

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc**  
**Mestrado Profissional em Educação**

**BRUNO ECHEBESTE SAADI**

**AS ORIGENS DOS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍBANO E BRASIL**

**Jaguarão**  
**2024**

**BRUNO ECHEBESTE SAADI**

**AS ORIGENS DOS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍBANO E BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Edward Frederico Castro Pessano

**Jaguarão  
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

Saadi, Bruno Echebeste

As origens dos conflitos na Educação Básica: Líbano e Brasil / Bruno Echebeste Saadi. 97 p.

S111o Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Edward Frederico Castro Pessano".

1. Educação libanesa. 2. Conflitos educacionais. I. Título.

**BRUNO ECHEBESTE SAADI**

**AS ORIGENS DOS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍBANO E BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 14 de outubro de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano  
Orientador  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes  
(UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Itamar Luís Hammes  
(IFSUL)



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 22/10/2024, às 10:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Itamar Luís Hammes, Usuário Externo**, em 22/10/2024, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDWARD FREDERICO CASTRO PESSANO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 31/10/2024, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1579220** e o código CRC **9A723167**.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento vai para todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação.

Para meu segundo país e meus compatriotas libaneses, muito obrigado.

### **CRIANÇAS APRENDEM O QUE VIVEM**

Se uma criança vive com críticas, ela aprende a condenar.

Se uma criança vive com hostilidade, ela aprende a brigar.

Se uma criança vive sendo ridicularizada, ela aprende a ser tímida.

Se uma criança vive com vergonha, ela aprende a se sentir culpada.

Se uma criança vive com tolerância, ela aprende a ser paciente.

Se uma criança vive com encorajamento, ela aprende a ser confiante.

Se uma criança vive com elogios, ela aprende a apreciar.

Se uma criança vive com justiça, ela aprende a ser justa.

Se uma criança vive com segurança, ela aprende a ter fé.

Se uma criança vive com aprovação, ela aprende a gostar de si mesma.

Se uma criança vive com aceitação e amizade, ela aprende a encontrar amor no mundo.

— Monsif International School, documentação escolar

## RESUMO

O ambiente educacional deveria ser um espaço que proporcione “um mundo de oportunidades”. Deveria conceder ao estudante as ferramentas para crescer, tanto no âmbito cognitivo quanto no social. No entanto, sabemos que determinados conflitos ocorrem nestes espaços educacionais. Podemos fazer a seguinte pergunta: quais as origens dos conflitos que estão presentes na Educação Básica em países culturalmente diferentes? O objetivo dessa dissertação foi investigar as origens dos conflitos na Educação Básica do Líbano e propor mudanças para uma escola no Brasil. Utilizará a metodologia qualitativa, que prevê a análise documental, incluindo círculos de cultura e entrevistas com libaneses. O conceito central que fundamentou essa dissertação foi o conceito de educação para paz, promovendo a paz de forma não violenta. O autor principal para a realização desta pesquisa foi Erik Van Ommering, que realizou pesquisas e artigos do qual o autor dessa dissertação teve contato e comunicou-se com ele para uma troca de ideias. A pesquisa com libaneses foi realizada *in loco*, em território libanês. A análise dos dados foi realizada a partir da análise do conteúdo. Com os resultados que foram obtidos, buscou-se uma intervenção na escola brasileira, com foco na solução de eventuais conflitos que possam ocorrer. As principais lições retiradas foram de que as guerras, pelo fato de serem temporárias, abrem espaço para a esperança. Essa mesma esperança torna-se ferramenta fundamental para moldar jovens e adultos, transformando-os em “soldados da paz” para um mundo melhor.

Palavras-Chave: Conflito. Líbano. Educação. Brasil.



## ABSTRACT

The educational environment should be a space that provides "a world of opportunities." It should grant students the tools to grow, both cognitively and socially. However, we know that certain conflicts occur in these educational spaces. We can ask the following question: what are the origins of the conflicts present in Basic Education in culturally different countries? The objective of this dissertation was to investigate the origins of conflicts in Basic Education in Lebanon and propose changes for a school in Brazil. It will use a qualitative methodology, which includes document analysis, culture circles, and interviews with Lebanese people. The central concept that underpinned this dissertation was the concept of education for peace, promoting peace in a non-violent way. The main author for this research was Erik Van Ommering, who conducted research and wrote articles with which the author of this dissertation was in contact and communicated for an exchange of ideas. The research with Lebanese people was conducted in situ, in Lebanese territory. Data analysis was performed using content analysis. With the results obtained, an intervention in the Brazilian school was sought, focusing on solving possible conflicts that may occur. The main lessons learned were that wars, being temporary, create space for hope. This same hope becomes a fundamental tool to shape young people and adults, transforming them into "soldiers of peace" for a better world.

Keywords: Conflict. Lebanon. Education. Brazil.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Mapa contendo o Líbano no tempo da Palestina nos dias de Jesus.....	21
Figura 2: Mapa Grande Líbano na divisão da Síria, 1920. ....	23
Figura 3: Mapa representação sectária das cadeiras parlamentares desde Ta'if.....	27
Figura 4: Bruno Saadi em viagem para a cidade de <b>جُؤَ (Jounieh)</b> ... ..	49
Figura 5: Logo da escola Monsif International School.....	50
Figura 6: Bruno Saadi na sala de aula na cidade de <b>بُؤَ (Byblos)</b> . ....	50
Figura 7: Bruno Saadi conversando com orientador sobre os materiais de ensino..	51
Figura 8: Bruno Saadi interagindo com aluno do 2º <i>Elementary</i> .....	51
Figura 9: Bruno Saadi na fachada central da escola... ..	52
Figura 10: Bruno Saadi em um culto na igreja de <i>Saint John Marc</i> .....	56
Figura 11: Documentação escolar libanesa... ..	59
Figura 12: Momento de conversa com os integrantes da pesquisa... ..	73
Figura 13: Explicação dos documentos recebidos no Líbano... ..	74

**LISTA DE GRÁFICOS:**

Gráfico 1: frequências de ocorrências - categoria 1 .....	57
Gráfico 2: frequências de ocorrências - categoria 2 .....	63
Gráfico 3: frequências de ocorrências - categoria 3 .....	65
Gráfico 4: frequências de ocorrências - categoria 4... ..	70

**LISTA DE TABELAS:**

Tabela 1: Organização do gráfico com as respostas das entrevistas.....	33
Tabela 2: Categoria 1- Diferentes cosmovisões.....	53
Tabela 3: Categoria 2 - Religiosidade e crenças.....	58
Tabela 4: Categoria 3 - Ausência dos pais.....	64
Tabela 5: Categoria 4 - Ambiente hostil.....	66

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Sobre a pesquisa... ..	13
1.2 Importância da pesquisa.....	14
1.3 Mas afinal, o que é um conflito? .....	17
1.4 Trajetória pessoal... ..	18
<b>2 DADOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PAÍSES.....</b>	<b>20</b>
2.1 Dados históricos - Líbano... ..	20
2.2 Alguns dados históricos sobre a educação no Brasil.....	29
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
3.1 Para conhecer o campo de investigação... ..	32
3.2 Análise dos dados: análise de conteúdo... ..	32
3.3 Diário de Campo.....	33
3.4 Círculos de Cultura.....	33
<b>4 DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>34</b>
4.1 A situação da Educação básica no Brasil.....	34
4.2 A situação da Educação básica no Líbano.....	37
<b>5. ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA.....</b>	<b>38</b>
<b>6. FUNDAMENTOS PARA A PAZ.....</b>	<b>42</b>
6.1 Paz e direitos humanos.....	45
<b>7 A PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
<b>8 RESULTADOS E DISCUSSÕES... ..</b>	<b>52</b>
8.1 Diferentes cosmovisões.....	52
8.2 Religiosidade e crenças.....	57
8.3 Ausência dos pais... ..	63
8.4 Ambiente hostil.....	66

<b>9 UM RETORNO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>71</b>
<b>9.1 O encontro .....</b>	<b>72</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>11 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>84</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Sobre a pesquisa

Guerras, chacinas, *Bullying* ou a destruição de determinadas sociedades em prol de uma visão de poder. O que essas adversidades têm em comum? Se pudesse resumir em uma frase, poderíamos classificar como: “Conflitos que não foram bem resolvidos”.

Não é necessário olhar para a guerra instaurada na Faixa de Gaza, onde muitas pessoas sofrem por conta da escassez de suprimentos (Omer, 2015). Ou quando George W. Bush autorizou o bombardeio de alvos do Talibã em 7 de outubro de 2001, em decorrência dos ataques às Torres Gêmeas e Pentágono. Não é necessário ir longe. A violência pode estar junto de nós, e também no âmbito escolar.

Ao olhar ao redor, enxergamos situações de conflitos que, conforme Chrispino (2007), todos que vivem em sociedade têm a experiência do conflito, visto que são decorrentes de opiniões diferentes ou visões distintas de mundo. Esses conflitos ocorrem em diversos âmbitos da sociedade e podem ocorrer por razões políticas, religiosas, raciais, dentre outras.

Por causa da intensa relação de convivência que ocorre na Educação Básica, os conflitos se “tornam naturais” e necessitam ser resolvidos. Relacionar-se é poder falar ao outro de maneira franca, sabendo que não terá que lidar com situações adversas por intermédio da violência. Poder realizar, na ideia foucaultiana, o exercício da *parresia*, em que “o sujeito, dizendo a verdade, se manifesta, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade” (Foucault, 2011, p. 4).

Nesse sentido, começamos a pesquisa sobre as origens dos conflitos que ocorrem no Líbano com o objetivo de buscar conhecer os fundamentos que levam aos conflitos<sup>1</sup>. A pergunta que orientou a pesquisa foi: quais são as origens dos conflitos existentes na Educação Básica no Líbano?

Para responder essa pergunta, é necessário organizar os objetivos, pois:

---

<sup>1</sup> Parte desta pesquisa foi integrada em uma revista, tratando sobre a guerra, educação e suas eventuais consequências.

A clara determinação do objetivo garante, na explicitação de uma mensagem uma linha de coerência interna, isto porque trata de um esforço de, mesmo antes de escrever, deixar patente para que “tanto” devem “convergir” as ideias. (...) Com o objetivo bem esclarecido, podemos partir para o esquema, um roteiro orientador da abordagem a que nos propomos (Luckesi, 1989, p. 169).

Dessa forma, trazemos como objetivo geral: investigar as origens que levam ao conflito na Educação Básica a partir dos estudos desenvolvidos sobre a Educação Básica no Líbano e no Brasil.

Para alcançar este objetivo, vamos buscar: a) analisar as percepções de estudantes e professores libaneses sobre conflitos dentro e fora da escola; verificar as origens e maneiras de lidar com esses conflitos; b) realizar um diagnóstico dos resultados nas dinâmicas de conflito; c) analisar fatores culturais, estruturais e interpessoais; d) construir junto à escola brasileira estratégias para contribuir com a resolução não violenta dos conflitos.

O conflito, portanto, deve ser localizado no espaço (indivíduos, comunidades ou nações) e na história. Por essa razão, entendemos a importância de pesquisar as origens dos conflitos existentes na Educação Básica libanesa.

## **1.2 Importância da pesquisa**

Tanto os brasileiros quanto os libaneses sofrem com as consequências de conflitos mal resolvidos que levam à violência. Mas, o que gera os conflitos?

No Líbano se destacam acontecimentos como exemplos recentes que marcaram a sociedade e que também podem ser motivos de conflito, tais como:

a) A Guerra Civil Libanesa (1975 e 1990). Sem dúvida, muito do que é a sociedade libanesa hoje deve-se aos acontecimentos da Guerra Civil. Segundo Dallari (2020), ela foi causada pelas divisões religiosas presentes no país, juntamente com o acréscimo da interferência das forças militares estrangeiras, convertendo a situação do país em um verdadeiro cenário de horror;

b) A explosão do porto de Beirute em 2020, que causou diversas mortes e destruição na infraestrutura da capital libanesa. Ainda Dallari (2020) diz que ficou evidente nessa explosão a negligência das autoridades públicas do Líbano e do seu governo, visto que a enorme dimensão da explosão só foi possível pelo acondicionamento irregular de quantidades extremamente altas de produtos de caráter periculoso;



c) O próprio sistema político libanês. A religião no Líbano exerce uma influência muito grande na vida política e social do povo, bem mais do que no Brasil. Conforme Dallari (2020), o Líbano tem uma divisão política de: o cargo de Presidente do Líbano deve ser ocupado por um cristão; o cargo de primeiro-ministro deve ser ocupado por um islâmico sunita; e o cargo de presidente do parlamento deve ser ocupado por um islâmico xiita. Essa divisão religiosa ficará mais clara no contexto histórico do Líbano que será abordado neste documento e ela é de extrema importância (assim como os outros dois pontos acima, embora não sejam os únicos) para compreender as origens dos conflitos no Líbano.

Esses exemplos são só alguns que servem como base para compreender as origens dos conflitos na Educação Básica do Líbano. Obviamente existem muito mais, principalmente no âmbito político e religioso.

Já no Brasil, podemos destacar alguns pontos que também são importantes para compreender as origens de conflitos que ocorrem na Educação Básica brasileira:

a) O primeiro ponto que podemos destacar para as origens dos conflitos é o tema da herança colonial e o racismo. Casimiro (2007) diz que os brancos, portugueses, filhos da elite, recebiam uma educação formal que era mais duradoura e diversificada, que estava voltada para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Em contrapartida, aqueles que eram de uma origem desprivilegiada, recebiam uma educação de muito menos qualidade, e ficavam fadados à marginalização. Essa situação pode estar presente dentro das salas de aula, e por isso é necessária a investigação para verificar se este é um fundamento para as origens dos conflitos;

b) Um segundo ponto que podemos destacar é a polarização política que tem se acentuado com os anos na política brasileira. Samuels e Zucco (2018) trazem a ideia dessa polarização entre o “petismo” e o “antipetismo” como as duas principais identidades partidárias que há no Brasil. Essa polarização política, em que não há o diálogo, mas sim um confronto direto, em um tipo de guerra, pode reverberar para dentro da sala de aula, e ser base para conflitos que ocorrem entre alunos ou alunos e professores.

As situações que desencadeiam os conflitos no meio escolar podem ser antigas e já estar enraizadas na base cultural das comunidades, assim como podem ser recentes, como as motivadas por questões políticas. E isso corrobora justamente com a importância dessa pesquisa.

Perceba como está o mundo hoje. Temos diversos conflitos ocorrendo a todo momento. No entanto, se há o ímpeto de resolvê-los, o primeiro passo é diagnosticá-los, pois só assim se ponderará sobre quais alternativas e meios devem ser tomados para a resolução de determinado conflito. Além disso, estes dois países são diferentes e com conflitos que são distintos, com resoluções igualmente diferentes. Essa pesquisa não busca ser uma “análise pela análise”. Antes, busca compreender quais são as origens dos conflitos e quais são as resoluções apresentadas. Além disso, busca-se aprender com as resoluções propostas das comunidades localizadas no Líbano para propor soluções no Brasil.

Sabemos que há diferenças no âmbito educacional libanês em relação ao modelo brasileiro. Por isso, é importante compreender a gênese do conflito e, além disso, sua resolução. Buscar conhecer as formas como os conflitos são resolvidos, tendo em vista a necessidade da formação de uma sociedade em que haja paz e uma relação próspera com o diferente.

É fato que há conflitos entre alunos, alunos e professores ou os estudantes contra a sociedade. Se estes conflitos forem mal resolvidos podem levar à violência e prejudicar o ambiente escolar que deveria ser um espaço de crescimento, de aprendizado. A Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 inclusive alterou o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para que houvesse a inclusão de algumas medidas para o combate à violência no âmbito educacional. O referido artigo diz:

Art. 1º O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos IX e X:

IX -promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X -estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas

O artigo mostra o inciso X que traz para a legislação a promoção da “cultura de paz nas escolas”. No entanto, o que seria essa cultura de paz?

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), uma cultura de paz seria:

um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos

e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (Onu, 1999, p.2-3).

Embora tenhamos esse conceito de cultura da paz bem alicerçado, é necessário compreendermos que cada situação tem sua necessidade e contexto próprio. Países que são marcados pela guerra requerem um tipo de intervenção que talvez seja diferente daqueles países que não tem estas marcas da guerra.

Destaca-se ainda que a pesquisa se torna necessária pelo fato de, conhecendo e compreendendo as origens de um determinado conflito, em uma situação específica, temos também a oportunidade de refletir sobre propostas e resoluções para que possamos viver em uma sociedade onde a paz reine sobre a guerra.

### **1.3 Mas afinal, o que é um conflito?**

Além da ideia já apresentada de Chrispino (2007), baseada nos estudos de Hammes (2021), destacamos o conflito como:

Compreendido também como disputa ou discórdia, o conflito se instaura no encontro de pessoas que têm pensamentos e posicionamentos diferentes. É resultado da convivência social, tendo por motivos contendas por brinquedos, amores, bens, fama, etc. Dessa forma, o conflito é compreendido como algo normal e a sua resolução pode indicar caminhos de paz ou de violência, dependendo da sua forma de resolução (Hammes, 2021, p. 187).

O autor indica que, conforme o modo ou método da resolução, isso pode levar às consequências da paz ou da violência.

Isso nos leva a um segundo questionamento: Se um conflito pode indicar caminho de paz, ele é considerado positivo ou negativo? No texto acima, Hammes (2020) usou o termo “como algo normal”.

Guimarães (2004), sobre a essência do conflito, diz que os conflitos:

são normais não necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna positivos ou negativos, construtivos ou destrutivos. A questão é como resolvemos os conflitos, se por meios violentos ou não violentos (Guimarães, 2004, p. 10).

Por essa razão, o conflito é delimitado pelas ações que tomamos quando ele está sendo formado. Podemos pensar em uma situação hipotética para ilustrar essa questão da “neutralidade” do conflito.

Imagine que um casal viva em uma mesma casa. Um dos cônjuges do relacionamento decide, então, após tomar seu banho, deixar a toalha em cima da cama. O outro, irritado com a atitude, fala que não gostou da ação que este realizou. Nesse momento, o conflito está instaurado.

Nessa situação hipotética, os dois membros da relação têm uma oportunidade de progressão no que tange seu relacionamento. Se acatar a fala desapontada e irritada do cônjuge que está pedindo para não deixar a toalha em cima da cama, ambos conseguem ter um avanço, por intermédio do diálogo, e superam o “desafio da toalha”.

No entanto, outra janela de oportunidades se abre: O cônjuge que deixou a toalha molhada poderia decidir rebater com agressividade e essa situação acarretaria uma agressão física ou outra forma de violência. O que podemos observar nessa segunda situação? Uma oportunidade perdida diante de um conflito que “é normal”, conforme Hammes (2021) e Guimarães (2014) de se avançar no relacionamento interpessoal.

Conflito, portanto, pode ser algo positivo. Basta tratá-lo de maneira não violenta.

#### **1.4 Trajetória pessoal**

Sendo de origem libanesa, eu cresci<sup>2</sup> ouvindo sobre o que ocorre ou já ocorreu no Líbano e nos países vizinhos muitas vezes nas rodas dos familiares. Mas, além dos diálogos com familiares, a região geográfica do Líbano sempre era retratada pelas pessoas ou noticiários como um lugar “perigoso”.

Era “perigoso” justamente pelo alto índice de conflitos existentes naquela localidade. Sempre houve aquele estigma associado aos países como Líbano, Síria,

---

<sup>2</sup> Neste ponto da dissertação, e outros em que o fala-se diretamente de experiências próprias, será utilizado a primeira pessoa do singular.

Palestina e Iraque, como sendo “um lugar de bombas e guerras”. Faça você mesmo esse teste: apenas pergunte para qualquer pessoa o que lhe vem à mente quando se pensa em países do Oriente Médio.

Mas o Líbano não é somente isso. Tem uma história de grandes feitos, além de ter sido por muito tempo retratado como a “Suíça do Oriente Médio” e sua capital, Beirute, ter sido chamada de “Paris do Oriente Médio”.

Por entender que tudo o que ocorre em um país, seja no âmbito político, seja no econômico, é fruto de um contexto histórico, entrei para o curso de História, onde sempre tive muito interesse nos estudos da história e cultura dos países do Oriente Médio. Para mim, compreender a gênese de um conflito é a estratégia ideal para solucionar aquele eventual conflito que está ocorrendo.

Eu acompanhei, em 2006, a situação em que parte da minha família que estava no Líbano teve que fugir em decorrência da guerra que havia se instaurado. A Guerra do Líbano de 2006 foi um conflito armado ocorrido entre Israel e o Hezbollah. A guerra durou 34 dias, e um cessar-fogo foi mediado pela ONU em 14 de agosto de 2006. O resultado foi ambíguo, com ambas as partes reivindicando vitória, mas houve um aumento significativo da presença das forças das Nações Unidas no sul do Líbano, visando manter a estabilidade e prevenir futuros confrontos. Este evento foi fundamental para o crescimento do Hezbollah<sup>3</sup> e, posteriormente, a ampliação de sua influência no país.

Na época, o governo brasileiro com o presidente Lula disponibilizou aviões para brasileiros que quisessem vir para o Brasil. Essa ajuda, além da disponibilidade de aeronaves, incluiu o fornecimento de informações, orientações sobre segurança, coordenação de evacuações, e ajuda na obtenção de documentos e passagens para retornar ao Brasil, caso fosse necessário.

Nesse sentido, os cidadãos brasileiros no Líbano foram aconselhados a seguir as orientações das autoridades brasileiras e locais, manter-se informados sobre a situação e tomar as devidas precauções para garantir sua segurança durante esse período de conflito.

---

<sup>3</sup> O Hezbollah é um partido político islâmico xiita apoiado pelo Irã, que atualmente exerce um poder muito grande no Líbano. Além disso, é um grupo paramilitar, com poderio bélico extremamente avançado. Atualmente, ele é liderado por Hassan Nasrallah que está no poder do grupo desde 1992.

Minha família, nessa ocasião, veio para o Brasil por intermédio desse auxílio brasileiro. Abandonar seu país por causa de um conflito é uma das piores situações que uma pessoa ou família pode chegar.

Por entender a gravidade do conflito e ver isso em diversos aspectos da vida, achei que seria importante realizar uma análise das origens dos conflitos que ocorrem dentro da Educação Básica a partir de um estudo a ser realizado no Líbano.

Eu escolhi a Educação Básica justamente porque é o local de formação do ser humano. É onde a criança ou adolescente está em formação e, conseqüentemente, está expressando sua cosmovisão, isto é, daquilo que ela entende sobre a realidade. Às vezes a realidade dela, por estar envolta em um conflito, afeta as demais pessoas.

Acredito, portanto, que deva haver propostas que são realizadas no Líbano que servem também para o contexto brasileiro. Podem haver origens semelhantes em ambos os países, mas também experiências distintas que ajudam a compreender melhor os fundamentos que levam ao conflito e as formas de resolução. Por isso, o interessante é verificar suas peculiaridades, isto é, as origens dos conflitos.

## **2 DADOS HISTÓRICOS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO BÁSICA DOS PAÍSES**

Para compreender o que ocorre na Educação Básica do Líbano e do Brasil, achei necessário realizar um panorama do pano de fundo histórico, isto é, da formação política e religiosa — para o Líbano —, e um panorama da educação básica — para o Brasil —, visto que ambos os países têm dados interessantes que são importantes de serem analisados. Após isso, será realizado um diagnóstico sobre a situação educacional do Líbano e do Brasil.

### **2.1 Dados históricos - Líbano**

Para compreender a formação do Líbano como nação e seu sistema educacional, é necessário voltar no tempo e compreendermos a formação de determinados povos que deram origem ao país.

Os fenícios, um povo semítico que viveu na região por volta de 3000 a.C., ficaram famosos pelo comércio da tinta púrpura, conhecida como “*phoinikies*” em

grego antigo. Esse comércio de tinta púrpura foi o que deu origem à palavra “fenícios”. Além disso, o nome “Líbano” tem suas raízes na presença histórica dos fenícios na região, uma vez que eles foram os habitantes originais e deixaram uma influência significativa na história e cultura da área que eventualmente se tornou o país conhecido como Líbano.

Os primeiros habitantes costumavam se identificar com base em sua cidade natal, chamando-se de “homens de Sidon” ou algo parecido, e chamavam a região em que viviam de “Líbano”. Dada a geografia do país e sua proximidade com o mar, os fenícios naturalmente se concentraram nas atividades marítimas, como o comércio e a navegação (Federal Research Division Library of Congress, 1989, p.3, tradução nossa).

Figura 1: Mapa contendo o Líbano no tempo da Palestina nos dias de Jesus.



Após milhares de anos, marcados por diversas dominações de impérios e potências como dos Persas de 539 a.C. - 333 a.C. (que conquistou a região fenícia no século VI a.C., incluindo o Líbano), do Império Macedônio e Império Selêucida de 333 a.C. - 64 a.C. (que, após a conquista de Alexandre, o Grande, passou a controlar a região do Líbano), do Império Romano de 64 a.C. - 7º século d.C. (que anexou a Fenícia, incluindo o Líbano, em 64 a.C.), do Império Bizantino do 7º século – 638 (que após a divisão do Império Romano, tornou-se detentor do território Libanês) e, por fim, do Período Islâmico de 638 – 1516 (no qual os muçulmanos árabes conquistam o Líbano, tornando-o parte do Califado Islâmico e, posteriormente, do Califado Abássida), chegamos então no Império Otomano (1516 – 1918).

Em 1516, o Líbano foi incorporado como uma província otomana. Durante esse tempo, o estado libanês estava sob o governo direto do Império, que administrou a região por meio de governadores otomanos. O período de domínio otomano deixou uma influência significativa e duradoura no Líbano, que se refletiu na configuração da diversidade religiosa, no sistema político e na cultura da região.

Já no ano de 1916, franceses e britânicos assinaram o acordo de Sykes-Picot, que dividia o espólio do Império Otomano:

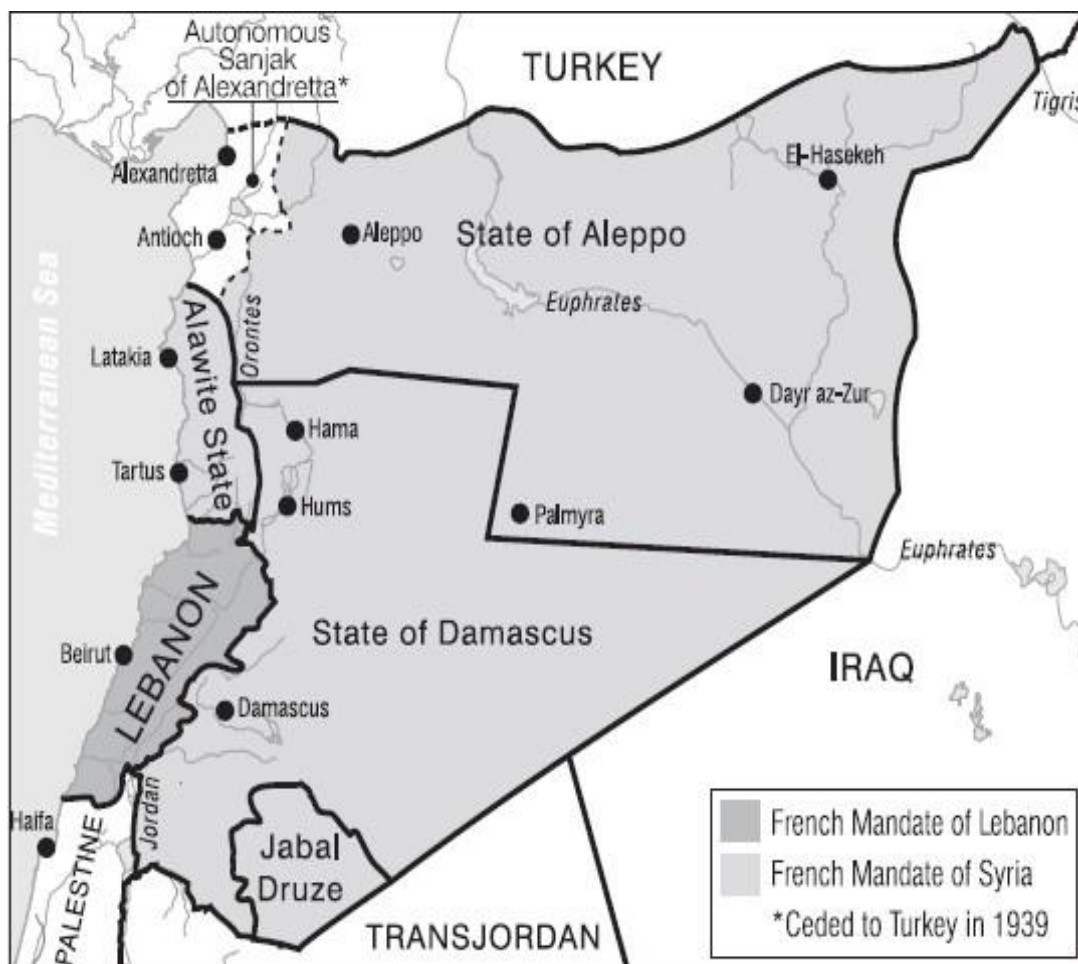
O Acordo almejava contemplar os interesses das Potências e cristalizar o poder que já era exercido de maneira indireta por elas. Havia dois tipos de poder que seriam exercidos na região: “direto” e através de “zona de influência”. Para que houvesse a anuência da Rússia no acordo, as regiões da Anatólia e Pérsia ficaram fora das negociações, sendo citadas como de administração internacional (Costa, 2006, p. 50).

Os russos participaram no processo inicial das negociações, no entanto, com a Revolução Russa (1917), eles deixaram as negociações e o acordo que era para ser secreto, tornou-se público pelos bolcheviques. De fato, ele estabelecia o sistema de mandatos, que depois de San Remo (1920) seria ratificado pela Liga das Nações.

Essa dominação Otomana só teve fim com a Primeira Guerra Mundial, no qual houve a divisão de seus territórios entre os imperialistas ingleses e franceses na Conferência de San Remo de 1920. Na região do Líbano, então, havia se instaurado um mandato, isto é, a França passa a tomar posse do território libanês como um tipo de colonização imperialista.



Figura 2: Grande Líbano na divisão da Síria, 1920.



Fonte: A History of Modern Lebanon, p.89

Após o período de dominação francesa, o Líbano conquista sua independência em 1943 por intermédio de um acordo chamado de “Acordo Nacional” ou “Pacto Nacional” (al-mithaq al-watani). Foi por meio deste acordo que se alicerçou as bases da soberania libanesa. Segundo Costa (2006):

um mecanismo agregador que fora firmado no início da década de 1940 e progredi elaboração de um modelo administrativo no qual os cargos deveriam ser ocupados por integrantes desses grupos religiosos de acordo com sua representação numérica no cômputo geral da população do Líbano. Foi utilizado como parâmetro para a divisão o Censo elaborado em 1932 (Costa, 2006, p. 20).

Em 1942, um ano antes da independência do Líbano, no Egito (mais especificamente em Cairo), as negociações relativas à independência eram realizadas. Segundo Trabousli (2012), na reunião ocorrida que fora patrocinada pelo primeiro-ministro do Egito, Mustafa Nahhas Pasha, em Junho de 1942, Bishara al-

Khoury e o líder nacionalista sírio Jamil Mardam concordaram com o retorno à vida constitucional e à plena independência de ambos os países, recusando quaisquer privilégios para a França após a independência.

Em maio de 1943, Khoury, considerado o futuro presidente do Líbano, visitou o Cairo e assinou um tratado econômico com Egito, Iraque, Síria e Jordânia. Ele também declarou sua disposição para uma união federal entre Líbano e Síria, o que gerou críticas em Beirute. Inicialmente, Khoury não era a escolha favorita dos britânicos, mas com o tempo, o primeiro-ministro do Iraque, Nuri al-Said, passou a apoiá-lo.

A transição do Líbano para a independência foi conturbada. Em 1942, sob pressão do General Spears, foram organizadas eleições nacionais:

No entanto, a transição do Líbano para a independência não ocorreu sem confrontos e violência. O retorno à vida constitucional não foi implementado até o final de 1942, sob pressão do General Spears, que insistiu na necessidade de organizar eleições nacionais e não escondeu suas simpatias pela independência dos dois países. Quando os franceses finalmente concordaram em organizar as eleições, Ayyub Thabit, um político protestante próximo de Edde, foi nomeado para liderar um governo interino. (Trabousli, 2012, p.107, tradução nossa)

Em setembro de 1943, Khoury foi eleito presidente do Líbano e nomeou Riad al-Sulh como primeiro-ministro. Em outubro, uma delegação síria se reuniu com representantes libaneses para discutir três pontos principais: a defesa da independência, a colaboração econômica e a cooperação social.

O Líbano pediu ao Comitê Nacional da França Livre (CNFL) a transferência de poderes, mas a França recusou. Em novembro de 1943, o parlamento libanês aprovou revisões constitucionais que afirmaram a independência do país. No entanto, a França rejeitou essas revisões e prendeu vários líderes libaneses, incluindo Khoury. Isso provocou uma greve geral e protestos violentos, levando à repressão pelas tropas francesas, resultando em mortos e feridos.

Em 8 de novembro de 1943, a Câmara dos Deputados aprovou uma série de revisões constitucionais que aboliram a cláusula que declarava que a autoridade mandatária francesa era a única fonte de poder político e jurisdição, reinstaurou o árabe como a única língua oficial do país e adotou um novo desenho para a bandeira libanesa. Assim, a independência do Líbano foi imposta como um fato consumado (Trabousli, 2012, p.108, tradução nossa)

Embora sua independência como Estado soberano tenha sido garantida somente em 1943, o Líbano não se tornou independente de suas diversas culturas e tradições.

Essas características fazem-se presentes até hoje na sociedade libanesa. Apesar de pequeno perto de outros países, a população libanesa está extremamente fragmentada sob diversos aspectos. Cabe destacar o principal deles, que é a religião, visto que todas as áreas da vida comum de um cidadão libanês giram em torno da fé.

As divisões religiosas (o cristianismo e o islamismo tendo proeminência), desempenham um papel de influência extremamente importante no sistema político do Líbano, como foi explicitado no tópico acerca da importância dessa pesquisa. Podemos destacar algumas das vertentes do cristianismo e islamismo mais importantes:

**Maronita:** Os cristãos maronitas são um grupo cristão oriental que segue a tradição maronita, uma das igrejas orientais católicas em comunhão com a Igreja Católica Romana. Sua origem remonta ao Mosteiro de São Maron, localizado nas montanhas do Líbano, no Oriente Médio.

Em 482 d.C., um édito promulgado pelo imperador bizantino Zenão, conhecido como Henótico (ou Henotikon), buscava, em certa medida, resolver eventuais disputas teológicas entre os seguidores do Concílio de Calcedônia (451 d.C.) e os monofisistas, que eram contrários às determinações finais deste concílio.<sup>4</sup>

De certa forma, o édito tentou encontrar uma espécie de “meio-termo”, condenando, por exemplo, o nestorianismo e o eutiquianismo, e reafirmando a fé niceno-constantinopolitana.

Após a expulsão dos Patriarcas de Alexandria e Constantinopla, o cisma das igrejas do Oriente e do Ocidente foi agravado. Foi nesse contexto, em meados do século IV, que Maron, não concordando com o cenário religioso instaurado, buscou abrigo nas montanhas do Líbano.

Segundo Mahfoud e Miatello (2023, p. 130) “os maronitas liderados por seu líder espiritual São Maron se enraizaram no Líbano desde o século VII para buscar refúgio de seus perseguidores cristãos, vendo a montanha como um porto seguro”.

---

<sup>4</sup> O Concílio de Calcedônia havia estabelecido a doutrina de que Jesus Cristo possuía duas naturezas, uma divina e uma humana, em uma única pessoa. Os monofisistas, por outro lado, defendiam que Cristo tinha apenas uma natureza divina.

Portanto, São Maron é considerado o fundador dessa tradição. Com o tempo, após o crescimento da comunidade ao redor do mosteiro, o nome “maronita” foi adotado em homenagem a São Maron.

São eles que possuem maior influência na política do Líbano, ocupando cargos como o da Presidência da República, além de ministérios e presenças no parlamento.

**Católica Romana:** A presença da Igreja Católica Romana no Líbano tem raízes que remontam a séculos atrás, quando o cristianismo se difundiu na região. Os católicos romanos aderiram à autoridade do Papa em Roma, em contraste com as igrejas orientais, que mantinham sua própria estrutura de liderança. Eles possuem forte ligação com a igreja Ortodoxa, visto que pertenciam a ela até o século XVIII.

**Sunita:** Este é uma das principais linhas do islamismo e que representa a sua maioria. Seguindo os ensinamentos e tradições de Maomé, o profeta mais importante para o Islã, bem como os quatro primeiros califas que o sucederam, eles acreditam que a liderança muçulmana deve ser escolhida por intermédio de um consenso da comunidade muçulmana.

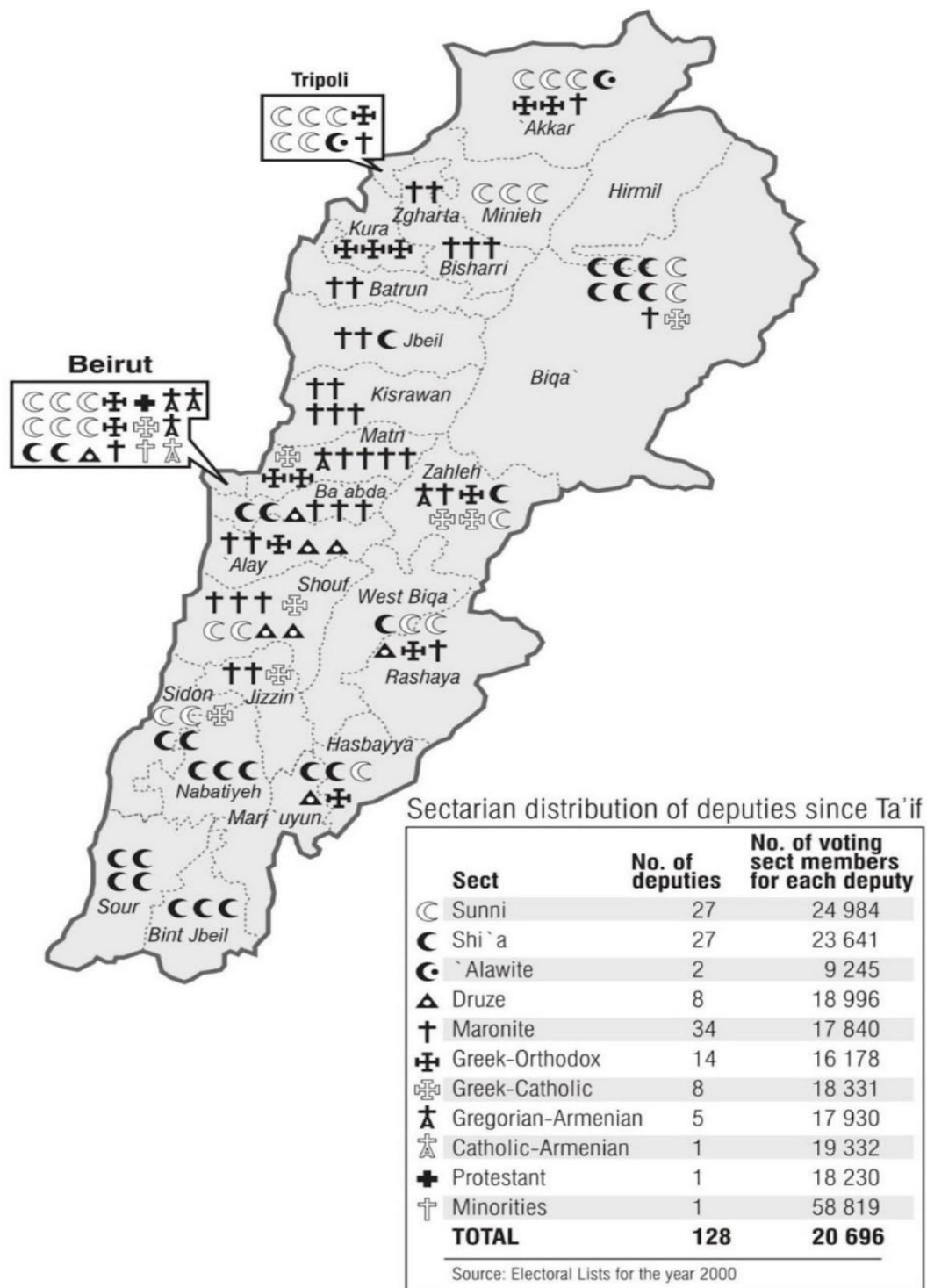
**Xiita:** Eles são o segundo maior grupo do islamismo. Seguindo a linha de sucessão de líderes muçulmanos que, segundo o pensamento xiita, foram designados por Deus, que começou com o primo de Maomé, Ali ibn Abi Talib, eles acreditam que seus líderes devem ter autoridade sobre assuntos religiosos e seculares.

**Drusos:** Os drusos são um grupo religioso e étnico que surgiu no Oriente Médio no início do século XI. Sua religião é uma ramificação do Islã xiita ismaelita, onde possuem um livro chamado de “Rasail al-Hikmah”. Mesmo sendo originários das bases islâmicas, possuem muita dificuldade de serem reconhecidos como parte da religião, tendo em vista suas crenças e práticas.

Os drusos surgiram durante o Califado Fatímida, no Egito, por volta de 1017 d.C., sob a liderança do califa al-Hakim bi-Amr Allah e do pregador Hamza ibn Ali. Segundo Costa (2006):

Ele surgiu a partir das pregações de Darazi, um dos formuladores do culto que proclamava o califa Fatímida do Egito, al Hakim, como a encarnação de Deus na Terra. Darazi deixou o Egito e estabeleceu-se à sudeste do atual Líbano, nas montanhas do Shouf, pregando sua fé e entrando em conflito com população local. (Costa, 2006, p.32).

Figura 3: Representação sectária das cadeiras parlamentares desde Ta'if.



Fonte: A History of Modern Lebanon, p.247

Cabe salientar que as instituições políticas (formações de partidos, por exemplo) estão estritamente relacionadas com a religião. Isso, por consequência, reverbera na vida da população libanesa. Além disso, essa noção de

homogeneização da religião acabou se fortalecendo ainda mais com o final da Guerra civil, ainda que, segundo Costa (2006), essa ideia, proveniente da antiga percepção de “clãs”, dentro do Líbano já existia antes:

Em 1958 o Líbano já possuía vários partidos políticos ligados às famílias, os quais, por sua vez, estavam ligados a grupos religiosos que também podiam professar ideologias políticas ou serem meramente defender de seu espaço dentro do sistema político libanês. A estrutura dos partidos políticos assemelhava-se à forma com que os clãs se organizavam, ou seja, centralizada na figura do patriarca (Costa, 2006, p. 216-217).

Apesar de se fortalecerem com esse final da Guerra Civil, historicamente os clãs já mantinham milícias e atualmente não é muito diferente, apesar de haver uma unidade estatal.

Outro ponto importante que deve receber destaque é a divisão de classes libanesas. Essa divisão é muito parecida com a divisão brasileira, sendo classificada como: a) classe alta, com uma grande influência na economia e política; b) classe média, que incluem pessoas com uma renda e padrão de vida intermediários, como professores, funcionários públicos, trabalhadores assalariados etc.; c) classe baixa, que são pessoas com renda limitada ou insuficiente para atender às necessidades básicas, como habitação, alimentação, saúde e educação (Iskandar, 2000).

Essa divisão é vista também quando ocorrem manifestações, quando como ocorreu uma greve de estudantes da AUB<sup>5</sup> em 1971 contra o aumento de taxas:

No setor de universidades privadas, os estudantes da AUB, principalmente pertencentes às classes média e alta, entraram em greve em 1971 para protestar contra o aumento das taxas, ocuparam as instalações e organizaram grandes manifestações (Traboulsi, 2012, p.171, tradução nossa).

E é justamente sobre este último ponto, isto é, a educação, que se faz necessário estudar sobre os conflitos existentes na Educação Básica do Líbano, tendo em vista que este país já enfrentou diversos problemas ligados à educação.

Em 1972, por exemplo, um grande movimento de greve nacional ocorreu no país. 16 mil professores da educação pública, que buscavam uma melhoria salarial, direito à organização sindical e aposentadoria após 25 anos de serviço, tiveram seus

---

<sup>5</sup> A AUB, mencionada no texto, é a Universidade Americana de Beirute (American University of Beirut), uma instituição de ensino superior situada em Beirute, Líbano. Estabelecida em 1866, ela é uma das universidades mais renomadas do Oriente Médio, reconhecida por seus altos padrões acadêmicos e pela considerável influência na educação e na política da região.

pagamentos de salários interrompidos após a suspensão realizada pelo ministério depois de 2 meses de greve.

Em 1973, quando a greve recomeçou, 324 professores foram demitidos, e, como cita Trabousli (2012), condenados como “agitadores”:

Quando a greve foi renovada de janeiro a julho de 1973, 324 professores foram demitidos, condenados como ‘agitadores’ pelo Primeiro-Ministro Sa’ib Salam. Movimentos de protesto e solidariedade com os professores se espalharam por todo o país, enquanto seus protestos e greves de fome se tornaram um ponto de união para todos os movimentos sociais. Até a Igreja Maronita interveio para exigir que os professores expulsos fossem reintegrados, também sem sucesso (Trabousli, 2012, p.171, tradução nossa).

## **2.2 Alguns dados históricos sobre a educação no Brasil**

A educação no Brasil é um retrato da evolução social, política e econômica do país ao longo dos anos. Tendo em mente isso, precisamos realizar um panorama geral do cenário educacional brasileiro. A chegada dos portugueses para estas terras em 1500 é uma referência também para a educação. Da mesma forma como tomaram as terras, os colonizadores também arrasaram a cultura dos povos que aqui habitavam.

Segundo Las Casas (2011), as guerras travadas contra os povos presentes eram extremamente desproporcionais, tendo em vista que a maioria dos índios não possuíam um armamento adequado e estavam expostos a todo tipo de atrocidade.

Nesse sentido, iniciou-se também os esforços educacionais ligados à catequese. Os jesuítas, que eram representantes da Igreja Católica, desempenharam um papel significativo nesse contexto, com a chamada “pedagogia basílica” (Saviani, 2006).

Com a Proclamação da República em 1889, além de uma separação aparente de Igreja e Estado, o Estado brasileiro se viu diante de uma série de mudanças que impactaram a educação, além de problemas no que tange a alfabetização, isto é, durante o período da República Velha, em 1920, o Brasil tinha cerca de 80% de analfabetos (Nagle, 2001). Esse era um problema sério e que até hoje assola diversos brasileiros.

Já na Era Vargas, período esse que se estendeu de 1930 a 1945, foi um período de grandes mudanças também para a educação brasileira, tendo a

implementação de diversas reformas no âmbito educacional. No entanto, a educação básica continuava enfrentando diversos desafios, principalmente pelo rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas mais populares da sociedade (Saviani, 1985).

Durante as décadas de 1990 e 2000, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi criado. Com ele, foram também implementadas políticas de descentralização pedagógica e repasses de responsabilidades para o nível local, isto é, as autoridades municipais e estaduais passaram a ter um papel mais ativo na execução das políticas educacionais (Oliveira, 2009).

Essas mudanças, que foram consequências de políticas implementadas na época, contribuíram para o avanço de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, buscando atender as necessidades de uma sociedade que preza pela educação básica.

No entanto, diversos desafios ainda estão presentes, e o Brasil continua buscando alternativas e aprimoramentos em seu sistema educacional para garantir uma educação de qualidade e um futuro mais promissor para todo cidadão.

Uma das medidas que podemos apresentar nesse sentido é a tentativa de transformar a escola no espaço de ruptura com a perspectiva humanista, principalmente durante o governo de Jair Bolsonaro, quando houve diversos ataques e fake news<sup>6</sup>, incluindo os mais diversos temas, como kit-gay, ideologia de gênero, escola sem partido etc. Esse é um tema, portanto, que reverbera na maneira de pensar a formação de crianças e adolescentes.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa acadêmica é uma ferramenta poderosa para entender os fenômenos que afetam nossa sociedade. Quando se trata de examinar as origens de conflitos no âmbito educacional, um problema complexo e multifacetado, há de se ter o cuidado de escolher a metodologia adequada para obter uma compreensão profunda e abrangente

Segundo Morin (2005):

---

<sup>6</sup> Fake news são informações falsas ou enganosas apresentadas como notícias, com a intenção de manipular a opinião pública, causar confusão, desacreditar pessoas ou instituições, ou atrair cliques para gerar receita publicitária.



O conhecimento científico é um conhecimento que não se conhece. Essa ciência, que desenvolveu metodologias tão surpreendentes e hábeis para apreender todos os objetos a ela externos, não dispõe de nenhum método para se conhecer e se pensar (Morin, 2005, p.20).

Nesse sentido, temos que compreender que não podemos ficar presos a metodologias somente. Morin faz uma crítica à ciência por sua falta de reflexão e uma crítica de si mesma.

É necessário, segundo o autor, métodos para além da própria metodologia, isto é, que ela precisa verdadeiramente se conhecer por intermédio de um desenvolvimento de um método que questione premissas e paradigmas que foram alicerçados.

Morin nos convida a refletir. Hall (2006, p.26) também nos orienta sobre isso, dizendo que “grande parte da história da filosofia ocidental consiste de reflexões ou refinamentos dessa concepção do sujeito, seus poderes e suas capacidades.”

O que define uma pessoa? O que faz de alguém o mesmo indivíduo ao longo do tempo? Hall (2006) está dizendo justamente que o foco da filosofia ocidental durante o percurso da história tem sido o estudo do sujeito. Compreender as capacidades de pensar, sentir e agir e suas autonomias.

É nesse sentido, isto é, refletindo sobre os sujeitos e seus mais variados contextos, que precisamos analisar as melhores formas de metodologia de um determinado trabalho. Para obter a compreensão das origens ou bases que levam aos conflitos, optamos pela metodologia qualitativa, que, conforme Minayo (1994):

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

A escolha desse método se deu pelo fato de haver a necessidade de obter *insights* contextualizados sobre as percepções e experiências dos envolvidos na pesquisa. Ao imergir na vida diária dos participantes da pesquisa, o pesquisador se expõe a uma ampla gama de práticas, rotinas, experiências sensoriais e diálogos, que posteriormente são incorporados em textos com estudos da cultura de um determinado povo por meio de um processo reflexivo de análise (O'reilly, 2012).

Esta proposta metodológica ajudou a entender situações em que o objetivo é o desenvolvimento cognitivo e social do aluno em que o professor ajuda o aluno a se

construir como indivíduo. Como dizia Freire: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2003, p. 47).

### **3.1 Para conhecer o campo de investigação**

Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas que, segundo Gil (2008), “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 109).

Essas entrevistas informais foram baseadas em um roteiro, com tópicos de perguntas como guia para que os *stakeholders*, que tiveram seus nomes alterados, pudessem conceder informações importantes sobre as origens dos conflitos no Líbano.

Segundo Gil (2008), nesse método, o objetivo básico é a coleta de dados:

O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado.

A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc. (Gil, 2008, p. 111).

O roteiro das entrevistas, portanto, ficou sob responsabilidade do entrevistador, definindo os tópicos de interesse (Gil, 2008).

### **3.2 Análise dos dados: análise de conteúdo**

Os dados obtidos por intermédio das entrevistas foram analisados a partir da perspectiva metodológica da “análise de conteúdo”, permitindo categorizar conflitos, padrões emergentes e estratégias. Essa perspectiva, segundo Bardin (1977), são análises das comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

Esta análise temática, portanto, se desenvolveu em três fases: (a) a pré-análise; (b) a exploração do material; e (c) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Neste trabalho, buscamos classificar cada uma das origens dos conflitos, apontadas pelas partes interessadas. O gráfico se utilizará, portanto, de:

Tabela 1 - organização do gráfico com as respostas das entrevistas

Frequência de ocorrência			
Categorias	Absoluta	Percentual	
Subcategorias	X	%	

Esses mecanismos foram moldados de acordo com as repostas das partes interessadas.

### 3.3 Diário de Campo

Além disso, utilizou-se o Diário de Campo para registrar todos os momentos, experiências, reflexões e observações da pesquisa no Líbano. Registrar cada interação é crucial para garantir que nada se perca e para manter um relato fiel de cada momento, destacando tanto os aspectos positivos quanto os negativos.

Para Araújo et al. (2013, p. 54):

[...]o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (Araújo, 2013, p. 54)

### 3.4 Círculos de Cultura

Na busca por uma compreensão aprofundada e abrangente das origens dos conflitos, e para realizar a intervenção necessária, optei por incorporar os “Círculos de Cultura” como uma ferramenta fundamental em minha metodologia de pesquisa.

Este método oferece uma abordagem única para envolver as partes interessadas e capturar suas perspectivas, enriquecendo significativamente nossa análise.

Segundo Freire (2019), nesse método, que ocorre através da prática do diálogo, tanto educadores quanto educandos têm a oportunidade de passar por transformações. O educador realiza um papel como de uma “ponte”, isto é, mediando o processo de ensino, mas também recebendo aprendizado das outras partes.

Ao adotar essa metodologia, espera-se que o estudo possa agregar uma maior compreensão acerca dos conflitos existentes no Líbano e suas respectivas soluções. A combinação de abordagens, juntamente com a utilização de análises, permitirá que ocorra uma investigação proveitosa e rica, podendo salientar o contexto cultural distinto.

## **4 DIAGNÓSTICO**

### **4.1 A situação da Educação básica no Brasil**

A escola brasileira está localizada no Estado do Rio Grande do Sul, cidade de Jaguarão. Buscando compreender e iniciar o mapeamento das instituições às quais a pesquisa foi realizada através de entrevistas com a direção da escola brasileira, tendo como objetivo compreender a estrutura física e mapear a comunidade escolar.

Em conversa com a diretora da instituição, obtive as informações, em um primeiro momento, relacionadas à estrutura física. A escola possui 9 salas de aula, banheiros femininos e masculinos, voltados ao atendimento dos alunos, banheiro para os funcionários e professores, 1 biblioteca, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado, cozinha, refeitório, sala dos professores, sala da direção, orientação educacional, supervisão escolar e secretaria, 2 pátios para recreação e 1 praçinha.

A instituição contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, está situada em um bairro central da cidade, atendendo a três bairros de seu entorno, são eles: Bairro Vencato, Cerro das Irmandades e Pólvora. Atualmente, 260 alunos estão matriculados. A equipe pedagógica da escola é composta pela diretora e vice-diretora, 2 supervisoras, 2 orientadoras educacionais, 1 secretário, 1 bibliotecária e 21 professores. Compõem também o quadro da escola 4 monitores, os quais acompanham o trabalho com as crianças com deficiência, 5 funcionários, que dividem as funções de cozinheiro e zeladores.

Em conversa com a diretora da escola, fui informado sobre a estrutura curricular da escola, onde no turno da tarde atendem aos alunos do Pré-escolar até o 5º ano do Ensino Fundamental, e o turno da manhã concentra os anos finais, com turmas de 6º a 9º ano. A escola mantém parcerias com projetos da Universidade Federal do Pampa, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica, ambos voltados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos.

Após a conversa com a gestora da instituição, direcionei meu olhar para os atendimentos realizados pela orientação educacional, uma vez que este é de fato meu interesse nesta pesquisa. A escola conta com duas Orientadoras, uma para cada turno. Em um primeiro momento, fui recebido pela orientadora educacional do turno da manhã, a qual atende os alunos do 6º ao 9º ano, formada em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, que com muita satisfação se prontificou a participar da pesquisa. Iniciamos a conversa, explicando a ela a importância de compreender e mapear os conflitos existentes, e de que forma a escola propõe a resolução deles.

Os conflitos, em sua grande maioria, são resolvidos com certa facilidade pela equipe escolar, buscando a mediação e o entendimento dos fatos ocorridos com os alunos envolvidos. A escola não aplica punições aos alunos envolvidos em conflitos, sem haver qualquer tipo de suspensão. Os procedimentos adotados são, em um primeiro momento, uma conversa com a orientação educacional ou equipe gestora. Dependendo da gravidade do fato, os responsáveis são chamados para que tomem conhecimento do ocorrido, para que, junto com a escola, busquem a melhor solução para resolver o motivo causador do conflito.

Quando questionada sobre os principais motivos dos conflitos, a orientadora educacional atribui dois grandes fatores. O primeiro está diretamente relacionado ao fato de a escola atender a comunidades onde há muitos problemas de desigualdade social, tendo a violência como pano de fundo dos problemas sociais, o que reverbera dentro da escola em condutas agressivas e dificuldades comportamentais. Sem o devido apoio familiar, os jovens apresentam dificuldades em se posicionar-se em relação às adversidades que se apresentam no dia a dia de suas relações com seus pares.

Em segundo lugar, e não menos importante, destacam-se os problemas emocionais fortemente apresentados pelos jovens, principalmente, segundo ela,

após a pandemia. A orientadora justifica sua afirmação apresentando relatos de diversos alunos que retornam deste período com crises de ansiedade, depressão e dificuldade de se relacionar com o coletivo. No relato dela, a escola não conta com profissionais da área da saúde, devendo direcionar os encaminhamentos, sempre que necessário, para o atendimento de profissionais da área, até o posto de saúde para que seja feita a solicitação de atendimento, principalmente por psicólogos. Isso resulta em demora e espera extremamente significativas, deixando os alunos em difíceis situações de espera por atendimento desses profissionais, afetando diretamente seus comportamentos dentro da escola, dificultando o aprendizado e a relação cotidiana na escola.

No dia seguinte, retornei à escola para que pudesse conversar novamente com o serviço de orientação da instituição. Ressalto a importância de realizar este levantamento, uma vez que, por se tratar de alunos com faixas etárias distintas, é preciso compreender e até mesmo comparar a origem dos conflitos. A conversa agora estava direcionada aos conflitos existentes com os alunos de idade de Pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental.

A orientadora, também formada em Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestrado em Educação e Tecnologia, apresenta alguns dos principais conflitos enfrentados com os alunos. Ela inicia sua fala explicando a diversidade de comportamento entre os alunos do turno da manhã e da tarde. Ela fala que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos do seu turno de atuação (tarde) estão, em sua grande maioria, relacionadas a problemas de aprendizagem. Sempre que esses são levantados, tanto pelos professores regentes das salas de aula quanto pelo serviço de orientação educacional, os alunos passam por uma avaliação interna da escola, que conta com a colaboração dos profissionais que atuam no quadro da instituição. Uma vez constatada nessas avaliações alguma defasagem importante, o aluno é encaminhado para avaliação externa.

No que diz respeito aos conflitos entre os alunos, os registros são baixos, geralmente marcados por pequenos desentendimentos no recreio ou na recreação, na sua grande maioria resolvidos com uma boa conversa e um aperto de mãos. A educadora ressalta que, neste período inicial da vida escolar, as famílias se fazem mais presentes na escola, acompanhando mais de perto os acontecimentos

cotidianos, o que facilita o trabalho diário do serviço educacional, melhorando o desempenho e influenciando diretamente nos baixos registros de conflitos.

A partir das reflexões das conversas com as duas profissionais, fica claro o quanto a mesma instituição depara-se com comportamentos extremamente diferentes nas relações entre os alunos e o serviço educacional. Necessitando de um olhar diferenciado e soluções diversas dentro do mesmo espaço educacional.

Diante do exposto acima, voltarei meu olhar para a instituição libanesa, compreendendo sua realidade e os procedimentos adotados nas resoluções dos conflitos pertencentes a cada contexto.

## **4.2 A situação da Educação básica no Líbano**

A Educação Básica no Líbano está dividida em três: pré-escolar (sendo que esta não é obrigatória) , ensino fundamental e ensino médio. As escolas podem ser também públicas ou privadas.

Segundo Ommering:

O setor privado inclui, por um lado, escolas de alto nível e caras nas áreas mais ricas do país e, por outro, escolas modestas e mal equipadas em ambientes mais periféricos [...] Muitos fatores contextuais são compartilhados por escolas privadas e públicas, embora as condições de emprego possam diferir em certos aspectos (Ommering, 2019, p. 22, tradução nossa).

Sobre os professores, o Relatório de Monitoramento global da educação em 2023, relata que no Líbano “77% dos professores da educação primária têm as qualificações acadêmicas mínimas exigidas, mas apenas 23% têm o preparo pedagógico mínimo” (Unesco, 2023, p. 33).

A partir disso, sabendo que existem escolas situadas em locais mais periféricos e que alguns professores não possuem um preparo pedagógico completo, podemos nos perguntar quais seriam os conflitos que existem dentro da sala de aula e fora dela, isto é, na vida de um aluno médio libanês, visto que os mesmos não recebem uma educação de qualidade, seja por motivo de falta de formação adequada do professor, seja pelas situações da vida que envolvem esse aluno.

Ommering (2019) ainda diz que o conflito violento está de certa forma enraizado na prática cotidiana e na interação dos ambientes educacionais. Ele diz que:

A compreensão das crianças sobre a violência vai além de simples episódios de conflito e turbulência, embora tenham presenciado essas situações. Em vez disso, as crianças destacam a corrupção generalizada, a falta de um sistema legal eficaz, a falta de responsabilidade política, a poluição ambiental e a exploração desenfreada dos recursos naturais como fatores-chave para compreender como a violência afeta suas vidas diárias (Ommering, 2019, p. 31, tradução nossa).

## **5. ALGUMAS CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA**

A experiência constatada no território libanês ajuda a elucidar o aspecto da aflição que os libaneses se encontravam quando acompanhavam os noticiários ou escutavam explosões, tendo suas vidas postas em perigo. As pessoas estavam desesperadas e com medo. “As pessoas estão em pânico!” (Diário de Campo, dia 04/02/2024). Na verdade, essa é uma das características da guerra: promover o pânico.

Pânico, portanto, é algo familiar para o povo do Líbano, pois vive sob a guerra. As memórias do passado nunca se apagam! Estas pessoas já têm sua cosmovisão moldada por aquilo que ouviram de seus antepassados ou por aquilo que viveram ou vivem.

Este pânico se manifestou também após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando soldados ficavam completamente desolados emocionalmente, tendo problemas conhecidos como “distúrbios nervosos”. Segundo Sondhaus (2013), estes distúrbios afligiam 1 em cada 220 soldados que estavam à serviço no 1º Exército alemão no Somme.

Além destes distúrbios, as pessoas sofreram com a separação de seus familiares, afetando seu estado emocional. Ferraz (2005), sobre as consequências da Segunda Guerra Mundial no Brasil, afirma:

Para entendermos as consequências que a guerra trouxe para aqueles que efetivamente participaram dela, é necessário lembrar que a maioria dos expedicionários foi recrutada no meio civil, nas classes mais empobrecidas e de menor escolaridade. Foram tirados de seus empregos, das escolas, de suas famílias, treinados e embarcados para a guerra. Por lei, teriam o direito de retornar ao país. (Ferraz, 2005, p. 68)



São apenas exemplos de como as guerras possuem caráter destruidor na vida das pessoas e das sociedades. Destaca-se ainda que a educação é uma das áreas mais afetadas com as guerras. As instituições de ensino e aprendizagem são transformadas no decorrer da guerra. O medo e a aflição tomam conta do âmbito educacional que, em vez de promover a libertação, reverbera em um aprisionamento na angústia, demonstrando que todo cenário educacional é afetado.

Aleksiévitch (2019) apresenta diversos relatos de pessoas como “últimas testemunhas” que, quando crianças, vivenciaram as duras realidades durante a Segunda Guerra Mundial. A autora teve a oportunidade de ter acesso a relatos que mostram como a educação era afetada na região da antiga União Soviética por consequência da guerra instaurada.

Em um dos relatos do seu livro, é dito que:

Todos estavam se preparando para a luta de rua: cavando trincheiras, construindo barricadas. Aprendendo a atirar. Nós, crianças, guardávamos as caixas para armazenar garrafas de mistura explosiva, entregando areia e água em caso de incêndio. Todas as escolas foram transformadas em hospitais. Nossa escola número 70 abrigava o hospital do exército de campo para os levemente feridos. (Aleksiévitch, 2019, p. 40, tradução nossa).

A autora traz relatos de crianças visualizando escolas que deveriam ser locais de aprendizagem e “relativa paz” sendo “transformadas em hospitais”, para tratamento de soldados que foram feridos.

Perguntamo-nos ainda sobre como esta convivência com a guerra pode ser prejudicial aos estudantes. Constata-se que há doutrinação e procedimentos buscando formar os estudantes para que estejam “de acordo” com os procedimentos da guerra que influencia o decorrer de uma sala de aula e toda a sua dinâmica metodológica.

Aleksiévitch (2019) ainda afirma que eram realizados jogos militares, aumentando ainda mais a concepção da guerra na vida das crianças e no ambiente educacional:

Durante as férias de inverno, toda a nossa escola participou de um jogo militar. Antes disso, aprendemos a nos posicionar em formação, fabricamos rifles de madeira, costuramos casacos de camuflagem, roupas para os socorristas médicos. (Aleksiévitch, 2019, p. 120, tradução nossa)

Em seu diário, que foi base para o livro “A guerra do Sinai”, o General Moshe Dayan descreve acontecimentos que ocorreram nos anos de 1955 a 1957. Segundo o autor (Dayan, 1972), a campanha denominada “Campanha do Sinai” foi resultado de algumas situações, tais como a decisão anglo-francesa de estabelecer o controle da Zona do Canal de Suez. Além disso, segundo o autor, seria uma forma de decisão política e de segurança.

Por mais que existam diversas vertentes dessa guerra, o que queremos destacar aqui é que há recursos excessivos sendo gastos com armas e a guerra que poderiam ser destinados à educação. Isso é demonstrado logo no início, onde fala-se sobre questões bélicas do combate:

O armamento tcheco, recebido pelo Egito, incluía 530 veículos blindados - 230 tanques, 200 transportes e 100 canhões automáticos; cêrca de 500 unidades de artilharia de vários tipos; quase 200 aviões de caça, de bombardeios e de transporte; e certo número de vasos de guerra — destróieres, lanchas-torpedeiras e submarinos.

Essa transação, levando-se em conta o padrão das aquisições de material bélico realizadas no Oriente Médio, fôra a maior já levada a efeito em qualquer época, naquela parte do Mundo (Dayan, 1972, p.10)

Além disso, a guerra também desperta a ganância em diversos âmbitos da sociedade. Como destacado pelo historiador Thomas Asbridge, professor sênior em História Medieval na Queen Mary University of London, em seu volume 4 sobre as cruzadas intitulado “A luta pela sobrevivência”, do seu livro As Cruzadas, havia-se a intenção papal de realizar cruzadas por interesses egoístas e econômicos:

Contudo, o papa não abriu mão de seu objetivo. A convocação de uma nova cruzada à Terra Santa foi novamente divulgada em 1215 num enorme concílio eclesiástico (o Quarto Concílio de Latrão) convocado por Inocêncio para discutir a situação da cristandade. Essa espetacular assembleia - na época a maior de sua espécie - afirmou a elevação do poder papal conseguido durante o pontificado corrente. Sempre obcecado pelo desejo de levantar fundos para a guerra santa, ele renovou o imposto da Igreja, dessa vez com a taxa ainda mais acachapante de um vigésimo por três anos, e nomeou comissões para garantir seu cuidadoso recolhimento. (Asbridge, 2021, p. 21)

Nesse sentido, as guerras deixam marcas destrutivas na sociedade. Episódios de extrema violência, como as guerras, interrompem a dinâmica escolar nos países afetados: pessoas são mortas, escolas fecham e edifícios são destruídos. Em alguns casos, por conta da violência instaurada, professores e alunos são vítimas das brutalidades que ocorrem.

Desta forma, podemos rapidamente pensar nos direitos básicos ligados à educação como, por exemplo, o planejamento e implementação de medidas que visem intervir e solucionar um problema apresentados pela sociedade.

A importância de mecanismos que permeiam a construção e elaboração de políticas educacionais é extremamente importante. Há também a necessidade de se destacar a importância das políticas públicas voltadas ao bem comum, conforme Luce (1988, p.141) “Requer, assim, que se encontrem um sentido e uma forma de organização social que, assegurando o respeito à individualidade de cada um, solucione divergências, viabilize um fim comum: o bem comum.”

Quando observamos algumas das principais áreas das políticas educacionais, como desenvolvimento profissional de professores, currículo, políticas de inclusão, educação à distância, financiamento educacional, dentre outras, é importante destacar a garantia de acesso igualitário à educação, estimulando o desenvolvimento econômico e social, e capacitando os indivíduos a contribuir de forma significativa para suas comunidades e sociedade como um todo e ajudando a evitar assim, ainda que de forma lenta, os efeitos devastadores que a guerra traz consigo para o âmbito educacional, pois tudo que ela não traz é o “bem comum” assegurado por Luce (1988).

Além disso, a educação é o extremo oposto da guerra. Se por um lado você tem líderes autoritários e ditadores ordenando guerras e massacres em prol de um egoísmo atroz, do outro você possui a educação, que, de acordo com Paro (2000):

[...] só pode dar-se diante do processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando. Por sua imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos (Paro, 2000, p.8).

Em 1994, por exemplo, a Ruanda — um país na África Oriental — vivenciou um dos episódios mais violentos de genocídios já visto, resultando em 800.000 mortos em aproximadamente 100 dias (Des Forges, 1999). Esse tipo de experiência traumatiza e retarda o processo de educação, pois a natureza do conflito é, por si só, uma barreira para que a educação no país avance.

Diante da guerra, a paz parece ser a solução mais concreta. No entanto, quais os fundamentos para que isso ocorra?

## 6. FUNDAMENTOS PARA A PAZ

A busca pela paz e por uma resolução de eventuais conflitos não é algo novo. Pelo contrário, é algo trabalhado na antiguidade por diversos povos.

Na época em que Atenas se tornava um centro comercial e cultural de considerável notoriedade, havia discussões por parte de filósofos como Platão e Aristóteles que valorizavam o diálogo como um tipo de estratégia para a resolução de conflitos que se instauraram. É por essa razão que quando pensamos em filósofos gregos, logo nos vem à mente homens em pé, com seus discípulos ao lado, em praças públicas (Ágora), dialogando entre si sobre questões que requeriam uma maior atenção.

Alguns outros povos, no entanto, buscavam um afastamento social para evitar eventuais conflitos ou até mesmo “contaminações” na sua concepção. Este era o caso do povo Essênio, que foi uma das vertentes do judaísmo mais importantes da história, principalmente quando ainda existia o segundo templo em Jerusalém e teve uma repercussão ainda maior após a descoberta dos Manuscritos de Qumran.

Em meados do ano de 1947, um rapaz chamado Muhammed II Dib, procurando por algumas de suas cabras que haviam se extraviado na região de Khirbet Qumran, que fica próxima ao mar morto, ao sul da antiga Judeia, jogou pedras em algumas grutas que lá havia, tentando de alguma forma espantar as suas cabras e encontrá-las logo em seguida, visto que o acesso a essas grutas era extremamente íngreme e as cavernas poderiam conter animais venenosos, tais como cobras, escorpiões etc.

A região é bastante inabitável e ficou bastante abandonada por volta do ano 70 d.C. No entanto, após jogar as pedras, Muhammed ouviu barulhos como de cerâmicas quebrando. Ao averiguar o que era, se deparou com rolos antigos contendo uma escrita do hebraico extremamente antiga e que era impossível para ele, visto que não era alfabetizado em muitas línguas, traduzir e entender o conteúdo dos rolos.

Como os pergaminhos eram feitos de couro, ele os levou para serem vendidos sem saber que lá continham dados históricos e arqueológicos extremamente importantes. No entanto, alguns membros perceberam que os manuscritos poderiam ser valiosos para colecionadores e, por conta própria, foram

em busca de outros pergaminhos nas cavernas na tentativa de encontrar outros “tesouros” valiosos naquele local.

Depois de algumas complicações diretas com o departamento de antiguidades da Jordânia, as escavações encontraram algumas barreiras. Um tempo depois, com a colaboração de Muhammed e o auxílio de arqueólogos de algumas instituições, pelo menos outras 10 grutas foram descobertas contendo manuscritos antigos dos essênios.

No século XIX, Solomon Schechter encontrou um documento chamado de “Documento de Damasco” que mostrava diversas leis que os essênios deveriam cumprir. Davies (1983), em seu livro *The Damascus covenant: an interpretation of the “damascus document”*, mostra princípios que os essênios deveriam seguir rigidamente acerca da fidelidade à comunidade.

Flávio Josefo (2015) descreve os essênios como pessoas que viviam em uma união muito estreita e consideravam os prazeres como vícios. Esse tipo de mentalidade, de “fuga da realidade”, era uma opção para diversos povos que gostariam de fugir das realidades sociais presentes em sua época.

Portanto, diante de diferentes tipos de realidades sociais, povos antigos consideravam diferentes tipos de propostas para solucionar eventuais conflitos que estavam instaurados em suas realidades. No caso do povo Essênio, era um conflito espiritual, buscando-se a solitude como forma de resolução. Já os filósofos gregos, buscavam uma solução por intermédio do diálogo.

No outro polo das resoluções de conflitos, podemos destacar, por exemplo, o grupo antigo conhecido como zelotes. Diferentemente do último grupo, o grupo dos essênios, os zelotes eram um grupo bem mais presente na sociedade. No entanto, essa presença se fazia um pouco mais agressiva, com uma perspectiva de resolução de conflitos por intermédio de armas, visto que eles eram aqueles que se opunham à dominação romana, julgando ser incompatível com a soberania do Deus de Israel.

O nome “zelote” ou “zelota” vem de “zelo” que significa uma devoção fervorosa. Mas diferentemente dos essênios novamente, esse grupo tinha um zelo mais violento e não com o intento de se esmerar no estudo das escrituras.

Ao longo de muitos anos, embora não tivessem êxito, os zelotes causaram diversas rebeliões contra o império romano. Eles praticavam sequestros, assassinatos, entre outros crimes contra aqueles que eram seus opositores políticos.

Acredita-se ainda que Judas, o Galileu, foi quem iniciou este movimento que, assim como outros tantos judeus, não aceitava a dominação romana e entendia como sendo um insulto ao Deus de Israel.

Flávio Josefo (2001) nos elucida quando diz que eles possuíam uma fixação inviolável à liberdade, além de proclamarem a soberania e o senhorio de um único Deus, “o seu Deus”; não valorizavam qualquer tipo de morte, mas, ao mesmo tempo, não desejavam a morte de nenhum amigo ou parente.

Ainda sobre os zelotes, existia dentre eles os chamados “sicários”. Estes eram uma ramificação dos zelotes ainda mais radical, realizando diversos atos de rebelião chegando ao ponto de cometer até mesmo o suicídio para a concretização deles.

O termo sicário vem da palavra *sicae*, que nada mais é do que uma adaga que era bastante fácil de ser escondida, com a qual os sicários poderiam utilizar para neutralizar os seus adversários.

O seu caráter sanguinário fez com que se distinguissem de certa forma dos zelotes, visto que diferente dos zelotes, os sicários realizavam ataques até mesmo contra o próprio povo judeu, isto é, contra todo aquele que, sendo judeu ou não, estivesse de alguma forma auxiliando o império romano no domínio da região.

Para que haja o desenvolvimento, portanto, de um processo de paz em meio a tantas guerras, é necessário destacar soluções de forma não violenta. Podemos exemplificar Martin Luther King (1929-1968), que lutou pelos direitos civis, promovendo diversos tipos de boicotes às políticas racistas, além de participar da Marcha sobre Washington onde realizou o famoso discurso “*I have a dream*” [Eu tenho um sonho].

No entanto, mais do que a ação de pessoas como King, é necessário políticas efetivas para contrapor à cultura da violência. A falta de ações mais robustas neste sentido pode trazer ainda mais violência para o cenário mundial. Hammes (2009) diz o seguinte:

Em nível global, o fim da guerra fria no Ocidente não levou para longe a ameaça de uma catástrofe mundial provocada, não por fatores externos ao planeta, mas pelo próprio modo de vida existente entre nós. Segundo dados do SIPRI (Stockholm International Peace Research Institute), em 1997, foram gastos cerca de 740 bilhões de dólares em armas [...] O genocídio estende-se para todas as formas de vida, numa situação de biocídio e geocídio. Estima-se que a cada dia desaparecem cerca de 10 espécies vivas. Entre 1975 e o ano 2000, 20% das espécies vivas desapareceram da

terra. Com os meios técnicos que inventou, a humanidade está em condições de exterminar a si mesma, sem deixar sobreviventes. Em nível local, está o avanço da violência em todas as suas formas: física, psicológica e simbólica. A humanidade deve decidir se transforma a si própria e opta pela paz ou se abdica da certeza de seu futuro humano (Hammes, 2009, p. 12).

É necessário um novo olhar. Um olhar para vida, e não para morte. Um olhar que possa gerar frutos duradouros para a sociedade, e que esses frutos possam frutificar pacificação em meio a um mundo inundado de violência.

### **6.1 Paz e direitos humanos**

No Líbano, os estudantes da Educação Básica são atingidos pelas guerras de formas diferentes que os marca decisivamente (Ommering, 2019). São educados em meio aos grandes conflitos que desencadeiam a violência e a guerra. Aprendem de maneiras diferentes a conviver e a enfrentar os desafios que se apresentam.

No entanto, o fato de conviver com a guerra não significa que não clamem por paz. Diferente de países que não estão em guerra, as pessoas cujos países são afetados por conflitos armados aprendem de uma maneira nada saudável a “lidar” com o conflito diário. Mas, “não é aspiração das pessoas apenas ‘lidar’ com a situação da guerra. Eles também querem paz” (Diário de campo do dia 05/02/2024).

Consta-se que a paz é aspiração de pessoas, comunidades e nações, constituindo-se em base a partir da qual é possível edificar o desenvolvimento social e cultural, cuidar da saúde, da educação e da participação democrática. Esta aspiração de paz se une a tantas outras de tal forma que se desenvolvam consensos de direito e, tal como a dignidade, a paz é inerente à pessoa humana (indivíduos, comunidades e povos) habitando mentes e corações de todos os seres humanos.

Conforme Guimarães (2003), a perspectiva da paz como direito já vem sendo aprofundada filosoficamente com Hugo Grotius (1583-1645), na obra sobre o direito da guerra e da paz (*De jure belli ac pacis*), publicada em 1625, que defende o direito comum a todos os povos, válido para a guerra e na guerra, de forma que ela só possa ser desenvolvida de acordo com normas explícitas.

A contribuição de Grotius, ao mesmo tempo em que contribui para o fim da doutrina da guerra justa, radica em abrir um caminho para a doutrina da mediação e da arbitragem nas questões de guerra e paz, introduzindo o elemento do debate e da

discussão em relação a estas questões, para além da aceitação tácita (Guimarães, 2003, p. 137)

Dessa forma busca-se estabelecer bases para a convivência e o respeito mútuo, estabelecidos como direito na literatura, projetos e instituições. Especialmente no contexto do iluminismo desenvolvem-se justificativas racionais para a paz. Em 1795, Kant publica “À paz perpétua”, sugerindo que os Estados, nas suas relações internacionais, construam uma ordem jurídica que os conduza à paz, pois “a razão condena a guerra como procedimento de direito e torna, ao contrário, o estado de paz um dever imediato” (Kant, 1989, p. 40).

No século XX, a humanidade, através da Organização das Nações Unidas (ONU), elabora uma legislação para garantir da paz, colocando definitivamente o problema do direito à paz como em pauta, especialmente depois das experiências de violência promovidas com o holocausto e com as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki.

A paz é defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948) que já no preâmbulo, afirma: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Na mesma Declaração, a Onu apresenta os objetivos da educação que deve contribuir para a manutenção da paz:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Onu, 1948).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à paz entra definitivamente na agenda da ONU. Assim, em 2016 é aprovada a Declaração sobre o Direito à Paz (Onu, 2016), recordando um conjunto de resoluções sobre a temática da paz. Esta Declaração afirma no Artigo 1º. “Toda pessoa tem o direito de desfrutar da paz de tal maneira que se promete e protege todos os direitos humanos e se alcança plenamente o desenvolvimento”. Este direito deve ser garantido pelo Estado: “Os Estados devem respeitar, aplicar e promover a igualdade e a não discriminação, a justiça, o estado de direito e garantir a libertação do temor e da miséria para consolidar a paz dentro das sociedades e entre elas” (Art 2º).



Em 2019 a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Promoção do direito à paz (Onu, 2019), recordando que toda pessoa tem direito a desfrutar à paz e que os Estados devem respeitar, aplicar e promover a igualdade e a não discriminação. São direitos conquistados e afirmados na Declaração sobre o Direito à Paz (Onu, 2016).

A paz encontra seu fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos e constituiu-se um marco na história da humanidade. É resultado de consensos que a humanidade conseguiu estabelecer, e no conjunto de seus artigos apresenta um roteiro para a elaboração de propostas para evitar conflitos ou para a sua resolução não violenta projetando uma sociedade justa e pacífica.

Com esse embasamento sobre o desejo de paz e sobre os direitos humanos, podemos continuar para a pesquisa no Líbano.

## **7. A PESQUISA**

Quando foi planejada esta pesquisa, uma das possibilidades que se abria era fazer uma visita ao Líbano, um país envolvido em conflitos armados há mais tempo. A nação é moldada com lutas e se equilibra em forças, como expresso por Osman (2007):

Do ponto de vista político, o primeiro período (1943-1975) foi marcado pela divisão equilibrado do poder entre as duas principais comunidades religiosas, baseado na repartição dos postos administrativos, sendo 50% para os cristãos e 50% de muçulmanos; o número de deputados na proporção de 6 cristãos e 5 muçulmanos; o presidente da república, cristão maronita; o primeiro-ministro muçulmano sunita; e o presidente do parlamento muçulmano xiita (Osman, 2007, p. 40).

A visita à região indicou que a guerra provocada entre Israel e Palestina novamente atingiria o Líbano. O diálogo com as pessoas revelou uma sensação comum, isto é, de que as pessoas já sabiam que esta guerra seria mais longa, com consequências que se estenderiam por muitos anos e por várias regiões.

Esta guerra iniciou-se com base em um conflito após o Hamas, grupo palestino extremista, ter promovido no dia 7 de outubro de 2023 um ataque inesperado a um festival nas proximidades da Faixa de Gaza, deixando mais de 260 mortos, além de sequestrar várias pessoas no território israelense. Por isso, Israel

realizou diversas operações invadindo o território palestino e desencadeando um processo de violência e guerra que se expande para o sul do Líbano. Nesta região, há forte presença do Hezbollah, grupo apoiado pelo Irã que é solidário ao povo palestino, que promove, portanto, respostas violentas diante das ações de Israel.

Embora os ataques tenham ficado até então nas fronteiras sul do Líbano, já havia operações em outras regiões, como no Vale de Bekaa, e na capital Beirute, onde um drone israelense matou um importante líder do Hamas.

Conforme Diário de Campo (31/01/2024), esse ambiente de guerra era facilmente visível. Na chegada ao aeroporto de Beirute, já era perceptível esse clima “sombrio”. Era difícil assimilar o fato de estar em um país em guerra. Soldados fortemente armados escoltavam o aeroporto e diversos veículos militares circuncidavam o local. O aeroporto sempre foi um dos principais alvos, visto que atingindo-o, impossibilitaria a saída de líderes inimigos do país em questão.

Foi nesse ímpeto de querer a paz que se iniciou esta pesquisa no Líbano. Era interesse compreender as origens dos conflitos que ocorriam na educação básica e, conseqüentemente, como eles reverberaram na sociedade, seja no âmbito político, econômico etc.

A ida para a cidade onde foi realizada a pesquisa chamada ببلوس (Byblos), ou também Jbeil, foi um misto de felicidade e tensão. Estando no carro, parentes falavam o quanto essa região já foi movimentada, e ao mesmo tempo apontavam prédios onde houve conflitos armados e hoje não passam de estruturas de pedra (Diário de Campo, dia 31/01/2024).

Nos dias que se passaram, conversando com moradores da região e de outras cidades, tornava-se cada vez mais palpável a realidade da guerra. As pessoas tinham medo. “Um medo verdadeiro” (Diário de Campo, dia 01/02/2024). Entende-se o medo delas quando se escuta pela primeira vez um bombardeio perto da sua localização. Isso ocorreu quando se realizava o café da manhã e foi possível ouvir, por um período, os bombardeios. Tomar um café sabendo que naquele exato momento pessoas estão perdendo suas casas, sonhos ou até mesmo vidas, transforma sua cosmovisão.

As anotações do Diário de Campo (2024) indicam que os dias seguintes também foram de tensão. Por volta das 05:45 da manhã havia o barulho de caças israelenses passando. O seu barulho é estrondoso e causa medo. Além de ouvi-los, era possível vê-los sobrevoando o espaço aéreo libanês. Isso se repetiu por alguns

dias. Enquanto isso, as notícias do Sul continuavam emergindo, com as ofensivas do Hezbollah à fronteira de Israel e vice-versa.

O Diário de Campo ainda indica “um misto”. Já não mais de “felicidade e tensão, mas de felicidade e medo”, pois, apesar da guerra, o Líbano carrega consigo a beleza histórica, arquitetônica e natural. Isso se tornava visível quando se ia de uma cidade a outra:

Realizamos uma espécie de estudo em cada local, visto que cada região apresentava uma influência específica. Esse estudo era necessário para entender a fundo cada localidade, suas principais características e, principalmente, como isso poderia se relacionar com a pesquisa. (Diário de Campo, dia 06/02/2024).

Figura 4: Bruno Saadi em viagem para a cidade de جونية (Jounieh), conversando com morador local



Fonte: própria do autor

Observar o entorno, nos mais variados âmbitos, e nas suas mais variadas especificidades, fazia com que a realidade educacional libanesa se tornasse mais palpável e, dessa forma, torna-se possível compreender eventuais conflitos que pudessem ser relatados com uma outra perspectiva.

Nesse sentido, eu me dirigi à escola Monsif International School, localizada na cidade de جبيل (Byblos), ou Jbeil, que seria o objeto principal da minha pesquisa.

Figura 5: Logo da escola Monsif International School



Fonte: Escola Monsif International School

Estando lá, fui muito bem recebido. O fato de eu ser libanês ajudou para que eu pudesse entrar e realizar minha pesquisa, tendo em vista a guerra que estava acontecendo no momento em que realizava a pesquisa.

Em conversa com o orientador da escola, pude visitar algumas salas de aula, estar em contato com alunos da rede, além de ver de perto como se dava as questões práticas da sala de aula.

Abaixo, podem ser visualizadas fotos da sala de aula, bem como interações com um aluno da escola:

Figura 6: Bruno Saadi na sala de aula na cidade de بْطُوس (Byblos)



Fonte: própria do autor

Figura 7: Bruno Saadi conversando com orientador sobre os materiais de ensino



Fonte: própria do autor

Figura 8: Bruno Saadi interagindo com aluno do 2º *Elementary*



Fonte: própria do autor

Este, portanto, foi um dia de conhecimento do ambiente escolar. Conheci as partes burocráticas como Orientação, Secretária etc. Mas também partes destinadas às crianças, como o pátio de recreação.

Momentos após esta última foto, o sinal havia tocado para que os alunos pudessem ter seu momento de intervalo, e eu, em meio a todos eles, nos corredores e nos pátios, pude interagir, rir e conhecer um pouco mais sobre a realidade deles.

No dia seguinte, fui novamente até à escola para conversar e entrevistar um dos responsáveis pelo local.

Figura 9: Bruno Saadi na fachada central da escola





Fonte: própria do autor

Ao chegar no local da entrevista, fui muito bem recebido por Salim. Conversamos sobre o propósito e os objetivos da pesquisa. Logo em seguida, começamos a entrevista.

Nos demais dias, me desloquei para tanto no centro da cidade de Byblos, quanto regiões mais afastadas para encontrar os *stakeholders* para a realização da entrevista.

Abaixo, portanto, estarão alguns destaques importantes que achei necessário sobre as entrevistas realizadas no Líbano.

## 8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, eu entrevistei alunos e pessoas que passaram pela educação básica no Líbano. Além disso, pessoas que fazem parte do sistema educacional, isto é, atuando como profissionais. Eu queria entender como esses eventuais conflitos se originam e quais seriam eles.

O conteúdo resultante dessa análise das entrevistas foi categorizado em 4 categorias diferentes: 1) Diferentes cosmovisões; 2) Religiosidade e crenças; 3) Ausência dos pais; e 4) Ambiente hostil.

### 8.1 Diferentes cosmovisões

A primeira categoria identificada foi denominada “Diferentes cosmovisões” que aborda as diferentes concepções de mundo, incluindo religião, cultura e política.

Esta categoria engloba principalmente as visões de mundo e como elas podem ser, de alguma forma, originadoras de conflitos no ambiente educacional.

Tabela 2: Categoria 1 - Diferentes cosmovisões

Categoria	Subcategorias
<b>Diferentes cosmovisões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cristianismo</li> <li>- Islamismo</li> <li>- Bases diferentes</li> <li>- Cultura</li> </ul>

Quando realizava as entrevistas, foi notável que determinadas falas despontavam:

Pessoas com bases diferentes não podem discutir, pois haverá um conflito (Salim, Entrevista 01).

Uma diferença de visão que era só no início uma diferença de opinião, quando envolveu armas virou um conflito armado. Virou uma guerra (Bashir, Entrevista 04).

Para falarmos sobre cosmovisão, é necessário compreendermos o que de fato significa esse termo. Para Santos (2019), cosmovisão seria:

Literalmente visão de mundo, a forma com a qual nós vemos o mundo e tudo que a ele se relaciona, inclusive questões éticas e morais; são as lentes que utilizamos para fazermos nossos julgamentos, além de analisarmos como o mundo é ou deveria ser; sobre esta visão gira todo o nosso conceito de certo e errado, ou melhor, é através dela que identificamos o que podemos considerar como certo ou errado. (Santos, 2019, p. 22).

Portanto, a cosmovisão rege tudo que entendemos sobre o mundo e tudo o que o envolve. Dessa forma, fica fácil compreendermos a fala de Bashir (Entrevista 04) quando fala sobre as diferentes visões de mundo sobre o Islamismo e o Cristianismo:

A primeira coisa é a divergência de visão de mundo. Se eu for dividir as religiões, o muçulmano vive de maneira diferente dos cristãos, a sua cultura, a sua forma de ver o mundo e sua identidade é diferente (Bashir, Entrevista 04).

Como cada um construiria um país é diferente também. Alguém com cultura e valores cristãos seria diferente de muçulmanos com sua cultura e valores. Várias coisas seriam diferentes (Bashir, Entrevista 04).

Ainda nessa fala de Bashir, é possível observar a ênfase na questão da “cultura”. Em minhas entrevistas, pude notar também que boa parte delas tratam essa questão de cultura como primordial para compreender as origens dos conflitos, como se originam e como podem ser resolvidos.

Durante minha entrevista com Amin (Entrevista 03) pude notar isso ser elencado de forma mais veemente:

A maioria das vezes, os conflitos acontecem por falta de cultura. As pessoas não têm cultura, elas não sabem como agir ou como resolver os problemas. Se essas pessoas fossem mais “culturadas”, elas teriam encontrado uma maneira melhor de resolver esses conflitos. Mas às vezes, quem tem cultura, pode sim entrar em um conflito para tentar chegar a um resultado bom (Amin, Entrevista 03).

A primeira coisa a destacar é que, para Amin, a ideia de cultura é algo extremamente importante. Não só importante, como imprescindível para um grupo de pessoas, de modo que pessoas não “culturizadas” causam danos à sociedade.

No entanto, é difícil determinarmos o que seria cultura. O que podemos afirmar é que o conceito de cultura para cada pessoa é formado a partir da sua cosmovisão, isto é, do seu olhar crítico em relação ao mundo. Embora em um primeiro momento associamos cultura às tradições, ritos, artes e coisas semelhantes, ela está extremamente relacionada com a nossa criação, nossos estudos; relacionada, por exemplo, com experiências pessoais que fizeram quem somos hoje.

Talvez, o que Amin quisesse falar era que a sociedade vive uma perda gradual de valores morais. O que é certo e errado. No entanto, mais uma vez é difícil determinarmos e dialogarmos em relação a isso, pois requer uma noção absoluta sobre moralidade.

A sua solução é que a “cultura” e a “conscientização” (segundo o próprio entrevistado) estejam presentes nos lugares que eventualmente estão em falta. No entanto, não especificou o conceito de ambas.



Para os entrevistados, a cultura está intimamente ligada à noção de nacionalidade:

Por exemplo, podemos comentar sobre a guerra civil libanesa, ou, não vamos dizer guerra civil, não existe um consenso aqui no Líbano se foi de fato uma guerra civil, é uma história longa, enfim... Vamos dizer a guerra libanesa, quando os muçulmanos e palestinos se juntaram e atacaram os cristãos. Eu acho que o conflito que teve por causa da resistência cristã à tentativa de dominação e ataque islâmico palestino, nesse caso foi bom. Infelizmente era uma coisa que ninguém queria, mas nesse caso um conflito seria melhor do que simplesmente se render e dar de mão beijada o país e a **cultura** e a liberdade para eles. Então nesse caso específico, um conflito seria necessário e o resultado dele foi bom, porque levou a **cultura**, a liberdade e a identidade libanesa a continuar e prevalecer (Bashir, Entrevista 04).

Agora, é impossível não tratarmos sobre a religião que está por trás dessa “cultura” e da cosmovisão do cidadão médio libanês.

Ao entrevistar Hassana (Entrevista 02), ela deixa bem claro essa divisão:

[...] Acho que justamente para não causar conflitos. E até porque só existem essas duas (Cristianismo e Islamismo) e mais ou menos todo mundo sabe já como é (Hassana, Entrevista 02).

Aqui, vale destacar um ponto importante. Ela coloca como havendo somente “essas duas”, isto é, o Cristianismo e Islamismo, como que sendo as únicas linhas religiosas. No entanto, como já falado nesta dissertação, o Líbano possui diversas religiões e seus seguidores se dividem em muitas vertentes (Cristãos maronitas, cristãos ortodoxos, islâmicos sunitas e xiitas, drusos...).

Porém, mesmo que haja uma diversidade grande e complexa de religiões que estão inseridas no cotidiano do povo libanês, há três grandes grupos que estão em proeminência, tanto política, como religiosa, que são os islâmicos sunitas, xiitas e os cristãos maronitas.

Essa divisão é extremamente antiga e o leitor pode entender um pouco mais sobre ela na parte “2.1 Dados históricos – Líbano”.

Agora, a percepção de Hassana não é equivocada. De fato, a representatividade dessas duas religiões é visível em praticamente todas as cidades do Líbano. Enquanto me dirigia para um distrito de Jbeil, pude observar ruas separadas, isto é, onde de um lado ficavam os muçulmanos, e os cristãos do outro.

Lá, há divisões de áreas, como “facções”, onde cada religião tem sua proeminência. No entanto, embora existam partes que contenham mais uma que a outra, é visível também a coabitação de um mesmo espaço geográfico, onde no mesmo local/rua é possível encontrar uma mesquita e uma igreja cristã ortodoxa.

Um morador local inclusive me citou um fato em que quando a mesquita *Sultan Abdul Majid* começou a convocar os seus fiéis para oração, os cristãos da igreja de *Saint John Marc* começaram a entoar seus louvores, de modo a realizar uma espécie de competição para abafar o som do outro.

Figura 10: Bruno Saadi em um culto na igreja de *Saint John Marc*



Fonte: própria do autor

Na entrevista com Hassana, perguntei a ela sobre como as políticas afetaram a educação.

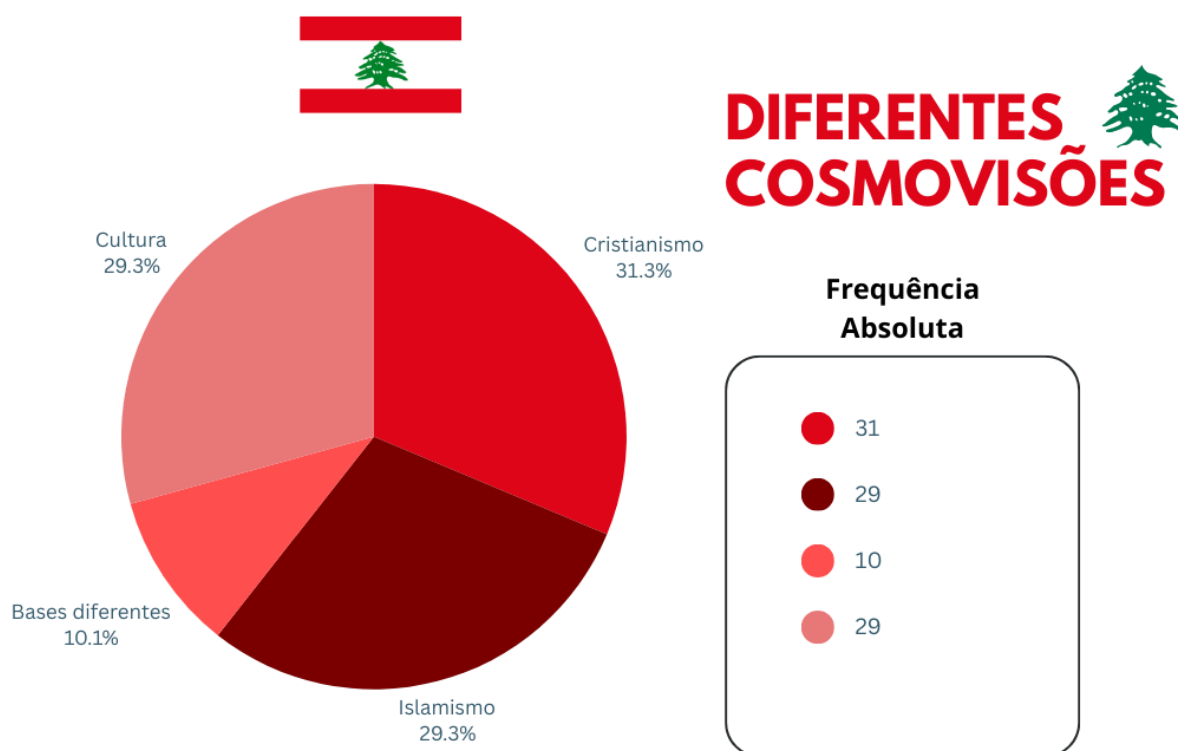
Eu não sei muito sobre o papel dessas políticas nas escolas. Mas no geral, o que vejo na notícia, não só nas escolas, é que tem os dois lados na

política, tanto muçulmano quanto cristão, mas só que como tem esse grupo (aqui ela faz uma referência indireta ao Hezbollah) eles se infiltram na política e acabam sendo mais dominantes e de certa forma afeta um pouco. Mas não vejo eles afetando nas escolas, por exemplo. Não se fala ou comenta sobre esse grupo (Hassana, Entrevista 02).

Hassana faz uma referência indireta ao Hezbollah. Há um cuidado das pessoas quando estão no Líbano em falar sobre política, tendo em vista a situação emergente. Elas tendem a usar outras características, como por exemplo “Bandeira amarela”, uma referência ao grupo xiita.

Abaixo, segue-se o gráfico com as frequências de ocorrências:

Gráfico 1: frequências de ocorrências - categoria 1



Fonte: Dados extraídos das entrevistas.

## 8.2 Religiosidade e crenças

A segunda categoria identificada foi denominada “Religiosidade e crenças” que aborda as diferentes formas de expressão da sua cosmovisão. Esta categoria

engloba principalmente ações práticas da religiosidade e eventuais crenças e/ou afirmações que o entrevistado tem, e que podem ser propulsoras de eventuais conflitos.

Tabela 3: Categoria 2 - Religiosidade e crenças

Categoria	Subcategorias
<b>Religiosidade e crenças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oração</li> <li>- Fé</li> <li>- Regras</li> <li>- Versículos/Mandamentos</li> <li>- Princípios e valores</li> <li>- Relacionamento com Deus</li> </ul>

Em um determinado momento da Entrevista 01, perguntei ao entrevistado como ele via a importância da educação básica na formação cultural e religiosa no contexto educacional do Líbano.

Nós estabelecemos as regras para o ensino de uma lição, veja, eu posso lhe dar essas regras agora. Vou procurar elas e te darei. Essa foi a minha conclusão depois de vários anos de ensino [...] (Salim, Entrevista 01).

Salim me concedeu alguns documentos. Justifico a presença de um dos documentos concedidos para melhor compreensão do leitor, para entender todo o contexto e a categoria em si.

Antes é importante destacar que, para o entrevistado, as regras e a espiritualidade e/ou religiosidade e/ou crença estão intimamente associadas. Não é possível realizar um processo dicotômico. Portanto, quando se fala-se acerca de regras da instituição, deve-se entender também que é uma regra com conotações religiosas, de crença pessoal do entrevistado.

Por exemplo, quando o entrevistado refere-se ao ato de aprendizagem de uma criança estar ligado à fé, pois a fé gera princípios que são determinantes no aprendizado:

Afeta a sua fé, e tudo é primeiro pela fé, [...] Você não pode aprender sem fé (Salim, Entrevista 01).

Então o ponto é que temos que crer primeiro, devemos ter fé primeiro e este é o erro entre os pais, eles não têm fé, e é por isso que o mundo fica mais fraco, temos mais guerras, mais famintos [...] (Salim, Entrevista 01).

Abaixo, pode-se observar o documento referido que foi concedido na entrevista em questão e sua respectiva tradução. Mais uma vez, saliento a importância da presença deste documento no corpo do texto.

Os demais documentos que tratam sobre questões administrativas da escola libanesa ou instruções sobre como lidar ou admoestar os alunos dentro de uma sala de aula, podem ser encontrados anexados ao final desta dissertação.

Figura 11: Documentação escolar libanesa.

MONSIF NATIONAL SCHOOL



مدرسة المنصف الأهلية الثانوية

14 to 16

are crucial years  
in growing up

- Mid - teens is a training ground for responsible adulthood .  
Understanding teachers will alternate their helping hand with a hands - off policy .
- Needs active encouragement for steadily broadening intellectual and aesthetic interests .
- Requires freedom to choose leisure time activities and to enjoy them in his own way .
- Must be made responsible for personal possessions and hobby equipment .
- Should have expert counsel on his future course toward a vocation or higher education .
- Should be encouraged to accept responsibility for his own health and general well being .
- Wants a chance to excel in sports or some other activity .
- Looks for worthy projects on which to expend abundant physical and emotional energy .
- Asks for tolerance through those long inactive periods of the "figuring things out process" .
- After - school and holiday youth center program foster interests, curb delinquency .

## Tradução de documento escolar (Figura 11)

### 14 aos 16 anos são anos cruciais no crescimento

- A adolescência é um campo de treinamento para uma vida adulta responsável. Professores compreensivos alternarão sua mão auxiliadora com uma política de não interferência.
- É necessário encorajamento ativo para ampliar constantemente os interesses intelectuais e estéticos.
- Requer liberdade para escolher atividades de lazer e desfrutá-las à sua maneira.
- Deve ser responsabilizado por posses pessoais e equipamentos de *hobby*.
- Deve receber aconselhamento especializado sobre seu futuro caminho em direção a uma vocação ou educação superior.
- Deve ser encorajado a aceitar responsabilidade por sua própria saúde e bem-estar geral.
- Quer uma chance de se destacar em esportes ou alguma outra atividade.
- Busca projetos dignos nos quais possa gastar abundante energia física e emocional.
- Pede tolerância durante os longos períodos inativos do processo de “descoberta”.
- Programas de centros de juventude após a escola e nas férias estimulam o interesse e reduzem a delinquência.

Como falado anteriormente, as regras estão intimamente ligadas às questões de religiosidade. Veja o exemplo em duas falas:

Claro que a escola em si tem uma cultura cristã, tem valores cristãos na questão das regras da escola, na questão do que é errado e o que é certo [...] (Bashir, Entrevista 04).

O ponto é: devemos seguir regras e mais regras. Mesmo no cristianismo, seguimos regras (Salim, Entrevista 01).

É fato que as regras, para um indivíduo, possuem um valor intrínseco. São papéis fundamentais para o desenvolvimento de sua cosmovisão, de seu caráter.

Além disso, segundo Turiel (1983), as regras servem como um tipo de mecanismo de controle, isto é, uma espécie de domínio sobre os nossos próprios comportamentos, bem como um domínio sobre as demais pessoas. Nesse sentido,

podemos também destacar outras falas que são bem específicas para entender as origens dos conflitos no sistema educacional libanês.

Que tipo de vida? O que desejamos? Este é o ponto, porque as pessoas estão se afastando de Deus, este é o ponto básico (Salim, Entrevista 01).

Eu pessoalmente acho que isso é por causa do afastamento das pessoas de Deus (Bashir, Entrevista 04).

A ideia principal é: os conflitos surgem pois existe um afastamento de Deus, e esse afastamento é decorrente de um mau exercício da fé. No momento que a fé é exercida, e uma aproximação ao divino se realiza, então os problemas são “sanados”. No entanto, tudo isso é um âmbito metafísico, em que, novamente, depende da cosmovisão de cada indivíduo.

“E quando ele salvou o cego, ele disse ‘sua fé em mim te salvou, sua fé’” (Salim, Entrevista 01). Veja, Salim traz a passagem de Marcos 10: a cura do cego Bartimeu. Ele a utiliza como uma relação com a ideia do aluno com seu ambiente escolar, seja sua relação com o professor, matérias etc. Há um aspecto salvífico da fé para o entrevistado, não somente no campo espiritual, mas também prático.

Essa perda gradual de relacionamento com Deus, faz com que haja também, para Salim (Entrevista 01), a perda gradual de valores e princípios:

Eles não têm fé... eles contam mentiras e eles não ouvem [...]

Veja, se uma pessoa tem mentiras como princípios, isso é excelente, qualquer coisa que ela diga, você sabe que está errado; e se ela diz a verdade, como um princípio, é excelente, qualquer coisa que ela diga é a verdade.

E esses valores estão impregnados em diversos âmbitos da sociedade. Amin (Entrevista 03), relata isso de forma bem clara:

Eu estudei em uma escola, por exemplo, que os valores dessa escola se concentravam muito nos valores dessa vila (distrito), na cultura da vila e nos valores cristãos. Mas não são todas as escolas assim. Tem escolas que esses valores não se concentram tanto.

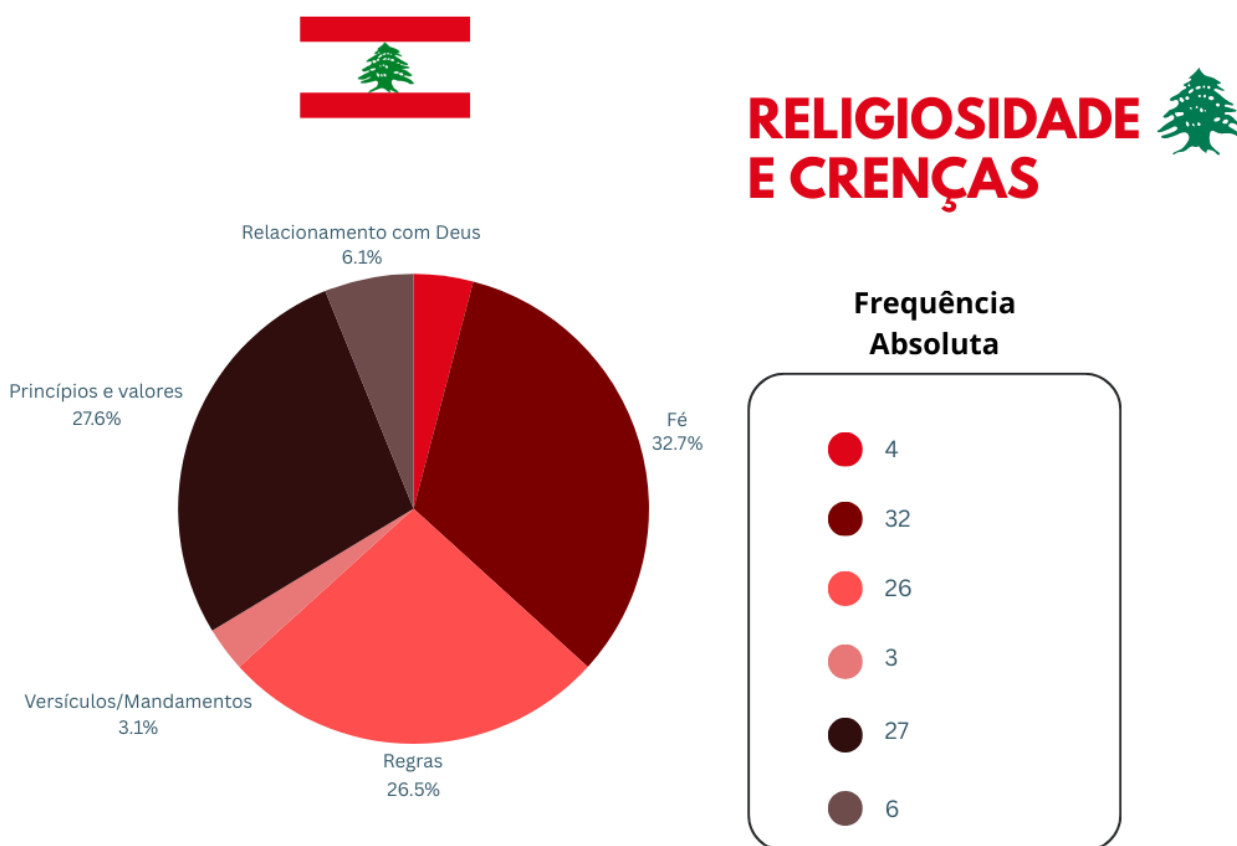
Portanto, o entrevistado deixa claro que depende muito de cada região. Isso fica muito evidente também quando ele fala sobre as questões de políticas públicas para a educação:



Cada político vai querer ajudar mais a sua região de origem, então o problema é que não tem um equilíbrio, os políticos não fazem algo equilibrado para as cidades. Cada um se importa com a sua cidade.

Nesse sentido, da mesma forma que a outra categoria, foi realizado um gráfico sobre essa categoria para que fique mais claro as ocorrências das subcategorias:

Gráfico 2: frequências de ocorrências - categoria 2



Fonte: Dados extraídos das entrevistas.

### 8.3 Ausência dos pais

A terceira categoria identificada foi denominada “Ausência dos pais” que mostrará como os entrevistados entendem que a falta de presença dos pais na educação dos filhos pode ser um propulsor para diversos problemas, dentre eles os conflitos escolares. Esta categoria engloba principalmente a ausência de educação

por parte dos pais em seus lares; as tecnologias que estão inseridas no dia a dia da criança e adolescente e eventuais problemas que podem ser conflitantes.

Tabela 4: Categoria 3 - Ausência dos pais

Categoria	Subcategorias
<b>Ausência dos pais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança comportamental dos pais</li> <li>- Novas tecnologias</li> <li>- Conflitos entre pais e professores</li> </ul>

Perceba abaixo a fala de Salim (Entrevista 01) sobre as questões relacionadas aos pais e tecnologia:

Os pais mudaram, o mundo mudou, sua crença é diferente, então eles são diferentes, e agora têm mais problemas porque se tornaram descuidados, não deram tempo suficiente para os filhos. Então, o ponto é que os americanos, mesmo que seus filhos não estejam se sentindo bem ou tenham febre, os enviam para a escola e isso é realmente muito ruim para mim. As crianças deveriam sentir que recebem atenção, deveriam sentir que têm amor. Quando os pais enviam seu filho para a escola, digamos, sem preparar sua comida adequadamente, sem preparar a lição adequadamente... os pais não têm tempo para as crianças, este é o problema que estamos enfrentando hoje, eles não têm tempo, e acreditam em seus filhos, qualquer coisa que digam. A criança mente, e eles acreditam em seus filhos. Mas temos câmeras em nossa escola, elas mostram caso um professor ou um aluno esteja errado.

O problema principal são as máquinas, os dispositivos, os celulares, que você pode ver membros da mesma família, se você os visitar, cada um está usando seu telefone sem falar juntos e a vida social, a convivência social, está destruída, completamente destruída.

Salim reconhece que o mundo mudou. E juntamente com o mundo, os pais mudaram. De fato, é imprescindível salientarmos que houve mudanças comportamentais ao longo dos anos em todas as crianças. É normal isso ocorrer. Ademais, estamos falando de gerações diferentes. Porém, torna-se um trabalho árduo a escola ter que realizar aquilo que era competência dos pais.

Um outro ponto levantado por Salim é em relação às tecnologias. De fato, segundo Guedes (1999), as crianças e adolescentes têm realizado um processo de

substituição das atividades lúdicas pelas novas tecnologias. Por essa razão, a tendência das crianças é buscarem coisas mais tecnológicas em vez de brinquedos que outrora eram comuns para a maioria dos adultos.

Embora ganhe-se muito com os avanços no âmbito da tecnologia, é preocupante a possibilidade de crianças estarem trocando relações interpessoais por telas.

Nesse sentido, entende-se a fala de Bashir (Entrevista 04) para a necessidade de cuidado dos filhos por parte dos pais:

Eu acho que é necessário que a família, ou os pais principalmente, eles voltem a cuidar bem dos filhos.

Além disso, é importante destacar que a ausência dos pais para com seus filhos é um dos propulsores para que haja eventuais conflitos dentro do ambiente escolar:

[...] os pais não são cooperativos, então temos que superar seus problemas e os problemas das crianças. (Salim, Entrevista 01).

Outro ponto ainda que se faz necessário destacar é os conflitos que existem entre os profissionais da educação e os pais.

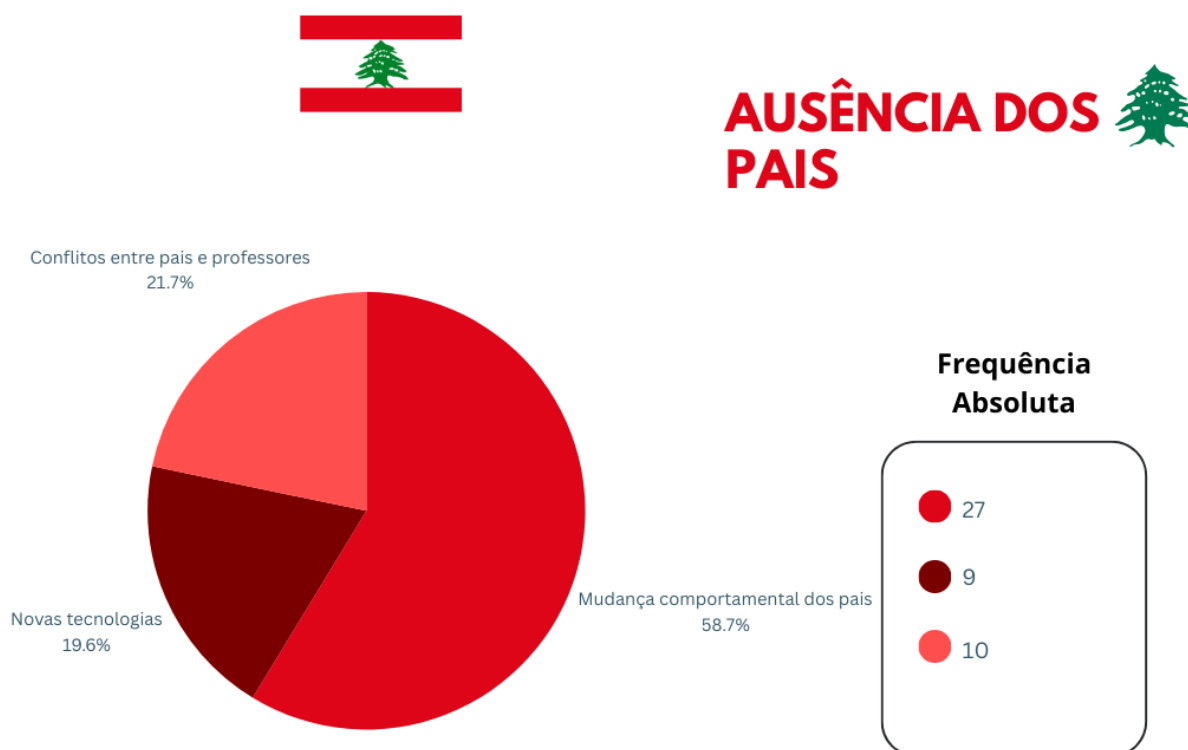
O conflito básico é entre nós e os pais, este é o principal. Os pais ensinaram seus filhos de uma maneira especial, eles não se importam em educá-los da maneira correta de pensar, por isso temos uma crença diferente da dos pais (Salim, Entrevista 01).

O ponto é que os pais geralmente gostam de colocar a culpa na escola, seja verdade ou não, eles mentem, então, eles dizem coisas ruins sobre a escola. (Salim, Entrevista 01).

Todos estes pontos, portanto, são importantes para compreendermos a dinâmica que existe entre os pais e os alunos do sistema educacional libanês.

Abaixo, segue o gráfico com frequência de ocorrências:

Gráfico 3: frequências de ocorrências - categoria 3



Fonte: Dados extraídos das entrevistas.

#### 8.4 Ambiente hostil

A quarta e última categoria identificada foi denominada “Ambiente hostil” que aborda as guerras, agressões, materiais didáticos que fazem emergir, de certa forma, um ambiente hostil.

Trata-se de uma categoria às vezes muito pessoal, tendo em vista que são pontos de vista muito específicos dos entrevistados sobre temas bem delicados como guerras e situações que ocorreram no âmbito educacional vivido pelo entrevistado.

Esta categoria, portanto, está dividida em quatro subcategorias que podem ser observadas pelo quadro abaixo:

Tabela 5: Categoria 4 - Ambiente hostil

Categoria	Subcategorias
-----------	---------------

<b>Ambiente hostil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guerra</li> <li>- Discussão</li> <li>- Bullying</li> <li>- Agressão</li> </ul>
------------------------	---

Em um momento das minhas entrevistas, perguntei para Hassana (Entrevista 02) se ela já havia presenciado algum conflito escolar.

Às vezes ocorriam alguns problemas. Eu levava reguada ou ficava trancada no banheiro de castigo. Uma vez, eu fiz xixi na roupa. Então a professora começou a brigar comigo dizendo: “Onde já se viu uma mocinha grande ficar se urinando”. Só que não foi de propósito, eu era pequeninha.

Mas já teve casos piores. Com minha colega, por exemplo, ela foi falar comigo e eu fiquei cutucando-a com o cotovelo, tentando avisar para não falar, pois estava tendo a explicação e eu sabia que ela ia apanhar ou talvez eu também apanhasse junto. Aí chegou a professora e arrastou ela pelos cabelos no chão, parecido com um “homem das cavernas”, sabe? E levou ela para ficar trancada no banheiro de castigo. Acho que deixaram ela trancada por uns 20 minutos.

Vale destacar um ponto importante na fala de Hassana. Embora existam, de fato, excessos por parte de profissionais da educação libanesa, não é algo comum as ações que foram realizadas pela professora dentro da sala de aula.

Quanto às questões de currículo e exigências, a educação libanesa é extremamente exigente. Hassana comenta em outro momento que aprendeu a ler e escrever árabe, francês e inglês com 3 anos de idade. Ela dizia que o primeiro ano do fundamental já é extremamente difícil.

Além disso, é obrigação dos alunos chamarem os professores pelos seus respectivos títulos, e não pelo seu primeiro nome como é comum aqui no Brasil. Ainda segundo Hassana, os professores libaneses agem como se fossem literalmente pais da criança. Eles realizam admoestações de maneira acentuada.

Todos permanecem quietos dentro da sala de aula. No entanto, caso um aluno esteja de fato incomodando o andamento da aula, ele é convidado a se retirar.

Ela relata que nunca viu os alunos matarem aula. Não há alunos nos corredores tentando fugir de suas aulas. Esse comprometimento dos alunos também é visto na sua presença escolar. Segundo ela, praticamente não há faltas. Se

porventura o aluno estiver debilitado fisicamente, as escolas ligam para saber por qual razão houve a falta desse aluno.

Ainda sobre a educação Libanesa, é normal em livros de história abordarmos determinados eventos históricos que ocorreram. No entanto, Bashir (Entrevista 04) traz algo interessante. Ele cita que não se fala sobre a guerra civil libanesa de maneira aberta:

[...] na matéria de história, a história do Líbano, por exemplo, até hoje não se fala na Guerra libanesa. Ela é abordada de forma muito geral, só pontos mais conhecidos de forma geral, porque cada grupo olha para guerra de uma forma. Então não existe uma forma ou jeito de ensinar que todos estejam de acordo. Então no máximo que se fala é que existiu uma guerra, que cristãos e muçulmanos brigaram e que palestinos e sírios tiveram parte. A Síria invadiu o Líbano. Os palestinos se armaram. Mas é só isso que se fala.

Porque se você falar que a guerra começou porque os cristãos fizeram isso ou aquilo, isso até pode ser falado, mas não pode ser levado com uma regra, porque, caso contrário, criaria briga dentro da sala de aula mesmo, pois se tivesse um muçulmano e um cristão talvez eles já começariam a bater boca. [...] levando isso em consideração, o currículo é bem neutro para que as escolas aceitem todo mundo para estudar ali e não criar briga com ninguém

Então até mesmo as escolas cristãs, por exemplo, não ensinam nada contra os muçulmanos porque inclusive vem muçulmanos estudarem nas escolas cristãs.

Essa afirmação de Bashir sobre a guerra civil libanesa vai ao encontro do estudo realizado por Ommering (2014) no Líbano, onde ele cita:

A lacuna mais notável no livro didático diz respeito à guerra civil do Líbano. Entre 1975 e 1990, aproximadamente 150.000 pessoas foram mortas e muitas outras ficaram feridas, enquanto cerca de um quarto da população de quatro milhões foi deslocada. Conhecida pela escala e brutalidade de suas atrocidades, a guerra civil do Líbano afetou praticamente todas as famílias do país, muitas vezes causando perdas pessoais e materiais. (Ommering, 2014, p. 2, tradução nossa).

Logo em seguida, ele destrincha de maneira mais específica sobre essa lacuna inserida no material didático libanês:

Diante de tudo isso, no entanto, o livro didático de história oficial do Líbano busca conforto no silêncio. Ele não discute nem as décadas de conflitos sectários, nem a posição precária do Líbano no persistente 'conflito do Oriente Médio', nem as centenas de milhares de refugiados palestinos que habitam favelas em todo o país. Seria difícil afirmar que essas histórias são irrelevantes para entender o Líbano contemporâneo; muito menos que evitar esses temas por completo ajudaria as crianças e jovens de hoje a formar

ideias fundamentadas para superar um estado de conflito prolongado (Ommering, 2014, p.2, tradução nossa).

Ele inclusive cita em seu artigo uma professora de história chamada Rana, que, por sua vez, cita a indagação de seus alunos em relação aos temas históricos ligados ao próprio país, e fala um pouco sobre suas dificuldades em relação ao ensino de história nas escolas libanesas do sul do país:

“Meus alunos me perguntam: ‘Professora, por que o Líbano tem tantas guerras?’” ‘Quem lutou em nossa guerra civil?’ No entanto, a única coisa que posso responder é que devem incomodar seus pais com essas perguntas, ou que ainda são muito jovens para entender. Não sei o que mais dizer, porque aqui no Líbano, falar de história significa falar de política. E falar de política só vai acender novas guerras. (Ommering, 2014, p. 1, tradução nossa)

Portanto, é nítido que o sistema educacional libanês enfrenta dificuldades no que tange o ensino da história. Embora o Líbano seja o país árabe mais liberal, ele ainda enfrenta questões concernentes ao diálogo que devem ser superadas.

Sobre essa questão, Hassana (Entrevista 02) diz inclusive que: “o Líbano é o país árabe mais liberal”. Essa ideia se dá devido à sua diversidade religiosa e cultural, além, é claro, de sua relativa liberdade política e social em comparação com outros países da região da Península Arábica e demais países árabes.

No entanto, precisamos elencar alguns fatores importantes. É fato que o Líbano enfrenta diversos desafios relacionados ao âmbito político e econômico, além de atores internacionais influenciando o cotidiano do povo libanês. Por isso, embora o Líbano seja considerado um país relativamente liberal em muitos aspectos, ele ainda enfrenta diversos problemas que impactam diretamente a liberdade do povo, além de impactar também seus direitos como cidadão.

Outro ponto importante de salientar é a questão concernente aos conflitos. Para Amin (Entrevista 03), o conflito é:

Um problema, uma briga, uma guerra ou um mau entendimento. Às vezes o conflito pode levar a um resultado positivo e às vezes não, o final é negativo, de destruição.

É interessante notar que para Amin, a ideia de conflito, embora possa produzir um resultado positivo, ainda assim é “de destruição”.

Talvez, quando falamos da palavra “conflito”, o que vem à mente de Amin seja problemas que, embora tenham um resultado positivo, o seu percurso é de muita dor e sofrimento.

Peguemos as guerras, por exemplo. Mais de 70 milhões de pessoas foram mortas na Segunda Guerra Mundial. Esse número absurdo contém pessoas que serviram nas mais diferentes frentes de batalha. Mas também civis inocentes que morrem por consequência da guerra. Ou seja, você tem um processo de dor e sofrimento para que haja uma futura paz. No entanto, é inegável dizer que o final da Segunda Guerra Mundial foi “de destruição”, utilizando as palavras de Amin.

Essa mesma ideia está na fala de Bashir (Entrevista 04), que diz:

Por exemplo, podemos comentar sobre a guerra civil libanesa, ou, não vamos dizer guerra civil, não existe um consenso aqui no Líbano se foi de fato uma guerra civil, é uma história longa, enfim... Vamos dizer a guerra libanesa, quando os muçulmanos e palestinos se juntaram e atacaram os cristãos. Eu acho que o conflito que teve por causa da resistência cristã à tentativa de dominação e ataque islâmico palestino, nesse caso foi bom. Infelizmente era uma coisa que ninguém queria, mas nesse caso um conflito foi melhor do que simplesmente se render e dar de mão beijada o país e a cultura e a liberdade para eles. Então nesse caso específico, um conflito seria necessário e o resultado dele foi bom, porque fez com que a cultura, a liberdade e a identidade libanesa continuassem e prevalecessem.

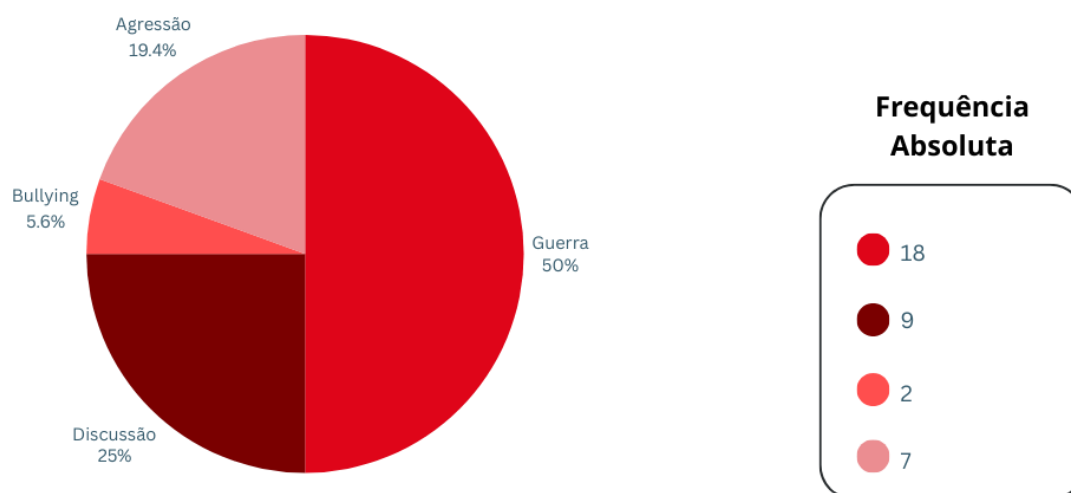
Abaixo, portanto, podemos conferir o gráfico com as frequências de ocorrências dessa categoria:

Gráfico 4: frequências de ocorrências - categoria 4





## AMBIENTE HOSTIL



Fonte: Dados extraídos das entrevistas.

### 9 UM RETORNO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Uma vez concluída a coleta de dados e análise do material apanhado durante a experiência de pesquisa no Líbano, compreendemos o quanto havia sido valorosa esta pesquisa, entendendo a grandeza de demonstrar este estudo para a comunidade escolar a qual o pesquisador faz parte. Para isso, organizamos um encontro para que este retorno pudesse ser discutido com representantes dos diversos segmentos da escola, como por exemplo, gestão, orientação, professores e funcionários.

Nosso objetivo principal era apresentar as lições colhidas na escola Libanesa traçando estratégias que auxiliassem os profissionais brasileiros a mediar e solucionar os conflitos existentes na escola.

A metodologia escolhida foi os Círculos de Cultura, pensada para que o momento fosse de:

- a) Um diálogo e construção coletiva, buscando estratégias que possam contribuir no trabalho destes profissionais.
- b) A construção de uma prática pedagógica e democrática.

- c) A promoção da interação dos participantes em busca de vislumbrar um mundo melhor para todos.
- d) Proporcionar e instigar os sujeitos desta proposta a pensar de forma crítica suas realidades.
- e) Dividir suas experiências e construir novos caminhos.
- f) Utilizar a reflexão e ação como pontos chave nesse encontro.

Segundo Freire:

A democracia (...) é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (Freire, 1991, p. 80).

A metodologia para este encontro foi estruturada desta forma para atender o objetivo de envolver todos os participantes e promover uma troca constante de experiências, tornando-se uma importante ferramenta de cooperação e trabalho em grupo. Segundo Gadotti (2007, p. 65) “o poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, quanto na possibilidade de constituir um coletivo para lutar por uma causa comum”.

Buscando passar as lições que foram apresentadas na escola libanesa para a escola brasileira, contamos com a participação direta e espontânea dos integrantes desta pesquisa, de forma a tornar nosso trabalho prazeroso e significativo a todos.

Os registros deste encontro estão descritos em um Diário de Campo, ferramenta que foi fundamental para a coleta de dados desta intervenção, registrando os diálogos que foram emergindo ao longo do processo.

## 9.1 O encontro

Nosso encontro ocorreu no dia 17 de Julho de 2024, na sede da EMEF Marcílio Dias, neste município, com a participação dos representantes dos segmentos escolares como já descrito anteriormente. O primeiro momento da reunião reservamos para o acolhimento destes profissionais.

O objetivo com isso era tornar o ambiente mais agradável para que as problematizações surgissem naturalmente. A gestora começou abrindo o encontro

realizando uma fala referente à importância da realização dessa intervenção e do retorno da pesquisa à escola, seguida pela fala de agradecimento e incentivo dos colegas.

Figura 12: Momento de conversa com os integrantes da pesquisa



Fonte: própria do autor

Para que esta escrita não se alongue e acabe se perdendo o que de mais valioso extraímos deste encontro, destacarei aqui algumas considerações que julgamos mais ricas e essenciais, levando em consideração a importância e singularidade do encontro.

Como material, apresentamos os documentos recebidos da escola libanesa (anexados ao final desta dissertação). Inicialmente começamos a traçar um paralelo do que seriam as origens dos conflitos na escola brasileira, para que posteriormente pudéssemos fazer a leitura e identificar possíveis estratégias para as resoluções dos conflitos na instituição, partindo dos referidos documentos.

Com unanimidade, a falta de respeito entre alunos e com os professores foi o fator predominante apontado como origem dos conflitos na escola. Uma das participantes diz: “Vejo no pátio o desrespeito dos meninos com as mulheres, eles não respeitam, mas também vejo que isso é reflexo do meio que vivem” (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P1).

Outra ainda relata: “escuto diariamente vários palavrões e não adianta repreender que eles continuam” (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P5).

Em um determinado momento do encontro, trouxemos para a discussão um trecho apresentado em um dos documentos onde é discorrido sobre a importância dos sentimentos dos alunos: “Respeite os sentimentos dos alunos que naturalmente são mais importantes que a matéria” (trecho retirado do documento libanês).

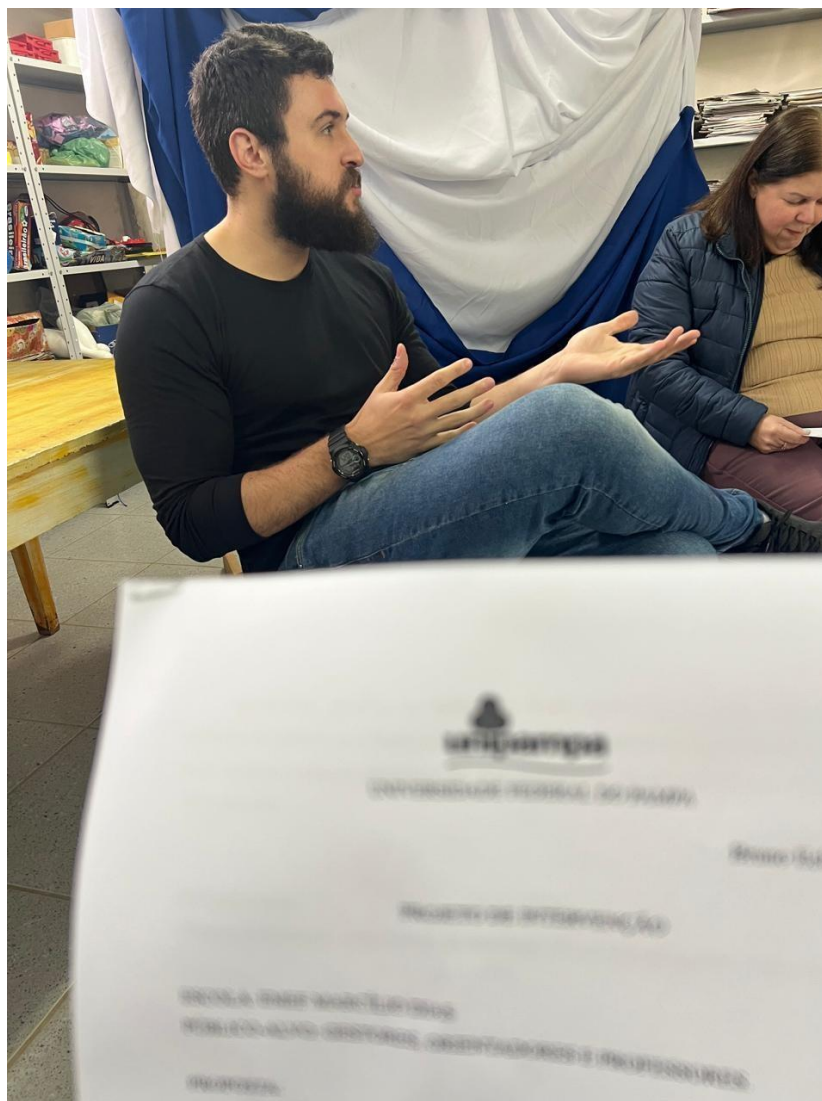
O entendimento geral foi de que aqui no Brasil os conteúdos são priorizados, uma vez que as notas são baseadas no que o aluno conseguiu compreender e como é o seu desempenho nas avaliações.

No entanto, fica nítido que a escola tem várias ações que buscam auxiliar os alunos com a compreensão dos seus sentimentos. Uma das participantes diz: “A minha sala está sempre aberta e recebendo os alunos, eles chegam e relatam o que estão sentindo” (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P3)

É extremamente importante ressaltar esta ação da escola. Por vezes, podemos observar que algumas instituições de ensino prezam muito mais pelo conteúdo em detrimento do sentimento dos estudantes. Isso faz com que, muitas vezes, os sonhos destes alunos sejam anulados. Conforme Freire (1991), uma das tarefas públicas que devemos assumir é proporcionar a viabilização de sonhos que parecem ser impossíveis.

Portanto, é parte crucial da escola ser propulsora de sonhos.

Figura 13: Explicação dos documentos recebidos no Líbano



Fonte: própria do autor

Percebemos que não é possível desassociar os sentimentos dos alunos da sua aprendizagem.

O aluno é a sua completez, mesmo não havendo uma normativa que trata sobre como abordar este tema, a escola e os profissionais que atuam nela diariamente preocupam-se em encontrar caminhos para compreender melhor os sentimentos dos seus alunos.

Uma das participantes do encontro diz:

Sim, nos preocupamos muito, independente de ter uma norma ou orientação de como agir ou se é prioridade, não tem como o aluno prestar atenção na sala de aula se ele não está bem, e aqui muitas vezes eles já chegam com esses problemas de casa e os pais não sabem como ajudar (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P3).

Segundo os documentos recebidos na escola libanesa, existem programas de férias cujo objetivo é diminuir a delinquência.

Quando comparamos com as ações em nossa instituição, percebemos que poucas são as ações de prevenção da delinquência, uma vez que as ações relatadas tratam sempre de como proceder após os alunos apresentarem problemas e não com o intuito de prevenir.

Uma participante relata que:

Quando o aluno apresenta algum problema de conduta, conversamos com ele. Caso não resolva, os próximos passos são falar com a família. Se ainda o problema continuar, encaminhamos aos órgãos competentes que são o Conselho Tutelar e Ministério Público. (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P4)

Outra participante, ainda sobre essa questão, relata que: “O maior problema é que os retornos são muito demorados e geralmente não resolvem o problema” (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P2).

Corroborando com essa perspectiva, é relatado por uma das participantes que as questões internas da escola são afetadas por questões de âmbito externo.

Em dado momento da intervenção, uma das participantes fala sobre o desrespeito entre os alunos e de alguns colegas professores que também desrespeitam os alunos que enfrentam problemas:

Esse aluno nitidamente está com dificuldades de realizar a prova. Ele então olhou para mim e pediu ajuda, pois não conseguia ler. Eu me lembro que a professora deixou ele ali, sentado, e disse para não ajudá-lo. Isso me doeu o coração” (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P2)

Neste momento, a participante se emociona relatando a situação. Ela expressa profunda tristeza sobre o estigma associado à criança.

Esse conceito é extremamente importante para entender a situação. Segundo Goffman, o estigma é:

[...] um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (Goffman, 2019, p.6).

Ainda sobre este ponto, Goffman discorre sobre os três tipos de estigmas que podem estar existentes dentro da sociedade:

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (Goffman, 2019, p.7)

Podemos, portanto, dizer que, no nosso caso específico, estamos tratando de um estigma associado ao segundo tipo, segundo Goffman (2019).

O fato de o aluno ter problemas de conduta e apresentar constantes comportamentos indesejados na sala de aula, faz com que o estigma se crie e, juntamente com ele, a ideia de que nada mudará e que este aluno se manterá assim, e que a reprovação é mera consequência de suas ações.

Um outro ponto importante foi levantado na discussão. Em uma parte dos documentos que apresentamos é dito que a confidencialidade e a ética são importantes nas relações entre escola e alunos. Percebemos o quanto os dois países têm em comum quando tratamos de ética no ambiente escolar:

Eu vejo que aqui é igual ao Líbano, sempre mantemos o cuidado com manter o sigilo e a confidencialidade nos atendimentos, já tivemos relatos muito complexos e bem comprometedores por parte das famílias e dos alunos (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P3).

Durante o período de pesquisa no Líbano, foi observado que um dos principais propulsores que originam os conflitos é a diversidade religiosa. Quando comparado com a escola brasileira, este não é um problema aparente:

Aqui o único problema em relação a religião é que temos que avisar antes algumas famílias quando tem atividades religiosas, assim os pais decidem quem participa ou não da atividade (fala retirada do diário de campo do pesquisador, P6)

Por fim, a fala foi direcionada para que juntos pensássemos o que de tudo que havia sido discutido e ouvido ao longo do encontro serviria e ficaria como lição para nosso trabalho enquanto comunidade escolar. Assim, surgiu muito

naturalmente o entendimento da importância que o professor tem na resolução de conflitos e do quanto o seu papel é fundamental para que os alunos tenham um convívio saudável e respeitoso. Na educação libanesa, esta conduta apresenta-se de forma muito forte e clara, enquanto em nosso país o professor tem enfrentado constante desvalorização, levando a desmotivação e perda da autoridade. Fica o entendimento de que temos que recobrar o controle enquanto profissional docente, exercendo o papel primordial que o profissional da educação possui, compreendendo o quão fundamental sua postura é na vida escolar.

## **10 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como considerações finais desta pesquisa, é possível elencar alguns pontos principais sobre a guerra para a educação: (1) As guerras são temporárias, abrindo espaços de esperança e de paz. (2) Da mesma forma que os conflitos moldam identidades, a educação tem o poder de transformar uma sociedade por intermédio de uma educação de paz e de respeito mútuo. (3) A esperança, algo tão difícil em um ambiente hostil como a guerra, torna-se uma arma, muito mais forte que aquelas que disparam, para fazer jovens e adultos voltarem a sonhar.

No entanto, não podemos deixar de destacar as consequências das guerras. Grande parte das guerras instauradas no mundo forçam milhões de pessoas a se deslocarem de suas casas, resultando em uma alta taxa de abandono escolar. Crianças e jovens em campos de refugiados muitas vezes têm acesso limitado ou nenhum acesso à educação.

Além disso, as escolas, como foi apresentado neste estudo, são frequentemente bombardeadas, saqueadas ou utilizadas para fins militares, tornando-as inutilizáveis.

Em alguns conflitos, crianças são recrutadas à força para se tornarem soldados, afastando-as das salas de aula. Essa exposição à violência e ao trauma afeta drasticamente a saúde mental dos estudantes, prejudicando sua capacidade de aprender. Consequentemente, ocorre o agravamento das desigualdades existentes, criando disparidades ainda maiores no acesso à educação entre diferentes grupos sociais e étnicos.

Este estudo, portanto, abre caminhos de esperança. A busca pela paz, através do diálogo e por consensos na resolução de conflitos, tendo como horizonte



uma cultura de paz, diferente da cultura de violência e guerra ainda tão presente, pode se tornar paradigma que muda realidades.

Além disso, com a pesquisa realizada no Líbano, foi possível ver de perto as consequências da guerra em uma nação que está vivenciando a violência diariamente que, além de destruir casas e escolas, mata ou machuca corações e mentes das pessoas envolvidas.

Conhecer melhor uma região envolvida em guerra faz com que a tornemos uma referência para realizar todo esforço para manter o diálogo e evitar a violência e a guerra.

Que possamos ser livres de toda algema de violência. Que a paz reine sobre a guerra. E que possamos dizer, parafraseando o discurso Martin Luther King (2010) e trazendo para a realidade dessa pesquisa:

Ouvirei o sino da paz nas montanhas cobertas de neve Qurnat as Sawda', do Líbano.

Ouvirei o sino da paz nas ladeiras curvas das favelas do Rio de Janeiro. Mas não é só isso.

Ouvirei o sino da paz no Vale do Bekaa.

Ouvirei o sino da paz em Tiro e Sídon.

Ouvirei o sino da paz em todos os bairros da grande São Paulo.

[...]

E quando isto acontecer, quando nós permitirmos o sino da paz soar, [...] poderemos acelerar aquele dia quando todas as crianças de Deus, homens pretos e homens brancos, maronitas e islâmicos, drusos e ortodoxos, poderão unir mãos e cantar [...]:

“Paz afinal, Paz afinal.

Agradeço ao Deus todo poderoso, nós temos paz afinal”

## REFERÊNCIAS

Alexievich, Svetlana. **Last witnesses: an oral history of the children of World War II**. 1º ed. New York: Random House, 2019.

Araújo, Laura Filomena Santos de; Dolina, Janderléia Valéria; Petean, Elen; Musquim, Cleiciene dos Anjos; Bellato, Rosenev; Lucietto, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013

Asbridge, Thomas. **As cruzadas**. Vol. 4. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2021.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

Berrios, Germán Elías. **The History of mental Symptoms. Descriptive psychopathology since the nineteenth century**. Cambridge: University Press, 1996.

Brasil. Presidência da República. **Lei nº 13.663 - Altera o art. 12 da Lei nº 9.394**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm). Acesso em set. 2023.

Chrispino, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em set. 2023.

Costa, Renato José da (2006). **O Islamismo e suas implicações no processo democrático Libanês**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dallari, Pedro Bohomoletz de Abreu. **Conflitos no Líbano vão além de explosão e questões religiosas: para Pedro Dallari, as manifestações após a explosão no porto de Beirute são prova da contestação contra as elites tradicionais**. [Entrevista a Marcelo Rollemberg]. Globalização e Cidadania. São Paulo, SP: Rádio USP (93,7 MHz), 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/GLOBALIZACAO-E-CIDADANIA-12-08-2020-PEDRO-DALLARI-1.mp3>. Acesso em: 15 set. 2023.

Davies, Philip. **The Damascus Covenant: An Interpretation of the “Damascus Document”**. Sheffield Academic Press, 1983.

Des forges, Alison Liebhafsky. **Leave None to Tell the Story: Genocide in Rwanda**. Human Rights Watch, 1999.

Federal Research Division Library of Congress **Lebanon: A Country Study**. Estados Unidos: Library of Congress, 1989.

Ferraz, Francisco César Alves. **Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Foucault, Michel. **A Coragem da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Freire, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Gadotti, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Goffman, Ervin. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

Guedes, Dartagnan Pinto. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar**. São Paulo: Motriz, v.5, n.1, 1999.

Guimarães, Marcelo. **Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Marcelo. **Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos**. São Leopoldo RS: Sinodal, 2004.

Gutierrez, Gustavo Luis; Catani, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: Conceitos e potencialidades. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. Ferreira, Naura Syria Carapeto (Org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Guaracira Lopes Louro 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Hammes, Lúcio Jorge. Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz. In: Selau, Bento; Hammes, Lúcio Jorge. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009. p. 9-20

\_\_\_\_\_. Lúcio Jorge. **Dicionário de cultura de paz**, v.1. Curitiba: CRV, 2021.

Iskandar, Marwan. **الدور الضائع؛ لبنان وتحديات القرن الواحد والعشرين**. Beirute: Riad Al-rayyes, 2000.

Josefo, Flávio. **Antiguidades dos Judeus Contra Apion**. Trad. A.C. Godoy. Curitiba: Juruá, 2001.

\_\_\_\_\_. Flávio. **Guerras dos Judeus**. Livro II. Trad. A.C. Godoy. Curitiba: Juruá, 2015.

Kant, Immanuel. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

King, Martin Luther. **As palavras de Martin Luther King**. Brasil: Zahar, 2010.

Las Casas, Frei Bartolomeu de. **Paraíso Destruido**. Porto Alegre: LPM POCKET, 2011.

Luce, Maria Beatriz Moreira. **Definição e Gestão da Política Educacional**. IX Conferência Brasileira de Educação. Educação e Constituinte. Anais. Tomo 1. Editora Cortez. São Paulo, 1988.

Luckesi, Cipriano Carlos. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1989.

Mahfoud, Miguel; Miatello, André (org). **Coexistência como identidade: a neutralidade do Líbano**. Belo Horizonte, MG: Páginas Editora, 2023.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

Morin, Edgar. **Ciência com consciência**. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Nagle, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2001.

Oliveira, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. **RBPAE**, v.25, n.2, 2009.

Omer, Mohammed. **Shell-Shocked: on the ground under Israel's Gaza assault**. Chicago: Haymart Books, 2015.

Ommering, Erik van. **Education for Peace or War: Everyday interfaces between formal schooling and political conflict in Lebanon**. Tese de Doutorado: Pesquisa e graduação interna, Vrije Universiteit Amsterdam, 2019.

\_\_\_\_\_. Erik van. **Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace**. International Journal of Educational Development, 2014.

Onu, **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz**. Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 17 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Declaración sobre el Derecho a la Paz** (Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2016). Disponível em: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=589c723c4>. Acesso em nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Promoción del derecho a la paz** (aprobada por la Asamblea General de 24 de junio a 12 de julio de 2019). Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G19/204/36/PDF/G1920436.pdf?OpenElement>. Acesso em Nov. 2023.

O'reilly, Karen. **Ethnographic methods**. London & New York: Routledge, 2012.

Osman, Samira Adel. (2007). **Entre o Líbano e o Brasil: dinâmica migratória e história oral de vida**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paro, Vitor. **Gestão democrática da escola Pública**. Caderno temático nº 1, Constituinte Escola. Porto Alegre: CORAG. SE/RS, 2000.

Samuels, David; Zucco, Cesar. **Partisans, antipartisans, and nonpartisans: voting behavior in Brazil**. New York: Cambridge University Press, 2018.]

Santos, Abel Freitas. **Cosmovisão em Defesa da Fé**. Lisboa. TPH, 2019.

Saviani, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX** 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Sondhaus, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial: história completa**. São Paulo: Contexto, 2013.

Traboulsi, Fawwaz. **A History of Modern Lebanon**. 2. ed. UK: Pluto Press, 2012.

Turiel, Elliot. **The Development of social knowledge: morality and convention**. New York: Cambridge University Press, 1983.

Unesco. **“tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?”**, 2023. Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por)>. Acesso em: 13 set. 2023.

Zwickel, Wolfgang. **Atlas Bíblico**. Tradução: Renatus Porath. São Paulo: Paulinas, 2010.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM A PROFESSORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

#### **Questões introdutórias:**

- a) Poderia falar um pouco sobre sua experiência e papel no sistema educacional?
- b) Como você vê a importância da Educação Básica na formação das identidades culturais e religiosas no contexto do Líbano?

#### **Origens e Gênese dos Conflitos:**

- a) Quais são os principais conflitos que você observa na Educação Básica no Líbano?
- b) Como esses conflitos se originaram? Há eventos históricos ou tendências sociais que contribuíram para eles?
- c) Como as diferenças religiosas e culturais têm desempenhado um papel na criação desses conflitos?

#### **Fundamentos Culturais e Religiosos:**

- a) Como as diferenças culturais e religiosas influenciam a Educação Básica no Líbano?
- b) Em que medida os valores culturais e religiosos estão refletidos no currículo e nas práticas escolares?
- c) Como esses valores podem gerar divergências entre grupos dentro do sistema educacional?

#### **Aspectos Políticos:**

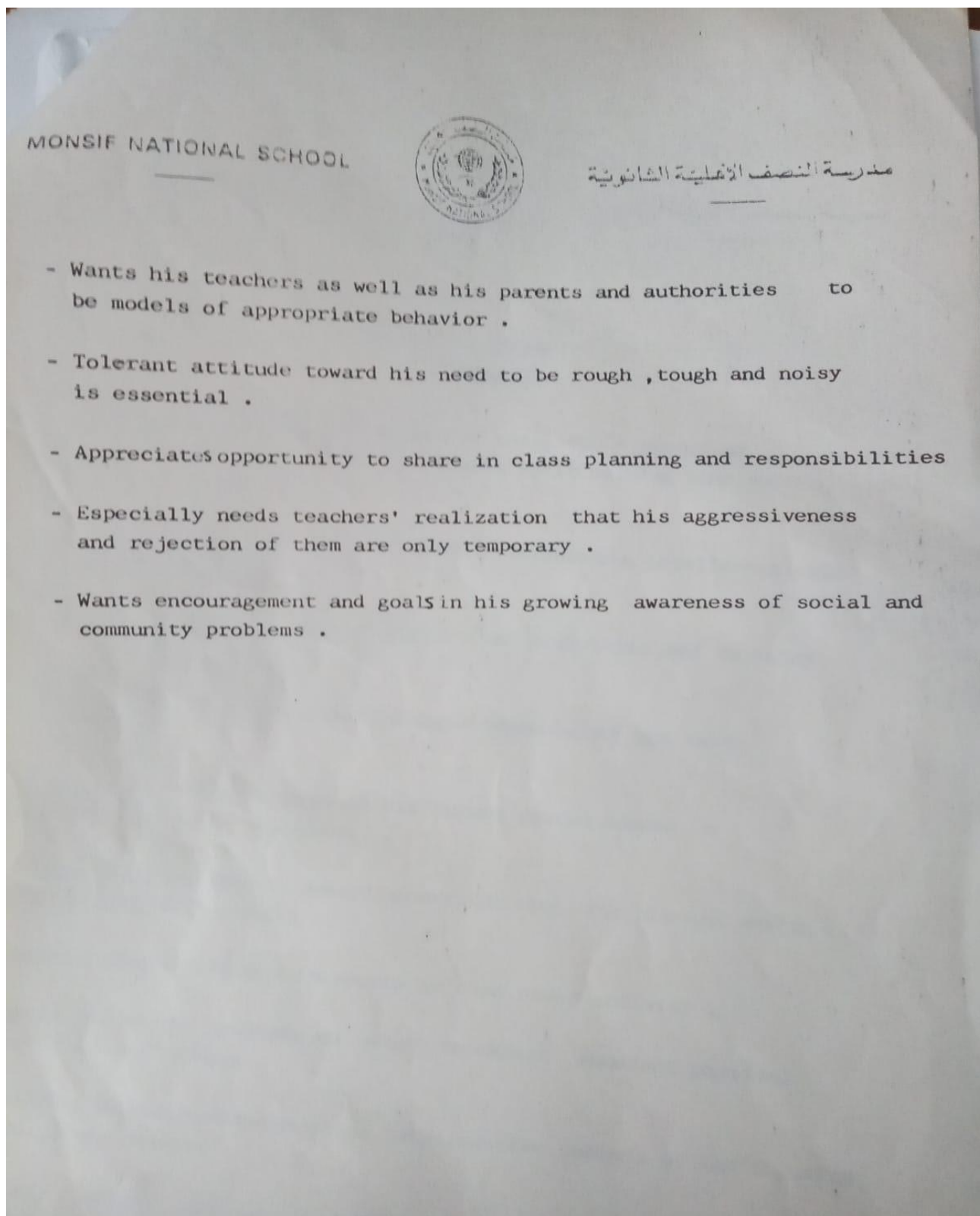
- a) Qual é o papel das políticas educacionais no Líbano na perpetuação ou mitigação dos conflitos na Educação Básica?
- b) Como as decisões políticas afetam a distribuição de recursos e a equidade educacional nas diferentes regiões do Líbano?

**Entendimento do Conflito:**

- a) Como você, estando envolvido no sistema educacional do Líbano, compreende o termo “conflito”?
- b) Como essa compreensão pode influenciar as abordagens para lidar com conflitos na Educação Básica?

**Resolução de Conflitos:**

- a) Quais estratégias têm sido empregadas para lidar com os conflitos na Educação Básica no Líbano?
- b) Como as instituições educacionais, os professores e os administradores abordam esses conflitos?
- c) Há abordagens específicas do Líbano que podem ser adotadas ou adaptadas para melhorar a convivência e a coexistência nas escolas?

**APÊNDICE B – DOCUMENTOS RECEBIDOS DA ESCOLA LIBANESA**



-34-

Inter-  
MONSIF NATIONAL SCHOOL  
^

Give Your Student a Superior Mind.

Please, take the following points into careful consideration.

1. Your explanation should be at the right level for your students.
2. Your oral presentations should be clear, easily audible, and at a relaxed pace.
3. Your board presentations should be easily legible and large enough.
4. Your teaching aids should be clear in meaning and your work sheets well laid out.
5. Your lesson plan should be well organized and easy to follow.
6. Keep your talking and explanation to a minimum.
7. Give your students sufficient and appropriate homeworks.
8. Wait for your students to respond and give them time to think when they don't respond immediately.
9. Show your students enjoyment in teaching.
10. Your students should be able to demonstrate an understanding of the new material and have an ample review of the old material.
11. Give your students the opportunity to incorporate reviewed material with new material.
12. Include oral/visual practice with new material before written activities.
13. Check on individual understanding of material at random points and specially when working with new material.
14. Include periodic review/testing of what has been taught.
15. Encourage students and give them positive reinforcement even when correcting them.
16. Give your students informal feedback on performance and progress, and encourage them to correct themselves.
17. You should be in control of the group/individual learning experience.
18. You should have good rapport with, and a positive and sympathetic attitude toward your students.
19. Treat students as adults and with respect.
20. You should know that responsibility, honesty, and good citizenship cannot be "taught" in a course because such qualities are communicated through daily actions, not daily lectures.

-33-

To: All Teachers  
From: The School Administration .

- 1- Help students to think out the answers for themselves. Try to be patient and as quiet as possible while the students struggle to formulate their own thoughts in their own words. Show them respect and evaluation of their work.
- 2- Respect the feeling of your students that are naturally far more important than the subject.
- 3- Try to be a good example to your students. Show them responsibility, honesty and good citizenship through your daily actions. These are contagious.
- 4- Control yourself before keeping your class under control.
- 5- Do not let your emotions rule over your reasoning.
- 6- Things discussed at school with the school administration and all directions issued by the administration or by an administrator should be honored, respected and treated confidentially.
- 7- Teachers don't give out grades, but students earn them. Make this clear to all students.
- 8- Respect the right to disagree.
- 9- Open yourself to different points of view.
- 10- Conquer conflict with cooperation.
- 11- A friendly smile is always in style.
- 12- An error doesn't become a mistake until it refuses to be corrected.
- 13- Teach your students how to live this life on earth and how to face its struggles and its strife and improve their worth.
- 14- Teach your students to choose the proper path wherever they may go.
- 15- Help your students to know right from wrong.

## EXAMINATIONS

A list of rules of conduct during examinations follows.

1. Students must concentrate on their own work.
2. Under no circumstances may a student communicate in any way with another student during an examination.
3. Each student must work in a manner that does not bother other students.
4. No unauthorized material is allowed in the examination room.
5. Unless otherwise specified by the instructor and so understood by the head proctor, students who bring such materials as books, notebooks, and papers into a final-examination room must leave them at the front of the room or against the walls, at the option of the head proctor.
6. All written material must be kept on the right arm of the chair. (In rooms with tables, materials are to be kept in front of students.)
7. Proctors cannot answer questions about the examination material; students should only ask questions concerning possible typographical errors in the text or missing parts of the examination.
8. No student may leave the room during the first thirty minutes of the examination. Late students may not enter the examination room if any other student taking the examination has already departed. Late students do not get extra time.
9. Material may not be borrowed during the examinations.
10. Students who become ill during an examination and are unable to complete the examination must report to the office of the academic director immediately.

- 16 -

11. Students may leave the examination room permanently after thirty minutes have elapsed, but during the last five minutes of the examination no one will be allowed to leave the room. Students remaining until the end of the examination must cease work immediately when the head proctor announces the close of the examination and must remain quietly seated until all examination materials have been collected.

12. Students must turn in all examination materials before leaving the room unless the instructor indicates that copies may be retained.

13. Students must remain quietly seated during their examinations. They are not allowed to move from their seats without permission from *the* concerned proctors.

14. Time given to students should be 3× the time taken by the concerned teacher to answer and solve the same questions of the test and at a relaxed pace.

15. All examination material must be clearly printed or typed before given to students.



MONSIF NATIONAL SCHOOL



مدرسة المنصف الأهلية الثانوية

Understanding the  
Four - Year - Old

- Every Four - year - old is different and yet studies of thousands of children of this age show that they have certain abilities , interests and characteristics in common .
- Growing verbal ability . Sometimes expressed in such ways as quarreling , tattling .
- Vivid imagination is frequently expressed in dramatic play , imitation of adults .
- Play still needs supervision . Quarrels may lead to too much hitting , kicking , throwing .
- Works hard at drawing - though he may change theme in middle. Details are crude .
- He is beginning to understand rules and restrictions such as balls for throwing - not blocks .
- Likes to try musical instruments . Takes part in singing games .
- Makes intricate buildings with blocks . Admires his own work. Likes to have father help .
- Can almost completely dress himself if clothes are ready at hand .
- A peak age for crying and whining if bored or hurt . Needs comforting , then distraction .
- Shows fear of dark , animals , old people .

MONSIF NATIONAL SCHOOL



مَدْرَسَةُ الْمَنْصِفِ الْأَعْلِيَّةِ الشَّانَوِيَّةِ

- Very energetic . Adept on tricycle and climbing apparatus.  
Can handle some simple tools .
- Frequently wants toilet privacy but asks for help with wiping.  
Controls urination .
- Listens with interest to verse and action stories - especially those explaining how things work .
- Enjoys nursery school or a play group , since he usually prefers play with others to solitary play .
- Plays quietly with books , toys .
- Child is continually asking questions - both to get information and to make conversation .

- 21 -

## CHILDREN LEARN WHAT THEY LIVE

If a child lives with criticism, he learns to condemn.  
If a child lives with hostility, he learns to fight.  
If a child lives with ridicule, he learns to be shy.  
If a child lives with shame, he learns to feel guilty.  
If a child lives with tolerance, he learns to be patient.  
If a child lives with encouragement, he learns confidence.  
If a child lives with praise, he learns to appreciate.  
If a child lives with fairness, he learns justice.  
If a child lives with security, he learns to have faith.  
If a child lives with approval, he learns to like himself.  
If a child lives with acceptance and friendship, he learns  
to find love in the world.

## APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO APRESENTADO AOS INTEGRANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Bruno Echebeste Saadi

### PROJETO DE INTERVENÇÃO

ESCOLA: EMEF MARCÍLIO DIAS

PÚBLICO-ALVO: GESTORES, ORIENTADORES E PROFESSORES.

#### PROPOSTA:

Roda de Conversa - este encontro tem por objetivo apresentar um pouco da minha pesquisa que está sendo realizada com o objetivo de concluir o curso de Mestrado na Unipampa, campus Jaguarão, com o título:

“AS ORIGENS DOS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: LÍBANO E BRASIL”, com a orientação de Edward Frederico Castro Pessano e coorientação do professor Lúcio Jorge Hammes.

A metodologia escolhida será os Círculos de Cultura, pensado para que o momento seja de diálogo e construção coletiva de estratégias que possam contribuir no trabalho dos profissionais desta escola, com o objetivo de construir uma prática pedagógica democrática. Promovendo o diálogo em busca de vislumbrar um mundo melhor para todos, proporcionando e instigando os sujeitos desta proposta a pensar de forma crítica suas realidades, dividindo suas experiências e construindo novos caminhos, utilizando a reflexão e ação como pontos chave nesses encontros.

A democracia (...) é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de



certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (FREIRE, 1991, p. 80).

Apresentarei, portanto, as lições que foram apresentadas como estratégias para a resolução de conflitos no Líbano, a partir disso suas reflexões acerca da realidade local e de como podemos traçar um panorama das duas realidades, serão fundamentais para enriquecer nosso encontro.