a representação das vivências das voluntárias do Projeto Makiguchi em Ação Polo Brasília.



Um outro destaque feito para as voluntárias foi a importância que acreditam ter o Makiguchi para o ensino público de Brasília. Adélia faz sua apreciação:

Primeiro, valorizando o professor, que ele é o principal. E depois os alunos, estar valorizando cada um da sua maneira, nem todos vão ser iguais. E as vezes a gente tem que ter um olhar diferente para perceber que um pode precisar de uma ajuda a mais. Principalmente, sabendo que os professores têm que ter essa percepção. E isso ajudaria muito. Porque hoje em dia, a gente vê os adolescentes muito revoltados, e querendo coisas que realmente não contribuiriam para um futuro agradável para eles. E não é o que a família gostaria que eles tivessem, ou a própria sociedade. Então, ajudaria muito nesta parte de realmente humanizar as relações e o professor aprender ter essa visão ao participar do Makiguchi. Dar aula requer muita paciência. (risos) muita paciência mesmo.

A colaboradora Raquel reitera o objetivo das ações do Makiguchi, ou seja, que os professores e professoras estejam abertos para uma educação de criação de valor.

Após experienciar as práticas pedagógicas com a ferramenta das artes, podemos perceber que essas práticas vão além da didática, pois de acordo com o principal objetivo do projeto, que é estimular e proporcionar por meio da arte, a compreensão profunda de conceitos humanistas e o saber, fazendo emergir o potencial dos educadores, essas vivências vêm contribuindo para a propagação de uma cultura de paz e o respeito máximo à dignidade da vida.

Neste depoimento fica claro que as oficinas pedagógicas do Makiguchi utilizam a arte para difundir os conceitos de humanismo, cultura de paz e dignidade. Sobre a perspectiva futura do projeto Makiguchi, todas as entrevistadas disseram que será necessário o aumento da quantidade de membros do Projeto Makiguchi em Ação – Polo Brasília. 04 delas afirmaram ter o desejo de atender mais escolas para difundir a educação soka. O que pode ser corroborado pela fala de Joana: *“Gostaríamos de atender o máximo de escolas possíveis”*.

Ainda neste bojo, Clara reafirma: *“Nossa perspectiva é fortalecer e aumentar o grupo para que possamos atender mais escolas, difundindo assim a educação humanista em maior escala.”* O desejo de contribuir com uma cultura de paz pode ser percebido pelo relato da colaboradora Raquel: *“Ampliar o número de voluntárias e expandir os*

atendimentos da ação educativa para mais escolas do DF e entorno, a fim de exercitar com maior número de professores a educação humanística para uma sociedade de paz.”.

Ao final será apresentada as considerações de colaboradoras que externaram suas considerações acerca da Ação Educativa Makiguchi para o futuro:

Brinco que entrei no Makiguchi por engano, mas não por acaso. Achava que estava no Magia da Leitura²⁵. No entanto, ao entender o objetivo do grupo, me apaixonei pela causa e resolvi ficar por ali mesmo. Sou professora e acredito na educação como principal fonte de transformação humana em todos os aspectos. Ter a oportunidade de dialogar, trocar experiências e estimular os professores a renovar suas práticas em sala através de nossas oficinas é algo extremamente prazeroso. Diversas vezes nos deparamos com profissionais já cansados da rotina de sala de aula, do mau comportamento, do baixo rendimento e aproveitamento por parte dos alunos. Quando eles enxergam que possuem a capacidade de mudar essa realidade, nosso objetivo está cumprido! Sou muito feliz e grata por fazer parte de um projeto tão nobre! (voluntária Clara)

Clara externou sua crença que a educação é o principal agente de mudança social. Ela ainda reforça a oportunidade de troca de experiência com outros professores, bem como esclarece que o desenvolvimento do Projeto traz muita satisfação pessoal, onde ela incentiva a renovação das práticas pedagógicas. Um outro fator que aquela voluntária destacou, em suas últimas considerações, foi que o projeto Makiguchi contribui, também, para uma renovação de ânimo, pois diversos professores estão cansados, desmotivados e estressados com a labuta em sala de aula.

Quanto ao futuro do Projeto Makiguchi em Ação do Polo Brasília Raquel diz:

O projeto “está fundamentado na teoria de criação de valor de Tsunesaburo Makiguchi, na qual o propósito essencial da educação é o crescimento contínuo da pessoa por toda a vida. Crescimento que é possível pela obtenção de experiência, que evolui em profundidade e extensão a partir da convivência no lar, na escola e, finalmente, na vida

²⁵ Magia da Leitura é uma ação que faz parte do Departamento de Educação Humanista Soka (DEPEHUS) que é vinculado à Coordenadoria Educacional da BSGI. O nome correto do projeto é Academia Magia da Leitura, onde são desenvolvidas atividades voltadas o incentivo à leitura e escrita. O Magia da Leitura está em implementação no DF.

social. Educação Humanista Soka é diálogo de vida a vida. É comprometimento. É a compreensão de que o propósito da educação é a felicidade dos alunos para a vida inteira a sabedoria advém do discernimento de que tudo na vida é inter-relacionado, o respeito profundo pelos alunos faz emergir neles a motivação interior para o aprendizado, os alunos precisam tornar-se cidadãos do mundo; e os professores humanistas são a chave - somente uma pessoa verdadeiramente humanista pode cultivar outra verdadeiramente humanista.

A partir da análise das entrevistas é possível concluir que o Projeto Makiguchi é uma ação voltada para os professores que tem o objetivo de difundir os ideais humanistas do professor Tsunesaburo Makiguchi, por meio da sua teoria de educação de criação de valor, onde o processo de ensino aprendizagem tem como base o tripé: sociedade-família-escola.

Este projeto, também, está voltado para a formação de professores nos valores éticos da educação soka. Neste sentido, as interações entre as voluntárias e professoras(res) são pautados pela ação dialogal, respeito, práxis, felicidade e sabedoria, pois a educação soka defende que **as crianças devem serem felizes enquanto estudam**. Conforme os dados mostram, todas as voluntárias são praticantes do Budismo Nitiren Daishonin, o qual articula budismo e educação, tendo em vista colaborar para este projeto humanista.

A experiência de trabalho neste projeto educativo foi avaliada positivamente por todas as participantes. Em primeiro lugar, por se tratar de oficinas pedagógicas pautadas na alteridade e com temas artísticos e comunicacionais que contribuíram para aprimorar as habilidades dos docentes em sala de aula. Outro ponto muito importante é o conteúdo de direitos humanos presente nas oficinas.

Além disso, a educação humanista proposta pela metodologia de criação de valor, cria um ambiente favorável à relação entre professores e alunos pautada no diálogo, no respeito, e no afeto. A maioria das voluntárias, participam do Makiguchi há muitos anos e apresentam inúmeros pontos positivos da atuação, tais como: diálogo; acolhimento; entusiasmo contagiante; participação; dentre outros. Sendo que eles se sobrepõem aos aspectos negativos, a saber: desconfiança; receio, desconfiança e medo inicial; desmotivação; cansaço da sala de aula; superlotação escolar; e número reduzido de voluntárias do Projeto Makiguchi. O resultado final foi bastante positivo, pois,

segundo as colaboradoras abriu os corações dos professores para uma prática pedagógica afetuosa, participativa e humana.

*Mai-ji-sa-ze-nen.
I-ga-ryo-shu-jo.
Toku-nyu-mu-jo-do.
Soku-jo-ju-bu-shin.*

tradução:

*Medito constantemente: Como posso conduzir
as pessoas ao caminho supremo
e fazer com que adquiram rapidamente
o corpo de um buda?*

Buda Shakyamuni

REFLEXÕES FINAIS

Inicialmente reforçamos que o objetivo da educação soka é o mesmo do budismo, a felicidade. Em uma época tão conturbada como a que estamos vivendo (2018) falar sobre felicidade, paz, dignidade e direitos humanos pode parecer denotar ingenuidade. Mas o que vem a ser felicidade? O que é a Paz? O que são direitos humanos? E educação em direitos humanos e educação para a paz? Qual a relação que existe entre a felicidade e os direitos humanos?

Reiteramos que o objetivo do estudo foi a busca da compreensão das ações desenvolvidas pelo Projeto Makiguchi em Ação nas escolas do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo foi necessário apresentar, mesmo que sucintamente, o movimento histórico da Soka Gakkai Internacional (SGI) e da Associação Brasil Soka Gakkai Internacional (BSGI).

Ao discorrer sobre a historicidade da SGI é mister elucidar que a sua origem teve forte vínculo com a educação e desta forma foi descrito (sinteticamente) as práticas educativas do Sistema Educacional Soka (Japão, EUA e Brasil).

E apresentar as práticas educativas do Projeto Makiguchi em Ação em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na perspectiva da gestão escolar, dos professores e das voluntárias, também, foram apresentadas as atividades da BSGI em prol da paz, cultura e educação.

O Projeto Makiguchi em Ação - Polo Brasília completou dez anos em agosto de 2018. Ele tem atualmente 18 integrantes. E sobre o trabalho de campo foram feitas entrevistas com membros do Makiguchi (05), com professores (04) onde o projeto foi aplicado e com a equipe gestora (01).

A respeito das voluntárias entrevistadas, elas têm idade entre 34 e 63 anos, combinando a experiência da maturidade dos adultos com a sabedoria dos mais velhos. Quanto à escolaridade, 02 possuem formação acadêmica, 02 nível médio e 01 ensino fundamental. Destacamos que o entusiasmo da última pelo trabalho nas escolas se soma às habilidades das demais colegas do projeto criando um ambiente harmônico, criativo e feliz nas aplicações das oficinas do Makiguchi naquela escola.

Quanto ao motivo de conversão ao budismo de Nitiren Daishonin, as razões incluem problemas de saúde pessoal ou membros da família, a busca pela paz espiritual

e uma já nasceu em família budista. Para elas, o denominador comum é uma forma disciplinada de viver e agir, tendo em vista a felicidade e a transformação da vida real.

Para elas, a relação entre o budismo e a educação está referida com maior ênfase ao humanismo e a uma forma de conhecimento, de sentido da vida e de compreensão do mundo. Essa visão está ligada ao verbo libertar, ou seja, uma educação libertária, que segundo Paulo Freire, está voltada para a construção de sujeitos democráticos e cidadãos.

Tendo o Projeto Makiguchi de Brasília 10 anos, as voluntárias possuem entre 02 a 10 anos de participação. Desta forma, a avaliação das próprias voluntárias com os pontos positivos e negativos do projeto são bastante pertinentes. Uma questão que foi recorrente em todas as falas, foi o receio inicial dos(as) professores(as), que era superado à medida que eles(elas) participavam das oficinas tornavam-se mais envolvidos, alegres e felizes.

Pautado na metodologia da comunicação não-violenta, o projeto despertou o interesse dos(das) docentes para uma reflexão sobre a prática pedagógica, deixando-os receptivos para a proposta de educação como criação de valor e de afetividade entre docentes e estudantes.

Neste sentido a experiência no projeto Makiguchi em Ação no DF foi avaliada positivamente por todas as voluntárias. Em primeiro lugar, porque as oficinas pedagógicas voltadas para a alteridade e utilizando temas artísticos e comunicacionais contribuíram para aprimoras as habilidades dos (das) professores(as) em sala de aula. Em segundo, pela presença dos direitos humanos no conteúdo das oficinas, propondo uma relação entre docentes e estudantes pautadas no respeito, no diálogo, na alteridade e no afeto. Os pontos negativos estavam ligados à desmotivação e cansaço da sala de aula por parte dos(das) professores(as) que participaram das oficinas. Para as colaboradoras, no final, os(as) docentes abriram os corações para uma prática pedagógica participativa e afetuosa onde até mesmo a própria ação didática foi objeto de reflexão e melhora.

O trabalho de campo realizado no CEF São Sebastião (nome fictício) e segundo o gestor as intervenções pedagógicas do Makiguchi permitiram o aperfeiçoamento da prática pedagógica e do relacionamento interpessoal de todos os atores envolvidos através das oficinas. Ele corroborou a existência da resistência dos(das) docentes no momento inicial, mas a atuação das voluntárias permitiu o estímulo da criatividade dos(das) mesmos(as).

Segundo ele, a implementação do projeto ajudou os professores a espairecer e houve diminuição do estresse dos(das) professores(as), ele ainda propôs que houvesse mudança do dia de aplicação do projeto na escola e, sugeriu a ampliação para atender os pais e os(as) estudantes.

Em relação às entrevistas feitas com os(as) professores(as), a idade teve variação entre os 47 e 59 anos. Ou seja, um corpo docente bastante experiente na função profissional, com tempo de serviço na SEEDF variando entre 08 e 24 anos. No quesito religioso, a maioria deles é adepta do catolicismo (3) e 01 era espírita. Em relação à formação acadêmica, 4 possuíam especialização e 1 era mestre.

Para os(as) docentes a experiência nas oficinas do projeto tiveram pontos positivos: houve aprimoramento da prática pedagógica, melhorou o desempenho em sala de aula, melhora na concentração dos alunos e desperta para a alteridade. Houve sugestões para ampliar o projeto para a rede pública do DF e de aumentar a frequência das atividades do projeto na escola. Para eles os(as) alunos(as) foram beneficiados indiretamente, com os (as) docentes aplicando oficinas pedagógicas em sala de aula, permitindo aumentar a concentração deles(as). Nesse sentido, é possível inferir que o projeto Makiguchi em Ação junto ao CEF São Sebastião foi bem sucedido nos seus objetivos e na sua implementação.

Em relação aos referenciais teóricos a pesquisa dialogou sobre budismo, direitos humanos, educação em direitos humanos e educação para a paz. Sobre a historicidade dos DH é aceito por parte dos teóricos dos direitos humanos um ponto de partida a partir da Declaração do Homem e do Cidadão em 1789, na Revolução Francesa. Este estudo pretende dar contribuições no debate para o entendimento da relação existente entre direitos humanos e budismo, neste caso, o budismo japonês fundado pelo Buda Original Nitiren Daishonin.

Os ensinamentos do budismo são milenares, englobando uma coletânea de preceitos sobre respeito, dignidade, paz, felicidade – e por analogia, os direitos humanos – são bem mais antigos que a declaração francesa dos direitos humanos. Ou seja, há milhares de anos, o budismo já defendia que todas as pessoas são dignas de respeito pelo simples fato serem seres humanos, inclusive as mulheres. Por isso, os ensinamentos budistas tem uma correspondência com a concepção moderna de direitos humanos.

Não se deseja, portanto, elucidar como o budismo se subordina aos direitos humanos, mas elucidar que o budismo pode dar significativas contribuições ao debate a respeito da valorização da vida e da dignidade humana. Embora, já tenha sido fruto de

debate no Capítulo II, cabe ressaltar que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, são universais e igualitários na teoria, embora a prática dos mesmos não corresponde a isso. Deve-se lembrar que existe uma distância cada vez maior entre os mais pobres e os mais ricos e a mortalidade, pobreza e fome são ainda, infelizmente, constantes em esfera mundial ocasionados pelo capitalismo. Dessa forma, os direitos humanos devem ser reinventados não como um substantivo e sim como um verbo: buscar, reivindicar, lutar.

A educação em e para os direitos humanos é indispensável para a realização dos direitos humanos, pois ela passa a ser concebida como um direito humano fundamental. Torna-se, então, um ato político, uma práxis, criando a liberdade de colocar-se contra as injustiças sociais e as opressões.

A educação em direitos humanos tem sentido político, não somente ao proporcionar conhecimento da própria situação de opressão, mas também como uma aprendizagem libertária, como instrumento de criação do conhecimento como ferramenta de empoderamento, pois a educação em direitos humanos é pautada pelo compromisso social de emancipação das pessoas, grupos e movimentos sociais.

Com efeito, a educação em direitos humanos tem como propósito contribuir com a mudança social onde os direitos das minorias e grupos sociais historicamente excluídos e discriminados, tais como mulheres, negros, homossexuais e pobres sejam respeitados.

Para a garantia dos direitos humanos será necessária uma nova educação e a educação para os direitos humanos e a educação para a paz parecem dar significativas contribuições para esse movimento. A educação para a paz possui uma ação pedagógica baseada na não-violência e comprometida com a igualdade, justiça social, liberdade, democracia e paz.

Um desdobramento da educação para os direitos humanos é a educação para a paz. Ela é uma nova maneira de educar baseada em valores, tais como a cooperação, a justiça e o empoderamento pessoal e coletivo. A educação para a paz tem ainda por princípio, o estudo investigativo de busca de resolução não-violenta dos conflitos, transcendendo o âmbito formal de educação e se convertendo em uma vontade pedagógica ética e crítica contra as mais diversas formas de violência, sendo essa não somente a física envolvendo, também, a estrutural e a simbólica.

Este estudo trata da educação em direitos humanos, educação para a paz e budismo com foco nas ações desenvolvidas pelos voluntários da Associação Brasil Soka

Gakkai Internacional (BSGI), em especial as integrantes do Projeto Makiguchi em Ação desenvolvido nas escolas públicas de Brasília-DF.

Sinteticamente, a educação soka – ou educação de criação de valor – foi uma teoria educacional criada pelo educador japonês Tsunesaburo Makiguchi. A inovação do pensamento de Makiguchi está concentrado na ideia que todas as pessoas merecem, ou melhor devem, ser felizes. Esta utopia foi posta em prática pela primeira vez no Japão em 1930. Tsunesaburo Makiguchi juntamente com Josei Toda fundaram a Soka Kyoiku Gakkai (Associação Educacional de Criação de Valores Humanos) na década de 1930. Atualmente, o sistema soka está presente em diversos países: Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos e Brasil. Uma semelhança em todos os países é o objetivo da educação soka: “Ser feliz enquanto estuda!” Para Makiguchi todas as pessoas – incluindo as crianças – devem ser valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas habilidades da melhor forma possível.

Makiguti desenvolveu o termo “soka” com significado de “criação de valor”, cujo princípio soka está voltado para o propósito da educação ser a responsável pela felicidade do educando. Ele também defendia que a “verdadeira felicidade” estava em uma vida criativa de valores. Criação de valor para Makiguchi era a capacidade de encontrar um significado em todas as circunstâncias, e a certeza que para ser feliz era necessário dar contribuições para o bem-estar de si como dos outros.

Ainda segundo Makiguchi, o objetivo da educação não é a transferência de conhecimento, é a orientação do processo de ensino-aprendizagem para que cada estudante possa ser o protagonista de seu próprio desenvolvimento cognitivo, processo de descoberta e invenção.

A educação soka desenvolvida por Makiguchi e difundida por Josei Toda estava centrada na felicidade das crianças, inspirando-as no desejo de aprender e instigando a sua curiosidade. Toda era professor de matemática e mesmo com a saúde debilitada idealizou a criação da Rede Soka de Ensino. Foi Josei Toda que, em 08 de setembro de 1957, fez a histórica Declaração pela Abolição das Armas Nucleares. Nessa declaração ele chamou os jovens a lutar pela extinção das armas nucleares e de destruição em massa. Foi Toda também quem planejou a fundação de diversas organismos, escolas e institutos para o banimento da miséria da face da terra.

Contudo, coube ao discípulo direto do Josei Toda, Daisaku Ikeda, que o sucedeu na presidência da Soka Gakkai, concretizar os planos deixado por Toda. Foi Ikeda quem fundou diversas instituições, tais como: a SGI; as escolas e faculdades soka;

a Associação de Concertos Min-On; o Instituto de Filosofia Oriental; o Museu de Artes Fuji de Tóquio; o Centro Ikeda para a Paz, a Aprendizagem e o Diálogo; o Instituto Toda para Pesquisa Global sobre Paz e Políticas; a Casa Literária de Victor Hugo; o Instituto Soka – CEPEAM, Centro de Projetos e Estudos Ambientais do Amazonas; o Centro Cultural de Brasília; dentre outros.

Devido ao seu empenho em prol da paz Ikeda já recebeu mais de setecentas homenagens no Brasil e no exterior. Possui, ainda, mais de 300 títulos acadêmicos²⁶ e defende que o budismo de Nitiren Daishonin é uma religião humanista que prega o respeito, diálogo e a paz. Segundo Ikeda, o diálogo tem o poder de vencer todas as barreiras e por isso realizou diversos diálogos com autoridades e intelectuais do mundo todo, tais como: Rosa Parks, Arnold Toynbee, Wangari Maathai, Nelson Mandela, Aurélio Peccei, Austregésilo de Athayde, Thiago de Mello, Ronaldo Mourão e Amaral Vieira, dentre outros. Por acreditar que o diálogo – encontro de vida a vida – é uma poderosa ferramenta para a construção da paz mundial (kossen-rufu) e com o desejo de deixar um legado para as gerações futuras (jovens), ele procura publicou esses encontros em livro, muitos diálogos já foram publicados, totalizando mais de 80 livros. O primeiro foi realizado com o historiador britânico Arnold Toynbee, com o título de *Escolha a vida: um diálogo sobre o futuro*. Dentre as diversas publicações com intelectuais brasileiros, destacamos o livro com o Dr. Austregésilo de Athayde intitulado *Diálogo: direitos humanos nos século XXI*.

Daisaku acredita que o diálogo e a promoção do intercâmbio cultural são importantes para construir a confiança e criar a amizade em contextos de divisão e conflitos históricos. Ikeda construiu pontes de entendimento entre indivíduos de diversos povos e culturas de diferentes tradições filosóficas e religiosas, suas ações são baseadas na crença budista de preciosidade da vida humana e dignidade.

Ikeda defende que a forma mais nobre de viver é pela dedicação ao próximo e a procura de alívio do sofrimento da humanidade. Devido a suas ações em prol da paz, cultura e educação ficou conhecido como um profícuo autor escrevendo romances, poemas e ensaios sobre uma variedade de assuntos como por exemplo: paz, humanismo, desarmamento, juventude, sociedade, arte, literatura, família, cultura, desenvolvimento

²⁶ Ver anexo v.

sustentável, valorização da mulher, entre outros. Segundo o sítio oficial²⁷ Seus escritos já foram traduzidos para mais de quatorze idiomas.

Da mesma forma, a religião existe para a felicidade de todas as pessoas. O bem estar, felicidade, sucesso, paz deve ser o objetivo final de todos os empreendimentos humanos, tais como educação, política, segurança pública etc, e não a opressão, violência, maus tratos, abandono. Para que seja preservada a dignidade da vida e construir a verdadeira paz, todas as pessoas devem se unir, superando qualquer coisa que venha a dividir as pessoas, sejam elas movidas pela religião, nação, raça, orientação sexual e renda. E isso deve ser um dos pontos mais importante para a paz mundial. Em verdade, isto é em si o objetivo final do budismo, que revela a natureza de buda em todos os seres vivos e tem como objetivo trazer a felicidade. O princípio central do pensamento de Ikeda, fundamentado no humanismo budista, é a dignidade da vida humana, um valor que ele vê como a chave da paz duradoura e da felicidade de toda a humanidade.

Por outro lado, o sistema soka de ensino foi baseado no ideal de desenvolver e promover todo o potencial criativo dos estudantes para criar o senso de responsabilidade pela contribuição social, pela paz, cultura, cidadania global, valorização da vida, desenvolvimento sustentável e valorização das mulheres.

Na opinião do Dr. Ikeda, a paz global depende, em última instância, de uma transformação autodirigida na vida do indivíduo e não apenas em reformas societárias ou estruturais exterior a ele e esse é o conceito de revolução humana desenvolvido pelos seus mestres Josei Toda e Tsunesaburo Makiguchi.

Daisaku Ikeda, utiliza-se do termo “humanismo budista” que é uma perspectiva que reflete em essência a filosofia presente nos ensinamentos do Buda Original Nitiren Daishonin e também nas escrituras do Sutra de Lótus (ensinamentos do Buda Shakyamuni) e que constituem a base de sua convicção na dignidade da vida. Ikeda acredita que todas as pessoas podem fazer grandes mudanças positivas quando se conscientizam de sua condição e da interdependência de todos os seres humanos, como podemos perceber:

O budismo ensina que todas as pessoas são budas inerentemente. Eu acho que essa visão budista da humanidade é um princípio chave essencial para a paz mundial. Você é um buda e eu também sou. Assim, não devemos lutar. Então nós temos que nos

²⁷ Acessar o sítio www.daisakuikeda.org

respeitar. Estou firmemente convencido de que, se todos os presidentes, primeiros-ministros e líderes mundiais compartilhar essa visão e respeito e honra, eles já teriam percorrido metade do caminho da estrada, que levaria ao fim das guerras e que iriam avançar para a paz e felicidade de toda a humanidade. O espírito de respeito mútuo é a essência do humanismo budista. (IKEDA, 2002, p. 03)

Por fim, o objetivo de promover o amor pela humanidade e a dedicação pela paz, representa em última análise a motivação essencial da educação soka, além do esforço para colocar a tarefa educativa a serviço da humanidade. Para Ikeda, Toda e Makiguchi, os alunos e os professores devem sempre manter essa motivação com princípio da cidadania global com indivíduos focados no respeito à vida e imbuídos pela responsabilidade de criar uma sociedade pacífica e globalmente justa para todos. A Felicidade é um conceito fundamental, na visão de Ikeda, e que representa em essência a teoria de criação de valor de Makiguchi e Toda.

Por fim, *“seja como for, a grandiosa Revolução Humana de uma única pessoa irá um dia impulsionar a mudança total do destino de um país. E, além disso, será capaz de transformar o destino de toda a humanidade!”* (IKEDA, 2015, p. 06).

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASIL-SGI. Coordenadoria Educacional. *Makiguchi em ação: educando para a paz*. Coordenadoria Educacional. São Paulo: Brasil Seikyo, 2001.

CABEZUDO, Alicia. *Educación para la Paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío Pedagógico de Nuestro Tiempo en América Latina*. In RODINO, Ana Maria. *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* / Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016.779p.

CANDAU E SACAVINO, Vera Maria, Sacavino, Susana. *Educação em direitos humanos: concepções e metodologias*. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra al (Org.) *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: UFPB, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Metodológicas*. In: DIAS, Adelaide Alves [et al]. *Educando em direitos humanos: fundamentos educacionais*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. (Fundamentos culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos, vol. 03.)

DEMO, Pedro. *Pesquisa Social*. In: *Serviço Social & Realidade*, v. 17, n° 01, p. 11 - 36. São Paulo, 2008.

ESCRIVÃO FILHO, Antônio, SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. *Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*. – Parede: Portugal, 2006. 1ª edição.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos; uma história* – tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HERRERA FLORES, Joaquim. *La reivencion de los derechos humanos*. Ed. Atrapasueños. 2008.

IKEDA, Daisaku. *Para o florescimento do espírito humano eterna*. Seikyo Shimbun, 17 de Agosto de 1990. O diálogo com David Norton e DayleBethel, Japão. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku: *Nova Revolução Humana*, capítulo passos dinâmicos. Seikyo Shimbun, 08 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 01 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. Diálogo com o Kedar B. Mathema Universidade Tribhuvan Vice-chanceler, Nepal, SeikyoShimbun, 12 de outubro de 1994. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA Daisaku. *Conversações sobre Juventude: Para os protagonistas do século XXI*, tradução. Soka Gakkai. Artigo publicado no jornal KokoShimpo Japão, em 27 de agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. *Um novo humanismo para o próximo século*. SeikyoShimbun, 23 de outubro de 1997. Palestra proferida na Fundação Rajiv Gandhi, em Nova Delhi. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. *O desafio de ser cidadãos do mundo, um novo humanismo*. México, Fundo de Cultura Econômica, 1999, p. 81. Palestra proferida na Universidade de Columbia em 13 de junho de 1996 Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. [Discurso do Presidente Ikeda na 15ª Reunião dos Líderes da Sede], Dai 15 kaihonbukanbukaidenomeiyokaicho. Periódico: Seikyo Shimbun de 07 de março de 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 10 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. *O mundo é seu para mudar*. Japão, 2002. Asahi Press, Tóquio. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 20 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku. *Nova Revolução Humana*. 1. ed. São Paulo: São Paulo: Brasil Sekyo, 2015. v. 1.

IKEDA, Daisaku. *Nova Revolução Humana*. 1. ed. São Paulo: São Paulo: Brasil Sekyo, 2015. v. 3.

IKEDA, Daisaku. *Educação Soka: por uma revolução na educação embasada na dignidade da vida*. MIAYMOTO, Ricardo (Org.); tradução Leila Yoko Shimabukuro Otani. São Paulo: Brasil Sekyo, 2017.

IKEDA, Daisaku: Discurso no 15º Encontro para a Soka Gakkai Responsável, Tóquio. Publicado no jornal Seikyo Shimbun d 07 de marco de 2002. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

IKEDA, Daisaku: *uma ética global de Coexistência: Rumo a um paradigma de dimensão humana à nossa idade*. Proposta de Paz. São Paulo: Brasil Sekyo, 2003.

IKEDA, Daisaku e WIMING, Tu: *Taiwa não Bunmei* (Diálogo Civilização). Tóquio, Daisan Bunmeisha, 2007, página 74. Disponível em: <<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*; tradução de Elizabete de Moraes Santana. – São Paulo: Palas Athenas, 2007.

MAGENDZO, Abraham K. *La educación en derechos humanos y la justicia social en educación*. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas/Ana Maria Rodino. [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos).

MAKIGUCHI, Tsunesaburo. *Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunesaburo Makiguchi*; tradução de Eliane Carpenter. Rio de Janeiro: Record, 1994. Tradução de: *education for creative living: ideas and proposals of Tsunesaburo Makiguchi*.

MAKIGUCHI, Tsunesaburo. *Obras completas*. [só em japonês]. Daisan Bunmeisha, v. 6, 1934, página 285. Apud, BETHEL, Dayle 1989, 168. Disponível em <<http://www.tmakiguchi.org>>. Acesso em 15 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PEREIRA, Ronan Alves. *O budismo leigo da Sôka Gakkai no Brasil: da revolução humana à utopia mundial*. Campinas, São Paulo, Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2001.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. *Discurso social e cidadania: movimento social e práticas instituintes de direito (ética e direitos humanos)*. In Revista Ethos. Brasília: Sociedade de Estudos e pesquisas éticas de Brasília – SEPEB, 2000, p. 171-190.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais e pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas S.A, 2008.

WOORTMANN, Marcos Fensterseifer. *Por uma construção intercultural de direitos humanos: fundamentos budistas, suas correlações e convergências para um diálogo cosmopolita global*. Tese de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. 2015. centro de estudos avançados multidisciplinares – CEAM. Programa de pós-graduação em direitos humanos e cidadania.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Linha do tempo da educação em direitos humanos na américa latina*. Cultura e educação em direitos humanos na América Latina. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas/Ana Maria Rodino [et al.], organizadores. - João Pessoa: CCTA, 2016. 779p. (Coleção Direitos Humanos).

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos III. Brasília: SEDH-PR, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-PR-MEC-MJ-UNESCO, 2009.

_____. UNESCO. Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.– Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010, 256 p.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, (2012).

Revista mensal. Terceira Civilização - edição nº 540, de 17 de agosto de 2013, pág. 42, seção Iniciantes.

Jornal Brasil Seikyo, ed. nº 1.583, de 09 de dezembro de 2000, p. A3.

SÍTIOS

<<https://www.cresaosebastiao.com>>. Acesso em 03 out. 2018.

<<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/historiador-citado-por-toffoli-diz-que-e-errado-chamar-ditadura-de-movimento-de-64>>. Acesso em 31 out. 2018.

<<http://www.daisakuikeda.org>>. Acesso em 06 jun. 2017.

<<http://www.joseitoda.org/>>. Acesso em 15 jun. 2017

<<http://www.seikyopost.com.br>>. Acesso em 17 out. 2017.

<<http://www.seikyopost.com.br/pesquisa?q=ikeda>> Acesso em 17 jun. 2017

<<http://www.tmakiguchi.org/>>. Acesso em 17 jun. 2017

<<https://extra2.bsgi.org.br/extranet/estudo/principiosbud/#top>>. Acesso em 08 jun. 2017

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE ACEITE DE ENTREVISTA



UnB

CENTROS DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – PPGDH/CEAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____ e CPF _____, concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa, que tem como responsável o Sr. Francisco Márcio Amado Batista, mestrando do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Tenho ciência de que o estudo visa entrevistar atores relevantes no campo, com o objetivo de compreender as ações interventivas do Projeto Makiguchi em Ação. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista, que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade acadêmica e autorizo a eventual utilização de trechos literais da entrevista nos produtos deste trabalho, desde que utilizados de maneira contextualizada e que seja preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Finalmente, sei que não receberei nenhum pagamento e que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com o pesquisador, Francisco Batista, por meio do e-mail franciscomarcio@gmail.com. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Brasília, DF ___/___/___

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

ANEXOS I I – ROTEIRO DE ENTREVISTA MAKIGUCHI



UnB

**CENTROS DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – PPGDH/CEAM**

PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO:

Contribuição para uma cultura de paz nas escolas no Distrito Federal.

Mestrando: Francisco Márcio Amado Batista

Matrícula: 16/0167795

ENTREVISTA – VOLUNTÁRIAS DO PROJETO

ROTEIRO DE ENTREVISTA.

Entrevistado/a: Membro da BSGI do DF vinculado ao Projeto Makiguchi em Ação

Bloco I – Perfil do/a colaborador/a

- 1- Nome completo
- 2- Sexo/ Orientação sexual
- 3- Religião
- 4- Idade:
- 5- Naturalidade
- 6- Escolaridade
- 7- Data de conversão

Bloco I I – budismo e suas práticas

- 8- O que é budismo?
- 9- Como você compreende o budismo de Nitiren Daishonin?
- 10- Qual a diferença do Budismo Nitiren em relação às demais vertentes do budismo?
- 11- Por que você se converteu ao budismo?
- 12- Como você se sente em relação a esta escola religiosa?
- 13- Em sua opinião qual a relação entre este budismo e educação?
- 14- Gostaria de fazer algum comentário (sobre sua religião/educação/projeto) ?
15. Qual a importância do Projeto MAKIGUCHI em Ação no DF?

Bloco I I I – Projeto Makiguchi em Ação e as práticas educativas

- 16- Quando você começou a trabalhar (dar contribuições, ser voluntária) no projeto?
- 17- Em quais escolas você desenvolveu o projeto?
- 18- Poderia relatar as suas experiências nessas escolas?
- 19- Como você avalia as experiências realizadas nessas escolas?
 - 19.1. Pontos positivos
 - 19.2. Pontos negativos
- 20- Qual a importância da(s) experiência(s) vivida(s)/relatada(s) para o ensino público do Distrito Federal?
- 21- Como a(s) escola(s) onde esta(s) experiência(s) foi (foram) realizada(s) respondeu (responderam) a essas experiências?
 - 21.1. Por que?
- 22- Qual a perspectiva futura do projeto no Distrito Federal?
- 23- A Sra. gostaria de falar algo mais sobre o Projeto MAKIGUCHI em Ação?

ANEXOS I I I – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR



UnB

CENTROS DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – PPGDH/CEAM

PROJETO MAKIGUCH EM AÇÃO:

Contribuição para uma cultura de paz nas escolas no Distrito Federal.

Mestrando: Francisco Márcio Amado Batista

Matrícula: 16/0167795

**QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA
PARA GESTORES ONDE TEVE ATUAÇÃO DO
PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

**ENTREVISTADOS(AS): GESTORES(AS) ENVOLVIDOS/AS COM O
PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

Bloco A – Perfil do/a gestor/a

- 1- Nome completo
- 2- Sexo / Orientação sexual
- 3- Religião
- 4- Idade
- 5- Naturalidade
- 6- Escolaridade
- 7- Tempo na SEEDF
- 8- Cargo ou função na escola

Bloco B – Projeto MAKIGUCHI em Ação e as práticas educativas junto à comunidade

- 9- Em que ano foi aplicado o Projeto MAKIGUCHI em Ação em sua escola?
- 10- Como a escola reagiu ao projeto?
- 11- Quais eram os principais problemas da escola antes do início do projeto?
- 12- O projeto atuou sobre esses problemas?
- 12.1 Sim ____
- 12.2 Não ____
- 12.3 Por que?
- 13- Qual o impacto do projeto junto aos/às professores/professoras da escola?
- 14- Qual o impacto do projeto junto aos/às alunos/alunas da escola?
- 16- Qual a sua avaliação da intervenção (do projeto) em sua escola?
- 16.1 Pontos positivos
- 16.2 Pontos negativos
- 17- O(a) Sr.(a) gostaria de falar algo mais sobre o Projeto MAKIGUCHI em Ação em sua escola?
-

ANEXOS I V – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTROS DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA – PPGDH/CEAM

PROJETO MAKIGUCHI EM AÇÃO:
Contribuição para uma cultura de paz em uma escola do Distrito Federal.

Mestrando: Francisco Márcio Amado Batista
Matrícula: 16/0167795

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR(A) DA ESCOLA SELECIONADA

Bloco I – Perfil do professor

- 1- Nome completo
- 2- Sexo / Orientação sexual?
- 3- Religião?
- 4- Idade:
- 5- Naturalidade?

- 6- Escolaridade?
- 7- Tempo de serviço na SEEDF?
- 8- Qual disciplina ministra?
- 9- Quanto tempo está lotado nesta escola?
- 10- Qual seu vínculo?
 - 10.1 Professor(a) efetivo(a)
 - 10.2 Professor(a) temporário(a)

Bloco I I – Projeto MAKIGUCHI em Ação na escola selecionada

- 11- O(a) Sr(a) conhece o Projeto MAKIGUCHI em Ação que foi implementado nesta escola em XXXX?
 - 12- O(a) Sr(a) acompanhou a implementação do projeto nesta escola?
 - 12.1 Sim.
 - 12.2 Não.
 - 13- Se sim por quanto tempo?
 - 14- Como o(a) Sr(a) avalia a experiência deste projeto na escola?
 - 13.1 Pontos positivos.
 - 12.2 Pontos negativos.
 - 15- Qual a importância deste projeto para a prática pedagógica da escola?
 - 16- Qual foi a receptividade da direção em relação ao projeto MAKIGUCHI?
 - 17- Qual foi a receptividade dos orientadores educacionais em relação ao projeto?
 - 18- Qual foi a receptividade dos(as) professores ao projeto?
 - 19- Qual a importância deste projeto para os(as) alunos(as)?
 - 20- Em sua opinião, qual a importância do Projeto MAKIGUCHI em Ação para o ensino público do Distrito Federal?
 - 21- O(a) Sr.(a) Gostaria de acrescentar mais comentário em relação ao projeto?

Atenciosamente, Francisco Batista
Mestrando em Direitos Humanos - UnB

ANEXOS V— LISTA DE ALGUMAS CONDECORAÇÕES ACADÊMICAS RECEBIDAS PELO DR. IKEDA

Títulos: Doutor Honorário e Professor Visitante Honorário recebida pelo Dr. Daisaku Ikeda no Brasil. As outras homenagens recebidas pelo Dr. Ikeda no exterior não foram incluídas pelo autor por uma questão de espaço

Data da homenagem	Instituição acadêmica	Título
✚ 11 de fevereiro de 1993	Brasil Universidade Federal do Rio de Janeiro	Doutorado honorário;
✚ 26 de fevereiro de 1993	Brasil Universidade de São Paulo	Professor Visitante Honorário;
✚ 01 de março de 1993	Brasil Universidade Federal do Paraná	Doutorado honorário;
✚ 27 de maio de 2005	Brasil Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Cornélio Procópio	Doutorado honorário;
✚ 22 de setembro de 2006	Brasil Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	Doutorado honorário;
✚ 2 de abril de 2007	Brasil Academia Brasileira de Filosofia	Doutorado honorário;
✚ 29 de abril de 2007	Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Doutorado honorário;
✚ 10 de outubro de 2007	Brasil Universidade Ingá	Professor Honorário;
✚ 17 de junho de 2008	Brasil Universidade de Anhangüera	Doutorado honorário;
✚ 20 de junho de 2008	Brasil Universidade Italo-Brasileira	Doutorado honorário;
✚ 16 de julho de 2009	Brasil Universidade Federal de Rondônia	Doutorado honorário;
✚ 26 de setembro de 2009	Brasil Escola de Governo do Maranhão	Professor Honorário;
✚ 28 de setembro de 2009	Brasil Faculdade Integrada Silva e Souza	Doutor Honoris Causa de Arquitetura e Engenharia Urbana;
✚ 28 de novembro de 2010	Brasil Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Doutorado honorário;
✚ 02 de dezembro de 2010	Brasil Universidade Metropolitana de São Paulo	Professor Honorário;
✚ 10 de dezembro de 2010	Brasil Universidade Federal de Mato Grosso	Doutorado honorário;
✚ 22 de setembro de 2012	Brasil Faculdade Dom Bosco de Ensino Superior	Doutorado honorário;
✚ 17 de junho de 2015	Brasil Universidade de Castelo Branco	Doutorado honorário; e
✚ 28 de março de 2017	Brasil Universidade Federal do Acre	Doutorado honorário

ANEXOS VI — CONVÊNIO UNB E SOKA UNIVERSITY

Universidade de Brasília Diretoria de Apoio a Projetos Acadêmicos - DPA

Referência

Resumo de Convênio 07/03/2018

Registro => 10330

Entidade => 86/020

Nome

SOKA UNIVERSITY

Objetivo : Regular a forma e as condições pelas quais as partes convenientes se propõem a desenvolver um programa de mútua cooperação e intercâmbio, científico e cultural, envolvendo áreas de interesse mútuo

PUBLICADO DOU

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO NR 043, DE 05 DE MARÇO DE 2018, SEÇÃO 3 PÁG.: 28

http://portal.imprensanacional.gov.br/web/quest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5265354/do3-2018-03-05-extrato-de-convenio-5265350



(Beto Monteiro/Secom UnB)

ANEXOS VII — FOTOS OFICINAS DO MAKIGUCHI e CCB/BSGI

Foto 01 – vista frente CCB – BSGI, L 2 Sul, qd 608



Foto 02 – auditóri CCB - BSGI



Foto 03 – aniversário de 10 Projeto Makiguchi em Ação. CCB - BSGI



Foto 04 – aniversário de 10 Projeto Makiguchi em Ação. CCB - BSGI



Foto 05 – oficina de origami – Semana Universitária UnB 2018



Foto 06 – oficina de origami – Semana Universitária UnB 2018

