

ARTIGOS

DIÁLOGOS DA GERAÇÃO DA PAZ: COMO A ABORDAGEM DO WORLD CAFÉ PROMOVEU CONSCIENTIZAÇÃO DE COMUNIDADES E AS CONDUZIU A CULTURAS DE PAZ

GENERATION OF PEACE DIALOGUES: HOW THE WORLD CAFÉ APPROACH TO COMMUNITY UNDERSTANDING LED TO CULTURES OF PEACE

RESUMO

Este resumo de tese de doutorado é um estudo retrospectivo sobre o desenho e a implementação do Projeto Geração da Paz, uma cooperação entre a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que o World Café, um poderoso processo de conversação que reúne grandes grupos de pessoas, tornou-se um sistema de fomento à geração de culturas de paz por meio do diálogo. Combinando os princípios de design do World Café e os princípios do design holístico sistêmico, o World Café, focado no desenvolvimento de consciência e engajamento crítico, integrou mais de 10.000 cidadãos como copesquisadores em centenas de escolas e respectivas comunidades, assim como de organizações governamentais e não governamentais. Este estudo é sobre como os princípios de design do World Café e o Projeto Geração da Paz evoluíram e contribuíram, mutuamente, para fomentar culturas de paz.

Palavras-chave: Paz. World Café. Conscientização.

ABSTRACT

This doctoral dissertation summary is a retrospective study on the design and implementation of the Generation of Peace Project, a cooperation between the Secretariat of Education of Ceará (SEDUC) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), in which the World Café, a powerful conversation process that brings together large groups of people, has become a system for fostering the generation of cultures of peace through dialogue. Combining the design principles of the World Café and the principles of Whole Systems Design, the World Café, focused on developing awareness and critical engagement, has integrated more than 10,000 citizens as co-researchers in hun-

Flavio Mesquita da Silva
flavio@fmsdesign.com.br
Doutor em Sistemas Humanos e Organizacionais, Marie Fielder Graduate Fellow, Marie Fielder Center for Democracy, Leadership & Education, Fielding Graduate University, California, EUA.

dreds of schools and their communities, as well as from governmental and non-governmental organizations. This study is about how the design principles of the World Café and Peace Generation Project have evolved and mutually contributed to fostering cultures of peace.

Keywords: Peace. World Café. Conscientization.

1 INTRODUÇÃO

As primeiras mobilizações para a criação do “Geração da Paz”, projeto em nível estadual, realizado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), começaram em agosto de 2010. Em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (BRASIL, 2012), a partir de fevereiro de 2012, a missão do Projeto Geração da Paz foi construir redes de cultura de paz entre 704 escolas de ensino médio, totalizando cerca de 500.000 estudantes, mais de 16.000 professores e suas respectivas comunidades (SCHARDONG, 2014), distribuídos em todos os 26 distritos escolares, situados, respectivamente, nas oito macrorregiões do estado. O World Café promoveu o diálogo em todo o estado e serviu para comunicar, sensibilizar e mobilizar diretamente mais de 10.000 líderes entre alunos, professores e gestores escolares, bem como representantes das comunidades. Em seu quarto ano, o projeto certificou 509 escolas secundárias, que incluíram a “paz” como prática diária em seu planejamento anual, envolvendo mais de 300.000 alunos direta e indiretamente. Esses números e sua duração representam uma conquista única se comparados a outros projetos de paz e de mudança social, especialmente aqueles promovidos pelo governo brasileiro.

O aumento das taxas de violência ligadas à juventude no estado do Ceará, especialmente na região metropolitana de Fortaleza, sobrecarregada pelo crescimento exponencial da população, era uma das principais preocupações. Como a maioria dos entrevistados no processo de pesquisa registrou, os conflitos en-

tre estudantes e professores eram frequentes, principalmente, devido à falta de um ambiente dialógico nas escolas. Além de vários tipos de violência, como brigas, *bullying* e tráfico de drogas, que ocorriam nas dependências da escola e nas proximidades, a situação desafiadora envolvia, de um lado, alunos indisciplinados e desinteressados e, de outro, professores despreparados e desmotivados. O sistema de educação, historicamente rígido e hierárquico, inibia os estudantes de prosperar devido a oportunidades limitadas de expressão de suas angústias, histórias de vida e projetos futuros. O clima escolar afetava o desempenho acadêmico dos alunos e resultava em muitos abandonando seus estudos antes da conclusão. Além disso, a situação socioeconômica de algumas regiões do estado, particularmente relacionada à segurança pública, agravava a vulnerabilidade de certas comunidades.

Mesmo com políticas públicas que visavam contribuir para a melhoria do ambiente escolar e a redução dos níveis de violência dentro e fora das escolas, a SEDUC estava aquém de desenvolver conteúdos e processos formativos, especialmente relacionados aos direitos humanos e uma cultura de paz, promover a melhoria da aprendizagem humana e organizacional, bem como as relações entre escola e comunidade, que promovessem a inclusão social e o exercício participativo da cidadania. Projetos focados na melhoria do desenvolvimento individual e coletivo, assim como muitas iniciativas dispersas das escolas para responder positivamente a tais desafios, não satisfaziam a demanda por uma solução sistêmica por completo. Assim, esse repertório de ações estruturantes não podia prosperar, nem contribuir para a qualidade de vida ou assegurar o desenvolvimento sustentável local e regional sem uma abordagem sistêmica, em todo o estado, envolvendo cada município e comunidade.

Independentemente do clamor público por uma solução imediata, a liderança da SEDUC estava ciente de que os desafios primordiais, os quais ela teria que enfrentar, exigiam uma abordagem abrangente, com medidas al-

ternativas para situações presentes e futuras que pudessem oferecer novas maneiras de se relacionar, aprender e organizar o sistema educacional que transcendesse o clima negativo e suas conseqüências reais e potenciais. Por esse motivo, o projeto concentrou suas metas, objetivos e práticas na construção da paz pela paz (BRASIL, 2012, p. 22).

O “Geração da Paz” trouxe à tona a necessidade da criação de um novo objetivo estratégico para a SEDUC, “fortalecer as escolas como espaço de inclusão, respeito à diversidade e promoção de uma cultura de paz” (CEARÁ, 2015, *online*), por meio de sua realização no plano estratégico (conhecido como Projeto Político Pedagógico) das escolas envolvidas. Sua vocação era construir e multiplicar conhecimentos por meio do fomento à criação e à integração de redes intra e intersetoriais regionais e locais.

O projeto pretendeu ressignificar a importância das escolas como um lugar sagrado, legitimando-as em um processo de desenvolvimento humano integral, para que uma nova ordem pudesse emergir de dentro delas e abrir caminho para uma mudança construtiva e criativa mediante o diálogo, a cooperação e os processos participativos de tomada de decisão, propiciando novas oportunidades de organização social.

Entre os resultados esperados do projeto, essas escolas e suas respectivas comunidades deveriam apresentar processos permanentes de articulação social no final da duração inicial de 4 anos do projeto. Além disso, o Projeto Político Pedagógico da escola deveria conter metas, estratégias e diretrizes claras que consolidassem e perpetuassem uma cultura de paz dentro e além de seus limites. O surgimento dessa nova ordem dependeria das capacidades de autogestão, autoadaptação e auto-organização das escolas, embora a assistência às escolas nesses assuntos fosse parte integrante da gestão do projeto.

O World Café é um processo criativo capaz de liderar toda a interação do grupo com foco em conversas sobre o que importa aos participantes. É um processo efetivo de diálogo e investigação, devido aos seus efeitos positivos em trazer voz aos sem voz e visibilidade aos in-

visíveis, conseqüentemente, resolvendo a participação daqueles, normalmente, pouco ou nada representados nas conversações em torno de temas que devem envolver toda a coletividade. Este estudo procurou honrar essas vozes. É um sistema muito abrangente de diálogo porque reúne muitas dimensões dos seres humanos, o que facilita o surgimento da inteligência coletiva e novas percepções e idéias, conseqüentemente melhores decisões. O “Geração de Paz” é um projeto orientado para a pesquisa-ação, desenvolvida principalmente por intermédio da utilização do World Café.

Este estudo retrospectivo, que representa uma síntese da tese de doutorado do autor, é o resultado do que se desdobrou desta abordagem mais abrangente. Desde sua concepção até março de 2016, atuei como *head designer* e coordenador técnico do projeto, o que me permitiu estabelecer uma estreita relação entre o projeto e o programa de doutorado da Fielding Graduate University em Sistemas Humanos e Organizacionais. Este é o período coberto neste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo organiza as fontes literárias em um mapa conceitual composto de três pilares distintos – Educação Progressiva, Culturas de Design e Diálogo e Aprendizado Organizacional, respectivamente, subdivididos em Princípios Epistemológicos, Princípios de Design e Práxis e Institucionalização e Ampliação. Cada pilar apresenta fontes específicas, que forneceram a base teórica para os estudos. Alinhado com a própria idéia do World Café como uma forma de reunião, muitos autores de muitas tradições foram trazidos à conversa para ajudar a construir a *framework* (estrutura conceitual, funcional e operacional) com a qual o “Geração da Paz” foi concebido, evoluiu e tornou-se explicável. Os resultados das interações entre autores, temas e disciplinas (e entre eles e mim) orientaram tanto o projeto, quanto a tese, conseqüentemente, mediante abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

A Educação Progressiva se subdivide em

diversos segmentos. No que concerne às novas maneiras de ver os mundos vivos (*lifeworlds*) (REHORICK; BENTZ, 2009; VAN MANEN, 1990), a Educação Progressiva oferece os princípios epistemológicos com os quais abordei, ou deveria ter abordado as várias circunstâncias que determinaram como o “Geração da Paz” emergiu em meio a todos os indivíduos e coletivos envolvidos. Por essa razão, para entender como o projeto se desenrolou, um foco no fenômeno da aprendizagem tem um lugar especial nesta seção.

A literatura sobre a aprendizagem transformadora de adultos, a pedagogia crítica e o pensamento crítico, combinados, desempenharam um papel crucial no esclarecimento de vários aspectos fundamentais para os resultados bem-sucedidos do projeto e as várias adaptações que seu design teve. A contribuição variou desde ajudar a entender tanto as virtudes, quanto os desafios de aprender a examinar teorias, mecanismos e métodos de conversas significativas, que levaram a processos participativos de protagonismo cooperativo e comunitário e emancipação social, neste caso alicerçados por iniciativas já em curso na SEDUC, em especial os projetos Professor Diretor de Turma e a Aprendizagem Cooperativa, ambos com firme vocação para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Essas fontes também esclareceram como encarar a tensão de lidar com questões como relações de poder, perspectivas multiculturais e diferenças de geração. Especialmente em *Learning in adulthood: a comprehensive guide*, Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), esses autores apresentam uma grande variedade de abordagens para a aprendizagem de adultos, que exibem uma compreensão atualizada de como os adultos aprendem, o que afeta sua aprendizagem e o que é comum e incomum à aprendizagem infantil. Essa variedade de enfoques foi, especialmente, importante, uma vez que a maioria dos participantes nos cafés eram estudantes cujas idades variavam de 12 a 19 anos, o que é um pouco entre a infância e a idade adulta. Uma vez que a concepção do Projeto Geração da Paz buscou integrar perspectivas

multiculturais e multigeracionais; a tese atende a um exame mais aprofundado de como cada uma dessas abordagens contribuiu (ou poderia ter contribuído) para o sucesso do projeto. O livro *The critical pedagogy reader*, editado por Darder, Baltodano e Torres (2009, p. 2) oferece um relato histórico completo das “lutas pela escola pública democrática”, especialmente nos Estados Unidos. Ele explora as idéias, metodologias e práticas de muitos autores ao longo do tempo, que corroboraram alguns dos achados da experiência de campo.

No livro *Sustainability of Indicators – Measuring the Immeasurable?* (BELL; MORSE, 2008, p. 101), os autores apresentam sua noção de inteireza sistêmica, ao igualarem a sustentabilidade à qualidade da inteireza. Embora não seja uma tradução direta para a paz, optei por essa conceituação da perspectiva de Bell e Morse, bem como de minhas interações pessoais com o Dr. Rodney Donaldson, meu professor e orientador do Mestrado em Whole Systems Design (Design Holístico Sistêmico), realizada na Antioch University Seattle, acerca das ideias de Bateson e Maturana sobre a paz e a saúde. A abordagem holística sistêmica do diálogo e da paz, que o projeto implicava, justificou esse enfoque abrangente, por se constituir em uma unidade de um mesmo sistema educacional, no caso, do Ceará, pois propiciava a criação de nichos únicos e sustentáveis de ações locais e regionais, enquanto garantia a preservação da integridade sistêmica de cada um desses nichos e sua possibilidade de aprenderem uns com os outros,

A tese destaca os legados de Mahatma Gandhi e Paulo Freire nos assuntos que vieram apoiar os propósitos, meios e fins do projeto. Conhecidos como exemplos de protagonistas de movimentos de larga escala de justiça social e mudança social, suas filosofias profundas e humanísticas, idéias praticáveis e ativismo corajoso produziram movimentos distintos, porém com padrões semelhantes em diferentes tempos e lugares que ainda estão inspirando as gerações que os sucederam. Seus princípios, valores, programas e ativismo sincero e apaixonado

nado foram dignos de nota e tornaram-se parte fundamental da estrutura, planejamento e ações do projeto. Sua influência substancial na aplicação dos princípios de design do World Café ajudou na evolução tanto desses princípios, quanto do próprio projeto. Consequentemente, a narrativa das várias fases do “Geração da Paz”, desde o início até a sua total implementação, explicita tais influências.

A contribuição de Gandhi para o “Geração de Paz” está em dois níveis. Primeiro, no nível organizacional, porque seu programa construtivo tinha uma natureza dinâmica. Em seu prefácio, Bondurant (1958, p. 5, tradução nossa) explica que o programa de Gandhi estava preocupado com processos e meios e não com “estrutura, fins ideais ou mesmo procedimentos.” Assim, o design de seu programa permitiu revisão e adaptação às diversas circunstâncias (tempo e lugar) e contextos (sociais e culturais) nos quais Gandhi o implementou. Em segundo lugar, no nível pessoal, uma vez que seu esforço era realista e sincero em relação à sua própria condição humana. Ele assumiu suas limitações como um buscador da verdade e fez um esforço incessante para encontrá-la. A consciência de Gandhi de sua incompletude e a influência em sua própria evolução pessoal e o desenvolvimento de seu programa construtivo convergem com o trabalho de Freire sobre a conscientização. Nesse alinhamento, Gandhi continua apresentando sua filosofia: “Encontrar a Verdade completamente é realizar a si mesmo e seu próprio destino, isto é, tornar-se perfeito” (BONDURANT, 1958, p. 17, tradução nossa). A jornada de Gandhi para a autorrealização conota vários princípios em ação, tais como disciplina, humildade, respeito por todas as formas de vida, resiliência social, responsabilidade cívica, e assim por diante, que convergem com os encontrados no “Geração de Paz”. Por conseguinte, reflexões acerca da filosofia, estrutura de trabalho e ações de Gandhi, quando colocados sob a perspectiva da paz como inteireza sistêmica, resultaram em sólida contribuição para a tese em geral.

Paulo Freire, educador e filósofo bra-

sileiro, estabeleceu uma referência na área de educação popular com o objetivo especial de combater o analfabetismo em massa no Nordeste do Brasil. Sua abordagem centrou-se em fornecer aos alunos as condições para formular sua própria emancipação social e política. Sua pedagogia crítica abrange desde a educação básica até o desenvolvimento da consciência crítica, que Freire denominou conscientização. A maioria, senão toda a obra de Freire, deriva de sua *pedagogia dos oprimidos*. Ele defende a libertação de homens e mulheres da opressão por meio de tal pedagogia.

Em seu livro *Pedagogy of the Oppressed* (FREIRE, 2011, p. 72, tradução nossa) (Pedagogia do Oprimido), o conceito bancário de educação de Freire é uma crítica a um sistema no qual os estudantes são meros “recebedores” ou “receptáculos” a serem supridos ou preenchidos pelo professor. Assim, “os estudantes são os depositários e o professor é o depositante.” Tal sistema mal orientado priva os alunos da oportunidade de serem criativos, transformando-se e conhecendo. Um sistema que desumaniza quando tira as condições fundamentais de investigação e práxis. Freire (2011, p. 72) conclui: “O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.” Isto é, a solução para a contradição grosseira na relação aluno-professor, definida como se fossem opostos, requer uma reconciliação desses pólos. Só então eles serão estudantes e professores ao mesmo tempo. O conceito bancário de Freire (2011, p. 73, tradução nossa) considera as pessoas como “seres adaptáveis e gerenciáveis.” Quanto mais pessoas armazenam os “depósitos confiados a eles, menos desenvolvem consciência crítica.” A proposição de Freire de uma pedagogia construída com os oprimidos, e não para os oprimidos, acolhe indivíduos ou coletivos para se engajarem na “luta incessante para recuperar sua humanidade” (FREIRE, 2011, p. 48). Esse processo de humanização é o que ele chamou de “libertação autêntica” (FREIRE, 2011, p. 79). Tais conside-

rações fizeram parte dos pressupostos que definiram como o projeto abordou os diversos atores das escolas.

Nesse mesmo sentido, em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1988), Freire aborda sua mensagem para educadores que estão formando educadores, aqueles que estão em formação e aqueles que já estão na sala de aula com os alunos. Compreender e aplicar essa abordagem à comunidade adulta (ou seja, professores e gestores) nas escolas durante a concepção e a implementação do “Geração da Paz” foi de extrema importância. Nesse sentido, Freire apresenta uma comunicação prescritiva mais precisa para aqueles que têm o poder de fazer a diferença na criação de circunstâncias de aprendizagem. Ele reforça sua perspectiva de que o ensino e a aprendizagem devem ser um processo interativo, ao invés de apenas ser uma transferência de conhecimento do professor para os alunos.

Ao rejeitar o método bancário, em que o professor deposita o que ele, presumidamente, tem nas mentes supostamente vazias dos alunos, Freire renova seu argumento de que professor e aluno são sujeitos cujas distinções não reduzem um a objeto do outro. Ambos são seres históricos que têm sua experiência única em um determinado mundo no qual cada um pode participar. Ele justifica isso, apontando para o fato de que tudo o que é ensinado vem (ou deveria vir) de uma experiência de aprendizado; ou seja, o aprendizado precede o ensino, o que é um direito de nascença de todos; portanto, o currículo deve incluir essa percepção. A valorização das experiências de cada um em relação à produção do conhecimento faz parte da alma do World Café, aplicada, extensivamente, em todas as fases do “Geração da Paz”, desde o compartilhamento das respostas às primeiras perguntas até a sistematização de antigas e novas estratégias de aprendizagem e propondo a adaptação ao currículo.

Freire (1988, p. 13) sugere que, se uma pessoa não for formada, ela “deformará a criatividade necessária tanto do aluno, quanto do professor.” Ele conclui enfatizando a neces-

sidade de se “superar o autoritarismo e o erro epistemológico bancário.” Em outras palavras, ele critica a deformação de um sistema já comprometido, imobilizado pela desigualdade, traduzido no sistema capitalista que reforça o “individualismo e a competição” (FREIRE, 1988, p. 5) e capacita aqueles que já são privilegiados. Sua filosofia ecoa com as idéias de autoempoderamento, protagonismo juvenil e emancipação encontradas nas estratégias do projeto, que integrou e customizou as iniciativas preexistentes na SEDUC que tinham afinidade substantiva com ele. Mais do que qualquer outra coisa, Freire defende a importância do surgimento de um ser autônomo por meio da criação de um ambiente em que o amor e o respeito, a beleza e a ética abraçam a tensão entre a autoridade do educador e a curiosidade quase rebelde do aluno. Essa aparente contradição – autoridade que promove a autonomia – é a marca mais forte de Freire neste livro. Desafia os leitores a examinarem seus preconceitos, sua competência e sua capacidade de se engajar completamente em uma reflexão crítica com seus colegas, professores e / ou alunos sobre como promover e experimentar a educação como um ato de fé, compromisso, generosidade e amor. Freire considera a autoridade um lugar que se ocupa eticamente e não dentro da pessoa. Em outras palavras, a pessoa se coloca na posição de exercê-la. Autoridade e liberdade são entidades interdependentes; a disciplina resulta da “harmonia ou equilíbrio entre autoridade e liberdade”, que, necessariamente, implica respeito mútuo “expresso no pressuposto de que ambos estabelecem limites que não podem ser transgredidos” (FREIRE, 1988, p. 54). Essa é a soma da reflexão de Freire sobre a formação do educador e a prática educacional crítica. Autoridade e liberdades em coexistência e sua relação com a autonomia, como um processo de florescimento, traduz a sua maior esperança para a libertação humana ao longo deste livro. Suas afirmações lançam luz sobre os desafios multigeracionais encontrados no sistema escolar, desde os Cafés da Paz até o currículo preexistente e descontextualizado.

O educador e ativista americano Myles Horton é o cofundador da Highlander Folk School (agora Highlander Research and Education Center), no Tennessee, EUA, que se concentrou na organização do trabalho, direitos civis e defesa dos pobres e se tornou um grande catalisador para a mudança social nos Estados Unidos da América. Horton é coautor do livro *We make the road by walking: Conversations on education and social change* (HORTON; FREIRE, 1990) com Paulo Freire. No livro, eles desenvolveram uma conversa inspiradora que se assemelha a um Café. Sua interação acolhe o leitor para se engajar em suas reflexões espontâneas e construir uma ecologia ainda maior de idéias. Entre várias contribuições para o projeto, pode-se encontrar o diálogo sobre a codificação, que é uma organização sistemática da representação de alguns aspectos da realidade de pessoas reais em uma determinada comunidade. Ao identificar as palavras e imagens geradoras que melhor representam suas realidades concretas e como elas constroem essa “imagem” (ou a codificam), as pessoas criam as condições para reler sua própria realidade na medida em que podem perceber como percebiam antes de mudarem sua percepção sobre tal realidade. O design do projeto se orientou pelo que Freire prescreve no livro, ou seja, iniciando “a partir de uma realidade muito concreta das pessoas” (HORTON; FREIRE, 1990, p. 87, tradução nossa) à medida que nos aproximávamos das comunidades e cocriávamos as condições para seu conhecimento e identificação com as premissas do projeto.

A investigação temática promove a convergência dos sujeitos para buscar “a consciência da realidade e a autoconsciência” (FREIRE, 2011, p. 107, tradução nossa). Freire, em seu diálogo com Myles Horton (HORTON; FREIRE, 1990, p. 101, tradução nossa), enfatiza que tanto os meios como o fim desse processo de libertação exigem saber em favor de quem se está tentando trabalhar, o que, inevitavelmente, envolve saber contra quem e o que ele está trabalhando. Freire conclui que tal consciência “significa clareza política que o educador

deve ter.” Além disso, Freire reforça a necessidade de “respeitar o conhecimento do povo”, indo “além do senso comum do povo, com o povo.” No ambiente escolar, isso significa que os alunos se tornam “coinvestigadores críticos em diálogo com o professor” (FREIRE, 2011, p. 81, tradução nossa). Como Carse (1991, p. 32, tradução nossa) afirma, “ninguém pode jogar sozinho. Ninguém pode ser humano por si mesmo. Não há individualidade onde não há comunidade. Nós não nos relacionamos com os outros como as pessoas que somos; somos quem somos em relação aos outros.” Freire (2011, p. 81, tradução nossa) afirma que a educação é uma prática de dominação, uma vez que assume os seres humanos como “abstratos, isolados, independentes e não ligados ao mundo.” É como se o mundo existisse “como uma realidade à parte das pessoas.” Ele postula: “A reflexão autêntica considera [...] as pessoas em suas relações com o mundo. Nessas relações, consciência e mundo são simultâneos: a consciência não precede o mundo nem este a segue.” (FREIRE, 2011, p. 81). Isso implica uma perspectiva de liberação e empoderamento, como mencionado acima, e tornou-se parte integrante da estrutura do projeto e do roteiro que levou o “Geração de Paz” aos resultados bem-sucedidos alcançados. Além disso, tal perspectiva apoiou novas experiências de longo prazo com os princípios de design do World Café, que resultaram na evolução mesmos.

Reflexões em relação aos níveis de aprendizagem cumpriram um relevante papel na compreensão e aplicação da teoria e conhecimentos sobre o desenvolvimento da percepção e estrutura de significados dos atores envolvidos e a capacidade destes de discernir e tomar decisão. Um sistema vivo consiste de condições de auto-organização e autoadaptação que conferem a seus componentes uma capacidade inerente de se coordenar entre si em muitos níveis e gerar ciclos de *feedback* para, respectivamente, manter ou evoluir suas partes, assim como o sistema como um todo. Seja qual for o caso, as qualidades emergentes de tais interações são o que sustentam a integridade sistêmica.

ca que permite ao próprio sistema adotar uma ordem mais alta de aprendizado (ou seja, aprender a aprender). Isto é o que Bateson (1972, p. 249, tradução nossa) descreve como deuteroaprendizagem, ou aprendizagem de tipo II, que é sobre “aprender a aprender a receber sinais”. Nesse processo de duplo *loop*, o aprendizado é uma mudança de segunda ordem. Pressman e Wildavsky (1984, p. 239, tradução nossa) afirmam que um resultado da deuteroaprendizagem ocorre quando um sistema (por exemplo, indivíduos ou coletivos humanos) alcança uma capacidade mais nítida de examinar as informações que “aceleram o processo de mudança”, e o selecionam do meio ambiente. Sua ideia converge com a versão de atenção plena (*mindfulness*) de Levinthal e Rerup (2006, p. 505, tradução nossa), descrita como “alta sensibilidade de percepção e alta flexibilidade de comportamento para responder a diversos estímulos mutantes” bem como “conversão de experiência em reconfigurações de suposições, estruturas e ações.” (LEVINTHAL; RERUP, 2006, p. 507). Em um contexto mais amplo, como o Projeto Geração da Paz, com todas as complexidades que o principal tema (a paz) acarretou, a *framework* incluiu uma abordagem tal que seus objetivos organizacionais finais foram além de estruturas e rotinas, habituação e normalização; portanto, um contexto em que as oportunidades de aprendizado de triplo *loop*, ou aprendizagem de tipo III, permitiram mudanças ainda mais profundas. Não obstante o quão infrequente tal “profunda reorganização de caráter” (BATESON, 1972, p. 301, tradução nossa) possa ocorrer, achei certo que aproximar ou alcançar a aprendizagem de tipo III deveria integrar a *framework* do projeto como um resultado esperado. Ao se alcançar o nível III, Maturana e Verden-Zöllner (2008, p. 223) argumentam que é mais provável que alguém tenha uma experiência espiritual, que é uma “experiência espontânea de expansão do amor” e aceita os outros como “legítimos na coexistência consigo.” Na mesma direção, o World Café desempenha um papel crucial na criação de um ambiente para que os participantes sejam mais sábios juntos,

dando origem a um senso de união que resulta de qualidades, como tolerância, atenção e empatia que ele promove.

Na concepção do projeto, a fim de se construir uma cultura de diálogo é preciso integrar as pessoas em conversação, para que elas explorem, recorrentemente, suas vidas, suas diferentes perspectivas e seus anseios, de maneira que tais encontros e reencontros resultem em novas maneiras de pensar e sentir sobre suas realidades. De acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (2014, p. 26), um *bom* diálogo consiste de forças como empatia, motivação, clareza, firmeza, iniciativa, competência, apoio e solidariedade. Também defende que emoções, sorrisos, olhares e gestos, entre outras formas de expressão, juntamente com a escuta ativa, podem ser ainda mais importantes do que palavras faladas.

Ao adquirir hábitos de convivência mais saudáveis, é provável que as pessoas desenvolvam um senso de comunidade por meio do qual sejam capazes de construir e sustentar um ambiente físico, psicológico e emocional apropriados, conducentes a estados mais elevados de realização individual e coletiva. Nessa mesma linha, Atlee (19--., Seção Criando uma Cultura de Diálogo, parágrafo 1, tradução nossa) afirma que uma cultura de diálogo é um pré-requisito para as pessoas tomarem suas vidas em suas próprias mãos, como indivíduos e como comunidade, para a realização do ideal de democracia e para “estabelecer uma mente coletiva por meio da qual nossa inteligência coletiva possa operar.” O design do “Geração de Paz” teve que abordar todos esses fatores para fornecer tantas condições favoráveis quanto possível para que tais conversas ocorressem, incluindo a criação de mecanismos para promover oportunidades contínuas de mútua aprendizagem, cocriar visão e conhecimento praticável, fortalecer relacionamentos, construir confiança e amizade e muito mais.

Como mencionado, a tese é uma narrativa da contribuição do World Café no florescimento gradual de um projeto de paz em um ambiente de pesquisa-ação de longa duração e de larga es-

cala. A narrativa abarca a fundamentação teórica e os diversos contextos experimentais, que descrevem as forças que permitiram ao World Café facilitar o processo de criação de um ambiente para mudança social no âmbito do “Geração da Paz”, talvez se torne uma proposição para sua extrapolação para outros contextos e situações. Nesse sentido, pode-se dizer que o World Café foi um sistema efetivo de aprendizagem, pois proporcionou aos participantes muitas oportunidades de não apenas adquirir novas informações e conhecimentos, mas também encontrar novas formas de ver seus mundos vivos (*lifeworlds*) (REHORICK; BENTZ, 2009; VAN MANEN, 1990). Os participantes adquiriram maior fluência intelectual e compreensão sistêmica à medida que novo significado, significância e importância dos temas que evoluíram nas rodadas de conversas do Café renovaram suas perspectivas e mudaram suas emoções.

A tese também descreve a capacidade de flexibilidade e adaptabilidade do World Café, e os desdobramentos que exigiram reformular, parcialmente, alguns de seus componentes ou adaptar o design geral, de acordo com as situações que emergiram das conversas. Congruente com os dois primeiros princípios de design do World Café (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, tradução nossa), “definir o contexto” e “criar um espaço hospitaleiro”, ao desenhar e facilitar um World Café, segundo Jorgenson e Steier (2013, p. 2, tradução nossa), deve-se “prestar muita atenção em como esse espaço é criado para os participantes, pois cada um pode trazer uma compreensão diferente da ‘situação’ comunicativa para a reunião.” Por esse motivo, o processo de formulação e reformulação, respectivamente enquadramento (*framing*) e reenquadramento (*reframing*), atendeu às necessidades individuais e coletivas dos participantes. Projetar tais processos participativos, democráticos e libertadores, que estimulam a transformação individual e coletiva e a mudança social, requer uma abordagem reflexiva para não apenas facilitar o *framing*, mas também permitir o *reframing* do projeto de paz que evoluiu de um Café para outro.

As reflexões sobre teoria de sistemas, pensamento sistêmico, *design thinking* e design de sistemas são representadas por muitos autores, cujos trabalhos apoiaram meus esforços em conectar todas as fases da minha participação no Projeto Geração da Paz e me deram linguagem para articular minha prática com suas ideias. Sterling (2003) ofereceu excelentes contribuições ao projeto, apresentando uma combinação de conceitos, ferramentas e metodologias do pensamento sistêmico e da visão, valores e filosofia do pensamento ecológico como base para a mudança de paradigma na educação. Essa contribuição no formato de toda uma abordagem sistêmica da educação está no centro de seu livro *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change* (STERLING, 2004).

O livro *The Design Way: Intentional change in an unpredictable world: Foundations and fundamentals of design competence*, de Nelson e Stolterman (2003), foi particularmente abrangente e informativo, porque esclareceu o conceito de design de sistemas, que estava no centro do processo de design do “Geração da Paz” e, conseqüentemente, é uma parte essencial de minha tese. Da perspectiva de um designer holístico sistêmico, encontrei no processo de design, entre os exemplos de relacionamentos apresentados por esses autores, o que melhor se adequava ao tipo de relacionamento que contratei com o sistema educacional em todos os níveis; ou seja, uma relação *I-us* (Eu-nós) (JANTSCH, 1975 apud NELSON; STOLTERMAN, 2003, p. 64), em que o designer atua em dois papéis, pois também passa a fazer parte da categoria cliente, atuando como cliente e designer em uma conspiração (isto é, respirando juntos).

Percebe-se como os discursos de alguns autores sobre responsabilidade incorporam tanto um ideal quanto uma causa. Eu achei suas afirmações muito úteis para encontrar a linguagem para explicar tanto o ideal, quanto a causa que o “Geração da Paz”, em termos teóricos e práticos, traduziu. Por exemplo, Nelson e Stolterman (2003, p. 239, tradução nossa) afirmam “Ser designer é, portanto, ser o criador de novos mundos. É o chamado de enorme respon-

sabilidade, com sua concomitante responsabilização.” A esse respeito, Terchek (1998, p. 194, tradução nossa) apresenta a perspectiva de Gandhi: “Somos responsáveis não apenas pelo que fazemos, mas também pelo que toleramos.” Alinhado com a abordagem não violenta de Gandhi para a verdade, os meios para alcançá-la são o amor, embora “meios e fim sejam termos conversíveis” (BONDURANT, 1958, p. 24-25; TERCHEK, 1998, p. 189). Freire (2011, p. 89, tradução nossa) aborda a questão da liberdade e da autonomia: “Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, o amor é compromisso com os outros. Não importa onde os oprimidos se encontrem, o ato de amar é compromisso com sua causa - a causa da libertação.” Prado e Tescarolo (2007, p. 438) resumem-no como “Amor é fundação, diálogo e compromisso com o mundo e com a humanidade.” A tese mostra a capacidade real do World Café de fornecer um espaço de aprendizado no qual qualidades, como as descritas acima, emergiram à medida que as conversas se desdobravam.

Este estudo também fornece novos insights sobre como as culturas de diálogo e paz contribuem para o desenvolvimento da atenção plena organizacional (organizational mindfulness) e o organizar consciente (mindful organizing) e, ao mesmo tempo, reflete sobre como a *framework* do “Geração da Paz” poderia coevoluir neste sentido. A coevolução está no cerne da estrutura (*framework*) com a qual se desenvolveu este processo de construção de conversas e de significado, que, por sua vez, é o próprio espírito para a construção de organizações sustentáveis. Pressman e Wildavsky (1984, p. 239, tradução nossa) afirmam que, em uma organização que deposita seus “processos de aprendizagem e avaliação cada vez melhores em uma memória organizacional acessível”, esses processos “são reativados em cada circunstância apropriada, facilitando o aprendizado e a mudança organizacional.” Além disso, as organizações de autodesenvolvimento florescem no meio de uma cultura organizacional que abraça a impermanência e seus membros

“não apenas definem problemas para si mesmos e geram suas próprias soluções, [eles]... também avaliam e revisam seus processos de geração de solução.”

Além disso, de acordo com Vogus e Sutcliffe (2013, p. 729, tradução nossa), quando a liderança é autenticamente transformacional, “pode tanto criar um contexto de atenção plena organizacional, como capacitar processos de organização consciente.” Em outras palavras, defendendo que um modelo que promove espaços autogeradores de participação é, por natureza, convidativo e, certamente, respeita a diversidade e promove a inclusão e, como tal, facilita aos participantes a integração de seus interesses e a satisfação de suas necessidades. Apesar da vasta complexidade que tal empreendimento envolve, a *framework* proposta foi uma tentativa de se assemelhar ao funcionamento de um sistema muito maior - a natureza - dentro do qual todo elemento relacionado ao projeto é parte integrante dela e, por intermédio da aplicação da teoria dos princípios dos sistemas vivos, foram criadas condições de florescimento, mediante múltiplas interações ao longo de todo o processo.

A *framework* do projeto simplesmente seguiu a crença de que as pessoas não são entidades separadas da natureza. Por conseguinte, são sistemas naturais e, como tais, são inerentes às qualidades que permitem sua própria evolução individual e coevolução coletiva. Neste sentido, as organizações humanas também são sistemas naturais. Wheatley (1999, p.3, tradução nossa) acredita que tanto as pessoas quanto as organizações, como sistemas naturais, são “inteligentes, criativas, adaptativas, auto-organizadas, que buscam significado.” Desta perspectiva, Wheatley nos convida a acreditar que “o mundo é inerentemente ordenado.” Seu reconhecimento de que “a tendência natural da vida é organizar” faz com que ela acredite que “o mundo busca organização. Não precisa de seres humanos para organizá-lo.” A autora vê a auto-organização como o ponto de partida, ou “como começamos” (WHEATLEY, 1999, p. 37). Ela acrescenta: “É o que fazemos até interferirmos no processo e tentarmos controlar uns

aos outros.” Faça-lhe eco afirmando que um design consciente procura identificar e conectar os padrões que dão origem a uma ordem sistêmica mais alta, que, por sua vez, organiza uma *framework* que serve aos propósitos sobre os quais foi projetada. Temos a tendência de intervir e controlar, em vez de colaborar e aprender com o que surge como resultados de tal colaboração. Sterling (2004, p. 46-47, tradução nossa) propõe uma mudança de paradigma na gestão, uma de “controle sistemático” para “aprendizagem sistêmica”, de mudança orientada para o objetivo, orientada para o produto e de mudança controladora para mudança orientada para o sentido, para o processo e facilitadora.

Uma questão que fascina a maioria dos designers de arquitetura social é como as organizações podem se tornar sustentáveis. Existem vários, senão muitos desafios para lidar com isso. Talvez o desafio mais importante seja que a sociedade contemporânea não sabe muito sobre o que é sustentabilidade ou sobre as organizações sociais. A ideia de desenvolvimento a partir de uma perspectiva capitalista professa o crescimento de um indivíduo em detrimento de outros. Tal paradigma, em que o poder equivale à riqueza e é preciso ter mais do que suficiente para florescer, tende a negar a humanidade aos outros de muitas maneiras. Tal desequilíbrio nas relações sociais, comunidades ou instituições desafia qualquer possibilidade de construir a sustentabilidade como uma cultura organizacional.

Em compensação, quanto mais processos de diálogo participativos e democráticos ocorrem, sistematicamente, em toda a organização social (no caso estudado, o sistema educacional estadual), mais os efeitos da mudança emergirão sistemicamente, conforme observado por estudantes, no encontro realizado no âmbito das escolas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação de Itapipoca (Crede 2), que viam “o Geração da Paz mais do que apenas um projeto, e sim um estilo de vida”. Portanto, um projeto de arquitetura social que pretende contribuir para o avanço humano deve considerar, como argumenta Paulo Freire, em

seu livro *Pedagogy of the Oppressed* (Pedagogia do Oprimido) (FREIRE, 2011, p. 49), que a revolução social (ou coevolução) nunca virá da vontade dos opressores, pois não são capazes da verdadeira solidariedade. Ela virá da consciência do oprimido, que se torna consciente da realidade que pode mudar, incluindo a do opressor, que, por sua vez, precisa perceber o quanto ele é dependente do relacionamento opressor-oprimido. Considerando que tal dependência oprime o opressor, uma vez que ele precisa perpetuar seu *status quo*, a estrutura do projeto estabeleceu princípios, direção e metodologias participativas construídas para desenvolver e preservar redes de relacionamento saudáveis em todo o sistema educacional, focadas, principalmente, no empoderamento e na emancipação juvenil.

3 METODOLOGIA

Como principal metodologia para reunir e interpretar as experiências individuais e coletivas como fenômenos (CLANDININ; HUBER, 2010), com suas facetas subjetivas e objetivas, que surgiram ao longo de todas as fases do projeto, a pesquisa narrativa pareceu a escolha mais adequada. Esse modo de investigação combinado com o World Café em um ambiente de pesquisa-ação forneceu os meios para entender as histórias de outras pessoas e, ao mesmo tempo, dar sentido às minhas próprias histórias. Considerando a natureza conversacional do World Café, intencionalmente projetado para reunir milhares de pessoas como copesquisadores de suas realidades e cocriadores do projeto, as descobertas coletivas foram os dados primários desta pesquisa na quase totalidade das ocasiões. Portanto, os sujeitos que participaram dos Cafés foram meus principais entrevistados. Semelhante à história de Joyce Schneider (JACOBS, 2008, p. 34, tradução nossa), “Eu aprendi aprendendo a ouvir, refletindo e recontando as conversas das entrevistas. As sessões não foram gravadas porque eu queria experimentar a aquisição do conhecimento através do processo natural das relações que tenho

com cada um dos participantes.” Não obstante, um entrevistado relata: “O World Café permitiu a sistematização de pensamentos coletivos. A metodologia permite trazer o imaginário de cada um sobre um determinado tema ou conflito para o plano prático.” Este foi o curso de ação em todos os Cafés da Paz. Depois que esse processo primário de coleta de dados terminou, entrevistas com 10 pessoas, que participaram do “Geração de Paz” em diferentes condições, capacidades e funções durante todas ou algumas das fases do projeto, informaram aspectos relevantes para futuras reflexões, enquanto analisávamos a expansão do projeto ou sua aplicação futura em outros ambientes.

O World Café foi o processo “líder” (ou o método e metodologia de liderança para o aqui e agora), em relação à implementação do projeto, e além, pelo conhecimento gerado de um Café para outro. Considerando o amplo escopo e as características de vários níveis do “Geração da Paz”, o World Café se constituiu em uma metáfora para esse projeto de arquitetura macrossocial, que fomentou o diálogo por meio de suas múltiplas camadas. No nível individual e coletivo, os Cafés da Paz ajudaram as comunidades a falar sobre aspectos concernentes a suas vidas e como poderiam criar circunstâncias favoráveis à paz e à justiça social, bem como à ordem, prosperidade, progresso, felicidade e afins.

O uso do World Café como uma forma dialógica de encontro, coprodução de conhecimento e significado se enraizou na própria idéia de transformação social e respeito à justiça social e ecológica, dando voz a muitos, bem como novos significados ao conceito de “paz” na educação. Portanto, o World Café, como Juanita Brown descreve em sua tese de doutorado (BROWN, 2001, p. 3, tradução nossa), é “uma metodologia inovadora de investigação dialógica, aprendizagem colaborativa e criação de conhecimento” com o qual as pessoas se envolvem e têm suas emoções alteradas pela atmosfera “caseira” intrínseca ao World Café. E, enquanto eles trazem seu raciocínio e emoção alterados (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2008) juntos na con-

versa, eles não apenas refletem sobre a ação e refletem na ação (SCHÖN, 1983), mas também refletem na interação (THOMPSON; STEIER; OSTRENKO, 2014, p. 4).

Neste sentido, o termo que melhor poderia conceitualizar a paz em uma abordagem dessa abrangência foi inteireza sistêmica, porque tinha o poder de representar cada um dos seus elementos constitutivos, isoladamente em relação de uns com os outros. A narrativa em desdobramento elucida ainda mais que esse conceito - paz como inteireza sistêmica - está presente tanto em termos práticos quanto realizáveis. Em suma, os resultados contidos neste estudo demonstram que a construção de uma cultura de paz requer o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, o que, em última análise, significa que as redes sustentáveis de paz resultam de processos de conversação sustentáveis.

Os princípios de design do World Café (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, tradução nossa) foram sistematizados da seguinte forma:

- a) defina o contexto: esclareça o propósito e os parâmetros gerais dentro dos quais o diálogo se desdobrará;
- b) crie um espaço hospitaleiro: garanta um ambiente acolhedor e de segurança psicológica que nutra conforto pessoal e respeito mútuo;
- c) explore as questões que importam: concentre a atenção coletiva em questões poderosas que atraiam o engajamento colaborativo;
- d) incentive a contribuição de todos: anime a relação entre o “eu” e o “nós”, convidando à participação plena e à doação mútua;
- e) faça a polinização cruzada e conecte diversas perspectivas: use as dinâmicas de emergência dos sistemas vivos, aumentando intencionalmente a diversidade e a densidade das conexões entre as perspectivas, mantendo um foco comum nas questões centrais;
- f) ouça, em conjunto, padrões, *insights* e questões mais profundas: foque na

atenção compartilhada de maneira que alimentem a coerência do pensamento sem perder de vista as contribuições individuais;

- g) colha e compartilhe descobertas coletivas: torne o conhecimento coletivo e o *insight* visíveis e praticáveis.

O desejo de se construir uma solução definitiva para a sustentabilidade global carrega uma contradição em si, já que é improvável que a mudança, como um componente constante da vida, proporcione um cenário de resultados muito previsíveis e tampouco permanentes nos assuntos humanos. Os sistemas vivos são abertos e auto-organizados; portanto, essa condição natural convida todos os sistemas - inclusive o sistema humano - à adaptação às interações contínuas com o meio ambiente. Então, diante desse cenário mutável, como as pessoas poderiam criar uma base sobre a qual, independentemente de sua falta de controle absoluto dos resultados dessas interações, o aprendizado transformador e a cocriação de suas realidades poderiam acontecer? Qual processo ou processos poderiam fazer da paz um caminho para a sustentabilidade global? Como seria um modelo que promove oportunidades igualitárias de participação na construção da paz? Em suma, que princípios, direção e metodologias ajudariam a organizar e apoiar esse exame nos níveis pessoal e organizacional? Este estudo incorporou um processo a partir do qual as respostas a essas questões emergiram, gradativamente, na prática da construção de culturas de paz no âmbito do Projeto Geração da Paz.

A complexidade que implicou uma resposta eficaz à necessidade de gerações de paz resultou da aplicação do design holístico sistêmico (NELSON; STOLTERMAN, 2003) integrado aos princípios do design do World Café (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005). A sincretização dos conceitos, ferramentas e metodologias do pensamento sistêmico e da visão, valores e filosofia do pensamento ecológico, elegantemente organizada na tese de Sterling (2003), deu origem às condições para que as escolas contribuíssem

para a evolução do projeto, de acordo com suas características locais, compartilhando a mesma estrutura de trabalho com as outras escolas, proporcionando experiências únicas.

Foram considerados tanto perspectivas multiculturais como multigeracionais, bem como princípios de auto-organização, com o propósito de construir a fundação do projeto, tanto local quanto regionalmente, e, consequentemente, estabelecer as condições para a concepção e desenvolvimento de redes sustentáveis de cultura de paz. O World Café, como componente de tal estrutura de trabalho (ou proposta de cultura de design), possibilitou o crescimento exponencial e a durabilidade do projeto por meio de conversas significativas. A aplicação do World Café, nessa macroarquitetura social, na forma projetada, é uma inovação, considerando a inexistência de fontes que tenham registrado feitos semelhantes. O projeto serviu como paisagem experiencial (e paisagem sonora) (STEIER; BROWN; SILVA, 2015, p. 217) para abordar a paz pela paz em um sentido amplo, abrangendo, simultaneamente, o desenvolvimento humano e organizacional em muitos níveis. O Geração da Paz refletiu uma nova ordem planejada pela SEDUC para o sistema educacional de ensino médio no Ceará, em que a escola, como seu centro, passou a ser o berço de todas as políticas públicas educacionais, produzidas com e para o povo.

A mudança de paradigmas requer, portanto, o reconhecimento das circunstâncias impostas àqueles que os desafiam, especialmente caso o desafio se relacione com a percepção da paz e sua construção. No “Geração da Paz”, a *framework* do projeto tem o diálogo como o fio condutor de tais mudanças, e o caminho pelo qual o design adquire sua concretude e se torna compreensível requer princípio, direção e metodologia (STERLING, 2003). Portanto, com base na ideia de que a escola é o centro do sistema (princípio) e o foco (direção) são os alunos, a equipe de consultoria encontrou clareza para definir os passos (metodologias) que vinculavam suas ações aos resultados.

Em sintonia com a filosofia não violenta

de Gandhi, os meios e o fim do “Geração da Paz” sustentaram um processo de justiça social e paz como “um modo de vida e [infundindo] todas as relações sociais: familiares, políticas, econômicas e educacionais.” (TERCHEK, 1998, p. 183, tradução nossa). Terchek (1998, p. 183) continua: “A não violência de Gandhi é mais do que uma estratégia para a mudança pacífica; é um programa para [a] transformação de relacionamentos.” De tal perspectiva, defendi a elaboração do “Geração da Paz”, oferecendo a seguinte declaração, que corrobora os argumentos anteriores e foi uma diretriz essencial da estrutura do projeto (SILVA, 2014, p. 21-22):

A paz emerge a partir da interação de vários sistemas, que, pela necessidade de se tornarem funcionais e integrados, formando uma unidade, faz que esse sistema, a paz, se torne uma macroorganização capaz de permear os sistemas que a constituem. No caso da constituição de uma referência que tenha que se desenvolver de forma capilar e escalar, em todo e qualquer sistema de aprendizagem – pessoal e organizacional da SEDUC, somente a compreensão da paz, como posta acima, pode abranger toda a complexidade que o Projeto propõe. Por este motivo, tornar este conceito de paz inteligível e sujeito à aplicação em contextos múltiplos é fator imprescindível para que a matriz lógica do Projeto Geração da Paz se concretize de forma eficaz e efetiva em todas as suas dimensões, de forma articulada e competente. A natureza estruturante e integradora deste trabalho também promete resolver, concomitantemente, a construção do sistema de memória institucional e capital intelectual, que permitirão a SEDUC, como um todo, aprender gradual e permanentemente, ou melhor, sustentavelmente.

O educador e filósofo brasileiro Freire (2011, p. 104, tradução nossa) contribuiu para esse exame ao oferecer um processo de desen-

volvimento da compreensão crítica da sua “realidade social através da reflexão e da ação”, que ele chamou de conscientização. Segundo ele, esse processo começa no ser humano com a consciência de sua própria incompletude e, como resultado, este se torna capaz de lutar pelo desenvolvimento desta mesma consciência. A conscientização implica a conquista progressiva da pessoa por meio da análise de uma percepção mais clara da realidade, que é apreendê-la “como fragmentos interativos do todo.” Da mesma forma, a transformação de perspectiva, como explorada por Mezirow (2000), envolve um processo de autorreflexão crítica que afeta a mudança nas estruturas de significado mediante o processo de examinar e tornar-se consciente de suas próprias suposições e transformá-las em uma nova perspectiva ou nível de consciência. Portanto, a conscientização é desenvolvimentista. É o último estágio de um processo de aprendizado transformador. Segundo Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007, p. 141, tradução nossa), “O estágio mais sofisticado da consciência é a consciência crítica”. É o que Weil (1997, p. 28) descreve como “visão holística”, que “implica um alargamento progressivo da consciência.”

Alguns, principalmente os adultos, acharam desafiador e até assustador, entrarem em uma jornada em que olhar para dentro de si era um passo necessário para descobrirem quão incompletos eles eram, para que pudessem desenvolver a consciência do que precisavam aprender e no queriam se tornar. Além dessa exploração interior, eles, como indivíduos, ainda precisavam encontrar o caminho para integrar seu processo de aprendizado com os outros, de modo que pudessem crescer também como uma comunidade. Isso também implicava o reconhecimento da existência e coexistência de diferentes percepções sobre os mesmos fenômenos que constituem a vida. Nesse sentido, o diálogo desempenhou um papel crucial na aproximação das pessoas, ao falarem, refletirem e tomarem decisões sobre o que importava para elas, apesar de experimentarem diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 2010). Ma-

turana e Varela (1987, p. 24, tradução nossa) explicam a reflexão como “o processo de saber como sabemos”, voltando-se para si mesmo. A equipe de consultoria do projeto aprendeu que, à medida que as pessoas se situam nesse processo reflexivo, é mais provável que elas se cientifiquem de sua percepção relativa da realidade e encontrem os espaços de participação dos outros em diálogo, aprendendo uns com os outros e sendo “mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 80, tradução nossa).

Freire (2011, p. 89) esclarece que “o diálogo é um encontro entre mulheres e homens que nomeiam o mundo. Não deve ser uma situação em que alguém o nomeia em nome dos outros. É um ato de criação.” Ele completa: “O amor não é apenas o fundamento do diálogo, mas o próprio diálogo.” Por este motivo, explico que, se há tal aproximação de sujeitos, um encontro, há tolerância; se há tolerância, existe amor, e se há amor, pode-se concluir que há compromisso e responsabilidade social. Minha conclusão é que, se houver uma aproximação intencional e incondicional, existe amor; se há compromisso consciente com uma causa, há responsabilidade; se houver responsabilidade, há liberdade e comunhão. É, parafraseando Paulo Freire, um exercício de amor e humildade, bem como ato de fé nos seres humanos, que são os elementos fundantes do diálogo (PRADO; TESCAROLO, 2007) que, por sua vez, sustentam a cocriação da boa convivência e da paz. Nesse sentido, o diálogo legitima a formação de uma *verdadeira comunidade*. Igualmente importante foi o entendimento de que o amor, segundo Maturana (2002, p. 184-185), “é a fonte da socialização, não um resultado dela.” Nessa perspectiva, é aceitável afirmar que o amor é um anseio natural que permite estar junto, desde que as condições sejam favoráveis à sustentação das interações. Nas relações interpessoais, “o amor é a condição dinâmica de aceitação, de sua coexistência com o outro (ou outros)” (MATURANA, 2002, p. 184), que permite esperar que, como a tolerância, é um atributo desse mesmo amor, ela torne possível trazer a maioria das pessoas em diálogo sobre

temas que lhes são caros e confiar em sua capacidade de encontrar as respostas dentro de si.

A natureza dialógica do design do projeto esteve presente em aspectos circunstanciais e estruturais. Em outras palavras, a magnitude dos desafios deste projeto englobou não menos que todo o sistema educacional estadual, levando em consideração os aspectos estruturais, processuais e humanos e suas numerosas relações com o macroambiente externo. O projeto visava comunicar todas as partes como um todo e promover que todos estivessem em conversação, a fim de construir uma unidade necessária (BATESON, 1980; BATESON; DONALDSON, 1991), por meio da qual todos poderiam ser inspirados e nutridos com um ideal de paz e felicidade. Um entrevistado declarou: “A visão do projeto pode ensinar todo o sistema a ter uma ampla abertura para o diálogo e a reconciliação mediante a paz.”

O exame e a aplicação da reflexividade nos Cafés da Paz, através das lentes das idéias de Gregory Bateson sobre *framing* (enquadramento) (BATESON, 1972) e comunicação interpessoal (BATESON, 1980) e as idéias de autopoiese e linguagem de Maturana e Varela (1987), ajudaram a reconhecer a grande importância, profundidade e amplitude das conversas para a evolução sistêmica social e organizacional. Ideias sobre o “construcionismo ecológico como um modo de pesquisa reflexivo e contextual” ressoam com o meio criado (World Café) à medida que conectamos “nossa criação de histórias em uma ecologia da mente” (STEIER, 1991, p. 165, tradução nossa). Além disso, a compreensão do pensamento como um sistema (BOHM, 1994) e o diálogo como um processo multifacetado (BOHM, 1996), resultantes da união de muitas perspectivas e *insights*, contribuíram para reflexões sobre como a inteligência coletiva, que emerge no World Café, se contrapõe ao automatismo do pensamento (BOHM; EDWARDS, 1991), que desafia a capacidade humana de se transformar. Bohm (1981) justifica sua preocupação com crenças fixas, dizendo que nossa percepção ou *insights* não devem depender da memória. Ou seja, devemos ser

capazes de ver as limitações do que pensamos e do que sabemos. Acerca do primeiro Café, realizado em agosto de 2010, com representantes de vários segmentos da sociedade cearense, um entrevistado comentou: “A metodologia que usamos, o World Café, permitiu que todos os participantes apresentassem suas percepções anteriores e, ao mesmo tempo, revisassem suas posições sobre o tema enquanto dialogavam com as outras pessoas.”

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Cheguei ao programa de doutorado com algumas perguntas que esperava responder ou que me levassem a novas e a melhores perguntas. Algumas dessas questões resultavam do acumulado de experiências ao longo da vida e eu esperava responder a elas, ao menos, parcialmente. Em relação ao World Café, sabia, em minha prática de longo prazo, que seus princípios de design originais tinham servido a vários propósitos e públicos. Nesse sentido, esses princípios haviam sido bem organizados e experimentados e apresentaram maleabilidade e resiliência nos diversos contextos em que ocorreram os Cafés. O amplo escopo deste projeto serviria, então, para desafiar esses princípios, na forma sistematizada originalmente (teoria) e como foram testados (experiência), no contexto dos processos de macroarquitetura social. Ao fazê-lo, verificar-se-ia quais metodologias e métodos de pesquisa seriam necessários para apoiar o processo de pesquisa. Minhas perguntas iniciais sobre o World Café relacionadas ao projeto Projeto Geração de Paz foram:

Até que ponto esses princípios de design poderiam servir ao projeto de paz ao ganhar estatura (amplitude e capilaridade)? Eles apoiariam uma abordagem holística sistêmica, baseada em conversas entre e sobrepondo todos os elementos organizacionais - estruturas, processos e pessoas? Esses princípios de design seriam suficientes?

Considerando o surgimento de muitas dimensões interdependentes à medida que o projeto começou a se desenvolver, percebi que

o World Café poderia servir não apenas como um processo de mobilização, mas também como método de pesquisa e metodologia.

As perguntas evoluíram para o que parecia traduzir minhas preocupações:

O próprio World Café seria um método e uma metodologia de pesquisa adequados? Até que ponto ele apoiaria outros métodos e metodologias de pesquisa para que se tornassem mais eficazes?

Para o desenho do projeto, coloquei uma questão muito ampla e aberta que revelou meu desejo de descobrir (ou desvelar) os padrões que conectam cultura de design, cultura de diálogo e cultura de paz, de modo que um novo paradigma para a construção da paz viesse à tona. Essa pergunta – de uma vida toda – apresentou imediatamente um problema prático, pois levaria uma quantidade imensa de tempo e energia para respondê-la. No entanto, pareceu-me certo examiná-la durante os processos iniciais de investigação e design, para ajudar a organizar a estrutura dentro da qual encontraria as questões centrais e definitivas para a tese.

Que padrões conectam uma cultura de design a uma cultura de diálogo, de modo que o resultado dessa conexão fomente uma cultura de paz?

Antes do início do projeto, a experiência de vida já havia me ensinado como seria difícil levar (e manter) os adultos a um processo de aprendizado transformador, especialmente no âmbito das temáticas do “Geração da Paz”, que, inevitavelmente, exigiam mudança pessoal. Os primeiros World Cafés revelaram que a maioria dos professores e gestores de escola experimentaram um sentimento de estarem divididos entre a necessidade de ter mais conhecimento, habilidade e competência para enfrentar os desafios contemporâneos e uma forte resistência ao compromisso de apoiar a emancipação e protagonismo dos jovens à custa de perder o controle de seu *status quo*. Enquanto o primeiro exigiria espaço extra para o aprendizado, eles sentiram que o segundo se constituía em uma ameaça de perda de poder. Simultaneamente, abordar os adultos com meu viés

de *expert* em um assunto tão crítico para suas realidades seria injusto, antiético e contraproducente. Então, a questão que surgiu foi:

Como posso ajudar a descolonizar a epistemologia de uma pessoa sem tentar recolonizá-la com minha própria epistemologia?

Em 2015, após um longo período de reflexão, percebi que poderia transformar essa encruzilhada - o World Café, o “Geração da Paz” e o programa de doutorado da Fielding Graduate University - em uma única estrada. Eu havia testemunhado que o projeto havia proporcionado imensas oportunidades para milhares de pessoas se auto-organizarem em suas escolas e comunidades e que o World Café já havia demonstrado sua eficiência e eficácia como método de pesquisa e metodologia para processos participativos e transformadores. Um entrevistado corrobora minhas conclusões, afirmando que “a estratégia de se aplicar o World Café havia sido 100% responsável pelos resultados percebidos, uma vez que sua forma de trabalhar fez que os participantes suspendessem seus julgamentos ou censura e, no final, todos combinassem forças para sua coletividade como um todo” (tradução nossa). Além disso, o “Geração de Paz” havia produzido resultados robustos em todo o estado, como descrito anteriormente. O “Geração da Paz” havia se tornado um exemplo, *um projeto do povo*, que poderia oferecer subsídios únicos para uma política pública que pudesse transformar todo o sistema educacional do estado. Assim, minha pergunta de pesquisa não deveria se preocupar apenas com o que foi realizado no âmbito do “Geração da Paz” e como, mas também como os princípios de design do World Café, como unidades de aprendizagem, evoluíram nesse processo e contribuíram para o sucesso do projeto, a seguir:

Como os princípios de design do World Café e o Projeto Geração de Paz coevoluiram e contribuíram mutuamente para fomentar culturas de paz?

Essa conclusão permitiu que não houvesse recortes distintos entre o projeto e a tese, pelo menos no que diz respeito às partes destacadas nos estudos centrais.

O aumento das ameaças sistêmicas à sustentabilidade global representa um risco para o futuro de todos e a compreensão de uma abordagem de diálogo autêntico, como o World Café, é muito oportuna e necessária. Alinhada com as idéias de Wheatley (2009, p. 139) de como podemos “encontrar conexão, comunidade e paz”, a comunidade constituída no World Café concede aos participantes um sentimento de pertencer a algo maior, mais sábio e, no caso do “Geração da Paz”, uma forte conexão que permitiu a experiência do sagrado, da paz. No *The World Café: Shaping our futures through conversations that matter* (O World Café: Dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas) (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 8, tradução nossa), Margaret Wheatley manifesta uma apreciação pelo processo do World Café no prefácio do livro.

Nós apenas podemos ser sábios juntos, pois desperta nossa memória profunda das espécies de crenças fundamentais sobre a vida humana. Primeiro, nós, humanos, queremos conversar sobre coisas que são importantes para nós. Na verdade, é isso que dá satisfação e significado à vida. Em segundo lugar, quando conversamos, juntos somos capazes de acessar uma sabedoria maior que é encontrada apenas no coletivo (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 8, tradução nossa).

Essa é a alma do World Café, que os autores transmitem em todo o livro.

O “Geração da Paz” foi inovador em muitos aspectos, pois ofereceu um design holístico sistêmico com abordagens interdisciplinares e transdisciplinares para situações problemáticas e não problemáticas, que envolviam a transformação da educação e os sistemas onde esta ocorria - família, escola e comunidade - direta e indiretamente. Isso implicava mais do que reformas escolares integrais, cuja estrutura historicamente se concentrava principalmente na melhoria da escolarização em distritos eco-

nomicamente desfavorecidos. O design implicou um processo de transformação que também combateu outras formas sutis de pobreza, que estão presentes em qualquer comunidade brasileira, incluindo as modernas, ricas e urbanas, tais como

- a) abuso e dependência de drogas;
- b) gravidez precoce indesejada;
- c) famílias fragmentadas;
- d) falta de conhecimento social e histórico e compreensão do tecido social da comunidade;
- e) senso precário de si mesmo e do social;
- f) decadência moral e ética;
- g) cultura predominante do individualismo;
- h) intolerância;
- i) predominância do materialismo em detrimento da espiritualidade;
- j) múltiplas realidades e níveis de consciência;
- k) arranjos institucionais e políticas públicas relacionadas insuficientes;
- l) programas governamentais e não governamentais concebidos principalmente em reação à violência, com grande ênfase nas estratégias e planos de repressão e pouco na prevenção da violência;
- m) gestão pública inapta e;
- n) professores sem preparação suficiente.

A ideia de cocriar um ambiente de aprendizagem em cada Café da Paz, sem desconsiderar o conhecimento acumulado e a experiência dos eventos anteriores, exigiu um refinamento tanto na estrutura do projeto, quanto nas estratégias de implementação. Essa melhoria nos impediu de transformar os resultados passados em uma lista de conteúdos a serem simplesmente replicados nos Cafés seguintes. A teoria dos sistemas vivos aplicada em alinhamento com os elementos do pensamento sistêmico e do pensamento ecológico combinados trouxe as condições que permitiram às escolas aprender com o projeto e contribuir para sua evolução.

Por meio da polinização cruzada e da conexão de diversas perspectivas (BROWN;

ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, tradução nossa), um processo metadialógico ocorreu e deu a esperança de que o projeto pudesse se tornar sustentável enquanto essas interações continuassem a aprender umas com as outras e oferecessem as informações necessárias para os ajustes que o projeto precisasse. Da mesma forma, o World Café também aprendeu com cada experiência, lidando com diversas circunstâncias que exigiam flexibilidade e adaptações.

A experiência dos Cafés da Paz em muitos contextos com diferentes populações e número de participantes reafirmou a necessidade de se ter uma ideia comum do que o design de um World Café eficaz implica. A ideia de desafiar os princípios vivos (teoria) e vividos (experiência) do World Café visava descobrir se esses princípios seriam suficientes no contexto de processos de macroarquitetura social como o projeto Geração da Paz. Sob uma abordagem holística sistêmica, tivemos a oportunidade de testar sua adaptabilidade e ajustabilidade a variáveis como contexto, duração, formato, escopo, logística, clima organizacional, clima social e aspectos transculturais e multigeracionais por mais de cinco anos. Ao se desenhar, conduzir, relatar e avaliar um processo que se desdobrou com milhares de copesquisadores, tivemos, em virtude da necessidade, que aprender a confiar em alguns princípios gerais que poderiam assegurar as condições operacionais dentro das quais o World Café serviria ao projeto.

A sistematização abaixo pode ajudar a explicar como essa abordagem funcionou no suporte a esse processo de conversas de longo prazo em todo o estado, em muitos níveis. As rodadas do World Café criaram vínculos interdependentes entre si que sustentaram todo o processo, conforme explicitado ao longo desta narrativa. Quatro elementos (ou “qualidades”) integraram o processo de design: redundância, recursividade, proporção e evolução (BATESON, 1972, 1980; MATURANA; VARELA, 1987; MATURANA, 2002).

“Redundância” ajuda as pessoas a fazerem conexões com os elementos de contexto

objetivos e subjetivos do Café (apresentações, perguntas, respostas, desenhos, colagens, linguagem verbal e não verbal e assim por diante) ao longo das rodadas. Pequenos saltos são bons desde que se tenha uma noção do que está acontecendo e, progressivamente, os participantes adquiram fluência para acompanhar a crescente complexidade e abrangência que devem ter ao longo do processo. “Recursividade” lembra “reforço”; combina com o item anterior, “redundância”, pois os elementos de ambos agem uns sobre os outros. Enquanto a “redundância” ajuda a pessoa a permanecer no caminho, a “recursividade” ajuda a dar significado à experiência por meio de reforço. “Proporção” é um item necessário para manter o equilíbrio entre as rodadas do Café e os requisitos de cada rodada. “Evolução” seria a unidade (derivada de redundância, recursividade e proporção) que resulta de uma trajetória de sucesso, que eventualmente “viaja” de um Café para outro, como foi o caso em muitas ocasiões.

Comparo o processo do World Café com um funil de cabeça para baixo. Começa com uma perspectiva ampla (o “continente”), que gradualmente “se estreita” à medida que as conversas se tornam cada vez mais densas. Para entender essa densidade, é necessário criar um todo entre os participantes, para que esses sejam capazes de abraçar a complexidade de maneira elegante, ainda que desigualmente. Isso ajuda as pessoas a conversarem sistemicamente e, gradualmente, adquirirem alguma compreensão sistêmica. Isso faz do World Café um negócio muito sério.

O potencial do projeto e seus resultados bem-sucedidos, conforme publicado na edição latinoamericana do World Café Book, World Café: Construindo nuestro futuro a través de conversaciones poderosas (SILVA; MESQUITA, 2016, p. 350-351, tradução nossa), mostram um amplo espectro da presença do “Geração da Paz” no estado do Ceará de agosto de 2010 até março de 2016, quando o período da pesquisa terminou:

1. O tamanho do programa, sua permanência no tempo e as avaliações po-

sitivas mostram um potencial de mudança muito promissor para escolas e governos.

2. O programa mostrou como o World Café é um método eficiente de pesquisa-ação. As comunidades legitimaram suas capacidades e esforços e, portanto, são receptivas às mudanças que emergem das conversas.
3. O crescimento da consciência dos indivíduos e comunidades participantes é uma grande conquista, pois pode garantir a sustentabilidade do movimento de pacificação e as transformações sociais projetadas pelas escolas e suas comunidades.
4. As avaliações quantitativas identificaram o seu impacto positivo na drástica redução da violência na escola e nas comunidades, graças ao grande número de pessoas envolvidas na organização do espaço escolar, no sentido de criar uma convivência pacífica.

Outras realizações importantes da implementação do World Café apoiaram o crescente desenvolvimento dessa rede de cultura de paz:

1. Rede de articuladores em cada uma das 26 regiões escolares, inclusive nas respectivas escolas, com um representante do segmento da gestão, dos professores e dos alunos.
2. Mudança de perspectiva de depreciativa para apreciativa, focada na construção da paz pela paz.
3. Até dezembro de 2014, mais de 500 escolas foram certificadas pelo “Geração da Paz” por demonstrarem evidências de construção de redes de paz.
4. Uma cultura de diálogo tem sido fundamental na melhoria das relações e na evolução e integração de projetos, programas e processos que tenham afinidades com questões de paz, cidadania, felicidade, bem-estar e assim por diante.
5. A experiência de aplicar o World Café no Projeto Geração da Paz serviu

como um modelo de pesquisa-ação que pode reunir milhares de pessoas, ao mesmo tempo, em muitos lugares, tecendo uma ampla e complexa rede de ativistas mobilizados.

6. Uma nova ordem surgiu apoiada pela aplicação dos elementos fundamentais do World Café, como autonomia, solidariedade, colaboração, auto-organização e interdependência.
7. O diálogo ajudou a Secretaria da Educação do Ceará a definir uma agenda clara para que outros setores do governo e da sociedade em geral encontrassem seus espaços de participação no “Geração da Paz” dentro e fora do sistema educacional.

A seguinte declaração (SILVA, 2016), obtida no término do último Café, em março de 2016, em que a liderança da SEDUC se reuniu para avaliar o projeto e planejar sua institucionalização em todo o sistema educacional, traduz a visão do grupo sobre o futuro da instituição e os benefícios potenciais do projeto e demonstra um robusto resultado em relação ao contexto, forma e prazo em que foi executado.

Os participantes apoiam a implementação da cultura da paz como uma missão dos seres que compõem o sistema educacional do Ceará. Precisamos transformar o Geração da Paz em uma marca presente em tudo: no currículo, nos processos de gestão, no material pedagógico, na formação / treinamento, nos projetos e programas, nos organismos colegiados, nos eventos e nos espaços físicos. Também na missão de cada servidor público do sistema: o porteiro, o cozinheiro, o professor, o diretor, coordenadores e outros (SILVA, 2016, p. 22).

Não obstante os esforços de gestão para que o projeto florescesse e extrapolasse, tornando-se, portanto, uma política pública após a vigência inicialmente contratada, de 23/02/2012 a 23/02/2016, sua institucionalização se deu de forma indireta, consubstanciando o desenho

das escolas de tempo integral. Conforme um entrevistado, o desenvolvimento de uma cultura de diálogo “permitiu que as escolas de tempo integral pudessem ser consideradas, no âmbito da SEDUC, como escolas de educação integral”, pelas qualidades que emergiram a partir das transformações que tal cultura propiciou.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dos World Cafés no contexto do “Geração da Paz” trouxe novas questões em relação à tarefa com que nos deparamos. O processo testou os princípios de design do World Café (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40) em muitas circunstâncias, em que a sequência sugerida de ações naturalmente se sobrepôs ou exigia uma ordem diferente a ser tomada. Nossa avaliação é que os princípios originais são suficientes. Eles sobreviveram ao processo, no entanto, a diversidade de situações, que ocorreram no decorrer da implementação do projeto, indica que esses princípios devem ser adaptados de acordo com cada circunstância. Isso implica em design, planejamento e gerenciamento mais sofisticados, permanecendo, contudo, simples e compreensível o suficiente para fazer a diferença onde quer que seja aplicado. Às vezes, uma combinação com outros métodos e técnicas pode ser necessária, assim como o uso de recursos alternativos. Em suma, o World Café, como metodologia, pode abranger outras abordagens e meios para alcançar o seu fim.

Nossa definição de contexto baseada em uma abordagem holística sistêmica determinou como definir o World Café apropriadamente em uma variedade de circunstâncias. Em outras palavras, tomando a idéia de contexto como um “campo”. intencionalmente criado ou autogerado, e entendendo que esse campo não está separado da realidade, mas um todo dentro de um todo, no tempo e espaço, e um processo que se conecta a outros, então pode-se concluir que “definir o contexto” implica muito mais do que “esclarecer o propósito e os parâmetros gerais dentro dos quais o diálogo se des-

dobra” (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, tradução nossa).

Outro princípio, “criar um espaço hospitaleiro” (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, tradução nossa), vinculado ao primeiro quanto à forma como a comunicação ocorria antes e durante os Cafés, para que os convidados sentissem antecipadamente que um espaço interessante para sua participação autêntica estava “esperando” por eles e que sua presença era muito importante. Isto significou que, no processo de assegurar aquele clima “caseiro” durante os Cafés da Paz, deveríamos atender a diferentes maneiras pelas quais as pessoas concebem um espaço hospitaleiro. Considerando que a implementação do projeto dependia do estabelecimento de um fluxo de comunicação que transmitisse e reforçasse a *nova ordem*, precisávamos que os participantes adquirissem a fluência necessária para levar a mensagem de volta para casa (para suas escolas, organizações e comunidades) após cada Café.

Outra lição diz respeito às questões levantadas. Às vezes, e, no nosso caso, muitas vezes, tivemos que cocriar os processos por meio dos quais essas “questões que importam” poderiam emergir de acordo com as mesmas temáticas levantadas pelas comunidades que ajudaram a construir o projeto. Esses três primeiros princípios encorajaram a participação das pessoas antes mesmo de sua chegada aos Cafés. Devido à nossa compreensão do World Café como um sistema de aprendizagem, portanto, um sistema vivo interagindo com os participantes e anfitriões, o design dos Cafés da Paz exigia atenção consciente para evitar a implementação de um design padrão com o qual poderíamos generalizar a aplicação de seus princípios. Portanto, a dinâmica real dos Cafés nos ensinou a projetar de tal forma que as pessoas pudessem “polinizar e conectar diversas perspectivas”, “ouvir em conjunto padrões, *insights* e questões mais profundas” e “colher e compartilhar descobertas coletivas” em estágios iniciais dos Cafés, mais de uma vez em alguns Cafés.

Depois de reunir milhares de cidadãos e testemunhar seus esforços e entusiasmo na orga-

nização de seus espaços de convívio, inspirados em uma visão compartilhada, o legado do Projeto Geração da Paz é notável e pode se tornar uma referência para as políticas públicas, não restritas ao setor educacional, contanto que seja organizado e receba o suporte adequado, conforme analisado neste estudo. O poder do World Café de cocriar novas realidades permitiu aos participantes descolonizar suas visões de mundo, mudando do paradigma da instrução para o da aprendizagem (KNOWLES, 1983), proporcionando-lhes novos *insights* que resultaram na melhoria da experiência de ensino e aprendizagem nas escolas. Essa mudança exigiu uma intrincada teia de relacionamentos, envolvendo conversas entre e sobrepondo todos os elementos organizacionais - estruturas, processos e pessoas. Como um dos entrevistados declarou: “O World Café é uma excelente estratégia para criar os entendimentos necessários para ações integradas, planejadas para respeitar os pontos de vista de cada membro da SEDUC.” O World Café inspirou projetos novos e preexistentes NA SEDUC a se desenvolverem, assim como a integração de uns com os outros. Esse entrevistado enfatizou: “A natureza integrativa do World Café no processo de entender os padrões que conectam projetos semelhantes e os transformam em políticas públicas, conseqüentemente recomenda processos e rotinas coordenadas”.

A experiência indica que uma poderosa teoria de mudança foi construída e aplicada, apesar das falhas e limitações típicas de iniciativas pioneiras. As lições aprendidas tornaram-se subsídios para ajustes e modelagem de futuros projetos em diferentes escalas, culturas, áreas de conhecimento e setores. Tomar este presente estudo como base para mais pesquisas e experimentos é aconselhável.

REFERÊNCIAS

ATLEE, T. **Building a culture of dialogue (among other things)**. 19---. Disponível em http://www.co-intelligence.org/CIPol_CultOfDialog.html. Acesso em: 17 mar. 2017.

- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. New York, NY: Bantam Books, 1972.
- BATESON, G. **Mind and nature: a necessary unity**. 2nd ed. New York: Hampton Press; New edition edition, 1980.
- BATESON, G.; DONALDSON, R. (ed). **A sacred unity : further steps to an ecology of mind**. New York: Cornelia & Michael Bessie Book, 1991.
- BELL, S.; MORSE, S. **Sustainability indicators – Measuring the immeasurable?** London, England: EarthScan, 1999.
- BELL, S.; MORSE, S. **Sustainability indicators: measuring the immeasurable?** London, England: EarthScan, 2008.
- BOHM, D. **Touch the future: Knowledge & insights**. 1981. Disponível em: https://tfuture.org/files/2/members/int_bohm_insight.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BOHM, D. **Thought as a system**. New York, NY: Routledge, 1994.
- BOHM, D. **On Dialogue**. 2nd ed. New York, NY: Routledge, 1996.
- BOHM, D.; EDWARDS, M. **Changing consciousness: exploring the hidden source of the social, political, and environmental crises facing our world**. New York, NY: HarperCollins, 1991.
- BONDURANT, J. V. **Conquest of violence: the gandhian philosophy of conflict**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1958.
- BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO**. Fortaleza, 2012.
- BROWN, J. **The World Café: living knowledge through conversations that matter**. 2001. 362 f. Tese. The (Doctor of philosophy) - Fielding Institute, 2001. Disponível em: http://api.ning.com/files/FBfnXTo9RIH44QBWMYmuJ59ufAMfW9CtMm8Ek*F-s8wIqEBaOPGI-hx5Zx1tS7lui4l3xf9T7*W5EtbSdu0oQFXF-bOLUhIzJv/JBDissertation.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BROWN, J.; ISAACS, D.; WORLD CAFÉ COMMUNITY. **The World Café: shaping our futures through conversations that matter**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2005.
- CARSE, J. **Finite and infinite games: a vision of life as play and possibility**. New York, NY: Ballantine Books, 1991.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Identidade organizacional**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/identidade-organizacional-2/>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J. **Narrative inquiry. International Encyclopedia of Education**. New York, NY: Elsevier, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: um guia prático para educadores**. Brasília, 2014.
- DARDER, A.; BALODANO, M.; TORRES, R. (ed.). **The critical pedagogy reader**. New York, NY: Routledge, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition**. Great Britain, UK: Continuum International Publishing Group, 2011.
- HORTON, M.; FREIRE, P. **We make the road by walking: conversations on education and social change**. Philadelphia, PA: Temple Uni-

versity Press, 1990.

JACOBS, D. T. **The authentic dissertation:** alternative ways of knowing, research and representation. New York, NY: Routledge, 2008.

JORGENSEN, J.; STEIER, F. Frames, framing and designed conversational processes: lessons from the World Café. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 49, n. 3, p. 388-405, 2013.

KNOWLES, M. **Self-directed learning**. New York, NY: Association Press, 1983.

LEVINTHAL, D.; RERUP, C. Crossing an apparent chasm: bridging mindful and less-mindful perspectives on organizational learning. **Organization Science**, v. 17, n. 4, p. 503-509, 2006.

MATURANA, H. R. **A ontologia da realidade** = the ontology of reality. Belo Horizonte, Brazil: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **The tree of knowledge:** the biological roots of human understanding. [S.l.]: Shambhala Publications, 1987.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **The origin of humanness in the biology of love**. Charlottesville, VA: Imprint Academic, 2008.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. **Learning in adulthood:** a comprehensive guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007.

MEZIROW, J. **Learning as transformation:** critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

NELSON, H.; STOLTERMAN, E. **The design way:** intentional change in an unpredictable world: foundations and fundamentals of design

competence. New Jersey: Educational Technology Publications, 2003.

NICOLESCU, B. Methodology of Transdisciplinarity – Levels of Reality , Logic of the Included Middle and Complexity. **Transdisciplinary Journal of Engineering and Science**, v. 1, n. 1, p. 19-38, 2010. Disponível em: http://basarab-nicolescu.fr/Docs_Notice/TJES-No_1_12_2010.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.

PRADO, J. C.; TESCAROLO, R. **A pedagogia encharcada de amor de Paulo Freire na prática docente**. 2007. Disponível em: http://basarab-nicolescu.fr/Docs_Notice/TJES-No_1_12_2010.pdf. Acesso em: 25 jan. 2016.

PRESSMAN, L.; WILDAVSKY, A. **Implementation:** how great expectations in washington are dashed in oakland. Los Angeles: University of California Press, 1984.

REHORICK, D.; BENTZ, V. (ed.). **Transformative phenomenology:** changing ourselves, lifeworlds, and professional practice. Plymouth, United Kingdom: Lexington Books, 2009.

SCHARDONG, R. Quarto produto de consultoria. *In:* PROJETO de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Fortaleza: [s.n.], 2014.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York, NY: Basic Books, 1983.

SILVA, F. M. Segundo produto de consultoria. *In:* PROJETO de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Fortaleza, 2014.

- SILVA, F. M. Quarto produto de consultoria. *In: PROJETO de Cooperação Técnica entre o Governo Brasileiro, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.* Fortaleza, 2016.
- SILVA, F. M.; MESQUITA, M. El World Café y la Generación de la Paz en Brasil. *In: BROWN, J.; ISAACS, D. World Café: construyendo nuestro futuro a través de conversaciones poderosas.* Colombia: Lemoine Editores, 2016.
- STEIER, F. Reflexivity and methodology: an ecological constructionism. *In: STEIER, F. (ed.). Research and reflexivity.* Thousand Oaks, CA: SAGE, 1991. p. 162-185.
- STEIER, F.; BROWN, J.; SILVA, F. M. The World Café in action research settings. *In: BRADBURY, H. (ed.). The SAGE handbook of action research research.* 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015. p. 210-218.
- STERLING, S. **Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: explorations in the context of sustainability.** 2003. 477 f. Tese. University of Bath, 2003.
- STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change.** Foxhole, United Kingdom: Green Books, 2004.
- TERCHEK, R. J. **Gandhi struggling for autonomy.** Boulder, CO: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.
- THOMPSON, W. T.; STEIER, F.; OSTRENKO, W. Designing communication process for the design of an idea zone at a science center. **Journal of Applied Communication Research**, v. 42, n. 2, p. 208-226, 2014.
- VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.** Albany, NY: The State University of New York, 1990.
- VOGUS, T.; SUTCLIFFE, K. **Organizational Mindfulness and Mindful Organizing: a reconciliation and path forward.** 2013. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/235256977_Organizational_Mindfulness_and_Mindful_Organizing_A_Reconciliation_and_Path_Forward. Acesso em: 25 jan. 2016.
- WEIL, P. **The art of living in peace: Towards a new peace consciousness.** Findhorn, Escócia: Findhorn Press, 1997.
- WHEATLEY, M. **Turning to one another: simple conversations to restore hope to the future.** San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2009.
- WHEATLEY, M. **A simpler way.** San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 1999.