

A ÉTICA DO CUIDAR E O OLHAR TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A CULTURA DE PAZ

Cássia de Fátima da Silva Souza¹

Raquel Cabral²

1. Especialista em Metodologia do Ensino (UNIT/SE), em Psicopedagogia (Faculdade Pio Décimo-SE), em Arteterapia pela Alquimy Art (FIZO/SP), em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFC), Licenciada em Pedagogia (FEBA-BA); Professora da Sala de Recurso da EMEF Tenisson Ribeiro; Pedagogia da SEED/SE, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq), Email: cassiaprojec@yahoo.com.br

2. Doutora em Comunicação Institucional pela Universitat Jaume I (Espanha), Mestre em Estudos Internacionais para a Paz, Conflitos e Desenvolvimento Social pela Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz da Universitat Jaume I (Espanha) e o Instituto de Desenvolvimento Social e Paz (IUEDSP), Mestre em Comunicação Midiática e Bacharel em Relações Públicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de São Paulo/Brasil. Atualmente é professora doutora no Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru (São Paulo, Brasil). E-mail: raquelc@faac.unesp.br

RESUMO

O presente trabalho aborda uma breve retrospectiva histórica do conceito de paz, relacionando com a ética do cuidar e a arte por meio de um olhar transdisciplinar. O conceito de paz tem evoluído na história recente da humanidade. Implica em uma abordagem complexa, que envolve olhares multidisciplinares. Nesse sentido, este trabalho utiliza técnicas de pesquisa qualitativa, pautadas em metodologia construtivista, sob a forma de relato de experiências. A base de todo trabalho desenvolvido foram as Oficinas Criativas, sistematizadas por Allesandrini (1996). Nesse estudo foram analisadas as conexões entre Cultura de Paz, Arte e o Cuidar com o propósito de relacionar a Arteterapia como uma possibilidade de inclusão do cuidador estabelecendo um diálogo transdisciplinar e uma ação renovadora, que reaprenda a realidade em todos os seus aspectos e a transforme segundo as novas necessidades do contexto vivido. Os resultados revelaram que a Arteterapia proporcionou às professoras não só a amenização do estresse, como também oportunizou o fortalecimento dos vínculos entre as participantes.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura de Paz. Ética do Cuidar. Arteterapia.

ABSTRACT

This work deals with a brief historical overview of the concept of peace relating to the ethics of care and art through a transdisciplinary look. The concept of peace has evolved in recent history. It implies a complex approach, which involves multidisciplinary looks. In this sense, our work uses qualitative research techniques, guided constructivist methodology in the form of experience report. The basis of all work were the Creative Workshops, systematized by Alessandrini (1996). In this study we analyzed the connections between Culture of Peace, Art and Caring for the purpose of relating the Art therapy as a possibility of including the caregiver establishing a transdisciplinary dialogue and renewing action, which relearn the reality in all its aspects and to transform according to the new needs of the lived context. The results revealed that the Art Therapy provided to teachers not only the alleviation of stress but also provided an opportunity to strengthen ties between the participants.

KEYWORDS

Peace Culture. Ethics of Care. Art Therapy.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de paz tem evoluído na história recente da humanidade. Atualmente, parte de um estudo notoriamente multidisciplinar e complexo. Um conceito relativamente novo que reconhece a natureza pacífica da espécie humana.

Nesse sentido, o que seria uma Cultura de Paz? Faremos algumas reflexões na tentativa de compreender que a cultura da paz supõe, mais que tudo, uma dinâmica de transformação e de conversão. Apresentaremos uma breve retrospectiva histórica dos Estudos para a Paz em quatro etapas: A primeira fase (1930 a 1959); a segunda (1959 -1980); a terceira (1980-1990) e a quarta fase (1990 até os dias atuais).

A primeira fase compreende o período de 1930 a 1959, no qual podemos enumerar alguns dados importantes. Em 1930, Quincy Wright e Lewis Ri-

chardson desenvolvem o que é denominado de análise quantitativa da guerra. E com as consequências desastrosas da Primeira e Segunda Guerra Mundial, há uma tentativa rigorosa de estudar cientificamente a guerra, focando nas possibilidades de quantificação e experimentação. Contudo, em 1948 surge um Programa de Estudo da Paz no Manchester College de Indiana, no qual se observa as primeiras iniciativas voltadas para o estudo da paz e não da guerra.

Nesse contexto, o nascimento da Teoria das Relações Internacionais, com um enfoque que consideravam 'realista'¹, começa a problematizar a relação entre valores éticos, princípios legais e de soberania em relação à carreira armamentista.

Naquele momento, entendia-se a paz a partir do que 'não era paz', ou seja, a paz negativa, herdada dos romanos, como *absentia belli*, ausência de guerra. E a noção de conflito também se entendia como algo negativo, o qual era necessário eliminar.

Daí a terminologia 'resolução de conflitos' e não 'transformação de conflito' tal como se compreende na atualidade, pressupondo que os conflitos não são resolvidos, mas sim superados e/ou transformados. Nesta época, também, surge a ação humanitária, que tem seus precedentes na caridade cristã das ordens monásticas medievais e a missão 'civilizadora' da colonização. Daí os termos guerra e paz seriam, nesse caso, opostos. São, portanto, situações extremas. E estão, de fato, situados em polos opostos.

Nessa primeira etapa, a maioria das pesquisas concentra-se nos Estudos da Polemologia, ou seja, no estudo da guerra. São pautados basicamente por elementos qualitativos e têm como objetivo compreender as guerras e responder a questão: o que é a guerra?

1. Por realismo entendiam que não se podia aplicar nem as mesmas leis nem os compromissos éticos dos cidadãos de um Estado-Nação às relações entre os Estados onde reinava a anarquia legal e moral. Por esse motivo, se justificava a carreira armamentista como elemento de "disuasão" dos inimigos.

Já o segundo período (1959-1980) relacionado aos Estudos para a Paz é marcado pela criação de Institutos e Centros de Pesquisa destinados a estes estudos. O pesquisador norueguês, Johan Galtung (1995), se concentra na conceituação da definição de paz ao identificar matizes no conceito. Segundo ele, haveria uma paz negativa e uma paz positiva.

A paz negativa, segundo Galtung (1995), seria a ausência da guerra ou violência, o que não elimina a predisposição para ela ou a violência estrutural da sociedade. Seria um estado de passividade, onde não há violência direta declarada ou visível. Já a paz positiva, por outro lado, seria a ausência de guerra ou violência, mas implica ainda em ajuda mútua, educação, desenvolvimento e justiça social. A paz positiva vem a ser não somente uma forma de prevenção contra a guerra, mas a construção de uma sociedade justa, na qual mais pessoas comungam do espaço e da estrutura social.

Partindo desses avanços nos Estudos para a Paz, Johan Galtung cria o *Peace Institute Research* em 1960 em Oslo na Noruega. Este foi o primeiro instituto de pesquisa dedicado aos Estudos para a Paz, sob nova ótica, com o objetivo de entender a paz. Portanto, nesse novo contexto, o foco investigativo se dava no sentido de responder à pergunta: o que é a paz? O que representou um giro epistemológico para o avanço das pesquisas até então desenvolvidas nesse campo científico.

Do mesmo modo, as organizações de ajuda humanitária começam a ampliar a sua análise e suas possibilidades de intervenção além do alívio imediato de desastres e catástrofes. Surgem as organizações não-governamentais (ONGs) que além da possibilidade de ajudar e de intervir desejam e querem dar testemunho de denúncia da situação vigente nos locais em que atuam. Assim, em diferentes espaços se discute a questão da validade acadêmica dos Estudos para a Paz.

Por outro lado, o avanço na discussão prosseguiu e a noção de paz não é mais a simples ausência da guerra ou a condição resultante

do equilíbrio do poder entre as superpotências bélicas. Um novo conceito para paz está na cooperação entre os povos, objetivando o fim da violência estrutural ou sistêmica, que conceituaremos mais adiante.

Contudo, a terceira etapa dos Estudos para a Paz (1980-1990) é menos acadêmica e mais ligada aos movimentos sociais contra o crescimento do armamento nuclear. Em 1986, pesquisadores do mundo inteiro, convocados pela UNESCO, e reunidos em Sevilha (Espanha), publicaram o mais famoso documento pacifista até hoje conhecido: o Manifesto de Sevilha. Nele, os pesquisadores, entre eles, biólogos e neurologistas assinalam claramente posição contrária a 'certo número de presumidos descobrimentos biológicos que foram utilizados por pessoas, inclusive em nossos respectivos âmbitos, para justificar a violência e a guerra" e, afirmando explicitamente, 'que a biologia não condena a humanidade à guerra" (UNESCO, 1989).

A partir desse momento, a perspectiva de gênero, também, começa a ser introduzida nas discussões e pesquisas para a paz, uma contribuição advinda das pesquisadoras feministas que entendem a sua importância para a construção de uma cultura de paz em contraposição ao sistema patriarcal, que produz e legitima a violência de gênero.

Ao mesmo tempo, nesse período, as Relações Internacionais influenciadas pelo debate que trata de superar o positivismo científico dos debates anteriores, começam a buscar novas maneiras de ir além do colonialismo. Empresas, ONGs e indivíduos podem e devem ter influência na política mundial. A igualdade no trato dos princípios morais e democráticos das relações internas é um objetivo para as relações entre Estados e demais atores mundiais. Ainda que difícil de ser obtida, essa igualdade se coloca como algo a ser conquistado.

Por último, a quarta etapa que tem início em 1990 e estende-se até os dias atuais é fortemente influenciada pela queda do muro de Berlim e o

final da Guerra Fria, fazendo avançar as pesquisas e discussões no contexto dos Estudos para a Paz com a introdução da noção de *paz negativa* e *positiva* cunhadas por Johan Galtung.

As contribuições de Galtung foram fundamentais para o início de uma nova concepção sobre a noção de paz, partindo de uma perspectiva mais complexa, portanto mais humana. Algo que vai além da ausência de guerra, e que permite visualizar a complexidade das relações de poder e de influência entre a sociedade e o indivíduo. A partir desta contribuição, o conceito de interdependência entre os seres humanos, a sociedade como um todo e a natureza se torna mais complexa e mais orgânica.

Para Galtung (1995), a *paz negativa* implica a inexistência da guerra, ou seja, ausência de *violência direta*. Esta se refere à violência física e/ou verbal ou psicológica exercida diretamente sobre uma pessoa, na qual conhecemos a vítima e o agressor. É o tipo de violência que pode ser registrada, filmada ou fotografada. Nela existe uma privação imediata da segurança e da vida. Como exemplo, podemos pensar na violência doméstica, onde o agressor comete um ato de violência física, verbal ou psicológica contra o conjugue ou filhos.

Já a noção de *paz positiva* (GALTUNG, 1996) implica em compreender a noção de ausência de guerra e/ou violência direta, mais complementada com justiça e desenvolvimento social. Esse entendimento altera substancialmente nossa percepção sobre o fenômeno social de uma paz complexa.

A *paz positiva* é a alternativa à *violência indireta ou estrutural* que, segundo Galtung (1995), se traduz numa tipologia de violência que está presente nos sistemas sociais. Nela, conhecemos as vítimas, mas os autores estão opacos ou eclipsados por trás dos sistemas que geram injustiças de todo tipo. Como por exemplo, quando vemos filas de desempregados reconhecemos as vítimas de um sistema, no qual são gerados contingentes de vidas que são excluídas do capital.

Para Galtung (1996, p. 2), a *violência estrutural* é uma forma de *violência indireta* que resulta da 'própria estrutura social – entre humanos, entre grupos de humanos (sociedades), entre grupos de sociedades (alianças, regiões) no mundo" e dela deriva os conflitos resultantes das disparidades e tensões socioeconômicas.

Partindo dessas reflexões, Galtung entende que além de uma percepção mais complexa sobre a paz, é necessária uma educação para a paz, pois as pessoas precisam aprender a desaprender a cultura da violência. Para ele, a violência não é inerente ao ser humano, mas produto de sua cultura, criando a necessidade da formulação e do aprendizado da convivência pacífica, por meio de uma educação para a paz.

Com essa reflexão Galtung mapeia três tipos de violência, conforme já mencionado: a direta², a estrutural³ e a cultural⁴, sendo que esta última é a mais sutil e legitimadora dos outros dois primeiros tipos de violência.

Como se observa, a *violência cultural* está presente nos discursos sociais, por trás das práticas culturais e dos produtos da cultura, como por exemplo, na literatura, nos filmes, na música, nas canções de ninar, na nossa própria língua, por meio de ditados populares e no uso de metáforas que normalizam e legitimam estruturas de violência cultural.

A paz não é a grande transcendência do ser humano, mas sim, é o caminho para relações humanas mais reais e qualificadas, mais éticas, solidárias, questionadoras, críticas, criativas, amorosas,

2. É aquela em que os autores e as vítimas são visíveis, e se refere à violência que pode ser vista, filmada ou fotografada: um assassinato, um genocídio, a violência doméstica.

3. É aquela onde o autor não é visível, mas as vítimas sim, por exemplo: as vítimas da fome, os desempregados estruturais, os órfãos de um genocídio.

4. É aquela que nem o autor nem a vítima são efetivamente visíveis; ou seja, é aquela que não pode ser registrada através de uma fotografia, filme, ou reportagem; enfim, é a violência que se esconde por trás dos discursos sociais (das instituições em geral).

entre tantas possibilidades. Nesse sentido, Nicholas K. Roerich⁵ criou o Tratado universal de paz e proteção aos tesouros do gênio humano, que hoje leva o nome Pacto Roerich ou Pacto da Paz. No momento em que há uma erosão dos valores espirituais em muitas áreas da atividade humana, a obra de Roerich serve como reafirmação inspiradora das mais nobres qualidades humanas: sabedoria, beleza e paz.

Nicholas definiu a cultura como o cultivo do potencial criativo do homem. Acreditou que alcançar a paz por meio da cultura é um propósito a ser realizado pelo esforço positivo da vontade humana. Afirmou que a cultura não pertence a um só homem, a um só grupo ou a uma só nação: é propriedade mútua de toda a humanidade e herança das gerações. É uma criação constitutiva do comportamento humano. Transcende a todos os obstáculos, partidos políticos, preconceitos e intolerâncias.

Para Nicholas, os valores culturais são os maiores tesouros do povo. Cultura é símbolo da criatividade e só a criatividade pacífica gera o progresso. A Cultura é a síntese do crescimento e a realização dos sentidos, a força motivadora e o coração criativo.

A criatividade é potencialidade humana e a motivação do criar é uma manifestação da necessidade natural de ordenações inconscientes à consciência em todas as culturas. Partindo dessa reflexão, compreendemos que no diálogo da criatividade com a diversidade, ou melhor, do nosso potencial de criação que emerge a partir das diversidades é que podemos compreender que no entrelaçar relações e emoções podemos vislumbrar o encontro de valores essenciais no nosso emocionar, nas nossas linguagens, fazendo e refazendo mais forte e resistente a teia da vida que liga sujeito e natureza à sociedade e a tudo.

5. Artista mundialmente reconhecido, arqueólogo e escritor, explorador e humanista, cuja a grande contribuição da cultura e da arte com suas mais de seis mil pinturas e seus escritos, compreende um inavaliável e único florescimento da humanidade.

2 ARTE, NATUREZA E O OLHAR TRANSDICIPLINAR

A sociedade moderna sofreu uma transformação radical, caracterizando-se como uma sociedade globalizada, impulsionada pela agilidade da informação e consequente intensificação das tecnologias da comunicação e informação. Nesse contexto e focando no caso brasileiro, as instituições de ensino se expandiram por todo país, e essa realidade sinaliza, entre outras questões, a mudança nas relações e papéis exercidos pelos diferentes profissionais que nelas atuam.

No exercício de sua atividade profissional, o professor depara-se com diversos agentes estressores. Alguns se relacionam à natureza de suas funções, outros, ao contexto social e institucional onde essas atividades são exercidas. De acordo com Carlotto (2002), esses agentes estressores, se persistentes, podem afetar o ambiente educacional e interferir na obtenção dos objetivos pedagógicos e de relacionamento, levando os profissionais a um processo de alienação, desumanização, apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar o trabalho.

Estes profissionais são desafiados a adquirir habilidades e atitudes novas, a buscar estratégias alternativas, a garantir a posse de condições que possam dar sustentação à instituição frente às constantes mudanças. É preciso sobreviver nesse cotidiano acadêmico ágil, complexo, com metas a alcançar, prazos a cumprir, capacitar-se continuamente, desempenhar várias funções, ser proativo independente da função que exerça.

Tantas mudanças em pequeno espaço de tempo provocam no indivíduo sentimentos que levam a uma crise existencial, reflexo da nossa própria estrutura e sistema político e socioeconômico. Com tantas exigências, nos afastamos da natureza, da arte e dos valores essenciais para reificar valores superficiais, gerando a presente desordem existencial. Ao nos distanciarmos do que é essencial, desconectamos com o nosso potencial e nos sentimos perdidos e esvaziados. Ao perder o elo

com a Arte (inexpressão emocional criativa) e com a Natureza (inconsciência ecológica) nos sentimos esvaziados. Vazios, experimentamos uma crise existencial. O elo perdido com a Natureza impede-nos à autorealização ou individuação, conforme Jung (2006). Isso nos impede de estarmos conectados ao nosso potencial auto-organizado.

Quando nos identificamos profundamente com a Natureza (montanhas, pássaros, micro-organismos, árvores, rios, córregos, estrelas, sol, luar etc.) experimentamos a re-conexão do elo perdido – essa sintonização conduz à autorealização.

Desse modo, pressupomos que a Arte e a Natureza nos permitem o mesmo *continuum* e a mesma conexidade, autoconscientes da autorealização e evolução co-criadoras da vida. Como somos essencialmente Natureza e potencialmente criativos mantemos, de modo intrínseco, esse desejo de re-conexão e transformação. Segundo Lahorgue (2006, p. 161): ‘para que a experiência em arte seja significativa faz-se necessário que aprendamos a nos harmonizar com o mundo que co-habitamos’.

Ao mesmo tempo, cabe recordar que a arte possibilita o pensamento simbólico, e este trabalha com a complexidade e mostra os seus diferentes planos de significado e de interpretação. Nesse contexto, ‘a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos’ (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE APUD NICOLESCU, 1999, p. 162).

As diferentes dimensões e níveis de realidade se relacionam numa proposta de construção do conhecimento transdisciplinar. A intuição deve ser valorizada para que possa ser desenvolvida. Hipóteses são construídas a partir de sentidos intuitivos. Podemos verificar como a intuição está presente no nosso cotidiano e na construção do conhecimento de uma forma geral. As tomadas de decisão, a criatividade, a habilidade de pesquisa, todas essas ações e outras mais são provenientes de uma atitude intuitiva inicial, que logo depois se transforma em elaboração racional e conceitual.

O conhecimento transcendente é muito mais que apenas significativo, pois expande a percepção, ampliando também o nível de realidade (NICOLESCU, 1999, p. 79). Dessa forma, a pessoa entra em contato com o ‘algo a mais’ na vida, com seu próprio caminho de evolução, num processo de autodescoberta e autoconhecimento. Assim, podemos afirmar que ‘todo ser humano é livre pra se abrir, através do seu próprio caminho e de sua autotransformação libertadora, para o autoconhecimento de seu destino espiritual’ (NICOLESCU, 1999, p. 81).

Dentro de uma vivência educativa transdisciplinar é possível experienciar a abertura ao diálogo de saberes no saber cuidar, considerando a integralidade, a equidade e a universalidade como princípios de ação para uma postura ética, iluminada no amor e no respeito à vida que está e se faz em cada ser humano nas suas inter e trans-relações socioculturais.

O olhar transdisciplinar favorece para o docente e o discente perceberem que, na especificidade de cada conteúdo disciplinar na área da educação existem categorias-chaves como: conhecimento, humanidade, cuidado, meio ambiente, natureza e saúde integral, que estão implícitas e explícitas, e podem oportunizar ligações de raciocínios e de sentimentos que atravessam fronteiras do conhecimento.

Nas instituições de ensino é fundamental o exercício da criatividade como elemento de propulsão no processo educativo. A ação do profissional nas organizações, de maneira geral, mas especialmente do profissional ligado à educação básica, deve ser balizada por experiências criativas. As experiências estimuladoras da criatividade pressupõem o desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade existe na relação do indivíduo e seu meio.

As atitudes criativas levam à autoconfiança, pelo estímulo ao desenvolvimento de aptidões e conhecimento das características e limitações pessoais. O ser criativo é aquele que consegue fa-

zer associações de ideias, derivando daí, diversidade de respostas a uma situação estimuladora.

A arte é a linguagem natural da humanidade e representa um caminho de conhecimento da realidade humana (OSTROWER, 1998, p. 25-26). Sendo assim, ela se faz presente, juntamente com a ciência desde as primeiras manifestações humanas, pois ao percorrermos a história, veremos, ou melhor, percebemos que todos somos criadores, tendo esse poder gerador dentro de nós, pronto para ser acessado. E, assim, fecundar nosso tempo segundo as nossas próprias potencialidades criativas.

O contato com o material natural nos re-coloca em relação direta com a Natureza. O barro 'é um material que nos coloca em contato com a natureza e os quatro elementos: terra, água, ar e fogo, despertando a consciência para a natureza e possibilitando o reconhecimento da nossa natureza interna' (CHIESA, 2003, p. 51). Partindo do mesmo princípio, o ser humano e a Natureza representam sínteses de naturezas congruentes numa mesma estruturação auto-organizadora e evolutiva. A relação com o barro, por exemplo, possibilita 'modelar as sensações, os sentimentos, os pensamentos e as esperanças' (CHIESA, 2003, p. 51), ampliando as possibilidades evolutivas. 'É uma experiência que proporciona uma noção de forma, de volume, de vazio (interno/externo) e de plenitude' (CHIESA, 2003, p. 51).

Como se observa, a própria plasticidade e flexibilidade do barro ajudam na abertura para a criatividade e para a expansão da consciência. O trabalho com o barro viabiliza re-estruturação, estabilidade e transformação, potencializando a re-conexão consigo mesmo e com a Natureza. Para Chiesa (2003, p. 53): 'resgatar o contato direto com a natureza é um re-encontro e um reconhecimento de si'.

Arcuri (2004) considera que a arte permite em cada sujeito o desenvolvimento da sua própria capacidade de perceber as complementaridades das relações humanas e do Universo. Conforme explica Saviani (2004, p. 60): 'o poder criador está além de nós mesmos, está em tor-

no, em tudo, na natureza, na magia da vida". Tudo é imanente à Natureza, conforme defende Arieti (1993).

Dessa forma, podemos compreender que a Educação para a Paz se desdobra no aprender a desaprender a cultura da violência. Portanto, apresenta, de início, uma necessidade de olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre ela mesma. Por outro lado, ela se desenvolve no processo dialógico e nas múltiplas perspectivas de conflitos e convivências. Nas instituições de ensino, esse processo é fundamentalmente ligado ao docente, na sua relação com valores próprios e organizacionais, suas ideias e vivências em relação aos conflitos, às violências, paz e convivências. Isto é observado por Tardif (2000, p. 13), que ao falar sobre a profissionalização docente explicita:

O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional, suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais.

Essa observação faz referência à necessária e inevitável aproximação entre o modo de vida e as práticas profissionais. Na dimensão da educação, abre-se a questão de que os valores, interesses e saberes dos professores são fundamentais para orientarem as práticas profissionais, até com certa força e determinação sobre as questões epistemológicas de sua área específica de formação.

Somamos a estas reflexões as contribuições de Pareyson (1997) ao entender a arte como fazer, como conhecer ou como exprimir. A arte, enquanto fazer, não pode ser vista somente no sentido de executar, pois várias atividades humanas têm seu lado executivo e de realização. Assim, não basta o fazer para se definir a arte. Faz-se preciso entendê-la também como invenção. 'Ela é um tal fazer

que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 1997, p. 21-22), sendo uma atividade que, de forma simultânea e inseparável, articula execução e invenção.

Por outro lado, Fischer (2002) afirma ser a arte necessária à medida que a vida do homem se torna mais complexa e mecanizada, mais dividida em interesses e classes, esquecida do espírito coletivo. Acrescenta que a função da arte é refundir esse homem, torná-lo novo e são, concluindo que a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como o todo.

Nesse mesmo sentido, buscamos ressonâncias em Ostrower (1998), artista e educadora, que ao dedicar os seus estudos teóricos e práticos a respeito da criatividade e processos de criação admite que todos os seres nascem com potencialidades sensíveis e nos convida a pensar que:

A capacidade de criar formas expressivas contém um forte componente afetivo. Para criar, é preciso, dar-se de corpo e alma, integrar a matéria em questão, identificar-se com ela a fim de poder sondar as possibilidades de configurá-la em desdobramentos formais. (OSTROWER, 1998, p.224)

Para a autora, a arte é uma necessidade espiritual do ser humano, tendo como prova disso o fato irrefutável de que todas as culturas na história da humanidade, desde os tempos mais longínquos até a atualidade, criaram obras de arte em pintura, em escultura, em música, em dança como forma de expressão da essencial realidade de seu viver.

As possibilidades que o ser humano tem para exercitar sua expressão criativa são inúmeras. Mas, ao longo do tempo tem se dado muito privilégio à mente, embora saibamos que trabalhar com as mãos, com o corpo, com a voz, assim como saber ouvir, tem se tornado equilibrador, principalmente para pessoas que se encontram presas em e por uma sociedade tão ligada à mente e, paralelamente, tão superficial.

Compreendemos que os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos na

medida em que têm origens epistemológicas em diferentes áreas do conhecimento. Porém, no cotidiano das instituições de ensino, existem questões que são comuns a todos os profissionais que ali desenvolvem suas atividades. Uma delas é a convivência escolar, já que a escola é, hoje, permeada por violências: violência estrutural, violência direta e violência cultural. Por isso, é fundamental o entendimento de que:

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas. (UNESCO APUD MILANI, 2003, p. 36).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que a questão fundamental e que constitui o cerne da construção da Educação para a Paz é como os professores percebem internamente e em suas vidas as perspectivas apontadas acima pela UNESCO. Ou ainda, como compreendem toda a reflexão sobre a paz, apresentada pelos organismos internacionais, nas universidades, nos movimentos sociais, práticas orientalistas, diálogos inter-religiosos, entre tantos espaços. Pensando nisso, propomos uma intersecção entre a concepção de *cultura de paz* defendida pela UNESCO e apoiada em Galtung e a noção de *cuidado* no contexto da educação e da arte.

3 O CUIDAR DE QUEM CUIDA COM ARTE: EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA

Falar em cuidar é falar de respeito, atenção, ética e carinho. Esse papel do cuidador exige uma entrega para com o outro que está sob a responsabilidade de quem assume essa posição em um determinado momento da vida.

Desde o nascer, necessitamos de cuidado. É com esse cuidado que progredimos, nos desenvolvemos, enquanto seres existentes neste mundo, e conseguimos construir nossas histórias, que fazem parte da história da humanidade.

A relação que o cuidador desenvolve com a pessoa que está em suas mãos é de segurança e de apoio. Para assumir o papel de cuidador e desenvolvê-lo, o profissional se predispõe a colaborar e amparar o outro em seus momentos de dificuldades e conflitos emocionais. Portanto deve-se oferecer, naquele momento, sem resistência e com muita compreensão. Somente assim construirão um vínculo de respeito ético e de amor, criando uma relação social favorável.

O cuidador precisa ser abraçado antes de abraçar, ser cuidado antes de cuidar, ser acolhido antes de acolher, ser alimentado antes de alimentar. Ter seu continente conhecido e estimado antes de penetrar no continente do outro. [...] Se nunca fui abraçada, como saberei até onde posso ir? Ou, onde depositar minha dor enquanto acolho a dor do outro, que sinto que não tenha me amado? (COSTI, 2011, p. 121).

Com a intenção de proporcionar aos professores de uma instituição de ensino, Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Diomedes Santos Silva, um espaço de (re)significação, autocuidado, autoconhecimento, além de contato e descoberta do seu potencial criativo, utilizando os recursos da Arteterapia é que concebemos o presente projeto *Cuidando de quem Cuida em Cultura de Paz*.

Este estudo se baseia em uma pesquisa qualitativa, pautada em metodologia construtivista, sob a forma de relato de experiência. Para esclarecer as etapas da metodologia utilizada, faremos um breve relato da experiência vivenciada pelos 24 (vinte e quatro) profissionais da área educacional de uma instituição de ensino no município de Aracaju (Sergipe/Brasil), por meio da oficina de criação que designamos: *Cuidando de quem Cuida em Cultura de Paz*. Para tanto, foram realizadas

oficinas criativas nos meses de setembro e outubro de 2014, através de cinco sessões.

O projeto *'Cuidando de quem Cuida em Cultura de Paz'* teve como objetivos: educar o olhar para a vida, a partir da ética do cuidado, processo de empoderamento do ser criativo, possibilitando a vivência do caminhar em busca da autopercepção; criar um espaço de acolhimento das demandas da figura do professor como elo para o *florescer* do eu e do grupo, proporcionando as dimensões da ética do cuidado: necessidades básicas, motivos sociais e demandas institucionais para o bem estar e sobrevivência do grupo e valores essenciais para a vida.

Os encontros foram quinzenais com duração de duas horas cada um. Os temas propostos nos encontros foram: visualização criativa; vencendo limitações; energética corporal; interiorização; o inesperado; eu, meus pensamentos e minhas ações; o cuidar de si e do outro; o caminho quádruplo na construção de lideranças criativas e de caráter (como o guerreiro, o curador, o visionário e o mestre se revelam e as práticas essenciais para o desenvolvimento de cada um dos arquétipos na sua vida pessoal e profissional).

O estudo está fundamentado no paradigma sistêmico, holístico e construtivista que busca compreender como o ser envolvido no processo, mobiliza diversos recursos cognitivo-afetivos para enfrentar situações específicas do cotidiano e da prática educacional, tendo como ponto de partida a arte.

O ambiente no qual ocorreram as oficinas foi cuidado e preparado para acolher os participantes, com a finalidade de realização de diálogos e para a tomada da palavra, respeitando a escolha de cada um quanto ao material a ser utilizado. A cada encontro buscávamos criar surpresas que despertassem a curiosidade e a imaginação. O *cuidar* estava presente em todas as atividades propostas. Cada sessão era preparada de forma minuciosa.

A palavra *cuidar* vem do latim *cogitare* e pressupõe cogitar, imaginar, pensar, refletir; mas também supor, considerar, tratar de, zelar, responsabilizar-se,

prevenir-se. Em sua origem, então, é uma palavra de significado amplo, que aponta muitas direções. Partindo dessa perspectiva, cuidar é estar em sintonia, perceber o ritmo e a dinâmica do ser cuidado, respeitar-lhe e permitir-se o sentir, o acolher, estar afetuosamente junto com o outro. O 'cuidado é aquela força originante que continuamente faz surgir o ser humano' (BOFF, 2004, p. 101).

Em cuidado, os seres humanos podem perceber o que realmente tem importância, segundo Boff, aquilo que tem valor em si, que conecta a tudo e a todos. Quando estamos na relação do cuidado, há uma religação com o outro e com o todo, que remete 'a um derradeiro Elo, que tudo religa, sustenta e dinamiza'. É a partir da compreensão de um modo de ser no mundo voltado para o cuidado que organizávamos cada encontro. A cada sessão o trabalho era incorporado no afeto e este proporcionava no facilitador e nos participantes a sensibilidade a tudo o que está a nossa volta e que está carregado de envolvimento e encantamento.

A abertura para a criatividade, o novo, o desconhecido, promovida pelo arteterapeuta, faz o indivíduo considerar aspectos antes ignorados e abre possibilidades. O fazer artístico desenvolve capacidade de ação e autonomia, que podem capacitá-lo a ultrapassar padrões de vitimização em direção a um responsabilizar-se pelas escolhas da vida.

O teólogo Leonardo Boff (1999) resgata a etimologia de *cuidar* associada ao latim *coera*, palavra usada em contextos de amor e amizade. Outra possível origem da palavra *curar* vem do latim *corare*, ato de cuidar, vigiar. Há uma correspondência etimológica e de significado evidente entre *cuidar* e *curar*.

Nos encontros realizados, a intenção era que os participantes do projeto, aqueles seres humanos que ali estavam, percebessem, sentissem o que realmente tem importância, no caso, a pessoa humana. A arte de cuidar e a criatividade são atividades humanizadas e nos aproximam do ser total. Portanto, o cuidar em Arteterapia significa proporcionar um espaço para a revelação de sentimentos, uma abertura para a vida e para as múltiplas possibilidades.

Segundo podemos observar, o cuidado surge na medida em que damos importância à vida como um todo e à vida de seres em particular, à qual se dedica tempo e zelo. Participa-se dos movimentos desses seres, vislumbrando suas procura, seus desvelos, infortúnios e bons momentos. Cuidado e atenção são complementares, centra-se na dinâmica de outrem com solicitude em uma relação sujeito-sujeito (BOFF, 2004, p. 95).

A elaboração das oficinas desenvolvidas nos encontros era detalhada de forma a contemplar todas as etapas necessárias e indispensáveis numa oficina criativa. Primeiro a *sensibilização* onde o importante são os sentimentos e descobertas evocados no íntimo de cada ser participante. Posteriormente, vem a *expressão livre*, em que o indivíduo por meio de materiais artísticos como pintura, tinta, desenho, materiais de sucatas etc. expressam livremente o que vivenciaram anteriormente. Chega, então, o momento da *elaboração da expressão*, onde acontece o aprimoramento da linguagem escolhida pelo participante. Em seguida a *transposição de linguagem* onde o sujeito transpõe de forma oral ou escrita o que vivenciou. E a *avaliação* onde ocorre a conscientização e a percepção crítica da experiência vivida.

As cinco oficinas foram planejadas, buscando oportunizar aos participantes a experiência de entrar em contato com o seu potencial criativo, encontrando e ou reencontrando o seu caminho próprio, resgatando o sentido originário da palavra *saber*, que significa saborear, mediado por atividades expressivas, em interlocução com diferentes abordagens (corporal, cênica, plástica, poética, musical). Assim, todos poderiam vivenciar do seu jeito, consciente e sensivelmente, a sua complexidade, além da possibilidade de aprender a energizar-se e melhorar a baixa autoestima.

Por outra parte, também aprendem a lidar com sua essência, desenvolvendo seus potenciais de maneira natural e equilibrada, promovendo o autocuidado, seu desenvolvimento pessoal e profissional e conseqüentemente, melhorando as suas relações consigo mesmo e com os outros.

Nas sessões foram utilizadas práticas expressivas e artísticas, trabalhos de corpo movimento, danças, cantos, pinturas e colagens, trabalhos individuais e em grupo na construção de dinâmicas interativas. As expressões artísticas criativas tiveram como pano de fundo a própria vida pessoal e profissional dos participantes. As experiências vividas serviram como fonte de inspiração. As imagens que representaram por meio das várias linguagens artísticas possuíam grande conteúdo expressivo.

Assim, os processos criativos emergem com alegria e simplicidade. Por vezes, parece que as oficinas criativas são construídas a partir de um nível de elaboração imensa. Mas a verdade é que, ao desencadear uma proposta, visualizamos o objetivo final e, de forma intuitivamente sábia as etapas se articulam e constituem um processo livre de ‘amarras’ com o passado, e portanto, conectados ao momento presente.

Sabemos que a arte é um elemento muito importante na vida de cada pessoa e que o profissional da educação, de modo especial, pode munir-se por meio da arte de uma riqueza inestimável de recursos que auxiliem sua tarefa diária, principalmente a partir do momento em que se conscientize de que pode e é interessante, que também trabalhe seu potencial criativo.

Ao trabalhar o potencial criativo vai reestruturando a concepção de que cada um possui um saber, que não se restringe ao cognitivo ou ao lógico-matemático, mas abarca todos os tipos de inteligência e lhe possibilita a busca de diferentes maneiras de transmitir a mesma mensagem e realizar de diferentes maneiras uma atividade.

Como mencionado, o presente trabalho utilizou de pesquisa qualitativa, pautada em metodologia construtivista, sob a forma de relato de experiência. A base de todo trabalho desenvolvido em ateliê Arteterapêutico foi inspirada nas Oficinas Criativas sistematizadas por Allesandrini (1996). Elas visam integrar expressão verbal e não verbal, com os processos de transformação no desenvolvimento humano, bem como, com a utilização de dinâmicas de grupo, vivências e atividades de modo

a permitir que sentidos e significados venham à tona e assim sejam elaborados permitindo evocar o criativo. A Oficina Criativa funciona como instrumento facilitador, pois cada pessoa pode ser convidada a, efetivamente, descobrir e evocar seu projeto pessoal (ALLESSANDRINI, 2004, p. 87).

O uso dessa metodologia de trabalho garante uma coerência de ação nas vivências propostas que favorece a estruturação e a organização interna do indivíduo. É importante ressaltar que tal metodologia e tal coerência para a organização dos encontros não é rígida, permitindo uma fluidez e uma inter-relação entre os aspectos encontrados nos níveis e em diferentes âmbitos. Há um ir e vir constante nas ações, e essa ordenação na descrição. Ocorre por uma questão didática frente ao estudo que se apresenta, que não pode ser confundida com passos a serem seguidos de forma rígida, o que aprisionaria tanto o cliente como o arteterapeuta.

Desse modo, para a análise dos resultados coletados em face do relato desta experiência, recorreremos à observação direta para a reunião de elementos que sustentam a nossa análise. E para a realização da análise de dados utilizamos como base a metodologia da análise retrodutiva (GARCIA, 2002), a qual permite focar a pesquisa, seguindo um caminho inverso, denominado retrodução.

Para Garcia (2002), o ponto de partida dessa pesquisa está nas etapas mais avançadas, evidenciando-se relações que já delineiam uma lógica. Num processo inverso, retrocede-se a análise a níveis cada vez mais primitivos, identificando-se as correlações que “contêm o *germe* (grifo do autor) do que viriam a ser as relações lógicas” (GARCIA, 2002, p. 42). Retoma-se o processo construtivo da experiência, “mas não num caminho unidirecional e, sim, num ‘ir e vir’ que vai desvelando aos poucos os processos envolvidos” (GARCIA, 2002, p. 42), permitindo a reconstrução e o esclarecimento do processo de desenvolvimento da experiência. Assim, em uma série sucessiva de reorganizações, o conhecimento produzido é reordenado de novo.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados e análise dos resultados foram as observações registradas, as fotografias, os registros das atividades desenvolvidas por meio da utilização de recursos artísticos e expressivos, realizada junto a um grupo de 24 (vinte e quatro) profissionais da educação, com faixa etária entre 20 a 68 anos.

Partindo disso, podemos observar que os resultados indicaram mudanças significativas, tais como, ao final das oficinas os participantes declararam-se alegres e satisfeitos com os trabalhos produzidos, seus trabalhos eram singulares, nos quais demonstraram bastante empenho e participação, mostrando o seu trabalho ao grupo com grande entusiasmo.

Constatamos, também, que tinham maior fluidez e excelente expressividade na realização das atividades com movimentos corporais e faciais. No decorrer dos encontros, as atividades foram desenvolvidas com bastante cooperação e integração entre as participantes, o que proporcionou um ambiente acolhedor para que cada uma manifestasse os sentimentos diante do grupo, tudo o que foi vivenciado no atelier foi acolhido com respeito.

4 CONCLUSÕES

Após a realização das Oficinas Criativas, podemos constatar as contribuições que a Arteterapia oferece ao processo de transformação e autoconhecimento do potencial criativo, além de apresentar-se como recurso para driblar o estresse e promover o autocuidado entre os seus participantes.

As vivências propiciaram encontrar-se consigo mesmo, despertar e o iluminar de 'caminhos', possibilitando que cada participante pudesse encontrar saídas simples, pessoais e criativas; confiança no seu potencial e nos resultados da própria experiência, construindo assim o seu caminho na vida pessoal e profissional com mais prazer, responsabilidade, flexibilidade, cooperação, integração, respeito e confiança.

Além disso, observou-se que o trabalho de atividades expressivas realizadas no contexto institucional pode promover a abertura ao novo, contribuindo para que cada participante perceba-se como ser criativo, capaz de desenvolver suas potencialidades de maneira natural e equilibrada, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, conectando-se com a natureza, consigo mesmo e com tudo que cada um tem de melhor e cuidar melhor de si e do outro, produzindo uma qualidade de vida integral seja no ambiente profissional como pessoal.

O trabalho realizado evidenciou como a Arteterapia pode ser utilizada como interface entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na formação pessoal e profissional dos funcionários de instituições educacionais que lidam com a convivência escolar e suas adversidades.

Ao participar das oficinas criativas, os profissionais da educação foram transformando suas ações nos diferentes segmentos, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte. Do mesmo modo, puderam realizar ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, promovendo o desenvolvimento do potencial criativo humano por meio de situações que favoreçam a transformação do ser.

O homem torna-se ele mesmo, um ser completo, quando consegue a expressão, por excelência, da sua totalidade (SILVEIRA, 1981). Nesse sentido, quando esta percepção mais profunda torna-se parte de nossa vivência e consciência cotidiana, emerge um sistema de relacionamento transpessoal mais maduro, uma nova ética.

Nesse contexto, surge o Eu-ecológico. O Eu-ecológico é fruto da re-conexão Homem-Natureza. A imagem de si está projetada na Natureza e esta o retroalimenta. Desse modo, se a realidade é experimentada pelo Eu ecológico, há consciência de pertinência, conexão, completude com o cosmos como um todo. O Eu não é somente ampliado e aprofundado, mas reconectado à profunda ecologia do Ser.

O que se pretendeu aqui foi mostrar como a Arteterapia pode contribuir na integração e reconhecimento do todo que somos. E que para buscar a transdisciplinaridade no contexto educacional, precisamos buscar, também, a nossa integração como ser e em tudo que somos. Para empreender a aproximação dos conteúdos sociais é necessário ter a coragem de buscar a aproximação com a nossa realidade mais profunda, olhando para dentro de nós mesmos, à procura da essência do nosso sentir e agir.

A consciência da realidade externa implica na consciência com a realidade interna e a Arte, ao propiciar esse diálogo, poderá ser um fator de promoção do desenvolvimento de uma consciência planetária na qual o homem esteja em comunhão consigo mesmo, com o outro e com a natureza, da qual foi se afastando. Nesse sentido, é importante que esse trabalho se desenvolva a partir de uma

visão transdisciplinar, atuando em conjunto com outras áreas tais como a psicologia, a psicopedagogia, as ciências sociais, a sociologia e que realmente possam estar a serviço do desenvolvimento do ser humano, buscando a totalidade do ser em Cultura de Paz.

Desse modo, é que educação e arte nos fazem compreender nossos mistérios, limites e possibilidades, colocando as artes a serviço do ser, tornando-nos artistas na construção de nossa própria história e colaboradores a um desafio maior. Esse desafio se inspira no ser semeador de um novo paradigma, em que novos olhares e saberes da ciência e do homem sobre o próprio homem possa estar a serviço de uma nova ética do viver, de uma cultura de paz, que integre homem e natureza, iguais e diferentes, sob as diretrizes da criatividade e da espiritualidade.

REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALLESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa**: projeto de modelagem em argila. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, 360p. (Coleção Arteterapia).
- ARCURI, I. G. (Org.). **Arteterapia**: um novo campo do conhecimento São Paulo: Vector, 2006.
- ARRIEN, Angeles. **O Caminho Quádruplo**: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário. Tradução: Eleny C. Heller. São Paulo: Agora, 1997. 133p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 229p.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTI, M. O Abraço, mais que Acolhimento. In: TOMMASI, Sônia Bufarah (Org.). **Arteterapeuta**: um cuidador da psique. São Paulo: Vetor, 2011.
- FISCHER, E. (1959). **A necessidade da arte**. 7.ed. Trad. de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FREIRE, Maria Raquel e LOPES, Paula Duarte. Reconceptualizar a paz e a violência: Uma análise crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [On-line], 82, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, F.M; JESUS, R.D.P (Org.). **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

NICOLA, J. de. Eco. In: NICOLA, J. **Entre ecos e outros trecos**. São Paulo: Moderna, 2002.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PUREZA, José Manuel. O desafio crítico dos estudos para a paz. **Relações Internacionais** [on-line], n.32, 2011. p.5-22. ISSN 1645-9199.

SAVIANI, Iraci. Ateliê terapêutico – Encontrarte: viver arte, criar e recriar a vida. In: Ciornai, Celma (Org.). **Percursos em Arteterapia: ateliê terapêutico, Arteterapia no trabalho comunitário, trabalho plástico e linguagem expressiva, Arteterapia e história da arte**. São Paulo: Summus, v.63. 2004. 317p. (Coleção novas buscas em Psicoterapia).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.13, Janeiro/Abril, 2000. p.5-24.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura. Unidad Cultura de Paz. Comunicación e Información. **Manifiesto de Sevilla**. Paris, França, 1989. Disponível: <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

Recebido em: 15/05/2015

Avaliado em: 17/05/2015

Aceito em: 17/06/2015
