

# Cultura de Paz:

## Estratégias, Mapas e Bússolas



Feizi Masrour Milani  
Rita de Cássia Dias P. Jesus  
(Organizadores)

Aneri dos Santos Santiago  
Araci Asinelli da Luz  
Iradj Roberto Eghrari  
Luis Henrique Beust  
Luiz Lobo  
Marlova Jovchelovitch Noletto  
Martha Jalali Rabbani  
Reinaldo Ribeiro Nascimento  
Rosângela Azevedo Corrêa  
Vicent Martínez Guzmán

# Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas

EDIÇÕES INPAZ

Salvador – 2003

Copyright © INPAZ – Instituto Nacional de Educação para a Paz  
e os Direitos Humanos

Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida desde que citada a fonte  
e obtida autorização do INPAZ.

**Coordenação Geral:**

Feizi M. Milani

**Revisão de Textos:**

Vera Lúcia Brito dos Santos

**Capa / Editoração Eletrônica:**

Raimundo Cardoso

---

**Biblioteca Central - UFBA**

C967 Cultura de paz : estratégias, mapas e bússolas / Feizi M. Milani, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (organizadores). – Salvador : INPAZ, 2003.  
356 p. : il.

ISBN 85-86268-32-1

Inclui bibliografia.

1. Paz – Coletânea. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Ética social.  
4. Paz – Aspectos sociais. 5. Movimentos da paz. 6. Paz – Sociedades,  
etc. 7. Violência escolar. 8. Violência – Aspectos sociais. 9. Direitos  
humanos. I. Milani, Feizi M. II. Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de.

CDU - 327.36

CDD - 303.66

---

# ÍNDICE

Preâmbulo – <i>Denise Paiva</i> .....	7
Prefácio – <i>Ana Cecília de Sousa Bastos</i> .....	9
Apresentação – <i>David Adams</i> .....	13
Introdução – <i>Feizi M. Milani e Rita C. Dias P. Jesus</i> (org.) .....	17
Dedicatória .....	23
Agradecimentos.....	27
• Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola – <i>Feizi Masrouf Milani</i> .....	31
• Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia – <i>Martha Jalali Rabbani</i> .....	63
• Cultura, educação para, sobre e na paz – <i>Rosângela Azevedo Corrêa</i> .....	97
• A promoção da cidadania mundial através da educação – <i>Marlova Jovchelovitch Noletto</i> .....	145
• Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola – <i>Araci Asinelli da Luz</i> .....	159
• O respeito às diferenças: um caminho rumo à paz – <i>Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus</i> .....	175

• A educação para a ética e a cultura de paz	
– <i>Luis Henrique Beust</i> .....	197
• O reconhecimento como transformação de conflitos	
– <i>Vicent Martínez Guzmán</i> .....	245
• Exclusão social e a cultura da violência	
– <i>Luiz Lobo</i> .....	269
• O papel da empresa no desenvolvimento de uma cultura de paz – <i>Reinaldo Ribeiro Nascimento</i> .....	301
• Como podemos ajudar na construção de um mundo melhor	
– <i>Iradj Roberto Eghrari</i> .....	325
• Se você quiser saber...	
– <i>Aneri dos Santos Santiago</i> .....	333
Posfácio – <i>André Kano</i> .....	351

# P REÂMBULO

Solidariedade, participação comunitária, companheirismo, protagonismo juvenil e respeito aos direitos humanos são os ingredientes básicos para uma receita de sucesso que contribui na construção de uma cultura de paz e não-violência dentro das escolas. Partindo desses princípios, em razão de uma iniciativa da própria sociedade, o Governo Federal criou o Programa Nacional Paz nas Escolas, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com a participação do Ministério da Educação.

O Programa não tem pretensão de resolver diretamente o problema da violência nas escolas, mas de contribuir com aqueles que realmente podem fazê-lo: comunidade, estudantes, educadores, pais, entidades da sociedade civil e órgãos públicos estaduais e municipais. A proposta é dar uma resposta aos altos índices de violência na escola, contribuindo com a construção de um ambiente escolar harmônico, a partir da divulgação e sistematização de experiências e do incentivo a novas propostas de construção de uma cultura de paz e não violência.

A sociedade, os órgãos do Governo e toda a comunidade escolar estão convidados a participar desse desafio e fazer com que cada vez mais as escolas brasileiras sejam espaços democráticos de construção da cidadania e de aprendizagem da justiça, da igualdade e do respeito às diferenças.

O material que ora trazemos a público, em parceria com o INPAZ (Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos), é mais uma iniciativa do programa Paz nas Escolas. Em seus três anos de existência o Programa apoiou 103 projetos em vinte estados brasileiros, capacitando

educadores e policiais, apoiando grêmios estudantis, a mobilização social e o desenvolvimento de metodologias, beneficiando diretamente milhares de escolas brasileiras.

No conjunto das experiências apoiadas pelo Programa foram produzidas diversas publicações às quais esta vem se somar, com o objetivo de disseminar conhecimentos, reflexões, críticas e informações, subsidiando as ações de construção de uma cultura de paz.

**Denise Paiva**

*Diretora do Departamento da Criança e do Adolescente*

*Gerente do Programa Paz nas Escolas*



# PREFÁCIO

Nenhum fenômeno revela com tanto impacto as contradições do modo de vida contemporâneo como a violência, em suas múltiplas facetas, nos mais diversos âmbitos: no interior de famílias e escolas, nos espaços urbanos liminares criados pela exclusão e pela desigualdade social. Em qualquer espaço. Na guerra iminente ou persistente. Declarada ou dissimulada.

O impacto é maior ainda quando se confronta esse quadro com os notáveis progressos da civilização, que deveriam assegurar à humanidade uma existência digna e pacífica. O progresso econômico e científico, mesmo nos países desenvolvidos, não foi capaz de responder a demandas sociais de fundamental importância, sobretudo no que concerne à convivência igualitária, democrática e fraterna entre os membros da espécie humana.

A violência é multifacetada, e essa diversificação atinge tais requintes de sofisticação, em sua selvageria, a ponto de ameaçar jogar por terra valores dos quais o homem civilizado pensou um dia poder orgulhar-se. A cronicidade do problema da violência, que infelizmente não é “privilégio” das sociedades menos desenvolvidas, nem das classes menos favorecidas, é outra característica a acentuar a sua gravidade.

No cotidiano das grandes cidades, frente à pervasiva ação da violência, as pessoas, aturdidas, quedam paralisadas sob as grades dos edifícios e da própria impotência.

E se uma tempestade de amor caísse sobre nós, como sonhava o Poeta”?

E se rompêssemos a paralisia com o bisturi de uma nova forma de olhar? Ruptura que se voltasse para o que se constrói no cotidiano, afirmando as possibilidades da ação conjunta entre pessoas e grupos. É necessário transpor a inércia com armadilhas conceituais que reproduzem a paralisia: substituir os velhos modelos explicativos baseados em curar patologias, danos e disfunções por modelos capazes de enfrentar desafios e promover saúde, potenciais, resiliência.

Talvez não se trate de uma tempestade, mas de milhares de gestos que se aliam em redes solidárias, muitas vezes anônimas, e da fé de homens e mulheres de boa vontade, empenhados na construção de uma **cultura de paz**. Empenhados em delinear suas estratégias, mapas e bússolas. Seria um sonho? Neste livro há bem mais do que sonho: impressas em suas páginas, vemos marcas de experiências que afirmam, sem descuidar da complexidade dos desafios, conceituais inclusive, haver um caminho possível, uma rota de navegação a ser seguida com simplicidade e sabedoria, com tenacidade sobretudo, nos espaços cotidianos em que cada experiência se desenvolve.

Não há receitas garantidas; não há soluções fáceis. Trata-se de construir, imersos em uma prática, um novo modo de ver, mais positivo e aberto ao emergente. Em outras palavras: uma atenção especial ao processo, às mudanças em curso a cada passo, prenúncios do vir-a-ser. Ser capaz de um olhar em perspectiva, anunciando uma realização mais plena do ser humano, em todo o seu potencial.

Neste livro, as estratégias, mapas e bússolas incluem: uma perspectiva conceitual e histórica sobre o que se convencionou chamar “educação para

---

\* Alusão ao poema de Carlos Drummond de Andrade.

a paz” (Feizi Milani e Martha Jalali Rabbani); reflexões sobre a dimensão ética inerente a essa proposta (Luís Henrique Beust); interrelações entre a educação para a paz e saberes contemporâneos igualmente interessados no aprendizado da transformação social para uma convivência solidária, condição de sobrevivência da humanidade (Marlova Noletto, Rosângela Corrêa, Luiz Lobo); análises de contextos singulares, focalizando a educação para a paz, quer nas escolas (Araci Asinelli da Luz e Rita Dias), quer nas empresas (Reinaldo Nascimento), nas famílias (Iradj Roberto Eghrari) ou nas comunidades (Aneri Santiago); e uma instigante discussão sobre a natureza do conflito nas relações humanas, proposta por Vicent Guzmán.

Partilha de idéias e experiências, na convergência de diferentes campos do saber. Nas entrelinhas, e muitas vezes de modo explícito, a sensibilidade para acolher e desencadear tempestades de amor, promovendo a cultura da paz. Educando para a paz.

Bússolas, mapas e estratégias. Ao fornecer essas ferramentas, o livro se apresenta, ele mesmo, como um leme: algo que pessoas e grupos podem manejar, nos múltiplos espaços e tempos cotidianos, para a navegação pelos mares inexplorados do maior empreendimento coletivo até hoje proposto à humanidade: construir uma cultura de paz.

### **Ana Cecília de Sousa Bastos**

*Doutora em Psicologia (UnB). Pesquisadora do CNPq. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora associada do Instituto de Saúde Coletiva (UFBA), e do Pontifício Instituto João Paulo II para /estudos sobre Matrimônio e Família (UCSal).*



# A PRESENTAÇÃO

É um grande prazer apresentar este importante livro de estratégias, mapas e bússolas para uma cultura de paz. No passado, eram os militares que necessitavam de estratégias, mapas e bússolas, e certamente foram militares (Alexandre o Grande, Júlio Cesar, Napoleão etc.) que ajudaram a desenvolvê-los ao longo da História humana. Chegou-se a pensar que a cultura de guerra era útil, por conta de todas as invenções que produziu.

Entretanto, o que quer que possamos pensar da História do passado, sabemos que chegou o tempo em que temos que mudar a nossa cultura. Ela tornou-se por demais destrutiva, devido à guerra em si mesma e devido à cultura de guerra que é o modelo para a violência que está prejudicando nossos empreendimentos econômicos, comunidades, escolas e famílias. Mais de que em qualquer outro momento da História, as pessoas compreendem que devemos avançar de uma cultura de guerra e violência para uma cultura de paz e não-violência. De fato, durante o Ano Internacional para a Cultura de Paz, do qual fui o diretor, na UNESCO, mais de um por cento da população mundial assinou o Manifesto 2000, comprometendo-se a cultivar uma cultura de paz “em minha vida diária, em minha família, meu trabalho, minha comunidade, meu país e minha região”. No Brasil, o Manifesto 2000 já foi assinado por mais de 15 milhões de pessoas.<sup>1</sup>

Para realizar a transição rumo a uma cultura de paz, necessitamos de todos os instrumentos que possamos encontrar, incluindo aqueles previamente

---

<sup>1</sup> Veja o site da UNESCO: <http://www.unesco.org/cp> . O site da UNESCO, no Brasil, é [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)

utilizados pela cultura de guerra, tais como estratégias, mapas e bússolas, assim como novos instrumentos que precisamos inventar.

Um bom instrumento é a Declaração de Sevilha sobre a Violência, elaborada por proeminentes cientistas de várias partes do mundo, afirmando que a guerra não é causada pela biologia e que a mesma espécie que inventou a guerra é capaz de inventar a paz.<sup>2</sup>

Um bom mapa é fornecido pela Declaração das Nações Unidas e Programa de Ação pela Cultura de Paz, adotadas na resolução A/53/243 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.<sup>3</sup> Esse programa de ação foi a base para os seis tópicos do Manifesto 2000 – respeitar todas as formas de vida, rejeitar a violência, compartilhar com os outros, escutar para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade, incluindo a democracia e a igualdade entre mulheres e homens.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em sua resolução, convocou um Movimento Global para uma Cultura de Paz, possivelmente a primeira vez em sua história que convocou um movimento social. Entretanto, as Nações Unidas não podem criar um movimento. Depende de cada um de nós, em nossos governos, comunidades, organizações não-governamentais, escolas e mídia, trabalharmos juntos para criar um novo movimento social que possibilitará a transição para uma cultura de paz e não-violência. Devido ao fato de que o programa da cultura de paz é muito abrangente, seus braços estão interligados a outros movimentos sociais existentes, incluindo aqueles em prol da justiça econômica, direitos humanos, ecologia, participação democrática e igualdade para as mulheres, bem como em prol da não-violência e desarmamento.

A ação, em si mesma, não é suficiente. Para que o Movimento cresça, precisamos trocar informações sobre nossas ações, de modo que possamos desenvolver a consciência de que somos parte de um movimento global.

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.unesco.org/human\\_rights/hrfv.htm](http://www.unesco.org/human_rights/hrfv.htm)

<sup>3</sup> Disponível em <http://www3.unesco.org/iycp/kits/53243A.pdf>

Este livro é parte desse processo de intercâmbio de informações. Também recomendo o uso da Internet, que pode ser um importante instrumento para o movimento global.<sup>4</sup> Além disso, precisamos avaliar nossas ações e medir nosso progresso. Para tal, vocês são convidados a avaliar os resultados que têm obtido no Brasil e integrá-los aos resultados coletados ao redor do mundo pela Universidade das Nações Unidas para a década que vai de 2001 a 2010, designada pela ONU como a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-violência em Benefício das Crianças do Mundo.

Concluo citando um trecho de uma monografia da UNESCO sobre a cultura de paz, em 1995: “Quando, no curso da História, há um acúmulo de mudanças que possibilita uma transformação revolucionária nas relações sociais, a mobilização e participação das pessoas em larga escala, um movimento global, torna-se possível através do desenvolvimento e partilha de uma visão comum de um novo mundo. O momento é oportuno para tal movimento e visão para uma cultura de paz. A transformação da sociedade, de uma cultura de guerra para uma cultura de paz é, talvez, mais radical e de longo alcance que qualquer outra mudança anterior na história da humanidade. Cada aspecto das relações sociais – tendo sido moldadas, durante milênios, pela cultura de guerra – está aberto a mudanças, desde as relações entre nações até aquelas entre mulheres e homens. Cada pessoa, dos centros de poder às mais remotas vilas, pode ser engajado e transformado no processo.”

### **David Adams**

*Diretor (aposentado) no sistema das Nações Unidas. Foi responsável, na UNESCO, pela coordenação do Ano Internacional para a Cultura de Paz em 2000. Ex-professor de Psicologia na Wesleyan University (Connecticut, EUA). Continua seu trabalho em prol da paz, através da internet: <http://culture-of-peace.info>.*

---

<sup>4</sup> Veja, por exemplo a Rede de Notícias sobre Cultura de Paz, em <http://cpnn-usa.org>





## INTRODUÇÃO

A espécie humana, a mesma que inventou a violência, é a única que pode estabelecer a paz sobre a Terra. Somos capazes de realizar tanto atos mais elevados, nobres e altruístas quanto os de maior baixaza, destrutividade e egoísmo.

Esse paradoxo – a capacidade de fazer escolhas de naturezas e efeitos radicalmente diferentes – define o ser humano e resume a história das civilizações. Ressalta também o maior poder à disposição de cada um de nós. Somos seres que fazem escolhas, das simples e sem grandes consequências às complexas e que podem ter impactos profundos na vida de uma ou de muitas pessoas. Algumas escolhas são feitas conscientemente e outras, não. Algumas são individuais e outras, coletivas.

Paz e violência são fenômenos exclusivamente humanos. Ocorrências naturais destrutivas não podem ser chamadas de violentas porque a natureza não tem consciência de si mesma, nem faz escolhas. Tampouco os animais podem ser considerados violentos ou pacíficos, já que agem movidos por instintos e sempre dentro das leis do mundo natural. O contato com a natureza *desperta* sentimentos de paz no ser humano, ou seja, lembramos de algo que já trazemos dentro de nós. A paz não emana do pôr-do-sol, do mar ou da floresta, mas ao contemplá-los, vivenciamos a conexão e interdependência entre tudo o que existe.

Neste século que se inicia, o desafio mais importante perante cada indivíduo e a humanidade como um todo é o de fazer as escolhas certas e de forma consciente, para a construção de uma Cultura de Paz. Os riscos da *não-ação* são grandes demais para serem sequer considerados. Há armas nucleares suficientes para destruir todas as formas de vida do planeta, não

apenas uma, mas várias vezes. Há bilhões de pessoas cujos direitos à alimentação, moradia, educação e saúde são sistematicamente negados. A cultura de violência permeia a sociedade a tal ponto que lares e escolas se tornaram, com assustadora frequência, palco de trágicas chacinas.

Diante de um panorama de tamanha gravidade e urgência cada um tem que fazer a sua escolha. Não há neutralidade: ou se ajuda a manter as coisas como estão, ou a transformá-las. Mesmo a *não-ação* (omissão, acomodação, alienação, apatia ou procrastinação) é uma escolha. Também não há impunidade: tanto os benefícios quanto os prejuízos afetarão a todos, indistintamente.

O livro que você tem em mãos foi escrito por pessoas que fizeram uma opção consciente: participar ativamente na construção de um mundo mais justo, unido e feliz. São mulheres e homens de diversas etnias, profissões, classes sociais e visões de mundo que compartilham a crença de que a paz é possível, necessária, prioritária, indispensável e urgente. A paz não pode ser um ideal abstrato com o qual se sonha, enquanto se aguarda que ocorra espontaneamente ou num passe de mágica. A paz é uma caminhada que só ocorre pela vontade e ação do ser humano. Não há uma chegada ou ponto final, uma vez que as potencialidades humanas são infinitas e somos capazes de evoluir sempre. À medida que cada um de nós transforma seus comportamentos e relações interpessoais, em que as organizações redefinem seus objetivos e métodos, em que mecanismos institucionais e políticas públicas são criados – tudo isso com o objetivo comum de construir uma Cultura de Paz – já estaremos conquistando a paz. Promover a Cultura de Paz é, em si, o processo, o aprendizado e a meta.

Há outro elemento que une os autores e autoras desta obra: o Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ), uma organização da sociedade civil cuja missão é “*promover a educação para a paz, os direitos humanos e os valores éticos universais, contribuindo para a transformação individual e coletiva*”. O INPAZ\* nasceu da decisão de interligar e articular a riqueza

---

\* Para maiores informações, consultar o site [www.inpaz.org.br](http://www.inpaz.org.br) ou a página final deste livro.

intelectual, vivencial e moral e a multiplicidade de experiências de pessoas que já vinham trabalhando em prol desses ideais. Esta publicação assinala os três anos de fundação do INPAZ e de sua atuação, como rede multidisciplinar, em várias partes do país. Foi elaborada visando oferecer à sociedade brasileira e, em especial, a educadores, dirigentes escolares, lideranças, gestores públicos e pesquisadores, algumas reflexões resultantes desse processo. Com exceção do renomado Prof. Vicent Martínez Guzmán – Doutor em Filosofia e Professor Titular do Departamento de Filosofia e Sociologia da Universidade Jaume I, de Castellón, Espanha, que gentilmente aceitou nosso convite e enobrece estas páginas com um texto inédito em Língua Portuguesa – os demais onze co-autores são integrantes do INPAZ.

***Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*** revela a cumplicidade na intenção de promover a paz de forma permanente e sistêmica, intuito cada vez mais marcante nos diferentes setores da atuação e do pensamento humanos. Trata-se de uma coletânea que, em alguns momentos, esboça mapas do panorama social e sugere possíveis trajetórias para se transformar idéias em ações; em outros, propõe estratégias bem-sucedidas para a inesgotável conquista do ideal da paz; e ainda oferece bússolas, ao expor os princípios norteadores da construção de uma escola e sociedade justas e solidárias.

Por importantes que sejam mapas, bússolas e estratégias, nada mais são que instrumentos. Sua utilidade só é revelada quando estão nas mãos de alguém disposto a agir, a buscar, a tentar. O título da obra deixa entrever um sujeito, aquele que fará bom uso desses instrumentos, seja disseminando e mobilizando, seja indo além, criando estratégias e desenhando novos mapas. Esse sujeito é **você**, estimado(a) leitor ou leitora. Somente do seu desejo e vontade é que pode nascer a decisão de iniciar essa viagem, esse empreendimento. Por mais longa e desafiadora que seja a jornada, ela sempre se inicia com um simples passo.

Felizmente, a promoção da cultura de paz tem encontrado defensores na sociedade civil, nas esferas governamentais, nas escolas, nas empresas privadas e nos movimentos sociais. Este fato se reflete claramente nas contribuições aqui elencadas. Diversos saberes se comunicam, para integrar a ação conjunta e

solidária indispensável para o estabelecimento de uma vida comunitária pacífica e justa para todos. Já não é mais possível entender o fenômeno das violências como unicausal ou composto por fatores que podem ser enfrentados de forma isolada ou pontual.

Estamos todos envolvidos nesse esforço da humanidade, seja nos grandes fóruns sociais, seja nas mínimas e fundamentais atitudes cotidianas de exercício do com-viver respeitoso e emancipador de si (em busca contínua de autoconhecimento) e do outro (na compreensão da alteridade, da diferença). Afinal, somos o que somos na relação com aquilo que se nos assemelha e com aquilo que, em sendo distinto de mim, enriquece-me e também me potencializa.

Nesta perspectiva, o livro apresenta um conjunto de textos atuais, pertinentes e socialmente comprometidos que revelam as preocupações e atuações diretas de pessoas que tratam da educação e da promoção da cultura de paz em um contexto que articula reflexão teórica e prática cotidianas, que vão desde esforços para traçar o histórico da temática, sua conceituação, objetivos e metodologias, passando pelo papel da educação na promoção da cidadania, a relevância dos valores éticos e morais, e do enfoque nas diferentes culturas, o respeito às diferenças no processo educativo, na formação de professores e na seleção dos conteúdos escolares, indo até o planejamento das ações nas escolas, através dos projetos de educação para a paz.

Intercalando estas similitudes, o livro tem prosseguimento com uma reflexão sobre a teoria do reconhecimento como um elemento de transformação de conflitos, e a partir deste enfoque na diversidade, são abordados os cenários mundiais e a exclusão social geradora da violência, o papel das empresas, da família e da liderança comunitária para a mudança dos cenários que negam o direito à paz em nossas sociedades.

Cada um dos textos encontra acolhimento teórico e lastro vivencial nos demais, significando que suas especificidades são complementares. Todos trazem um conhecimento socialmente engajado, moralmente responsá-

vel e direcionado à ação. Ora com cunho filosófico, ora inquisidor e persuasivo, noutras com caráter pedagógico e didático, todos, breves ou mais extensos e detidos em reflexões, compõem um olhar caleidoscópico que permite analisar a Cultura da Paz de forma aprofundada, tendo o leitor como parceiro dessa construção.

Os dados, análises, exemplos, argumentos e conclusões apresentados nas páginas a seguir, respondem a um desafio e formulam um convite, em última análise. Desafio de compreender a Cultura de Paz em sua complexidade, não cedendo a simplificações exageradas e lugares-comuns e, ao mesmo tempo, não a desenhando como algo tão grandioso e complicado que o leitor se sinta impotente para agir e contribuir. O convite é para que **você**, nosso(a) interlocutor(a), se engaje, assumindo ou re-afirmando a escolha de ser um agente promotor da paz, optando por trilhar juntos pelas veredas já sinalizadas ou seguir construindo outros caminhos, ainda necessários, para chegarmos à paz.

*Feizi M. Milani e Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus, organizadores.*



# DEDICATÓRIA

Às crianças, adolescentes, jovens, mulheres e homens,  
de todas as partes,  
que anseiam e lutam pela justiça,  
sem a qual a paz é impossível.





Ó Filho do Espírito!

A mais amada de todas as coisas, a Meu ver,

é a Justiça;

não te desvies dela, se é que Me desejas,

nem a descures, para que Eu em ti possa confiar.

Nela te apoiando,

verás com teus próprios olhos e não com os alheios;

saberás pela tua própria compreensão

e não pela compreensão de teu semelhante.

Pondera isto em teu coração:

como incumbe ser.

Em verdade,

a justiça é Minha dádiva a ti

e o sinal de Minha misericórdia.

Guarda-a, pois, ante os teus olhos.

*Bahá'u'lláh*



# A GRADECIMENTOS

Compartilhamos – com todos aqueles que acreditaram no sonho de semear uma ONG dedicada à promoção da Cultura de Paz e participam, conosco, dos esforços de cultivar o INPAZ – a alegria de testemunhar o desabrochar deste fruto.

Em especial, registramos nossa gratidão

à Associação Masrour para o Bem-Estar e Educação da Família ('ASMA'), que concedeu o primeiro apoio institucional ao INPAZ;

à ASHOKA, extraordinária usina de transformações sociais, cuja visão estratégica tem viabilizado o trabalho de milhares de Empreendedores Sociais no mundo inteiro;

aos distintos membros do Conselho Curador do INPAZ, cujos nomes e histórias de vida enobrecem a nossa instituição: Edson Sadao Iizuka, Eduardo Cláudio Fonseca Santos, Heather McLane Marques, Iradj Roberto Eghrari, Ivanildo Tajra Franzosi, Marcio Ruiz Schiavo, Marlova Jovchelovitch Noletto e Silvio Humberto Cunha;

à equipe do Programa Paz nas Escolas, nas pessoas de Denise Paiva, Alberto Albino dos Santos, e Heronilza Nascimento Castro e Silva, cuja confiança e encorajamento tornou esse projeto possível;

ao Prof. Dr. Vicent Martínez Guzmán, da Universidade Jaume I, Espanha, nosso convidado internacional nesta coletânea.



[...]meus heróis não são necessariamente os homens e mulheres que possuem títulos, mas os homens e mulheres humildes que existem em todas as comunidades e que escolheram o mundo como palco de suas operações, que julgam que os maiores desafios são os problemas sócio-econômicos que desafiam o mundo, como a pobreza, o analfabetismo, a doença, a falta de moradia, a impossibilidade de mandar seus filhos para a escola. Estes são meus heróis.

*Nelson Mandela*



## CULTURA DE PAZ x VIOLÊNCIAS

### Papel e desafios da escola

---

*Feizi M. Milani\**

## Introdução

A História já comprovou que a mera assinatura de acordos e tratados é insuficiente para estabelecer a paz, pois os fatores que permitem e favorecem a eclosão das guerras têm permanecido inalterados. Em outras palavras, quando a cultura – em seus diversos aspectos econômicos, políticos, sociais, emocionais, morais etc. – mantém seus valores de violência, dominação e conflito, a paz se torna apenas o intervalo entre guerras. De modo semelhante, mirando-se para um âmbito mais proximal, podemos afirmar que, para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade não bastam boas intenções e belos discursos. O reconhecimento desses fatos realça a importância e a necessidade de construirmos uma Cultura de Paz.

Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. São transformações que vão desde a dimensão dos valores, atitudes e estilos de vida até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã, só para citar algumas. Promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade – justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política. A Cultura de Paz é o elo que interliga e abrange todos esses ideais num único pro-

---

\* Médico de adolescentes. Doutorando em Saúde Coletiva (ISC / Universidade Federal da Bahia), com projeto de tese sobre a promoção da cultura de paz como estratégia de prevenção da violência na adolescência. Fellow da Ashoka Empreendedores Sociais. Trabalha há vinte anos com projetos que envolvem escolas, famílias e comunidades. Diretor-Presidente do INPAZ.

*Construir uma Cultura de Paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas relações humanas e sociais.*

cesso de transformação pessoal e social. O grande desafio é que essas mudanças não dependem apenas da ação dos governos, nem somente de uma mudança de postura individual.

Aqueles que desejam participar da construção de uma Cultura de Paz precisam pensar e atuar em dois níveis básicos – o *micro* e o *macro*. O primeiro refere-se ao indivíduo: seu comportamento, sua vida familiar e suas relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. As possibilidades de ação neste nível são quase infinitas, porque toda pessoa pode fazer algo, por menor e simples que seja, como sua parcela de contribuição. Além disso, é preciso atuar também no nível macro, ou

seja, repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz. Este nível de atuação exige qualificação e experiência, além da capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais. Os níveis *micro* e *macro* são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente.

Não é possível construir algo tão grandioso, complexo e transformador sem um projeto consistente, abrangente, sistemático, multi-estratégico, com ações de curto, médio e longo prazo muito bem planejadas. O primeiro passo é conceituarmos de forma mais objetiva a Cultura de Paz e compreendermos de forma mais crítica o fenômeno da violência.

## Uma tentativa de delimitação do tema

A construção do estado de violência em que muitas sociedades se encontram hoje ou vivenciaram ao longo de séculos é um processo histórico-cultural. Embora cada situação violenta tenha suas próprias explicações e



circunstâncias, para Muller (1995), todas têm em comum o seu enraizamento numa cultura da violência <sup>1</sup>, a qual influencia os indivíduos a privilegiarem o comportamento violento como meio natural de defender seus interesses. Para justificar-se, essa cultura se reporta a uma “ideologia da violência”, cuja função é “construir uma representação da violência que evite ver aquilo que ela é efectivamente – desumana e escandalosa”, fazendo prevalecer “uma representação racional aceitável” através de sua banalização (p.11).

A violência é um fenômeno polissêmico que se apresenta em inúmeras modalidades e níveis, o que justifica o uso do termo “violências”. Suas causas, fatores determinantes e agravantes são múltiplos – tanto em número quanto em natureza–, interdependentes e dinâmicos, alguns imprevisíveis e outros, fora das possibilidades de intervenção do cidadão. Trata-se de um dos problemas mais complexos com os quais a humanidade se confronta.

De acordo com Galtung (1986), “a violência está presente quando os seres humanos se vêem influenciados de tal forma que as suas realizações efetivas, somáticas e mentais, encontram-se aquém de suas realizações potenciais” (p.30). Portanto, a discrepância entre o desenvolvimento potencial e o efetivo é a dimensão definidora da violência.

Definições abrangentes como essa permitem reconhecer a amplitude dos atos e estados de violência <sup>2</sup>. Por outro lado, o agrupamento de fatos sociais tão díspares numa única palavra – violência – tem pelo menos duas consequências que precisam ser explicitadas. Primeira, dificulta uma maior

---

<sup>1</sup> Para uma discussão sobre a influência da cultura de violência na mídia brasileira, ver Balestreri (2001).

<sup>2</sup> São abarcadas, por exemplo, situações tão diversas como a guerra, o terrorismo, o genocídio e a limpeza étnica; a fome, as restrições no acesso à justiça, à saúde, à informação ou ao mercado de trabalho; a falta de recursos governamentais para o atendimento das necessidades básicas da população marginalizada devido à corrupção ou à prioridade dada ao sistema financeiro; o racismo e todas as formas de discriminação, humilhação, exclusão, opressão, perseguição ou negação de direitos; as ações do crime organizado, as chacinas, os seqüestros, a matança gratuita e aleatória, e a arbitrariedade policial; o abuso sexual, as brigas de rua, os maus-tratos com os filhos e a coerção conjugal; a delinquência juvenil, o trote do vestibular, as mortes no trânsito, a criminalidade quotidiana, os danos aos bens materiais etc

clareza e especificidade quando se trata de discutir estratégias de enfrentamento da violência. Segunda, concede à violência “o ar fantasmagórico de um problema insolúvel, (...) uma entidade onipotente e onipresente, (...) incoercível e imbatível” (Costa, 1993b). Essa sensação institui um círculo vicioso no qual “a violência gera o medo, mas este gera igualmente a violência”, podendo chegar ao grau de “psicose coletiva” (Chesnais, 1999:54).

O chocante incremento das estatísticas relacionadas à violência em nosso país, associado a uma sensibilidade aumentada a essa questão <sup>3</sup>, por parte da população e da mídia, tem levado alguns a imaginar que o ser humano é, por natureza, mau, egoísta e violento. Tal crença precisa ser refutada com veemência por quatro motivos. Primeiro, carece de fundamentação científica. Segundo, parece servir de justificativa à própria violência. Terceiro, inviabiliza qualquer proposta de prevenção e educação. Finalmente, porque gera apatia e paralisia.

Como afirma Minayo (1994), “é, hoje, praticamente unânime (...) a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas” <sup>4</sup> (p.7). Trata-se de um “fenômeno histórico-social, construído em sociedade”, que pode, portanto, ser desconstruído (Minayo e Souza, 1999:7).

---

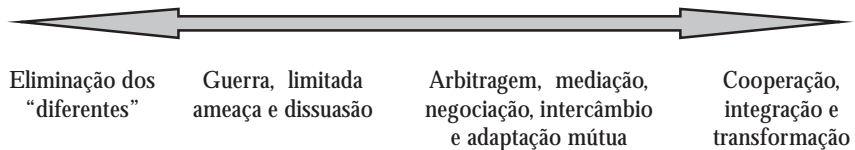
<sup>3</sup> Domenach (1981) ressalta que os valores de liberdade e felicidade e o reconhecimento da cidadania, preconizados pela Modernidade, contribuíram decisivamente para que práticas sociais anteriormente percebidas como naturais ou inevitáveis passassem a ser consideradas indesejáveis, sendo incluídas na categoria de violências. “Não se pode comparar ingenuamente a violência na sociedade (...) do século XIII com a do século XX”, segundo Michaud (1989:14), “porque muitas normas mudaram”. Um exemplo desse processo de civilização dos costumes, em nosso país, tem sido a gradual implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, desde sua aprovação, em 1990. A sociedade tem demonstrado cada vez menos tolerância para com a violência cometida por pais contra seus filhos, a qual deixou de ser considerada um direito parental ou uma estratégia educativa. Por esse motivo, é possível que o aumento na ocorrência desse tipo de crime tenha como principal causa a maior conscientização social, que resulta em um número maior de denúncias.

<sup>4</sup> A Declaração sobre a Violência, elaborada sob os auspícios da UNESCO e assinada por destacados cientistas de diversos países e campos de estudo, em Sevilha, 1986, foi um marco histórico no rechaço às premissas biológicas como justificativa para a violência e guerra (Carazo Z., 2001:23).

A violência não é inerente à humanidade. O mesmo pode ser afirmado em relação à sua antítese – a paz. Esta precisa ser ensinada e aprendida pelo ser humano e fomentada pela cultura.<sup>5</sup> Boulding (2000) argumenta que tanto a cultura de guerra quanto a de paz apresentam raízes profundas na história, tendo ambas se reproduzido lado a lado dentro de uma mesma sociedade. Para essa autora,

cultura de paz é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável\* e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos seres vivos. (p.1)

“Cultura de paz” não significa uma cultura na qual não existem conflitos, mas sim que estes são resolvidos de forma pacífica e justa. Boulding (1998) sugere que pensemos a resolução de conflitos na forma de um *continuum*. Em uma ponta, os “diferentes” são simplesmente exterminados; movendo-se ao longo da linha, encontramos a guerra limitada, a ameaça e dissuasão. No meio, estão a arbitragem, a mediação, a negociação, o intercâmbio e a adaptação mútua. Na outra ponta aparecem a cooperação, integração e transformação. É possível colocar cada sociedade, assim como cada família e indivíduo em algum ponto desse *continuum*, a depender de como lida com a maior parte de seus conflitos. (Figura 1)



---

<sup>5</sup> Morin (1999) destaca o caráter dialético do que ele denomina fenômeno produto-produtor: “A sociedade nasce das interações entre indivíduos, mas com sua cultura, com seu saber, ela retroage sobre os indivíduos e os produz para se tornarem indivíduos humanos (...) a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e, por isso, os transforma” (p.28).

\* No original em inglês, *stewardship*.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a cultura de paz se concretiza através de valores, atitudes, formas de comportamento e estilos de vida que conduzem à promoção da paz entre indivíduos, grupos e nações. Compreendendo que tal processo não pode depender apenas dos Estados-Nações, a Assembléia Geral da ONU declarou o período entre 2001 e 2010 como *Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-Violência em Benefício das Crianças do Mundo* e, numa iniciativa inédita, conclamou a sociedade civil organizada a gerar um movimento social.

As definições citadas demonstram que a Cultura de Paz deve ser compreendida em seu contexto mais amplo, de modo a se reconhecer que está diretamente relacionada à justiça e ao equilíbrio nas relações entre nações, entre classes econômicas e entre seres humanos e meio-ambiente. Nas palavras de Federico Mayor, ex-Diretor Geral da UNESCO,

Não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. Não pode haver desenvolvimento sem democracia, sem uma distribuição mais equitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos (UNESCO, 1999).

Outro documento da mesma agência das Nações Unidas, explica que

a Cultura de 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 a compreensão entre os povos e as pessoas (UNESCO, 2003).

As análises e citações dos parágrafos acima refletem o fato de que o conceito de Cultura de Paz é recente e encontra-se ainda em construção. Muitos debates e reflexões ainda se fazem necessários para se chegar a um conceito

que equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidades. Entretanto, tal fato não implica que as ações em prol da Cultura de Paz possam ou devam ser postergadas. Não há tempo a perder. Ademais, a construção teórica se alimenta da práxis, do mesmo modo que esta se nutre da reflexão e discussão.

## Propostas de enfrentamento da violência

A mobilização em prol da paz teve início, há décadas, em alguns países, desencadeada pelos sofrimentos da guerra ou pelo temor de um conflito nuclear. No Brasil, ela acompanhou a reação ao aumento da violência urbana, principalmente quando a criminalidade passou a vitimizar as classes privilegiadas. A paz tornou-se necessidade básica para a população e preocupação constante para os governantes do país – uma paz ainda entendida de forma reducionista, pois que exclusivamente vinculada à redução da criminalidade e mortes violentas. Refletir sobre a construção da cultura de paz passa, portanto, pela análise de como a sociedade compreende e pretende enfrentar o fenômeno da violência. Este é o tema de inúmeros debates (nos âmbitos da mídia, governo, universidade e população) no Brasil. É possível agrupar, grosso modo, três abordagens que implícita ou explicitamente estão presentes nos discursos dos diversos atores sociais – a da *repressão*, a *estrutural* e a da *cultura de paz* (Milani, 2000). Importante ressaltar que esses mesmos discursos servem de base às explicações que professores e diretores dão ao fenômeno da violência dentro da escola e, conseqüentemente, às estratégias adotadas pelas instituições de ensino.

O enfoque baseado na *repressão* preconiza, como solução para o problema da violência, medidas de força: no âmbito da sociedade, policiamento ostensivo, construção de presídios e endurecimento das leis, incluindo a redução da idade penal; no âmbito da rede de ensino, presença policial nas escolas, instalação de detectores de metal, expulsão sumária de alunos com com-

portamentos indesejáveis, realização de exames anti-drogas. A maioria dessas propostas destina-se a remediar o mal. Elas falham em reconhecer as injustiças sócio-econômicas do país e a especificidade de cada aluno, escola ou situação. Apesar disso, esta é a perspectiva mais popular pois, *aparentemente* dá resultados rápidos e contribui para uma sensação abstrata (mas fundamental) de segurança e de fim da impunidade.

O segundo enfoque afirma que a causa da violência reside na *estrutura sócio-econômica*. Conseqüentemente, se a exclusão e as injustiças não forem sanadas, não há muito o que se fazer. Apesar de bem intencionada ao propor uma sociedade mais justa, essa abordagem pode gerar, a curto prazo, sentimentos de impotência. Ao vincular a solução de um problema que afeta as pessoas de forma imediata e concreta – violência – a questões complexas que se situam fora da possibilidade de intervenção dos indivíduos – desemprego, miséria etc. – o resultado pode ser o desânimo e o imobilismo.

Muitos dos professores que raciocinam a partir da premissa supracitada, assumem posturas deterministas do tipo “como é possível ensinar a alunos que vivem em condições tão ruins? Se eles presenciam violência diariamente em suas casas e comunidade, é inevitável que sejam violentos também!”. Alguns professores se apegam a essas crenças a tal ponto que não conseguem reconhecer as diversas possibilidades à sua disposição e as inúmeras experiências exitosas de escolas que, a despeito das dificuldades e limitações, estão cumprindo com sua missão, formando crianças e adolescentes cidadãos.

O terceiro é o paradigma da *cultura de paz*, que propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, por parte de indivíduos, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis *macro* (estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e *micro* (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais) não são processos excludentes, e sim complementares. Esse modelo enfatiza a viabilidade de se reduzir os níveis de violência através de intervenções fundamentadas na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

No que se refere à escola, a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc.

*[...] uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos.*

O enfoque da Cultura de Paz difere dos demais também em seus desdobramentos. O primeiro parece interpretar a violência como uma expressão exclusiva de pessoas más ou incapacitadas para o convívio social, enquanto o segundo tende a considerar o indivíduo violento ou criminoso como vítima da sociedade. No modelo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos.

O discurso da Cultura de Paz também é freqüentemente deturpado, uma vez que, no senso comum a paz assume o caráter abstrato e idílico de um ideal que todos desejam mas pouquíssimos se dispõem a construir. Quando isso acontece, a proposta corre o risco de tornar-se uma mera expressão de boas intenções, ingênua em sua consistência e reduzida, em sua abrangência, à ação do indivíduo nas suas relações interpessoais. Seus críticos questio-

---

<sup>6</sup> Conforme relatado na Conferência sobre Avaliação das Culturas de Paz, realizada na Clark University (Worcester, MA, EUA), de 28 a 30/09/2001.

nam sua aplicabilidade às relações inter-sociais, de modo a não se reforçar a dicotomia entre estas e as relações intra-sociais. De fato, se as convenções internacionais elaboradas pela ONU ainda não reconhecem a paz como um dos direitos fundamentais do ser humano é devido às pressões feitas pelas super-potências, que desejam preservar o seu 'direito' à guerra <sup>6</sup>. Por fim, há que se lembrar que a indústria bélica e de armamentos é uma das maiores do mundo, tanto em movimentação financeira quanto em influência política.

## Escola e violências

Em pelo menos 23 países, a questão da violência nas instituições escolares chegou ao nível de ser considerada um “fenômeno de sociedade” (Santos, 2001). Apesar das evidentes interações entre a vida escolar e o contexto sócio-cultural de violência <sup>7</sup>, a escola brasileira ainda desenvolve “uma pedagogia (...) que nega a realidade e que prepara para um mundo que não existe, ou melhor, não prepara para o que existe” (Costa, 1993a). Tal alienação é um dos fatores causais da vulnerabilidade das escolas públicas de nosso país: 55,6% delas sofrem problemas de roubo, furto, vandalismo e/ou agressão ao patrimônio, no mínimo uma vez ao mês. Em contraste, a segurança é mais efetiva naquelas escolas em que a comunidade se apropria desse espaço público e há uma maior participação em seu cotidiano (UnB, 1999). Os pesquisadores que coordenaram esse mapeamento concluem que

onde a participação na vida da escola é maior, onde se efetiva de algum modo a apropriação desse espaço público pela comunidade, a segurança da escola pública é maior. (...) É a carência de exercício da cidadania o que ameaça a escola pública brasileira: a interiorização de que essa escola nos pertence e que por isto temos o dever de protegê-la, de não destruí-la (idem).

---

<sup>7</sup> “Os movimentos que acontecem no interior da escola refletem aspectos de uma cultura social mais ampla e que garantem a penetração de paradigmas ideologicamente construídos que funcionam como matrizes de comportamentos que se expressam das mais diferentes formas” (Resende, 1995:146).



Ao analisar os estudos inovadores sobre a prevenção da violência relacionada à infância e adolescência nas Américas, McAlister (1998) conclui que os melhores resultados são alcançados quando múltiplas estratégias são combinadas, atuando sobre diferentes causas simultaneamente. Esse tipo de abordagem é uma contribuição da Saúde Pública ao enfrentamento da violência. Segundo esse autor, a redução da violência juvenil pode ser alcançada – a longo prazo – através da educação e da comunicação dirigidas à mudança de atitudes e ao desenvolvimento de habilidades, com as seguintes estratégias:

- (1) educação e terapia direcionados aos pais para melhorar as suas práticas na criação dos filhos;<sup>8</sup>
- (2) educação e programas centrados nas escolas visando alterar os fatores ambientais (por exemplo, redução da disponibilidade de armas de fogo; aumento da disponibilidade de reações não-violentas; mudança de consequências, de modo a punir a violência e premiar a não-violência);
- (3) programas que incluam escolas, meios de comunicação, organizações comunitárias e outros foros, num esforço para mudar atitudes, ensinar habilidades e promover mudanças nas políticas sociais e nos ambientes.

Considerando que das três estratégias identificadas pelo referido autor, a escola é o foco da segunda, se faz presente na terceira e pode vir a sediar a primeira, conclui-se que essa instituição é um parceiro crítico de qualquer esforço de prevenção da violência na adolescência.

No Brasil, Assis (1999) realizou um estudo em profundidade, comparando jovens presos por haverem cometido graves atos infracionais (homicídio, roubo com homicídio, tráfico de drogas, estupro etc) com seus irmãos ou primos que nunca cometeram qualquer infração. A autora identificou oito variáveis significativamente associadas à infração, das quais menciono sete, aquelas que podem ser influenciadas pela escola:

---

<sup>8</sup> Uma metodologia especialmente desenvolvida para a educação de pais e mães está sendo disponibilizada pelo INPAZ, no manual **Educar é Ensinar a Viver**, de autoria de Luis Henrique Beust (*no prelo*).

- consumo de drogas
- círculo de amigos
- tipos de lazer
- auto-estima
- princípios éticos (reconhecimento de limites entre o certo e o errado)
- vínculo afetivo em relação à escola (ou aos professores)
- violência perpetrada pelos pais

Das referidas variáveis, a sexta é explicitamente vinculada à escola. Em relação às outras, o papel que a escola desempenha é relevante, podendo constituir-se em fator de risco ou de proteção. Há escolas que contribuem efetivamente para a formação de cidadãos e a prevenção da violência, enquanto outras, por não assumirem sua missão ou não atuarem de forma consistente e continuada, terminam se tornando mais uma peça no quebra-cabeças da exclusão, violência e marginalização. Com base nas conclusões da referida pesquisa, cabe a cada instituição de ensino questionar-se:

- ✓ A escola desenvolve um programa de prevenção ao abuso de drogas, ou adota uma postura de negação ou repressão?
- ✓ Ela promove a integração entre seus alunos ou não percebe a si mesma como um espaço e agente de socialização?
- ✓ A escola oferece atividades de lazer supervisionadas por educadores ou não?
- ✓ Os professores atuam conscientemente para fortalecer a auto-estima de todos seus alunos ou limitam-se a elogiar os bem-comportados?
- ✓ Os valores éticos são trabalhados em sala de aula ou a prioridade absoluta é a transmissão de conteúdos?
- ✓ Professores e diretores têm respeito pelos alunos e genuíno interesse por seu desenvolvimento ou limitam-se a cumprir suas obrigações formais?
- ✓ Há efetiva participação de alunos e de pais nos processos decisórios da escola ou não?

- ✓ A escola trabalha em parceria com as lideranças e organizações da comunidade ou se mantém isolada?
- ✓ Os casos de alunos com indícios de haverem sofrido violência doméstica são denunciados ao Conselho Tutelar ou a escola se omite?
- ✓ A escola atua junto aos pais, buscando prevenir maus-tratos e negligência ou limita-se a criticá-los por não saberem educar seus filhos?

As interações entre escola e violência são múltiplas e dialéticas. A violência intrafamiliar e/ou no bairro se refletem diretamente no ambiente escolar. Um ambiente escolar violento prejudica a capacidade de aprendizado, provoca falta às aulas e cancelamento de atividades, o que aumenta as chances de repetência e/ou evasão. O fracasso escolar pode levar à frustração, agressividade e à violência. Tanto a delinquência quanto a violência na escola reduzem o vínculo do adolescente com a escola (Cardia, 1999, p. 70). Esse quadro repercute também sobre os professores, os quais se sentem insatisfeitos, impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho. Os pais de alunos, por sua vez, sentem-se preocupados pois já não reconhecem na escola um ambiente seguro para seus filhos.

Diversos estudos demonstram que estudantes que se evadem da escola, faltam às aulas ou têm uma pobre auto-imagem acadêmica apresentam maiores probabilidades de se engajar em comportamentos de risco para sua saúde e violência (McAlister, 1998:10), enquanto “intervenções que aumentam as conquistas acadêmicas dos estudantes e o tempo de escolarização podem reduzir a incidência da violência durante a infância e posteriormente” (idem, p.40).

Ao entrar na escola, a criança leva consigo um conjunto único de características pessoais, experiências de vida, capacidades já desenvolvidas e potencialidades. Aquelas crianças cujo ambiente familiar é marcado pela violência entre os pais ou contra elas “tendem a ser agressivas e a ter comportamentos anti-sociais fora de casa, principalmente na escola”. Se, além

*O fracasso escolar deteriora a sua auto-estima e gera sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação dos comportamentos violentos.*

da violência doméstica, essas crianças ou adolescentes são testemunhas ou vítimas de violência em seu bairro, as conseqüências se agravam

... (elas) têm mais dificuldades de leitura e compreensão de textos (...), menor capacidade de atenção e concentração em tarefas (...), são ainda mais apáticas, desinteressadas pelas normas. Têm mais problemas disciplinares, mais suspensões, piores notas, repetências (...) O mau desempenho escolar afeta a auto-percepção de competência e motivação para as atividades escolares. Esses aspectos estão associados a uma baixa auto-estima e à violência dentro das escolas. (Cardia, 1997)

Pode-se vislumbrar um perverso círculo vicioso: a violência doméstica prejudica a auto-estima da criança (ou adolescente) e lhe ensina a agressão como modelo de relacionamento interpessoal; ao chegar à escola, ela apresenta, por consequência, dificuldade de aprender e agressividade, os quais podem resultar em desempenho acadêmico fraco e comportamentos anti-sociais. Por um lado, o fracasso escolar deteriora a sua auto-estima e gera sentimentos de inferioridade e revolta, que podem se expressar em uma intensificação dos comportamentos violentos. Por outro lado, a agressividade do aluno leva à sua estigmatização e gradativa exclusão, por parte de colegas, professores e dirigentes escolares, podendo resultar em repetência, evasão ou expulsão. Por fim, ao tomar conhecimento das dificuldades da criança em sua vida escolar, muitos pais fazem uso da violência como punição, agravando mais ainda o quadro.

A experiência escolar, via de regra, marca profundamente a vida de crianças e adolescentes. Provavelmente, menos pelo conteúdo das disciplinas lecionadas, e mais por ser uma grande vivência de socialização e convívio com as diferenças, um espaço no qual o aluno tem (ou deveria ter) oportunidades de exercitar capacidades tais como ouvir, negociar, ceder, participar

e cooperar, bem como de interagir com adultos e identificar novos modelos de referência (Milani, 1998). Quando ocorre o fracasso escolar, instala-se um processo de culpabilização e de deterioração da auto-estima, com sentimentos de inferioridade por acreditar que, tendo fracassado na escola, fracassará também na vida (Milani, 1995).

Apesar de as escolas assumirem um discurso de rejeição à violência, Minayo et alli (1999) identificaram três atitudes distintas que adotam, diante de situações de violência:

- quando ocorre no âmbito doméstico, as escolas se omitem;<sup>9</sup>
- quando cometida por aluno(s), reprimem;
- quando cometida por professor, minimizam ou acobertam. (p.229)

Em outras palavras, a escola utiliza três pesos e três medidas para lidar com comportamentos violentos, a depender de quem seja o autor do mesmo. Isso, evidentemente, é injusto e não é ético. É um exemplo, dentre tantos outros, de como a própria instituição pode cometer violências e contribuir para o agravamento destas.

Os fatores expostos nos parágrafos precedentes são alguns dos argumentos que demonstram ser impossível construir uma cultura de paz sem o efetivo engajamento do sistema educacional.<sup>10</sup> Ao fazer esta afirmativa, não estou

---

<sup>9</sup> Na prática, essa omissão significa a escolha de se proteger o adulto agressor, ao invés da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente define tal postura como infração administrativa (artigo 245). Até mesmo os casos em que não há uma confirmação, mas apenas suspeita de maus-tratos contra criança ou adolescente “serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais” (artigo 13), uma vez que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (artigo 18).

<sup>10</sup> Aqui surge o dilema explicitado por Morin (1999) : “... a reforma do pensamento só pode ser realizada por meio de uma reforma da educação. Só que sempre retornamos à aporia bem conhecida: é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar os espíritos se não reformamos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso” (p.34).

transferindo toda a responsabilidade pela transformação da sociedade nos ombros da educação nem supondo que as injustiças sócio-econômicas poderão ser solucionadas por um ensino de qualidade. Estou, tão somente, reconhecendo o papel crucial que a escola<sup>11</sup> desempenha na formação intelectual e moral das novas gerações e o seu potencial catalisador de mudanças (Milani, 1999).

## Explicitando e questionando premissas

O primeiro passo a dar, para qualquer educador ou unidade escolar que deseje atuar de forma eficaz e consistente na promoção da Cultura de Paz e prevenção da violência, é identificar as premissas que fundamentam o seu modelo mental a respeito dessa temática<sup>12</sup>.

Partindo-se de uma premissa equivocada, inevitavelmente, se chegará a conclusões erradas. Isso é verdadeiro para indivíduos e coletividades. O problema reside no fato de que, na maioria das vezes, o indivíduo não tem consciência das premissas sobre as quais seu próprio raciocínio e comportamento são construídos; de modo semelhante, nos debates públicos, os atores sociais não explicitam as premissas a partir das quais se posicionam. Em se tratando de violências e Cultura de Paz na escola – questões complexas, polêmicas e permeadas por padrões culturais, medos e outras emoções – é imprescindível questionar os pressupostos que, explícita ou implicitamente, servem de fundamento a algumas das posturas e propostas em voga, atual-

---

<sup>11</sup> Há que se reconhecer também as inúmeras iniciativas e valorosos trabalhos desenvolvidos pelas ONG's (organizações não-governamentais), criando espaços educativos complementares ao ensino formal e desenvolvendo metodologias inovadoras. Uma análise das experiências de trinta ONG's brasileiras encontra-se em Castro (2001).

<sup>12</sup> Modelo mental é o conjunto de premissas, pressupostos, crenças e valores que formatam o modo de pensar de uma pessoa. Segundo o Aurélio, premissa é um "fato ou princípio que serve de base à conclusão de um raciocínio", e pressuposto é uma "circunstância ou fato considerado como antecedente necessário de outro". Aqui considero que tanto premissa quanto pressuposto são crenças que o indivíduo adota como base de seus modelos mentais. Ou seja, são pensamentos e valores que formatam sua percepção da realidade e seus comportamentos. A respeito de modelos mentais e outras premissas relacionadas à escola, ver Milani (2003).

mente. Somente após uma revisão crítica das premissas teremos a capacidade de criar alternativas inovadoras, efetivas e sustentáveis para nossas escolas.

1. *A violência como se fosse um ente com existência e vontade próprias* → Essa premissa é tão onipresente e inconsciente que nem nos damos conta do absurdo de frases como “a violência tem aumentado”, “a violência está por toda parte” ou “a violência chegou a esta escola”. O que pode estar aumentando é o número de pessoas que optam por agir de forma violenta. Há pessoas, relacionamentos, acontecimentos, organizações, ideologias e governos que são violentos, mas a violência não existe *per se*, nem se dissemina por si mesma.
2. *A violência como um fenômeno único, tratado no singular*. → O mais apropriado é falar de “violências”. Isso nos força a sermos mais específicos: afinal, de que tipo de violência estamos falando? Há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos, e o fato de a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes. A primeira faz parte do aprendizado de controle emocional, convívio social e respeito às diferenças que deve integrar os objetivos da experiência escolar. A segunda pode, de fato, requerer (dentre outras medidas), a presença da polícia no portão da escola.
3. *Unicausalidade: a cada efeito corresponde apenas uma causa; portanto, se a causa for eliminada ou removida, o efeito desaparecerá*. → A Física nos ensina que “a cada causa corresponde um efeito”. Algumas pessoas alteraram esse raciocínio e passaram a imaginar que a cada efeito corresponde uma única causa. Isso não é verdade para os fenômenos complexos, a exemplo dos fenômenos humanos e sociais, os quais têm múltiplas causas. As violências apresentam várias faces, dimensões e interfaces. São múltiplas as suas causas, fatores desencadeantes e agravantes. Seu enfrentamento exige atuação simultânea e integrada em diversos níveis, com distintas estratégias. Acreditar que as violências podem ser resolvidas com algum tipo de medida única é ingenuidade.

4. *Toda violência é culpa dos maus elementos.* → É a idéia de que somente criminosos degenerados cometem violência; portanto, se estes forem banidos do convívio social, o problema estará resolvido. Quem pensa assim desconhece o fato de que a modalidade de violência mais freqüente e disseminada é a que ocorre dentro das famílias e dos relacionamentos íntimos (McAlister, 1998, p. 6) – ou seja, é cometida por ‘respeitáveis’ pais de família, mães ‘exemplares’, ‘dedicados’ maridos etc.<sup>13</sup> Trata-se de uma premissa maniqueísta e simplista que, quando aplicada à escola, divide os alunos entre “bons” (aqueles que não dão trabalho ao professor) e “maus” (aqueles que dão muito trabalho). A consequência disso é que diretores e professores desejam uma escola “ideal”, onde só haja “bons” alunos; no intuito de viabilizar esse sonho, tratam de excluir os “maus” – inicialmente, rotulando, discriminando, culpando e aplicando sanções e, finalmente, expulsando da escola. É possível identificar, em linhas gerais, três grupos de alunos no que se refere à prática de atos violentos: uma pequena minoria que regularmente usa de violência; outra minoria que nunca pratica violência; e a vasta maioria que só faz uso de violência a depender das circunstâncias. Isso significa que, se criarmos ambientes inclusivos e situações de convivência pacífica, a maioria não encontrará motivo para fazer uso de violência. Esta passará a ser cada vez menos frequente, até se tornar uma exceção, por não mais fazer parte da cultura escolar, nem da linguagem interpessoal. O ambiente exerce uma poderosa influência sobre o ser humano, e isso ocorre também no aprendizado da paz. Por outro lado, se insistirmos em ex-

<sup>13</sup> Essa constatação não visa, nem deve ser utilizada para naturalizar a violência ou considerá-la um problema insolúvel. Minha intenção é “despatologizar” a violência, pois todo ser humano é capaz de cometer violências, do mesmo modo que tem a capacidade de exercer a solidariedade, cooperação e generosidade. Quando os índices de criminalidade crescem muito, autoridades populistas e facções ideológicas aproveitam o clima de terror para apontar, para a opinião pública, um ou alguns bodes expiatórios, vendendo a ilusão de que, se estes forem isolados, expulsos ou eliminados, toda a questão da violência estará resolvida. Assim surgiram vários preconceitos que geram ou agravam a exclusão social e moral. Esse fenômeno tem se repetido, desde pequenas comunidades, passando por sociedades nacionais, até o plano das relações internacionais.



cluir os alunos que são agressivos ou desobedientes, que alternativa lhes ofereceremos? Frequentemente, são transferidos de escola em escola, até que um dia vão parar em alguma FEBEM ou presídio.

5. *A associação mecânica entre pobreza e violência.* → Esta premissa se desdobra em duas: (a) violência é um fenômeno exclusivo ou característico das classes pobres; (b) pobreza é causa de violência. Tais crenças alimentam a (falsa) expectativa, por parte de professores e gestores escolares, de que alunos oriundos de famílias de baixa renda serão mais violentos. Uma análise mais acurada remete à natureza mítica dessas proposições, denunciando os arraigados preconceitos que as elites brasileiras têm em relação aos excluídos. Peralva (2001) comprova que “os estados e os municípios mais pobres [do Brasil] são exatamente aqueles onde há menos violência” (p.27-8). Damacena & Arnaud (2001) denunciam que “a associação entre pobreza e crime, na qual o crime é derivante da pobreza, não representa apenas uma tendência da sociologia, mas continua a fazer parte do enraizado senso comum, tanto de ‘direita’ como de ‘esquerda’, seja para discriminar, criminalizar e condenar, seja para justificar e absolver, ou, pelo menos, mudar o centro da discussão” (p.14). Se desejamos ser justos, é preciso reconhecer que: (a) a violência se faz presente em todas as classes sociais, faixas etárias e grupos étnicos; (b) pobreza, *per se*, não é causa de violência; mas as disparidades econômicas, a exclusão social e a falta de perspectivas são expressões de violência estrutural, bem como fatores causais da violência interpessoal. McAlister (1998) confirma: “embora a pobreza não seja uma causa direta de crime, intervenções que reduzem a pobreza podem reduzir os conflitos e aumentar a esperança de formas que podem reduzir a violência nas cidades americanas” (p.40).
6. *“O problema” está nos jovens.* → Esta premissa, bastante disseminada, é totalmente falsa. Primeiro, porque não foram eles que inventaram as violências. Elas estão aí, nas injustiças sociais, na exclusão econômica, nas discriminações, nas telas da tevê, bem como na intimidade do lar, e, finalmente, nas relações de poder dentro da escola e na forma de mui-

*Se a escola deseja buscar alternativas para lidar com o fenômeno da violência, cabe a ela criar oportunidades para que os alunos problematizem a questão.*

tos professores tratem seus alunos. Segundo, porque se os jovens fazem parte do problema, igualmente fazem parte da solução.<sup>14</sup> Cabe nos questionarmos: por que resistimos tanto a reconhecer as potencialidades e capacidades de crianças e adolescentes? Por que tememos que eles assumam um papel protagônico nas discussões e decisões que afetam a comunidade escolar? Se a escola deseja buscar alternativas para lidar com o fenômeno da violência, cabe a ela criar oportunidades para que os alunos problematizem a questão, analisem seus diversos aspectos, discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz. Ultimamente, alguns casos de assassinatos cometidos por adolescentes chocaram a opinião

pública e ocuparam muito espaço na mídia. Apesar de serem exceções raras, tais casos receberam um destaque tão exagerado que criaram a impressão, no senso comum, de que a maior parte dos crimes violentos é cometida por adolescentes. Essa percepção não corresponde à realidade comprovada pelas estatísticas. A maior parte das infrações cometidas por adolescentes, no Brasil, não atenta contra a vida, mas contra o patrimônio.<sup>15</sup> Além disso, os adolescentes e jovens brasileiros têm sido vitimizados – no que se refere à mortalidade – numa proporção bem maior que as demais faixas etárias. Enquanto na população como um todo, apenas 8,7% dos óbitos foram “mortes violentas” (a somatória de homicídios, suicídios e acidentes de transporte) em 1998, entre os jovens (15 a 24 anos), esse percentual atingiu 52,3 (mais da metade!) (Waiselfisz, 2000, p. 30). O grupo que corre o maior risco de morrer

<sup>14</sup> Para um maior aprofundamento na temática do protagonismo juvenil, ver Costa (2000).

<sup>15</sup> Pesquisa desenvolvida pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância com base nas 14.905 matérias sobre violência publicadas por 46 jornais de 24 estados brasileiros ao longo de doze meses demonstrou que “as infrações praticadas por adolescentes não alcançam 10% do total de delitos. Dos atos infracionais praticados por adolescentes, cerca de 60% ocorrem sem ameaça de violência à pessoa, ou grave ameaça, porque a maioria é de furtos”. (ANDI, 2001:15)

assassinado <sup>16</sup>, dentre todos os brasileiros, são adolescentes e jovens do sexo masculino, afrodescendentes, que residem em bairros pobres ou nas periferias das metrópoles, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional (Minayo e Souza, 1999, p. 14). Trata-se, portanto, de uma situação na qual “os violentados passam a ser encarados como os violentos”, devido aos preconceitos e à discriminação presentes em nossa sociedade (Neto e Moreira, 1999).<sup>17</sup>

7. *A repressão como antídoto para a violência.* → Quanto mais se confia na repressão, mais se descuida da educação e prevenção. Isso é verdadeiro para a sociedade como um todo e para qualquer escola, em específico. Debarbieux sintetiza as evidências obtidas em várias partes do mundo: “as pesquisas justificam mais as estratégias preventivas que as repressivas, não apenas por razões de valores ideológicos, mas também por razões de pragmatismo” (2002, p.23). As melhores vacinas para a violência dentro da escola são uma boa relação educador-educando, baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo, normas de convívio resultantes de discussão e consenso entre todos integrantes da comunidade escolar, justiça e imparcialidade por parte da direção no trato com alunos e professores, participação máxima dos pais, envolvimento com a comunidade, e um ambiente de valorização, alegria e flexibilidade. Isso demora mais e dá mais trabalho de que as medidas repressivas, mas só assim a escola cumprirá a sua missão. Se desistirmos dela, o que nos restará?
  
8. *A violência dentro da escola é exclusivamente um reflexo da violência lá fora.* → É *também*, mas não *apenas* um reflexo da violência na sociedade. A violência escolar tem características próprias, que precisam ser estudadas e reconhecidas, senão corre-se o risco de a instituição e os professores se acomodarem, imaginando que nada podem fazer, enquanto a paz não

---

<sup>16</sup> No jargão da Epidemiologia, “principal grupo de risco para mortalidade por homicídio, na população brasileira”.

<sup>17</sup> Mesquita (1995) confirmou essa inversão de papéis ao constatar que 70,7% dos adolescentes e jovens vítimas de execuções em São Paulo não estavam implicados em crime anterior e 67,1% possuíam profissão/ocupação ou eram estudantes.

for estabelecida no mundo. Muitas pessoas têm o vício de buscar um culpado, para nele jogar toda a culpa e isentar-se de qualquer responsabilidade. Enquanto a escola permanecer acusando os pais, estes culpando a mídia, esta condenando o governo, e este amaldiçoando o crime organizado, estaremos perdendo preciosas oportunidades de semear a paz nas mentes e corações de crianças e adolescentes. Nunca é demais lembrar que a missão da escola é educar para a vida e formar cidadãos, e que sua realização só é possível na medida em que forem criados espaços, oportunidades, projetos e atividades através dos quais os alunos aprendam a dialogar, a respeitar o outro, a negociar conflitos, a conviver com as diferenças, a trabalhar em grupo, a controlar os impulsos agressivos, dentre outras habilidades sociais.<sup>18</sup> Uma recente pesquisa desenvolvida pela UNESCO junto a 3.099 professores, de 340 escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras revelou que significativos percentuais não gostam das “aulas, compreendidas como atividades, conteúdos, material, carga horária, etc.”,<sup>19</sup> nem, tampouco da “maioria dos alunos, tomando como critérios a sua disciplina, seu interesse, sua base para aprender, etc.”<sup>20</sup> (Abramovay e Rua, 2002, p. 163). É difícil imaginar como se sente e como atua um profissional que não gosta de sua principal atividade nem da maioria de seus clientes. Estas, a título de exemplo, são questões específicas da escola que não são simplesmente reflexos da violência na sociedade.

---

<sup>18</sup> O manual **Tá combinado! Construindo um pacto de convivência na escola** (Milani, *no prelo*), apresenta uma estratégia pedagógica cujo objetivo é envolver estudantes e professores num processo de discussão, reflexão e definição de direitos e deveres de ambas partes, com base em princípios consensados para um convívio que favoreça a construção do conhecimento e da cidadania. Dentre os materiais disponíveis para se trabalhar a Cultura de Paz no ambiente escolar, recomendo: **Os construtores da paz – Caminhos da prevenção da violência**, de Maria Tereza Maldonado; **Cidadãos do presente – Crianças e jovens na luta pela paz**, de Marcelo Rezende Guimarães; e o excelente recurso audiovisual **Geração da Paz em um mundo de conflitos e violências**, desenvolvido pela RAI0, com vídeo, textos e atividades.

<sup>19</sup> Das 14 capitais estudadas, somente em duas esse percentual foi menor que 50%: Maceió (8%) e Salvador (26%). Os maiores valores ocorreram no Rio de Janeiro (62%), Recife (61%), Distrito Federal e Vitória (60%).

<sup>20</sup> A insatisfação dos professores com a maioria dos alunos aparece principalmente em Salvador (54%) e Fortaleza (52%), sendo as menores proporções em Vitória (27%) e no Distrito Federal (31%).

9. *A banalização da violência.* → Ela pode assumir duas formas, ambas equivocadas e indesejáveis. A primeira é considerar a violência como uma coisa normal, natural, como se fosse parte inevitável da vida em sociedade. Essa premissa tem como consequência a redução das expectativas das pessoas em relação a si próprias e ao outro, no sentido de que “vale tudo: o importante é você ser o vencedor”. Naturalmente, isso contribui para o aumento das violências. A segunda é encarar *tudo* como violência, ou seja, denominar de “violência” qualquer situação banal que nos desagrade, como um atrito verbal, um conflito de interesses, uma resposta ríspida, um empurrão na fila da cantina, uma brincadeira de “mau gosto” entre amigos adolescentes etc. Essa generalização acaba supervalorizando a violência, contribuindo para que ela seja considerada inevitável ou natural. Da mesma forma que todo conceito, o de violência deve ser delimitado e específico, e empregado de forma correta, nas situações apropriadas.<sup>21</sup>

10. *A transmissão de conteúdo é o eixo central do processo educativo em sala de aula.* → Até quando insistiremos na tolice de que a capacitação técnica para inserir o jovem no mercado de trabalho é o objetivo final da escola? Quando é que os alunos receberão uma capacitação moral e emocional que os insira na vida? Os professores que acreditam nessa premissa rejeitam qualquer proposta de um trabalho educativo diferenciado (quer seja abrir espaço para que os alunos troquem opiniões, desenvolver projetos transversais, realizar atividades extra-muro, ou adotar metodologias mais criativas), por imaginarem que estarão “perdendo tempo” ao abandonar o púlpito de onde pretendem inundar os cérebros de seus alunos com informações. Pesquisas em diversos países reconhecem a baixa qualidade do ensino como um dos fatores associados à violência nas escolas (Abramovay e Rua, 2002, p. 79). Para que o ensino se torne

---

<sup>21</sup> Estudiosos do mundo inteiro debatem a complexidade e multiplicidade de formas de manifestação da violência escolar. Foge do escopo deste ensaio propor uma definição ou tipologia desse fenômeno, mas é importante que se reconheça a existência de suas diversas expressões, desde as mais evidentes, como a violência física e os prejuízos contra o patrimônio, até a violência simbólica e as microviolências (ver Abramovay e Rua, 2002; Debarbieux, 2002).

significativo e envolvente, é urgente que o sistema educacional e cada educador reconheçam o ser humano em sua multidimensionalidade, abrangendo o físico, o mental, o emocional e o espiritual. Só assim o ensino passará a ter sentido e significado <sup>22</sup>. A obsessão “conteudista” impede a escola de transformar-se, bem como de contribuir para qualquer processo de transformação pessoal ou social.

*11. Falar de violência vai resolver o problema.* → Há três aspectos envolvidos. O primeiro é a suposição de que, se os professores discursarem sobre determinada questão, ela estará resolvida. Imagina-se que falando sobre drogas, uso de preservativo ou meio-ambiente, por exemplo, os alunos adotarão novos comportamentos. Obviamente, isso é insuficiente. Se a escola deseja construir uma cultura de paz, será preciso que, além de ouvir sobre o tema, os alunos possam vivenciar, sentir, refletir, debater, planejar e concretizar ações. O segundo aspecto é se as palavras e as ações dos educadores são congruentes. É fundamental que os alunos possam testemunhar o esforço do diretor, professores e funcionários em praticar o que ensinam. Muitos adultos crêem que conseguem dissimular seu verdadeiro comportamento e passar uma boa imagem; se soubessem que crianças e adolescentes têm uma percepção extremamente aguçada, capaz de detectar facilmente esse tipo de hipocrisia, se empenhariam em agir corretamente, ao invés de falar coisas bonitas. Se discurso e prática se contradizem, não se pode esperar que os alunos se mobilizem em prol da paz. O terceiro aspecto a considerar é que falar daquilo que *não se deseja* (violência), não vai resultar naquilo que se *deseja* (paz). Precisamos falar e agir direcionados a uma meta afirmativa e

---

<sup>22</sup> No que se refere especificamente a programas de prevenção da violência e de desenvolvimento integral direcionados a adolescentes, Meyer e Lausell (1996) enfatizam a importância de que incluam a dimensão da espiritualidade. Argumentam que os educadores, pais e instituições, ao se posicionarem perante os adolescentes com uma neutralidade de valores, ou evitando mencioná-los, inadvertidamente terminaram por ensinar a ausência de valores como valor primário (p.117). Isto tem gerado em muitos jovens a crença de que cada um só é responsável por seus atos de acordo com seus próprios critérios de certo e errado (p.130). Portanto, precisamos refletir, discutir e buscar valores éticos universais que possam ser compreendidos, vivenciados e praticados por todos na escola.

propositiva. Desejar a ausência da violência não ajuda a entender o que é preciso fazer para que a paz se faça presente. As escolas que desejam trabalhar pela redução da violência deveriam focalizar seus discursos, práticas, estratégias e atividades na promoção da Cultura de Paz.

12. *A banalização da paz.*<sup>23</sup> → O termo paz vem sendo usado e abusado a tal ponto que corre o risco de ser esvaziado e perder a sua força aglutinadora. Caminhadas, protestos públicos, gincanas, shows musicais com fins comerciais e carnaval têm sido feitos em seu nome. Até mesmo uma organização criminosa, ao promover uma rebelião em presídio, colocou uma faixa nas grades com os dizeres “queremos paz”! Ao mesmo tempo em que se reconhece a amplitude e universalidade dessa necessidade humana, é preciso respeitar a especificidade de sua natureza e a seriedade de seu conteúdo. Muitas escolas têm se deixado iludir por abordagens no estilo “oba-oba”, dissociadas de processos de reflexão e comprometimento com ações continuadas. O resultado mais evidente dessas ações pontuais e sem uma fundamentação conceitual é a frustração de professores e alunos com a falta de resultados, que vai tornando-os resistentes a novas tentativas – mesmo que numa abordagem consistente – por acreditarem que “já tentamos, mas não funcionou”.

13. *Cabe ao diretor/a resolver (sozinho/a) o problema da violência escolar.* → Melhor seria que os diretores se reconhecessem como líderes de uma comunidade, a qual inclui alunos, professores, funcionários, dirigentes, famílias dos alunos e, os moradores do bairro. Ao diretor cabe sensibilizar, mobilizar, ouvir, articular, integrar, negociar, visando construir a unidade dessa coletividade. É impossível ao diretor, isoladamente, “resolver” a questão da violência escolar. Os problemas da comunidade escolar precisam ser pensados, discutidos e enfrentados coletivamente. Devido ao papel de liderança do diretor, sua conduta – em especial o modo como trata as pessoas – estabelece um padrão que tende a ser reproduzido nas

---

<sup>23</sup> Expressão utilizada pela Dra. Mary Garcia Castro, professora aposentada da Universidade Federal da Bahia e pesquisadora da UNESCO, durante o meu exame de qualificação ao doutorado.

*[...] programas podem ter como objetivos, a melhoria das relações interpessoais, o protagonismo juvenil, o diálogo, a inclusão, o respeito às diferenças ou a cooperação.*

demais relações dentro da escola. O bom exemplo do diretor é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa que vise criar um ambiente de maior respeito e cooperação.

## Promovendo a Cultura de Paz na escola

Demolir premissas equivocadas como as treze aqui discutidas é o primeiro passo para se conceber um programa de promoção da Cultura de Paz. Além disso, ao longo do texto, apresentamos alguns conceitos e reflexões que podem ser assumidos como pressupostos de programas a serem criados e implementados por qualquer educador ou escola. Tais programas podem ter como objetivos a melhoria das relações interpessoais, o protagonismo juvenil, o diálogo, a inclusão, o respeito às diferenças ou a cooperação, dentre outros. Cada passo dado em direção a qualquer um desses objetivos é um avanço na construção de uma sociedade melhor.

Um programa de promoção da Cultura de Paz direcionado a crianças, adolescentes ou jovens pode abarcar diversas temáticas. Considero fundamental que uma combinação de, pelo menos três, das seguintes doze temáticas, sejam trabalhadas:

- fortalecimento da identidade pessoal e cultural
- promoção do auto-conhecimento e auto-estima
- desenvolvimento da comunicação interpessoal
- educação para o exercício da cidadania
- vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais <sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> "(...) as opções morais e éticas das pessoas não dependem exclusivamente do fato de elas pertencerem a determinada cultura, mas dependem também de construções psíquicas que delimitam e restringem as escolhas. Tal é a posição de Piaget, Kohlberg e Turiel que, através de suas pesquisas transculturais, observaram regularidades tanto no desenvolvimento moral (...) quanto na delimitação do que é moral, convencional e pessoal" (La Taille, 2001:81).



- reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade
- sensibilização em questões de gênero
- sensibilização em questões étnicas
- aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos
- promoção do protagonismo juvenil
- mobilização e participação comunitária em prol do bem-estar coletivo e com métodos não-violentos
- educação ambiental

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. e RUA, M. G. **Violências nas escolas**. UNESCO/Ministério da Saúde/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos/CNPq/Instituto Ayrton Senna/ UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME. Brasília. 2002. 400p.
- ANDI. **Balas perdidas**: Um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência. Brasília. 2001. Disponível em <http://www.andi.org.br/pesqjov/BalasPerdidas.pdf>. Acesso em janeiro 2003.
- ASSIS, Simone G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores. Editora Fiocruz. 1999. Rio de Janeiro. 236p.
- BALESTRERI, Ricardo B. **Consciência moral e construção da paz**. In: Na inquietude da paz. Balestreri, R. B. (org.). Edições CAPEC. Porto Alegre. 2001. 136p.
- BOULDING, Elise. **Peace culture and war culture**: changing the balance. In: Abolishing war: cultures and institutions. CASEY, H. M. & MORGANTE, A. (org.). Boston Research Center for the 21st Century. Cambridge. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Cultures of Peace**: The hidden side of history. Syracuse University Press. New York. 2000. 347p.

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L8069.htm>.
- CARAZO Z., Rodrigo Alberto (org.). **Violencia y paz en América Latina**. Cartago. Libro Universitario Regional. 2001. 200p.
- CARDIA, Nancy. **A violência urbana e a escola**. In: Revista Contemporaneidade e Educação. Ano II, n.2, set. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violência em 10 capitais brasileiras**. Ministério da Justiça. Brasília. 1999. 118p.
- CASTRO, Mary G. et al. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. UNESCO/Brasil Telecom/Fundação Kellogg/Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília. 2001. 583p.
- CHESNAIS, Jean Claude. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. **Ciência & Saúde Coletiva**. n.4(1), 53-69, 1999.
- COSTA, Antonio Carlos G. **Protagonismo juvenil** : adolescência, educação e participação democrática . Fundação Odebrecht. Salvador. 2000. 332p.
- COSTA, Heloísa H. , **A trama da violência na escola**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1993, ( Dissertação de Mestrado).
- COSTA, Jurandir Freire. **O medo social**. In: Reflexões para o futuro : Veja 25 anos. 1993: 83- 89.
- DAMACENA, Andréa.; ARNAUD, Edy. **Violência no Brasil**: representações de um mosaico. In: Cadernos CERIS. Ano I. n.1. Abril, 2001. Rio de Janeiro. 7 - 33.
- DEBARBIEUX, Eric. **Cientistas, políticos e violência**: Rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: Violência nas escolas: Dez abordagens europeias. Debarbieux, E. Blaya, C. (org.). UNESCO. Brasília. 2002. 268 p.
- DOMENACH, J.M. **La violencia**. In: La violencia y sus causas. UNESCO. Paris. 1981.

- GALTUNG, Johan. **Violência, paz e investigação sobre la paz**. In: Sobre la paz. Ed. Fontamara. Barcelona. 1986.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz**. Saraiva. São Paulo. 2002. 80p.
- LA TAILLE, Yves de. **A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação**. In: Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. DEMO, P. Porto Alegre. Mediação. 2001. 120p.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. Moderna. São Paulo. 1997. 112p.
- McALISTER, Alfred. **Juvenile violence in the Americas: Innovative studies in research, diagnosis and prevention**. Pan American Health Organization. 1998.
- MEYER, Aleta L.; LAUSELL, Linda. **The value of including a “higher power” in efforts to prevent violence and promote optimal outcomes during adolescence**. In: Preventing violence in America. HAMPTON, R. L.; JENKINS, P.; GULLOTTA, T. P. (editors). SAGE. Thousand Oaks. 1996. 311p.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo. Ática. 1989. 116p.
- MILANI, Feizi M. **Adolescente, escola e sociedade rumo à maturidade**. In: Dois Pontos - Teoria e prática em educação, v.4 n°36, jan./fev. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão**. In: Educar em Revista, n° 15 (Dossiê Crianças e Adolescentes Excluídos: Ações e Reflexões). p.101-114. Editora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Cidadania: construir a paz ou aceitar a violência?** In: Cidadania mundial: a base da paz. FREITAS, M. (org.). Planeta Paz. Mogi Mirim, São Paulo. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Tá Combinado! Construindo um pacto de convivência na escola**. INPAZ/Programa Paz nas Escolas/FNUAP. Salvador. 2003. (no prelo)
- MINAYO, Maria Cecília S. **A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública**. In: Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.

- \_\_\_\_\_, (et al). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro. Garamond. 1999. 238 p.
- MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. **É possível prevenir a violência?** Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. *Ciência & Saúde Coletiva*. n.4,7-32,1999.
- MORIN, Edgar. **Por uma reforma do pensamento**. In: O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E.P. (org.). Rio de Janeiro. Garamond. 2a. ed. 1999. 201 p.
- MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência: percurso filosófico**. Instituto Piaget. Lisboa. 1995. 289p.
- NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. **A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural**. In: *Ciência & Saúde Coletiva*. n.4(1), 33-52, 1999.
- PERALVA, Angelina. **Violência brasileira: entre crescimento da igualdade e fragilidade institucional**. In: *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção*. LEVISKY, D. L. (org.). Casa do Psicólogo/Hebraica. São Paulo. 2001.
- PINEAU, G. **O sentido do sentido**. In: *Educação e transdisciplinaridade*. NICOLESCU, B. et alli. Brasília. UNESCO. 2000. 185 p.
- RAIO (Associação RAI0). **Geração da Paz em um mundo de conflitos e violências**. Vila Velha, ES. [www.raio.org.br](http://www.raio.org.br)
- RESENDE, Lúcia M. G. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas. Papirus. 1995. 168p.
- SANTOS, José Vicente T. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias**. In: *Educação e Pesquisa*. v.27. n.1. São Paulo. Jan./jun. 2001.
- UnB/ Instituto de Psicologia/Laboratório de Psicologia do Trabalho. **Segurança nas Escolas Públicas**. Brasília, 1999.
- UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org.br/programas/index.html>. Acesso em janeiro 2003.
- UNESCO. Kit de informação sobre o Movimento Global para o Ano Internacional da Cultura de Paz. 1999. Brasília. Mimeo.
- WAISELFISZ, Jacobo. **Mapa da violência II: Os jovens do Brasil**. Juventude, Violência e Cidadania. Brasília. UNESCO. 2000. 136 p.

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida” [...], não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.

*Edgar Morin*



## EDUCAÇÃO PARA A PAZ: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia

---

*Martha Jalali Rabbani\**

Promover uma Cultura de Paz depende de vários fatores e esforços paralelos. Entre eles está educar-nos e também educar uns aos outros para a paz. Falar de uma educação para a paz, no entanto, pode parecer redundante quando pensamos que uma educação adequada deveria naturalmente promover atitudes e uma sociedade pacífica. O caso é que até mesmo sociedades que se consideravam as mais “bem educadas”, ou civilizadas, como as sociedades européias, não evitaram atrocidades como as duas Grandes Guerras.

Assim, apesar de que o discurso oficial dos sistemas educacionais não tenha defendido uma educação para a guerra, como fim em si mesma, a preocupação *formal* em educar para a paz aparecerá somente no final da Primeira Guerra Mundial. Em outras palavras, a sistematização de uma teoria e prática de Educação para a paz, com elementos similares aos que encontramos hoje na literatura especializada, surge motivada pela Grande Guerra. Motivada, em suma, pela compreensão de que *nem toda educação conleva à paz e que uma sociedade cuja paz não é resultado do processo educativo, por mais civilizada e materialmente desenvolvida que seja, é uma sociedade que violenta seus membros e ameaça constantemente as demais*. A pergunta, então, que devemos nos fazer ao falar de Educação para a Paz é “*qual é a educação que promove a paz e qual é a paz que se promove através da educação?*”

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação (UNICAMP). Doutora em Humanidades pela Universidade Jaume I, Espanha, onde é professora do Mestrado Internacional em Estudos para a Paz e o Desenvolvimento. Entre suas publicações está o livro *Educación para la Ciudadanía Mundial. Reconociendo la Unidad Humana y Realizando su Diversidad* (Universidade Autónoma do Estado do México). Assessora Técnica do INPAZ.

*A paz só pode ser assegurada através de um programa de educação sistemático e universal.*

Falar da Educação para a paz é, antes de mais nada, reconstruir as condições históricas que levam as pessoas a criticar os modelos educacionais existentes a partir do critério da paz. Em um determinado momento social os sistemas educacionais, informal mas principalmente formal, são criticados por não serem capazes de promover relações de paz entre as pessoas e entre as nações. A escola especialmente, no contexto dessa reflexão, não fracassa por não preparar seus alunos para o mercado de trabalho, para um futuro materialmente

próspero e estável, mas fracassa por não construir uma sociedade sem violência e um mundo livre de guerras. Por sua vez, a paz deixa o âmbito dos quartéis militares, dos tratados políticos internacionais, da crença pessoal. Não se consegue a paz social armando-se contra o outro, com governantes bem intencionados ou com um sentimento de paz interior. A paz só pode ser assegurada através de um programa de educação sistemático e universal.

A compreensão da teoria e prática de uma Educação para a Paz deve estar associada à reconstrução histórica dessa educação. Na medida em que recuperamos a história da Educação para a paz, compreendemos também o significado de uma paz que só pode se concretizar com a educação. Justificamos, além do mais, a metodologia que a educação deve utilizar para promover a paz. A paz que não depende apenas do desarmamento, da repressão, da construção de presídios ou mesmo da construção de escolas ou da geração de empregos, essa paz também pede um caminho que não foi, até então, percorrido. Conhecer a história da Educação para a paz nos diz por onde andar, *como* ensinar e aprender no âmbito do sistema educacional para construirmos em nossa sociedade uma Cultura de Paz.

Educar para a Paz, como veremos, é educar *sobre a paz* e *em paz*. É a busca de determinado conhecimento, compartilhado e construído através de um procedimento ou metodologia que permite às pessoas agirem de forma paci-



fica. A transmissão de conhecimento científico, já sabemos, não promove a paz. Apenas informar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância do desarme ou de uma conduta eticamente correta, tampouco conleva à paz.

As pesquisas têm mostrado que alunos formados em instituições educacionais direcionadas à educação *para* a paz não tiveram uma mudança de atitude quando essa educação apenas informou *sobre* a paz. Quando as atitudes e os relacionamentos na escola não foram alterados, a introdução da disciplina Educação para Paz não obteve nenhum resultado prático. Alunos, professores e administradores nessas escolas continuaram tão violentos em suas relações quanto aqueles de outras instituições (Hicks, 1993).

Sigamos falando um pouco sobre as origens da Educação para a paz e seus objetivos iniciais, para refletirmos sobre a importância do método dialógico no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento formal. A paz social, e a que se consegue através dessa metodologia educativa, é a paz como auto-realização coletiva. Essa definição, como veremos, parte dos objetivos iniciais da Educação para paz e passará a incluir uma visão mais definida das relações humanas.

## A escola nova e a educação para a paz internacional

Podemos reconstruir a história da Educação para a paz (EP) a partir de dois momentos significativos. Essa divisão se refere a dois distintos e paralelos esforços na EP. Um, por parte dos próprios intelectuais da educação envolvidos em uma reforma pedagógica e escolar, com destaque aos membros da Escola Nova. Outro, por parte dos cientistas das mais diversas áreas do conhecimento com suas pesquisas sobre as causas das guerras e as condições da paz. Enquanto o efeito do primeiro momento na EP se faz notar a partir da Primeira Grande Guerra, o impacto do segundo se faz notar com o fim da Segunda Guerra.

*Deve-se educar todos os seres humanos para a paz, como ao seu objetivo: educar para a compreensão e a convivência internacional.*

A idéia de se alcançar a paz por meio da educação é inicialmente resultado da indignação, sentido de responsabilidade e necessidade de uma ação urgente, que surge entre os educadores europeus frente às destruições causadas pela Primeira Guerra. Um dos marcos iniciais dessa preocupação é a Conferência Internacional de 1927, realizada em Praga (antiga Tchecoslováquia) pelos educadores da Escola Nova: “*A Paz pela escola*” (Jarés, 1991; Fernández Herrería, 1994; Seminario de Educación para la paz, 1994). A conferência reuniu educadores de vários países europeus e teve como principal objetivo discutir os fundamentos e caminhos de uma educação para a “*compreensão internacional*” (Harris, 1988). Em um contexto mais amplo, ela é

o resultado de um movimento de crítica e renovação da escola tradicional que surge em 1921 com a fundação da *Liga Internacional da Educação Nova*. Essa liga é posteriormente estabelecida em mais de vinte países e reúne os pedagogos mais prestigiosos do campo internacional (Jarés, 1991).

A proposta da Escola Nova vai buscar sua inspiração nos pensamentos de Comênio e Rousseau que viveram respectivamente nos séculos XVII e XVIII. Esses pensadores asseguravam que o homem é bom por natureza, está inclinado a uma vida pacífica e que a guerra é uma distorção dessa natureza. Afirmavam também que a transformação dos indivíduos por meio da educação corrige essa distorção e restaura a boa natureza e a paz social. Comênio previu, pela primeira vez, uma paz social promovida por meio da educação universal para todos os seres humanos. Rousseau chama a atenção para a natureza pacífica do homem e, principalmente, da criança. Estes pensadores são os pais do *otimismo pedagógico* que caracterizou a Escola Nova.

Além de uma visão otimista das intenções e potencialidades humanas, também há a indicação de uma das características que a paz deveria ter. Os

educadores deveriam ensinar o conceito de paz *universal*. Em Comênio a noção de paz vai incluir todos os seres humanos. Paz significa a obediência e o respeito a uma lei universal que regula as relações entre todos os povos do planeta. Comênio defende a criação dos Guardiães da Paz que protegeriam o bem-estar comum e preveniriam a guerra, preocupando-se com a paz não somente em uma nação, mas em todo o mundo. Para esse propósito deve ser estabelecida uma lei universal que sirva à toda raça humana: “Todo aquele que realmente não deseje toda classe de bem aventurança para a humanidade inteira comete uma injustiça com toda ela... O mundo é nosso destino comum e único”. (Comênio, apud Heater, 1993, p.190)

A EP se caracteriza por essa universalidade. É uma educação que se refere a uma necessidade da qual compartilham todos os seres humanos e que só pode ser satisfeita em nível global: a paz só pode ser *para* todos – e, como veremos mais adiante, quando falarmos da educação dialógica, também ela, só pode ser *com* todos. O argumento que utilizado aqui é simples: todos compartilhamos algo essencial e que nos define como humanos, nossa razão – ou, no caso de Rousseau, o sentido de preservação de si mesmo e a piedade. Sendo assim, as relações entre seres semelhantes deveriam estar reguladas pelas mesmas leis. Do contrário, as consequências seguiriam sendo a guerra e a destruição.

Analisando a perda da piedade natural que conduzia a relação entre os homens no estado de natureza, Rousseau (1995) conclui que esta segue presente unicamente em “algumas grandes almas cosmopolitas que transpõem os obstáculos imaginários que separam aos povos e que, ao exemplo do Ser soberano que as criou, abrigam a todo o gênero humano em sua benevolência”. (p. 101)

A idéia de paz adotada pelos educadores da Escola Nova, evidentemente, exclui a distinção entre o interno e o externo e, ao mesmo tempo, a figura ameaçadora do inimigo. Aqui já não existe um inimigo externo que exige a

unidade interna para a defesa da paz e da tranquilidade. O inimigo é a própria guerra que ameaça a todos. Como recorda Maria Montessori (1997), uma das principais vozes da EP dentro da Escola Nova: “a Humanidade deve organizar-se porque a fronteira mais débil, a fronteira que primeiro cederá, permitindo ao inimigo - que é a guerra - invadir, não é uma barreira física entre uma e outra nação mas (...) o isolamento do indivíduo” (xii).

A Escola Nova argumenta em favor de uma educação para a paz, como a compreensão da interdependência entre os povos e nações e uma consequente educação universal que permita a convivência tranquila e harmônica entre todos. Para isso, é importante desmascarar os processos educativos responsáveis pela deformação da natureza piedosa e pacífica do ser humano, levando-o a cometer barbaridades como as guerras.

Dito de outra forma, a educação deve ser universal e garantir a liberdade da criança. Sua universalidade se refere tanto à abrangência da educação, deve-se educar *todos* os seres humanos para a paz, como ao seu objetivo: educar para a compreensão e a convivência internacional. Educar para a liberdade, por sua vez, significa permitir a expressão das boas e naturais qualidades humanas e desenvolver o espírito crítico e a habilidade do contínuo questionamento. Alfonso Ferrière resume de forma eloquente o que as escolas *estão e deveriam estar* fazendo:

*Em todos os países da Europa a escola se tem esforçado em formar a criança para a obediência passiva. Não tem feito nada, no entanto, para desenvolver o espírito crítico, nem tem tratado nunca de favorecer a ajuda mútua. É fácil perceber para onde esse adestramento paciente e contínuo conduziu os povos* (FERRIÈRE apud Jarés, 1991, p.18).

John Dewey, outro importante representante da Escola Nova, relaciona a paz com uma sociedade democrática onde as pessoas, livres de uma educação dogmática e condicionante, podem desenvolver um espírito cívico

questionador, não somente como cidadãos de sua nação, mas como cidadãos do mundo (Heater, 1993; Dewey, 1971).

A crítica à educação tradicional se refere à relação autoritária que se estabelece entre alunos e professores em todo o sistema escolar, formando adultos incapazes de participar na tomada de decisão sobre seu destino e o de sua comunidade (Dewey, 1971). Para Dewey, entretanto, a escola não é responsável pela guerra – e sim, aqueles que controlam a sociedade de acordo com os seus interesses - ainda que ela seja capaz de contribuir para a transformação social. A questão é que, com a participação de toda a sociedade, incluindo a escola, os processos sociais poderiam ser controlados e transformados, assim como se faz com o mundo físico (Dewey, 1971; Jarés, 1991). A alternativa é a organização das escolas como *comunidades participativas*. Espaços que sejam democráticos e que preparem para a democracia. Onde, por uma parte, se ensinem os problemas sociais, suas causas e as forças que os mantêm e, por outra, se desenvolva a capacidade de interferir nesses problemas através da participação na gestão da sala de aula e da escola. Isso é, aprender a participar, participando.

A possibilidade de se conhecer os problemas sociais e de praticar sua resolução no âmbito escolar tem um efeito tanto em nível coletivo como individual. Está claro que pessoas assim educadas podem decidir criar novas realidades sociais, o que implicaria, por exemplo, trabalhar por instituições e relações que atendam ao interesse de todos os povos, sem sacrificar o bem-estar de algum povo pelo bem-estar e prosperidade de outro.

A educação deveria atender às necessidades da infância, dando liberdade à criança para aprender através de uma relação direta com seu meio, uma relação de afeto e diálogo com o professor e de apoio e cooperação com seus companheiros. Enquanto a escola doutrinar para a competição, para o individualismo e o egoísmo, é impossível falar de uma paz entendida por esses educadores como respeito à dignidade humana ou à sua integridade

física e psíquica – que se referem respectivamente à eliminação da violência física e do autoritarismo (Fernández Herrería, 1994).

A aplicação das idéias desses educadores está refletida nas propostas práticas oferecidas pela Conferência de 1927, *“A Paz pela Escola”*, como se pode observar: a não contradição entre o fomento do amor à pátria e o amor à humanidade; a educação como formadora de pessoas autônomas, através de sistemas organizativos escolares (e familiares) de autogoverno e gestão; a importância de se introduzir idéias sobre a paz e a cooperação entre os povos em todas as disciplinas escolares já existentes, ao invés de se criar uma nova disciplina sobre a paz. Em termos metodológicos, algumas sugestões foram: a revisão dos livros escolares para que também fossem penetrados do espírito de cooperação entre os povos; a aprendizagem de uma língua universal, o Esperanto, para facilitar a comunicação entre os povos; estudos comparativos de diferentes civilizações; e acampamentos internacionais (cit. por Jarés, 1991: 30-31 e Seminario de Educación para la Paz, 1994: 23).

### A “Investigação para a Paz” e a educação para a consciência da violência social

Apesar dos esforços dos primeiros educadores que tentaram promover a paz através das escolas, os sistemas educacionais estiveram longe de adotar suas sugestões. Essas, com exceção de algumas poucas iniciativas individuais, permaneceram mais no âmbito teórico e longe de poderem evitar uma nova guerra.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o evento mais significativo para a história da EP é a pressão que começam a exercer os distintos movimentos pela paz, em favor da introdução de estudos para a paz nos sistemas educacionais. As iniciativas organizadas em prol da paz não são em si inéditas. De

fato, já em 1899 se realiza em Hague (Noruega) a Primeira Convenção Mundial para a Paz. Em 1900, o químico Alfred Nobel cria o prêmio Nobel, para pessoas em todo o mundo que mais hajam trabalhado pela paz internacional e, em 1919, alguns governos estabelecem a Sociedade de Nações<sup>1</sup>, entre tantas outras iniciativas pela paz.

---

<sup>1</sup> Os governos estabelecem, posteriormente, a Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU cria, por sua vez, um organismo específico para tratar das questões da educação em geral e da educação para a paz em particular - a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A educação, baixo o auspício da UNESCO, passa a ser um direito de todos os seres humanos, devendo ser assegurada por encima da soberania nacional.

Para a EP a criação da UNESCO, ou a intervenção dos governos de forma muito mais intensa que antes na promoção da paz internacional por meio da educação, representa basicamente a visão de que a) a paz não depende somente de acordos políticos e b) nem pode ser alcançada unicamente a partir da iniciativa dos educadores. É a consciência de que por um lado *“o ideal da convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos só será alcançada quando as nações se modelem segundo uma filosofia política que sustente esse ideal”* e que, por outro, *“a paz fundamentada exclusivamente em acordos políticos e econômicos dos governos não poderá obter o apoio unânime, sincero e duradouro dos povos(...)”* (UNESCO, 1946, cit. por Jarés, 1991:48).

Na prática, os objetivos da Cooperação e Compreensão Internacional serão ampliados com uma educação para os Direitos Humanos, para o desarmamento, sobre o Meio Ambiente, sobre uma nova Ordem Mundial e para o desenvolvimento social.

Os projetos da UNESCO que tem marcado definitivamente a história da EP e estabelecido o canal por meio do qual os novos objetivos educacionais tomaram forma e prática foram o Plano de Escolas Associadas, iniciado em 1953, e a Recomendação de 1974.

O plano das Escolas Associadas foi um projeto desenvolvido inicialmente junto a 33 escolas em 15 países. As escolas introduziram em seu currículo o estudo sobre o desarmamento, a ordem econômica internacional e os direitos humanos (UNESCO, 1983). Em 1990 o número de instituições educacionais participantes havia chegado a 2350, em 100 países.

A Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação sobre os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais é um plano mais amplo e ousado que o anterior. Seu principal objetivo é a promoção de uma paz mundial fundamentada no desenvolvimento de uma sociedade internacional que, por sua vez, estaria baseada na justiça, na solidariedade e no respeito mútuo entre os povos (UNESCO, 1983). Esse desenvolvimento depende de *“relações amigáveis entre pessoas e Estados com distintos sistemas sociais e políticos”* e do respeito por direitos e liberdades universais (UNESCO, 1974, cit. por Jarés, 1991: 48).

De um modo geral as contribuições da UNESCO para a EP são a) a ampliação do conceito de paz para incluir o respeito aos direitos e liberdades humanas básicas, o desenvolvimento socio-econômico das nações e a consequente justiça nas relações internacionais; b) ampliação dos objetivos da EP, como citado anteriormente; c) introdução de um espaço para a pesquisa sobre novos programas curriculares; d) criação de determinados vínculos e canais inexistentes até então e necessários para a realização de projetos internacionais, como, por exemplo, a Associação de Escolas e a cooperação entre organizações governamentais e não governamentais.

O fundamentalmente distinto a partir desse período, entretanto, é que pela primeira vez esses movimentos - que, até então, investiam na paz e trabalhavam para o fim das guerras através de tratados, pactos, mediações, tribunais internacionais, conferências e seminários para sensibilizar a população sobre a importância do tema - decidem trabalhar pela paz investindo nas *instituições educacionais*. Em outras palavras, acrescentam à sua prática política uma prática que exige longa e contínua formação humana. E essa é uma ação nova entre os ativistas da paz.

As sociedades de profissionais como médicos, psicólogos, físicos e sociólogos formaram o movimento que mais se destacou a partir dos anos 50 por suas contribuições à EP. Esses cientistas começam a trabalhar sistematicamente na investigação sobre as causas da guerra e as alternativas para a paz. Começam, então, a organizar teorias sobre a paz e criam a disciplina “Investigação para a Paz” (IP) ou, como é internacionalmente conhecida, “*Peace Research*”.

Em 1972, cientistas da Associação Internacional da Investigação para a Paz formam, juntamente com alguns educadores, a Comissão de Educação para a paz, o PEC (Peace Education Commission). Essa comissão se dedica exclusivamente à pesquisa, publicação e desenvolvimento de projetos sobre a EP. Como seus próprios fundadores explicam, o PEC é resultado de uma maior cooperação entre pesquisadores da paz e educadores interessados na educação para a paz. Essa comissão não deveria preocupar-se apenas com questões de conteúdo; deveria incluir também os problemas específicos do ensino da EP e dos processos educacionais (Reardon, 1988).

Como fruto dos trabalhos paralelos do PEC e da IP, uma importante mudança de enfoque é introduzida na compreensão da EP. Se, até então, a EP é sinônimo de Compreensão e Cooperação Internacional e respeito aos Direitos Humanos, a IP acrescenta a perspectiva do desenvolvimento social (Reardon, 1988; Jarés, 1991; Burns e Aspeslagh, 1996).



*Uma educação para a paz passa a ser aquela que permite às pessoas descobrirem as estruturas violentas e as prepara para a ação transformadora.*

Enquanto a IP surge motivada pela tragédia da Segunda Guerra, o PEC aparece em uma década de intensos debates internacionais sobre o desenvolvimento, o subdesenvolvimento e a relação entre países “desenvolvidos” e “subdesenvolvidos”<sup>2</sup>.

Uma educação para a paz passa a ser aquela que permite às pessoas descobrirem as estruturas violentas e as prepara para a ação transformadora. Utilizando o termo popularizado por Paulo Freire - um dos principais educadores que os pesquisadores da paz utilizam em suas análises da educação - o objetivo da EP é *conscientizar* as pessoas sobre a violência que sofrem e cometem. O que significa

justamente *tornar-se consciente de uma realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural.*

Com o objetivo de conscientizar sobre a violência das relações, tanto em nível local como internacional, uma educação para a paz deveria se preocupar mais com a forma de educar que com um determinado conteúdo. Forma ou método esse que não fosse violento e permitisse, assim, a educadores e educandos, identificar a violência das estruturas sociais em que vivem. Por

---

<sup>2</sup> Recordando brevemente os eventos dos anos 70, temos uma época em que os projetos de desenvolvimento do Banco Mundial para os países pobres, que eram projetos que se destacavam a nível internacional, estavam demonstrando sua evidente falta de eficiência. A pobreza absoluta e relativa depois de 20 anos de investimento econômico nesses países havia aumentado, ocorrendo o mesmo com a distância econômica que separava os países “desenvolvidos” dos “subdesenvolvidos”. Em suma, o que o Banco Mundial verifica é que seus projetos levaram a um acúmulo de riquezas. Na década de 60 os economistas elaboram a teoria do “*Crescimento com Redistribuição*”. Frente a um novo fracasso se elaboram outras alternativas que criticam principalmente a idéia do desenvolvimento entendido exclusivamente como crescimento econômico. Entre essas alternativas se destaca o “*Enfoque das Necessidades Básicas*” que defende a satisfação das necessidades básicas como condição primeira do desenvolvimento, enfoque esse que também será um importante fundamento das teorias da Paz nesse período.

mais que se fale de direitos humanos, pobreza e guerra na sala de aula, por exemplo, é pouco provável que o aluno que se eduque em uma relação de violência, através de uma metodologia de ensino opressora, desenvolva habilidades para atuar no combate à injustiça social.

A forma como se deveria educar é a aquela que permita a todos os envolvidos em uma relação de ensino e aprendizagem compreender os interesses de um conhecimento, compartilhando a sua perspectiva particular sobre um problema ou informação. Quando isso ocorre, a informação deixa de ser manipuladora e parcial para se transformar em uma verdade. Dito de outro modo, a natureza real de um problema se torna evidente quando *todos* os afetados podem expressar sua compreensão, sua informação, sobre o mesmo. Quando essa participação coletiva *não* ocorre, a transmissão de qualquer informação ou qualquer conteúdo se torna uma prática violenta, ainda que venha sob o rótulo de “ciência”.

Johan Galtung (1996), um dos principais representantes da IP, resume assim a importância da forma como se ensina em uma relação que busca educar para a paz:

(a educação) deve excluir em si mesma não somente a violência direta mas também a violência estrutural. Hoje em dia não é habitual que se imponha a educação mediante a violência direta: os dias do castigo corporal ficaram relativamente para trás. A violência estrutural, no entanto, está presente e adota as formas usuais: uma divisão do trabalho muito vertical que, nesse caso, se expressa mediante a comunicação unidirecional; fragmentação dos receptores dessa comunicação, o que impede o desenvolvimento da interação horizontal, a organização e, em última instância, inverter a direção da comunicação; ausência de multilateralidade real no comportamento educativo. Tudo isso está relacionado com a forma (...) (GALTUNG, 1996, p.136)

O método que é transparente sobre os interesses de um conhecimento, permitindo redefinir esses interesses, é o *método dialógico*. Esse é o método

educacional que leva à conscientização sobre a violência e a ação para a paz, sem que os alunos e professores caiam na armadilha de reproduzir a violência estrutural. O diálogo educa sobre os problemas sociais a partir de distintas perspectivas. Integrando todas as reflexões, ele possibilita um conhecimento real sobre determinado problema e uma conseqüente ação efetiva para a sua transformação.

Educar *para* a paz só é possível, então, com uma educação *em* paz. O conteúdo que trabalha uma educação para paz deveria ser produzido a partir da participação de todos os envolvidos no processo educacional. Só assim ela poderia educar para uma ação para a paz. Educar *em* paz é estabelecer relações de diálogo que favoreçam o intercambio de reflexões e uma prática dirigida, assim, à satisfação das necessidades e interesses de educadores e educandos.

Através do diálogo, educadores e educandos têm a oportunidade de refletir sobre a condição uns dos outros. Não há sentido aqui em se referir a um discurso que oculta determinada prática. Como a informação é reapropriada pelos que a compartilham, a violência estrutural, que é a que encobre os distintos interesses envolvidos, pode ser em princípio superada. Educadores e educandos determinam, assim, tanto o conteúdo de uma educação para a paz como transformam, participando do diálogo, sua atitude para agir em prol da paz social. A educação *para* a paz deve, em suma, educar *sobre* um conhecimento construído *em* diálogo com todos os participantes do processo educacional.

Para os investigadores da paz a pergunta que pesquisadores e educadores deveriam sempre se fazer não é se o conhecimento que produzem e compartilham é científico ou não. Uma sociedade pacífica é função de uma pergunta anterior que é *em que medida o conhecimento que produzimos é violento* ou ainda, em que medida satisfaz a necessidade de *todos* os que são por ele afetados? Enquanto a informação que é transmitida unilateralmente man-

têm as relações sociais existentes e os mesmos interesses que determinaram essas relações, a informação que se produz e se compartilha dialogicamente, permite conhecer de que forma essa informação afeta os interesses e as necessidades daqueles que a ensinam e aprendem.

Antes de refletirmos mais detidamente sobre por que educar para a paz exige uma educação *em* paz ou dialógica, vimos, nessa parte, que as principais contribuições da IP para o desenvolvimento da EP foram: a) a definição do objetivo da EP como a conscientização sobre a violência das relações sociais, tanto em nível local como internacional; b) o argumento de que tal conscientização não depende somente de uma informação sobre os problemas mundiais, mas também da forma como se informa, sendo o método mais adequado para esse objetivo, o método dialógico ou o diálogo entre educador e educando para a compreensão das distintas faces de um mesmo problema; c) o conteúdo da educação para a paz deveria ser, então, o resultado de uma pesquisa ou reflexão coletiva e dialógica.

### A educação dialógica para a paz como auto-realização coletiva

A paz tem várias dimensões. Refere-se à redução da violência ou à sua superação em distintos níveis. Ressaltamos que os educadores da Escola Nova falavam de uma paz como ausência de guerra entre as nações e o fim das mortes e do sofrimento que essas guerras causam. Além do mais, a paz só poderia ser para todos os povos ou uma paz universal. Ela viria com a criação - favorecida por uma educação adequada - de mecanismos de mútua cooperação e compreensão. Algum tempo depois, com o fim da Segunda Guerra, o conceito de paz passa a incluir também a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos. Como lembra Maria Montessori (1997), a paz sem essa preocupação é como:

[...] a paz que ocorre quando um homem contrai uma enfermidade, depois que uma guerra é travada em seu corpo entre suas energias vitais e os microorganismos invasores e depois que o homem perde, eventualmente, a batalha e morre. Nós, muito apropriadamente, expressamos a esperança de que o homem morto descanse em paz. No entanto, que diferença há entre essa paz e aquela que se estabelece em nome da boa saúde! (MONTESSORI, 1997, p. 7).

Inspirados no trabalho dos movimentos pela paz e em função da experiência histórica de suas regiões, os educadores para a paz têm se inclinado mais por uma paz que por outra. Em países marcados pela guerra, é evidente que o objetivo primordial tenha sido evitar novas tragédias e matanças. Em países economicamente menos desenvolvidos, a preocupação principal tem sido com a violência estrutural e a EP tem sido relacionada com uma educação para o desenvolvimento, a justiça e a igualdade de oportunidades:

[...] há havido muita obsessão com a ameaça das armas nucleares e as guerras internacionais. No Terceiro Mundo, os problemas da fome, desnutrição, subdesenvolvimento, injustiça social e terror são muito mais importantes e contribuem mais à erupção da violência, tanto a nível nacional como transnacional” (HARRIS, 1988, p.47).

A questão é o quê a educação pode fazer para promover esse tipo de paz como justiça e desenvolvimento? O nosso argumento, retomando o que já vinha sendo discutido pelos teóricos da EP, é que não é suficiente informar sobre as injustiças e desigualdades para se criar uma atitude necessária para superar as injustiças sociais. Mais importante que o quê ensinamos é *como* ensinamos. Se sabemos como ensinar podemos formar os seres humanos para a paz através do ensino das disciplinas tradicionais como matemática, geografia, história ou gramática.

Se perguntarmos como a educação pode contribuir para o desenvolvimento, alguns dirão que uma pessoa bem instruída garante um lugar no merca-

do de trabalho e, conseqüentemente, uma qualidade de vida digna para si e sua família. Outros dirão que a educação forma uma consciência crítica sobre a violência social, permitindo, assim, a ação para superá-la. Ainda uma outra possibilidade, que não é contraditória às anteriores mas, sem dúvida, as completa, é pensar o próprio ato de educar como desenvolvimento humano e social. Nesse caso, temos que perguntar-nos pelo fim último do desenvolvimento. Qual o seu objetivo final?

Não é nossa intenção trabalhar aqui com o significado do desenvolvimento e justificar uma forma adequada de compreendê-lo. De modo geral, no entanto, é suficiente dizer, para o propósito de nossa reflexão, que o desenvolvimento de qualquer aspecto da sociedade tem o objetivo de promover não o desenvolvimento das coisas mas o desenvolvimento do ser humano. Seria correto dizer que os seres humanos buscam a realização de suas capacidades únicas ou conhecer e afirmar-se como um ser capaz e, por isso, manipulam e transformam a realidade física. Dessa auto-realização ou do conhecimento de nossa singularidade e de sua expressão ou afirmação através da produção de valores e bens materiais, se deriva o valor da vida ou o sentimento de auto-estima, o sentimento de que vale a pena viver.

Tudo que criamos e produzimos é resultado dessa busca de auto-conhecimento e auto-realização. Inclusive as necessidades físicas mais vitais podem e são utilizadas no caminho dessa busca. Assim, se por acaso decidimos que a nossa realização está em dar a vida por uma causa, seremos capazes de nos desprender da satisfação das nossas necessidades físicas. Podemos sacrificar o que parece a satisfação mais instintiva dessas necessidades em nome de sentir-nos valiosos ou de que vale a pena satisfazer as necessidades que nos mantêm vivos. Se o nosso valor está em uma causa que não podemos manter, estaremos dispostos a privar-nos de todas as demais necessidades do que privar-nos dessa necessidade mais fundamental que é a do auto-conhecimento e auto-afirmação.

Essa é a condição do ser humano e de tudo que ele produz. Desenvolver ciência e tecnologia, por exemplo, para dar saúde e conforto aos nossos corpos e sentidos tem o objetivo de garantir a auto-realização e a auto-estima. Independentemente de como conhecemos nossas capacidades e de como as expressamos, o que o ser humano produz ou deseja produzir e também, no caso das sociedades modernas, consome ou deseja consumir, é resultado dessa necessidade de auto-realização.

Definindo, assim, a paz social como um estado de auto-realização coletiva, ou uma sociedade onde todos estão alcançado graus cada vez mais elevados de conhecimento de suas capacidades – o que significa que estão também tendo a oportunidade de expressar essas capacidades, oportunidade sem a qual o nível de auto-conhecimento permaneceria sempre o mesmo – devemos nos perguntar como pode a educação contribuir para essa paz?

Como dissemos anteriormente, a educação ou a relação de ensino e aprendizagem pode ser de tal forma que, em si, represente o processo de auto-realização de todos os envolvidos. Isto é, a educação pode garantir, não em um futuro próximo ou distante mas no próprio ato de educar, o desenvolvimento humano ou a realização de professores e alunos.

A nossa análise, em seguida, se centrará no ensino do conhecimento formal na escola para sugerir como os professores deveriam conduzir sua relação com o aluno na sala de aula para construir uma sociedade pacífica. Independentemente da disciplina que o professor ensine, veremos que ele pode ensinar para a paz quando ensina dialogicamente. O diálogo na construção do conhecimento formal promove tanto a realização do aluno como a realização do professor. Em outras palavras, o professor em diálogo com seu aluno tanto liberta o aluno como a si mesmo da violência e da opressão que representam a reprodução de uma informação que não é reapropriada em cada momento pelos que se relacionam com ela. Nesse processo, ele tam-

bém prepara o seu aluno para que tome suas decisões, na sociedade mais ampla, em relações de diálogo com os demais. Como o diálogo deve envolver sempre todos os afetados por uma decisão, a paz que promove, como previam os educadores da Escola Nova, só pode ser universal.

Para compreendermos como a educação dialógica educa para a paz, iniciemos com uma reflexão sobre as características da educação tradicional. Podemos dizer que a educação tradicional está fundamentada sob dois pressupostos básicos. Primeiro, a concepção do conhecimento como verdade objetiva e independente dos interesses e necessidades do conhecedor. Segundo, o pressuposto de um ser humano dependente do conhecimento para transformar-se em plenamente humano.

É um saber comum que, salvo algumas exceções, tem prevalecido nas escolas um processo de ensino e aprendizagem acrítico, em que a aquisição de um determinado conhecimento tem sido apresentada aos alunos como a principal possibilidade de reconhecimento social. A transmissão do conhecimento está marcada por uma comunicação unilateral que coíbe a participação, determinando a reprodução sem questionamento de um conhecimento sem outro sentido ou valor que o de garantir um reconhecimento positivo pelos demais membros da sociedade.

A educação escolar se define pela transmissão de um pacote de informações que pretende “preencher” um desigual com os elementos necessários para ser reconhecido no futuro como um ser humano de valor. É o que chamamos de uma educação monológica, um processo onde o centro da relação é o conhecimento e nem o professor, nem o aluno têm algo a acrescentar a esse auto-suficiente produto “humanizador” – no que se refere ao que a escola tem a nos oferecer para o reconhecimento de nossa humanidade - dos seres humanos. O objetivo, pelo menos teoricamente, é o de eliminar as desigualdades e garantir que todos tenham acesso a esse símbolo de reconhecimento social (Rabbani, 2001, p. 108-109).



A questão é que, enquanto nosso valor seja uma possibilidade em função de algo externo a nosso ser, de algo que devemos adquirir como uma informação científica, por exemplo, não receberemos o reconhecimento de que necessitamos para nossa auto-realização. Isso é, não receberemos o reconhecimento de seres iguais, senão o de seres superiores ou inferiores a nós. Se aprendi mais que meus companheiros, tirando notas melhores e entrei na faculdade, estarei reconhecendo eles como inferiores e sendo, assim, reconhecido por inferiores. Além disso, por mais que consiga dominar a informação que me ensinaram, haverá sempre pessoas que sabem mais que eu e estarei reconhecendo-as como superiores e sendo, conseqüentemente, reconhecido por seres superiores.

Tal reconhecimento não pode permitir o que realmente buscamos em nossas relações: conhecer e afirmar nossas capacidades únicas e irrepetíveis. Não permite a realização e a auto-estima e nos leva a desistir da aquisição dos símbolos de reconhecimento social – como o saber escolar – ou a passar toda nossa vida tentando adquirí-los em um esforço que, infelizmente, não será recompensado. Dizemos, por isso, que a transmissão monológica do conhecimento será sempre opressiva e não conleva ao reconhecimento de nossa singularidade, não somente quando estamos iniciando o primeiro ano escolar mas também quando sejamos doutores graduados pelas melhores universidades do país (Rabbani, 2001, p.109).

O problema está em que esse procedimento baseia-se em pressupostos que vão contra as condições do auto-conhecimento. Para se auto-conhecer cada um de nós necessita *reapropriar* os símbolos sociais ou aquilo que a sociedade produz. A reapropriação significa perguntar-se de que modo podemos relacionar-nos com o que existe para desenvolver nossas capacidades. Essas capacidades que vêm à tona, além do mais, não podem ser unicamente capacidades comuns a todas as pessoas. Elas devem também falar da singularidade e da forma original de ser humano de cada um, se queremos de fato nos *auto-conhecer*.

Aprender uma informação, sendo apenas capaz de repeti-la ou memorizá-la significa que conhecemos, assim, nossa capacidade de repetição e memorização. Todavia essa é uma capacidade muito básica e elementar que pode iniciar o sentimento de realização e auto-estima para recém-nascidos, mas logo se torna obsoleto e de nenhum modo pode afirmar o valor de nosso ser. Não pode nos dizer de que modo nossa existência é valiosa. Em poucas palavras, nada do que o ser humano produz em suas relações satisfaz a sua necessidade mais fundamental, se essa produção ou símbolo não permite o exercício da sua forma única de ser humano.

Quando o conhecimento formal não é questionado na sala de aula, tanto o professor como o aluno estão apenas reproduzindo um símbolo social que representou um dia para alguns a expressão de suas capacidades. Como professor e aluno não estão interessados em saber como esse símbolo produzido por outros pode contribuir para a expressão de sua própria singularidade, o que fazem é apenas reconhecer a aquisição desse símbolo como garantia do seu reconhecimento como seres de valor. O que fazem é tentar assegurar o seu reconhecimento como *se* houvessem se realizado sem *de fato* haverem se realizado. Escolhem professores e alunos não perguntar as razões de um símbolo, o porquê e para quê de sua existência, contanto que esse símbolo garanta a satisfação de uma outra necessidade humana básica: o reconhecimento.

Todos nós necessitamos ser reconhecidos para conhecer-nos. A auto-realização é um processo que depende de como os demais nos reconhecem e nunca um processo solitário. Sozinhos, sem o outro, nunca saberíamos quem somos. Em outras palavras, a reapropriação dos símbolos sociais se dá sempre com o outro. Além do mais, só podemos ser reconhecidos e reconhecer a seres que também necessitam de reconhecimento. Por isso, dissemos anteriormente que a auto-realização depende da relação de reconhecimento entre iguais. Iguais no sentido de que as partes que se reconhecem também têm a mesma necessidade de serem reconhecidos para realizarem suas ca-

pacidades. As pessoas, obviamente, são distintas umas das outras. Algumas são mais bem informadas, materialmente mais ricas ou mais virtuosas que outras. No entanto, todos nós, independentemente dos símbolos que tenhamos acumulado durante nossa vida, necessitamos do reconhecimento de outros humanos – tão necessitados de reconhecimento como nós – para realizar nossa humanidade.

*Sozinhos, sem o outro, nunca saberíamos quem somos.*

A necessidade de reconhecimento, assim, tem um objetivo claro que é o de permitir o auto-conhecimento. Muitas vezes, porém, esquecemos que necessitamos ser reconhecidos como um ser capaz, e com capacidades socialmente significativas e não triviais. Sacrificamos a necessidade mais fundamental de realização pela satisfação da necessidade de reconhecimento. Optamos por não questionar os símbolos sociais, não perguntar em que medida eles realizam nosso potencial único e singular. Contanto que esse símbolo seja aceito pelos demais como um símbolo de valor, atribuo o meu próprio valor ao valor social do símbolo. Minha preocupação deixa de ser o auto-conhecimento e passa a ser o acúmulo de símbolos. Prefiro não conhecer o meu valor e ser conhecido como valioso que conhecer o meu valor e correr o risco de não ter esse valor reconhecido pelos demais.

A falta de diálogo nas relações humanas, em geral, e no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento formal na sala de aula ocorre porque, apesar da necessidade de auto-realização, queremos assegurar o reconhecimento de nosso valor. Não queremos arriscar perder esse reconhecimento no desafio que é conquistá-lo, dia-a-dia, nas distintas relações de reconhecimento na qual participamos. Como professores e também como alunos, nos apegamos, nos tornamos escravos da necessidade de reconhecimento e de uma fácil, não ameaçada, realização. Tentamos transmitir fielmente uma ciência ou aprender a reproduzi-la com perfeição, sem ter, dessa forma, o nosso ser singular reconhecido e nem realizado.

Dizemos, portanto, que a consequência da falta de diálogo é uma sociedade violenta e opressora. Uma sociedade onde todos reproduzem os mesmos símbolos sociais ou, no caso da educação formal, reproduzem a informação científica para garantir um reconhecimento e uma realização medíocre, incapaz de oferecer um auto-conhecimento e uma auto-estima real. Não há, na ausência de diálogo, uma real aprendizagem. *Aprender* significa dar razões coerentes entre si para nossa participação nas distintas relações de reconhecimento. Quando estamos aprendendo, nossas ações deixam de estar submetidas ao medo de não sermos reconhecidos. Deixam de reproduzir os símbolos que determinam cada comunidade de reconhecimento – e que muitas vezes são incoerentes e contraditórios entre si - para expressar a construção de uma história de vida coerente e original.

Uma sociedade mantida através da formação monológica de seus membros e que, ao invés de produzir conhecimento apenas o reproduz, cria incoerências tão profundas em nossas ações que, em última instância, poderia causar a destruição da espécie<sup>3</sup>. No esforço de se manter tal ordem se estabelece, além do mais, uma crescente quantidade de normas e regulamentos. O espaço para o exercício da singularidade se reduz e as verdades absolutas ou produtos universalizados do reconhecimento dominam e conduzem as relações nessa sociedade. As normas servem justamente para informar como devemos atuar em uma situação onde não sabemos sua razão de ser, onde não perguntamos, não questionamos, em que medida o que queremos ou devemos fazer favorece a realização de todos os afetados. Onde falta diálogo, aumentam as restrições e punições.

---

<sup>3</sup> Justificamos, por exemplo, a produção de tecnologia em nossa sociedade contemporânea através de nossa necessidade de segurança e conforto. Ao mesmo tempo, no entanto, produzimos armamentos de destruição em massa e contaminamos mortalmente o meio ambiente. Se soubéssemos porque queremos conforto e porque produzimos armamentos, poderíamos ser coerentes em nossas idéias e ações e decidir a favor da produção de uma tecnologia alternativa ou por uma vida cheia de aventuras mortais. Pelo menos assim não estaríamos constantemente destruindo o que tentamos construir (Rabbani, 2001, p.117).

Entretanto, essa sociedade é violenta ainda de uma forma mais fundamental: ela oprime a realização das capacidades da totalidade de seus membros. De fato, a definição contemporânea mais comumente aceita da violência é essa. Quanto maior a diferença entre a capacidade potencial e a real das pessoas, maior a violência que estão sofrendo (Galtung, 1996). O que estamos dizendo aqui, porém, vai mais além dessa definição inicial. Estamos dizendo que a violência é sempre sofrida pelo coletivo porque a realização das capacidades individuais se dá através da coletividade e no coletivo. Uma sociedade que aparentemente oprime apenas a realização de parte de seus membros, favorecendo uma outra parte, está, na realidade, afetando a auto-realização de todos os seus cidadãos.

Quando os símbolos de uma sociedade não são coletiva e dialogicamente questionados, com o propósito de permitir a sua reapropriação por cada um dos membros dessa sociedade, não perdem apenas os pobres, os iletrados, os que são diretamente vítimas da violência.

Perdem, em humanidade, todos os que não estão participando constantemente em um diálogo universal (Martínez Guzmán, 2001). Quem se recusa a participar do processo de dar e demandar razões para suas ações e decisões a qualquer outro ser humano que a demande, quem ignora o pedido do outro de agir com justiça em suas relações, essa pessoa tem escravizada sua humanidade aos símbolos de reconhecimento social. Só quem está apegado aos símbolos de sua comunidade, isto é, conhece e afirma o seu próprio valor apenas na medida dos símbolos que acumula, é que se recusa a participar do questionamento do valor real de suas posses. É por isso que toda vez que negamos dar razão para o que fazemos - sejamos ricos ou pobres, doutores ou iletrados, tenhamos acumulado muitos ou poucos símbolos sociais - estamos nos violentando e sendo violentos com aqueles a quem não respondemos. Violentamos a única possibilidade que temos de conhecer nossas verdadeiras capacidades e de exercê-las em benefício próprio e da comunidade.

A educação dialógica, por outro lado, implica justamente reconhecer e agir de acordo com a interdependência ou unidade entre professor e aluno no processo de auto-realização. Implica ainda mais a compreensão do conhecimento formal como expressão e afirmação das capacidades humanas e não como verdade absoluta e inquestionável, independente da busca dos seres humanos pelo auto-conhecimento e auto-realização.

Essa educação permite tanto a realização de alunos como professores e contribui para uma sociedade em que as pessoas se reconhecem mutuamente como indispensáveis na realização uns dos outros. Ela promove, portanto, uma sociedade pacífica onde cada membro, dando e pedindo razões para o que faz e o que fazem os demais, contribui para o desenvolvimento humano de toda a sociedade.

A unidade entre professor e aluno reflete, de modo mais amplo, a condição da unidade dos seres humanos e, de modo mais específico e como consequência da condição anterior, a unidade entre produtores de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento formal. Somos unidos ou iguais e dependentes uns dos outros, porque todos compartilhamos a necessidade de afirmação de nosso valor e dependemos do reconhecimento mútuo para poder conhecer e afirmar esse valor.

Em outras palavras, estão unidos todos os seres que compartilham uma mesma condição em potencial e que necessitam uns dos outros para realizarem essa condição. No caso dos seres humanos, a unidade ou humanidade está na igualdade de sua capacidade de conhecer e exercer de forma consciente suas distintas capacidades. E sua dependência está na necessidade que têm de serem reconhecidos uns pelos outros - ou seja, por outros seres que compartilham essa mesma humanidade - para realizarem essa capacidade.

A unidade entre professor e aluno pressupõe sua unidade como seres humanos e implica a compreensão do conhecimento formal, como resultado das relações de reconhecimento específica da qual eles fazem parte como

professor e aluno. Antes de seguir com nossa reflexão, é relevante perguntar se ainda há sentindo em falar de uma relação entre professor e aluno quando estamos nos referindo a uma relação de unidade ou igualdade de condição como produtores de conhecimento. Não é minha intenção entrar nesse debate, mas quero enfatizar que, no ensino e aprendizagem dialógico, seguimos falando de uma relação entre aluno e professor. O professor seria aquele que aprendeu a valorizar determinados símbolos de sua sociedade e busca ensiná-los aos seus alunos. Esse objetivo imediato segue sendo o mesmo que o da educação monológica. A diferença, no entanto, é fundamental.

Na educação dialógica, o ensino de certos símbolos e valores deixa de ser um fim em si mesmo para estar a serviço da realização. O papel do professor já não é o de transmissor dos valores sociais, senão o de promotor de sua aprendizagem. O professor é o interlocutor que, tendo um maior domínio sobre determinados símbolos de uma comunidade, elege inicialmente aqueles através dos quais serão expressas as particularidades de cada um dos participantes.

Quando começam a dialogar, professor e aluno não sabem com antecedência o que será submetido à crítica um do outro. Os participantes em um processo de ensino e aprendizagem dialógicos podem, em princípio, demandar e dar razões para qualquer pretensão de verdade que se faça nessa relação, associando cada vez mais a informação simultaneamente com seu mundo interior, os outros e a realidade objetiva (Young, 1993).

O princípio de que tudo é questionável, implica o reconhecimento de que nossas pretensões de verdade não são absolutas nem arbitrárias. Questionamos porque assumimos que, inclusive, os mais sagrados de nossos valores são produtos das vontades de nossos semelhantes – expressando através delas e conosco suas singularidades. Muitas de nossas verdades podem ter alcançado um status inquestionável.

O diálogo, entretanto, permite compreender porque isso ocorreu, ou seja, quais foram e são as razões que levaram essa verdade a tal condição. Quando questionamos, não deixamos de reconhecer uma verdade como tal, não estamos indo contra nossas tradições ou contra o conhecimento científico. Isso poderia até ocorrer. Não obstante, o que sempre ocorre com o diálogo é que transforma em próprio uma verdade, até então, alheia.

O objetivo do diálogo entre professor e aluno é, portanto, tornar as pretensões de verdade de cada interlocutor parte das pretensões de verdade de todos os demais. O conhecimento formal se transforma, assim, em um meio para a auto-afirmação de professor e aluno. Ao permitir a dúvida ou a demanda de razões sobre o observado e aceito por uma comunidade, o professor está partindo do pressuposto de que a verdade é produto das relações de reconhecimento entre seres, buscando conhecer e afirmar suas capacidades únicas e singulares. Isto é, de que a verdade não é objetiva mas intersubjetiva e de que, nessa construção intersubjetiva do conhecimento, as pretensões de verdade de seus alunos são igualmente válidas e insubstituíveis como a de qualquer outro interlocutor.

Isso não significa de modo algum que o sistema escolar não deveria ter uma grade curricular ou se preocupar em transmitir um determinado conteúdo ou informação científica a seus educandos. O fato de que os participantes podem criticar qualquer pretensão de validade, não implica em um diálogo sem conteúdo ou referência. A auto-realização não está na negação dos símbolos sociais mas na transferência de nossa dependência da verdade à interdependência entre os que aceitam essa verdade (Rabbani, 2001, p. 139).

Dito de outro modo, enquanto na educação tradicional se ensina para que, um dia, o aluno seja um engenheiro, médico ou advogado competente, na educação dialógica, se ensina e se aprende como um fim em si mesmo. A educação, no primeiro caso, é para garantir um futuro reconhecimento do valor do educando e, no segundo, para exercer no próprio ato de ensinar e aprender o valor do educando e do educador.



Quando se aprende monologicamente, se aprende como resolver problemas matemáticos, como construir edifícios e rodovias, como ser um bom cristão. Não se aprende, entretanto, porque ser engenheiro, porque construir cidades, porque ser um crente fiel. O porquê, a razão de ser ou o sentido de suas ações, só sabem aqueles que tiveram a coragem, como professor ou aluno, de participar. A coragem, em outras palavras, de submeter suas verdades, suas crenças e valores, à crítica do seu interlocutor. Quem não tem medo de repensar, sempre que interpelado, o sentido do que, até então, lhe havia assegurado seu reconhecimento e valor é quem garante a todo momento o conhecimento e a afirmação de seu valor.

*Aquele que é educado dialogicamente, tem suas decisões na escola e fora dela, sempre de acordo com o bem comum.*

Quando pedem razões para o conhecimento, perguntam uns aos outros sobre os seus porquês, sobre os interesses e situações que lhe deram forma e que o mantêm, professores e alunos estão dando sentido ao conhecimento formal. Assim, o que poderia ser uma dependência em relação a esse símbolo se torna expressão da singularidade de cada um dos envolvidos. Expondo suas verdades à crítica e criticando as verdades alheias, professores e alunos estão transformando o conhecimento de acordo com o princípio do “bem-comum”.

A educação monológica forma indivíduos que atuarão na sociedade de acordo com os mandatos de cada comunidade de reconhecimento. Essa pessoa se adapta facilmente a uma sociedade violenta e opressora. O único que a ela importa é identificar os símbolos que lhe garantem reconhecimento para mantê-los como referência para suas decisões. Suas decisões são determinadas pela vantagem pessoal em termos de reconhecimento social.

Aquele que é educado dialogicamente, por sua vez, tem suas decisões, na escola e fora dela, sempre conduzidas através do diálogo ou de acordo com

o “bem comum”. Isso significa que sua ação não está sendo determinada pelos valores de cada comunidade de reconhecimento, e excluindo de sua decisão aquele que não compartilhe com ele os mesmos valores. Ele está, ao contrário, formando sua vontade através do contínuo questionamento que pode fazer qualquer pessoa às suas verdades. Ele é capaz de participar dessa crítica coletiva porque, como vê nesse próprio processo a auto-realização, não tem medo de ser excluído ou de perder a referência do que conleva à sua realização.

A educação dialógica contribui para uma sociedade pacífica justamente por essa razão, porque educa para a busca do “bem comum”. Ela não educa *sobre* o “bem comum”, sobre o que é melhor ou mais adequado para os membros de uma sociedade. Tal educação apenas fomentaria uma maior dependência em relação aos símbolos sociais ou ao conhecimento formal. Se algo é definido como bom para a sociedade – como a ciência e a tecnologia, por exemplo – sem que seja confirmado e aceito por todos os afetados como bom, esse algo é apenas um instrumento de opressão. E até mesmo no caso de que satisfizesse as necessidades humanas básicas de sobrevivência, como a saúde e a alimentação, ainda nesse caso seria um “bem comum” opressor, porque, como a esse bem não se pôde atribuir nenhum sentido particular - não foi um bem reapropriado em diálogo por aqueles que são aparentemente beneficiados por ele - se reduziu a capacidade dos seres humanos de se auto-conhecerem a capacidade de sobreviver.

Quando os seres humanos não compreendem a razão de ser daquilo que fazem ou lhes fazem, têm sua condição reduzida a dos animais e não pode haver opressão maior que essa.

A educação dialógica, por sua vez, forma naquelas qualidades e capacidades necessárias para que as pessoas busquem umas com as outras o que é melhor em cada situação. Alunos e professores que se relacionam dialogicamente, no ensino de qualquer disciplina escolar, aprendem que o

seu bem-estar depende de sua participação nesse processo de dar razões a qualquer outro ser humano que os interpele no valor e justiça de suas ações e vice-versa. Quem busca afirmar o seu próprio valor e satisfazer suas necessidades com o outro, quem compreende a unidade humana e a respeita, está sempre promovendo, através do diálogo, o bem de toda a sociedade. O “bem-comum” significa, a partir dessa educação, aquilo que cada vontade individual determinou para si mesma no processo de reconhecer e ser reconhecido por outras vontades.

Quem questiona as razões dos caminhos traçados e percorridos por toda uma cultura, está sobrepondo o caminhante ao caminho. Evidentemente o caminhante não tem como ser um caminhante, como se identicar dessa maneira, afirmar o valor de sua existência ou sua capacidade de percorrer caminhos, se não fosse pelos caminhos já traçados que cada sociedade, buscando se auto-afirmar, consolida e transmite aos demais.

No entanto, as opções coletivas podem expressar o poder criador dos caminhantes ou sua limitação e dependência de certos caminhos. Participar no diálogo significa que nos reconhecemos mutuamente como caminhantes, o que só é possível graças aos caminhos já traçados. Não permitir que qualquer outro ser humano, independente de seus valores e condição social, nos interpele é participar em uma relação de opressão (Rabbani, 2001, p.142-143). Uma relação onde não se reconhece o caminhante incondicionalmente – pela capacidade em potencial e compartilhada de auto-conhecimento. Ao contrário, se lhe reconhece *por* estar percorrendo determinado caminho.

Uma sociedade é violenta e opressora, quando o caminho que percorre o caminhante passa a ser a sua medida de valor. Partindo de uma concepção dicotomizada dos seres humanos, essa sociedade define o caminho como produto de algumas mentes brilhantes descobrindo a verdade inquestionável, o melhor trajeto. Não se está consciente de que, por mais que a existência de caminhos permita o reconhecimento dos caminhantes, sobrepor o primei-

*A medida do sucesso de ambos é como o aluno expressa suas capacidades a serviço da comunidade.*

ro ao segundo é ignorar que os caminhos são possíveis – e também passíveis de serem transformados ou de não serem percorridos - porque há uma coletividade de caminhantes se reconhecendo e valorizando como tal. Sem esse mútuo reconhecimento inicial e incondicional, que obviamente se dá intermediado e graças a um símbolo ou outro, os símbolos sociais não teriam sentido nem valor para a realização de nossa humanidade.

É certo que nas escolas predominam relações monológicas e opressivas, que a educação forma mais para a competição, individualismo e reprodução dos símbolos sociais que para a unidade, cooperação, reconhecimento incondicional de nossa humanidade e questionamento da informação que transmite. Não podemos deixar de reconhecer, entretanto, os esforços por uma educação para paz e o diálogo.

Apesar de não haverem muitas instituições educacionais formando para a paz, há, na maioria delas, professores que, tendo eles mesmos sido educados monologicamente, transcendem a violência de seu meio, reconhecem as capacidades únicas de seus alunos e trabalham para uma sociedade pacífica. Professores que sobrepõem o valor de seu aluno à aquisição e reprodução do conhecimento, que, independentemente do quê e de quanto o aluno venha a aprender, o reconhecem como um ser fundamental no processo de realização de todos os seres humanos com os quais ele se relacione direta ou indiretamente. Alguém que, dependendo de como seja reconhecido e se auto-conheça, determinará a realização ou opressão do próprio professor e dos outros seres humanos.

Esses professores ensinam suas disciplinas respondendo às razões que pedem seus alunos para cada informação. E avaliam o seu trabalho e o do aluno não pela nota que esse tira, universidade em que entra ou emprego

que consegue. A medida do sucesso de ambos é como o aluno expressa suas capacidades a serviço da comunidade. Isso é, como ele está reconhecendo e contribuindo para a realização e auto-estima dos demais. Os professores que conduzem assim suas relações, são aqueles que sabem e que tem a esperança de que, apesar de termos traçado caminhos violentos e cheios de sofrimento, podemos decidir por outros caminhos se somos educados para assim querer.

## Referências Bibliográficas

- BURNS, R. J. e ASPESLAGH, R. **Three decades of peace education around the world, an anthology**. New York: Garland Publishing, 1996.
- DEWEY, John. **Democracia y Educación**, Buenos Aires: Losada, 1971.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. **Educando para la Paz: Nuevas Propuestas**. Granada: Universidad de Granada, 1994.
- GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means. Peace and conflict development and civilization**. London: Sage/ Oslo: International Peace Research Institute, 1996.
- HARRIS, Ian M., **Peace Education**. Jefferson, N.C.: McFarland, 1988.
- HEATER, Derek. "Political Education for Global Citizenship" In.: **Human Rights, Education and Global Responsibilities**, ed. J. Lynch, Washington, D.C.: Palmer Press, 1993.
- HICKS, David. **Educación para la paz cuestiones, principios y práctica en el aula**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- JARÉS, Xesús R. **Educación para la paz su teoría, su práctica**. Madrid: Editorial Popular, 1991.
- LEDERACH, J. P. **Educar para la paz. Objetivo Escolar**. Barcelona: Fontamara 1984.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. **Filosofía para hacer las paces**. Barcelona: Icaria, 2001.

- MONTESSORI, Maria. **Education and Peace**, Oxford: Clio Press, 1997.
- RABBANI, Martha J. **Educación para la Ciudadanía Mundial. Reconociendo la Unidad Humana y Realizadno su Diversidad**. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2001.
- REARDON, Betty <sup>a</sup>**Comprehensive Peace Education. Educating for global responsibility**. New York : Teachers College Press, 1998.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín. **La Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal**. Barcelona: Oikos-tau, 1995.
- ROUSSEAU, J. J. **Origen y fundamentos da la desigualdad entre los hombres**. Madrid: Longman, 1995.
- Seminario de Educación para la Paz. Asociación Pro Derechos Humanos. **Educación para la Paz. Una propuesta posible**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1994.
- UNESCO. **La Educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria**. Paris: Unesco, 1983.
- YOUNG, Robert. **Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula**. Madrid: Paidós, 1993.

Em relação a todos os atos de iniciativa e de criação, existe uma verdade elementar: no momento em que nos compromissamos, a Providência Divina também se põe em movimento. Todo um fluir de acontecimentos surge a nosso favor. Como resultado da decisão, seguem todas as formas imprevistas de coincidências, encontros e ajudas que nenhum homem jamais poderia ter sonhado encontrar. Qualquer coisa que você possa fazer ou sonhar, você pode começar. A coragem contém em si mesma o poder, o gênio e as magias.

*Goethe*





## CULTURA, EDUCAÇÃO PARA, SOBRE E NA PAZ

---

*Rosângela Azevedo Corrêa\**

Os fenômenos culturais e sociais que estamos testemunhando neste começo de século XXI, não têm precedentes na história humana por três motivos distintos: primeiro, pelo número de pessoas envolvidas; segundo, porque são fenômenos novos, ou seja, são efeitos cumulativos das ações humanas que levam, por exemplo, ao aquecimento global e ao esgotamento da camada de ozônio, e à aceitação quase universal dos direitos humanos; terceiro, pelos níveis de complexidade envolvidos. Hoje, a interculturalidade inicia uma era na qual os processos mais importantes serão os de culturas transumanas e neoculturas – novas culturas sincréticas, em sua maioria urbanas. Novas imagens de computadores e novos quadros de migração estão gerando neoculturas; estão em processo de criação “cibéria”, culturas crioulas, culturas fronteiriças tais como a Mexamérica, na divisa entre Estados Unidos e México, e culturas “viajantes”.

O direito à identidade é um aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam. Por isso, hoje, reforçamos a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade. As pessoas devem se sentir orgulhosas de sua identidade cultural para favorecer a convivência desde e para essa pluralidade. A globalização não supera apenas

---

\* Historiadora. Mestre e Doutora em Antropologia Social. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, onde desenvolve o tema de Educação para a Paz desde 1999. Atualmente realiza pesquisa na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana. Representante do INPAZ no Distrito Federal.

*As pessoas devem se sentir orgulhosas de sua identidade cultural para favorecer a convivência desde e para essa pluralidade.*

as fronteiras geográficas, como também erode os vínculos tradicionais de solidariedade, sem que apareçam ainda outras formas de coesão. Essa ruptura dos vínculos tradicionais gera novas formas de exclusão, de solidão, de marginalidade, sobre valores de intolerância, discriminação e até o extermínio físico e cultural.

Através da tomada de consciência das nossas diferenças e do princípio inviolável da dignidade humana, que exige o respeito entre pessoas e culturas, e em conseqüência, exclui toda atitude de desprezo, assimilação ou dogmatismo, seria possível o diálogo entre culturas, tal como

aconteceu em diversos momentos da nossa história? Por que o mundo se torna mais violento a cada ano?

Não apenas se verifica um aumento do número de conflitos armados no globo, como as próprias pessoas estão mais violentas. Uma simples desavença de trânsito pode terminar em morte. Se você estiver distraído e olhar mais demoradamente para alguém, imediatamente o outro virá tomar satisfações.

As notícias que vemos diariamente nos jornais e na televisão não traduzem, de maneira alguma, a intensidade dos conflitos armados no mundo. Muitas guerras sangrentas sequer são mencionadas; às vezes, surge uma pequena nota sobre algumas centenas de mortes num país quase desconhecido da África e da Ásia e é só. Se a mídia noticiasse realmente, com imparcialidade, todas as guerras em andamento no mundo, não haveria espaço para outras notícias. É compreensível que não o façam. Mas, com isso, as pessoas têm a ilusão de que o mundo tem menos conflitos, o que pode mascarar a visão real dos acontecimentos de nossa época, fazendo-lhes acreditar que o mundo vive algumas guerras sim, mas que o número e a intensidade delas está dentro do normal, e não está.

A própria repetição de cenas terríveis de mortos, feridos e famintos no meio de cidades destruídas entorpece as pessoas e, com o tempo, cai o interesse sobre o assunto e, conseqüentemente, também os índices de audiência dos noticiários televisivos. As cenas de Biafra na década de 60, dilacerada pela guerra e pela fome, causaram comoção mundial. Vinte anos depois, as mesmas cenas na Libéria quase não foram noticiadas.

Várias denominações surgiram para classificar os diversos tipos de guerras inventadas pelos seres humanos: ampla, localizada, civil, santa, de guerrilha, revolucionária, subversiva, relâmpago, química, bacteriológica, convencional, nuclear, étnica, de extermínio, de conquista, religiosa, mundial. O relatório “Prioridades Mundiais”, publicado anualmente por um grupo sediado em Washington, define uma grande guerra como sendo um conflito envolvendo um governo, ou mais de um, que resulta na morte de pelo menos mil pessoas por ano. Por esse critério técnico, desde o final da Segunda Guerra Mundial até o ano de 1992 haviam ocorrido 149 guerras, onde morreram mais de 23 milhões de pessoas.

No século XX, o número de enfrentamentos militares cresceu substancialmente. Se nos ativermos apenas a esses conflitos propriamente, sem considerar rebeliões curtas, golpes militares e mesmo genocídios, verificaremos que em todo o século XIX ocorreram 107 guerras; no século XX, até 1995, sem considerar a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, houve, pelo mesmo critério, um total de 241 guerras, das quais 166 eclodiram a partir de 1950. Nada menos que 70 países envolveram-se em guerras de 1994 a 1997.

Ao contrário do que se imagina, muitos civis continuam morrendo vítimas da guerra mesmo depois que o conflito é encerrado oficialmente. Isso se dá não só pela ação de franco-atiradores, que continuam a sua guerra particular, mas principalmente pela explosão de minas, que atingem particularmente as crianças.

O fato de que a violência desencadeia na ordem dos sentimentos sociais uma perturbação que outros fenômenos não poderiam facilmente provocar, não é tão decisivo, se tomado fora de um contexto histórico e cultural. Interessa-nos mais pensar a constituição de um campo de conflito social, envolvendo uma diversidade de discursos, por vezes antagônicos, por vezes aliados, que se amalgamam em torno da forma extrema de poder e de conflito que é a violência, capturando-a e dando-lhe sentido. Por exemplo, quando se fala na sociedade brasileira em “agenda social”, a violência é um dos pontos centrais, estamos diante de um produto de um campo de conflito. Somos levados a trabalhar sobre os problemas sociais de um modo crítico para que não aceitemos todos os problemas e todos os seus preconceitos, pois aquilo que é tomado como problema social é fruto de uma luta social pelo estabelecimento de uma pauta de problemas e pela definição da verdade dos problemas. O problema social é uma construção simbólica entre coletividades, não é algo dado, estático, é uma realidade dinâmica que comporta um conflito de visões e, por vezes, a subordinação de muitas visões a uma única, mesmo que temporariamente.

O modo de ver a violência não é independente dos processos sociais violentos, não podemos apreender a violência sem levar em consideração os discursos e as idéias sobre a violência, pois o que é violento em uma sociedade não o é em uma outra. E não esqueçamos que as idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Cada sociedade tem um modo de conceber sua própria violência e a violência das outras sociedades. Muitas vezes o modo de conceber a violência passa por um estigma de certas categorias de pessoas, que passam a ser vistas como portadoras do mal.

Pretendemos pensar a violência como uma categoria sociológica que nos abre a possibilidade de compreender o mundo social em geral, e em particular, o mundo da juventude. Partimos, assim, de um ponto de vista crítico e relativista. Se o problema da violência é quase sempre apreendido de um

ponto de vista moral, teremos que deter nosso olhar e abrir nossos ouvidos para essa moralidade, pois ela é parte integrante do fenômeno. Então, não custa nada e só temos a ganhar se desenvolvemos uma consciência sociológica de nossa sociedade, porque, inclusive, essa consciência já é um elemento integrante das sociedades industriais contemporâneas, é um elemento de longa permanência no interior da Nação-Estado moderna.

A violência está presente em todas as sociedades e grupos humanos, manifestando-se de diferentes formas, a violência não é um aspecto inato ao ser humano, mas, contrariamente, trata-se de um fenômeno social e diferenciado histórico e culturalmente. É também um fenômeno complexo e dinâmico de caráter bio-psíquico-social, um fato social total.

Um conhecido conceito de violência a define como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo. Isto é, para que haja violência, é preciso que existam no mínimo dois agentes envolvidos e que a intervenção física seja voluntária. Esta definição, ao frisar o elemento físico, em que pese sua importância operacional, mostra-se limitada ao deixar de lado outros aspectos do fenômeno como o fato da violência simbólica ou moral. Marilena Chauí (1999) define a violência em forma multifacetada: seria tudo o que se vale da força para ir contra a natureza de um agente social; todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de transgressão contra o que uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. Sob esta perspectiva, a violência é valorativamente um fato negativo.

Esta violência, às vezes referida como simbólica, pode ser percebida como constituinte da “*normalidade*” social e não uma espécie de patologia. Presente, desde os momentos iniciais dos processos de socialização por meio da

educação que age por toda a vida dos indivíduos e tem por fim formar, dar forma ao ser social. Não obstante, existem formas de violência que não concorrem para a criação de consensos sociais acerca de valores e normas.

O processo de constituição da civilização implicou numa “grande mudança na conduta e sentimentos humanos”, estabelecendo um tipo de autocontrole que cada vez mais inibia “impulsos e emoções mais animais”, ao mesmo tempo que concorria para o processo de monopolização legítima da violência. Ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência.

Desde que legítima, porque é resultado e produto de consenso, a violência pode surgir como produtora de coesão social. Por outro lado, se não legítima, implica num questionamento da própria idéia de poder. A violência e o poder, ao contrário do apresentado pela tradição marxista-weberiana, são noções antiéticas. A violência seria a dissolução do consenso social que alavanca a idéia de monopólio legítimo da força. A violência é destruidora do poder e, portanto, sempre deve ser justificada enquanto instrumento para atingir um determinado fim. Entre violência e poder, este último é o único que pode ser considerado como legítimo à medida que emerge do consenso dos cidadãos.

Norberto Bobbio (1995), nas suas considerações sobre o que ele chama de “lógica da guerra”, distingue a violência institucional, ou seja, a estatal e daí legítima, daquela privada, considerada ilegítima. O filósofo italiano parte da constatação da violência advinda do *outro*, o que significaria que, sob essa perspectiva, uma das partes utilizaria um tipo de violência que é injustificada. Entretanto, a utilização da violência atende a um princípio realista de reciprocidade, de acordo com o mesmo autor: quem utiliza a violência de forma ilegítima (seja privada ou institucional) não pode esperar reação menor por parte do outro. Ora, o tipo de sistema político pode agir como constrangimento ao desenvolvimento ilegítimo da chamada violência

institucional. No Estado de Direito, isto é, aquele que coincide com o Estado democrático, a violência é utilizada (ou deveria ser utilizada) nos casos extraordinariamente previstos pela lei. O que significa que a lógica de sua utilização não obedece a critérios abstratos e simbólicos que remetem sua utilização a inimigos ideológicos ou sociais.

Esses esclarecimentos teóricos são importantes porque orientam a discussão sobre a questão da segurança pública. Com a Revolução Francesa, a segurança passa a ser um direito humano, deixa de ser um privilégio dos grupos privados (como era no *antigo regime feudal*) para transformar-se num direito a ser garantido pelo Estado de Direito. Esse salto qualitativo está na origem do surgimento da *segurança pública*, a segurança de todos. O Estado moderno serve-se de instrumentos ou instituições coercitivas que visam dar segurança aos indivíduos; dentre estas instituições destaca-se a *polícia*. Mais rigorosamente, a polícia pode ser definida como uma instituição estatal que procura garantir a segurança pública de maneira universal sem discriminação de classe social, sexo, raça ou crenças. Em outras palavras, esta instituição é um dos agentes da violência legítima.

Nos dias atuais, em que tanto se fala de crise do Estado nacional, um dos pontos fundamentais dessa observação ou hipótese relaciona-se com a utilização de um tipo de violência que é desencadeada pelos agentes da segurança pública. De alguma maneira isso estaria redefinindo a noção weberiana de Estado como um agrupamento político que “monopoliza legitimamente” a violência. De certa maneira, a violência institucional, ilegítima e ilegal, têm levado a uma representação demoníaca do fato histórico da violência.

A violência se revela não apenas na crueza dos eventos, mas em sua gênese que invade as instituições sociais e as relações cotidianas, em seus micro-poros, e neste sentido, é complexa, exatamente porque se revela não apenas como práticas imediatas, mas também mediatizadas pelas representações simbólicas e valores revelados, em suas ambigüidades e nas práticas de seus atores.

A multiplicidade de fatores (multicausalidade) que condicionam o fenômeno da violência torna difícil a determinação de suas causas. Fatores individuais, grupais, culturais, sociais, econômicos e políticos conjugam-se na explicação de cada situação concreta.

Essa precariedade explicativa agrava-se ainda mais quando se assiste a uma pulverização da violência, à sua banalização nos meios de comunicação e à sua re-inserção na vida cotidiana com o conseqüente alargamento de sua abrangência e incidência, tornando ainda mais difícil sua compreensão. A violência está em toda parte, ela não tem nem atores sociais permanentes reconhecíveis nem “causas” facilmente delimitáveis e inteligíveis.

A cultura do nosso tempo está marcada por um espírito extremamente competitivo que favorece os sentimentos agressivos que excitam a rivalidade, mas que converte em tabu a agressividade humana. Como efeito, condenamos os fatos violentos freqüentes nos meios de comunicação, especialmente na televisão, mas em realidade o que não existe é a promoção da cultura da paz nem nos meios de comunicação, nem nas escolas.

Igual ao que acontece com o conceito de violência, na atualidade, tanto na sociedade, em geral, como no sistema educativo, em particular, predomina a concepção tradicional de **conflito** derivado da ideologia tecnocrática-conservadora que o associa com algo negativo, não desejável, sinônimo de violência, disfunção ou patologia e, em conseqüência, algo que é necessário corrigir e, sobretudo, evitar; prevalece assim, uma concepção negativa do conflito.

No âmbito escolar, o conflito se configura numa perspectiva negativa; a partir de opções ideológico-científicas, tecnocrático-positivistas, nas quais o conflito se apresenta como uma perturbação da ordem. Todas as instituições, e a escola não é uma exceção, caracterizam-se por viver diversos tipos de conflitos, de distinta índole e de diferente intensidade.



É preciso, então, desenvolver uma visão alternativa fundamentada na educação para a paz. Entendemos o conflito como um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes; ou seja, o conflito é em essência um fenômeno de incompatibilidade, de choques de interesses entre pessoas e grupos, e faz referência tanto a questões estruturais como pessoais (Jares, 1999).

Entretanto, existem situações em que o conflito não é gerado por causas objetivas – interesses ideológicos, econômicos, educativos, tecnológicos – senão por um problema de percepção ou má comunicação, fundamentalmente, tanto na gênese do conflito e/ou desenvolvimento do conflito, como nas propostas de resolução. A percepção é tão importante que, às vezes, o conflito passa a ser real devido a falsas percepções ou os “ruídos” ou “interferências” na comunicação. Nossa incapacidade de olhar desde a perspectiva do outro pode precipitar o surgimento de um conflito real.

### O que entendemos por educar para a paz?

Quando tudo vai bem numa comunidade, a educação é encarada como um meio de formar as novas gerações, dentro dos mesmos princípios e valores que os mais velhos receberam e assumiram como seus. Toda sociedade possui mecanismos educativos, pois os seres humanos não nascem com comportamentos programados. Tudo que uma criança vem a ser como adulto – seu modo de sentir, de pensar, de agir – são coisas aprendidas no convívio social. É assim que o conjunto da sociedade provê formas de garantir sua continuidade, produzindo indivíduos capazes de sustentar o sistema das relações que constituem a organização social.

Porém, quando os valores e princípios de uma sociedade se encontram em crise, isto é, quando passamos por um momento histórico de profundas

transformações, a educação se torna também um ponto crítico. Nestas situações, como é o caso do momento em que vivemos, em todo planeta as pessoas têm a sensação de estar perdendo as referências e os valores, espalham-se a desconfiança e a violência. A solidariedade e o convívio pacífico tornam-se coisas raras na vida cotidiana. Nestas épocas, as pessoas precisam reorientar sua formação e seus valores, para poderem aproveitar positivamente o movimento de transformação, e não serem atropeladas pelas forças destrutivas que costumam se impor de início.

A primeira coisa a compreender é que as mudanças são uma condição natural e saudável de tudo que tem vida. Mesmo naqueles períodos tranquilos, as mudanças também existem, porque a criatividade é algo inerente à vida, e principalmente aos humanos, dotados de autoconsciência e livre arbítrio.

Tudo que é vivo se encontra em constante transformação. Mas, as sociedades humanas têm uma tendência a reagir às mudanças e querer conservar os padrões de organizações vigentes, apesar de ter alcançado o ponto de mutação, onde o que é obsoleto está sendo um obstáculo à vida e precisa ser renovado. A este comportamento chamamos “conservadorismo”, uma atitude reacionária que quer impedir o movimento das transformações. As pessoas adotam com frequência este tipo de atitude, por motivos de hábito, de condicionamentos, de interesses egoístas, ou de inércia ou apatia simplesmente. Qual seria, então, o papel da Educação nessas situações?

As novas gerações que chegaram em momentos de crise encontram dois tipos básicos de comportamento dos adultos. Existem aqueles que encaram a crise como algo ameaçador e tentam superá-la reforçando ainda mais os mesmos valores que são a causa dos problemas existentes; e, de outro lado, estão aqueles que encaram a crise como uma excepcional oportunidade para corrigir os erros, buscar novas soluções, cultivar a criatividade, rever os modelos, buscando compreender as causas que geraram o estado atual. Estas pessoas descobrem que a crise é um momento de tomar consciência de

tudo aquilo que vinha sendo feito de modo automático e repetitivo, de assumir coletivamente a construção de nossa vida comum, de buscar soluções inovadoras antes que os problemas do presente se tornem irreversíveis.

A Educação, nesta segunda atitude, se torna um meio de acionar a capacidade inventiva e criadora das pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Ela não se limita apenas às introduções formais de ensino, mas acontece em todo lugar e a qualquer momento, onde a situação se apresenta para a troca de experiências e a cooperação. Mas, antes de tudo, a Educação voltada para enfrentar os momentos de crise é uma auto-educação.

*A Educação se torna um meio de acionar a capacidade inventiva e criadora das pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos.*

O sentimento de ser responsável por sua própria transformação, revendo seus comportamentos e formas de pensar, vai se fazendo com aqueles com quem compartilham as mesmas situações em meio à crise, sejam os mais próximos e mais queridos, ou mesmo aqueles que não são tão amados e agradáveis, mas com quem temos que inevitavelmente compartilhar a sobrevivência comum.

Dessa forma, aquilo que chamamos de cidadania passa a ser algo vivido como uma necessidade interior e subjetiva, impulsionada por um sentimento de pertencimento, e não mera formalidade.

A vida política da sociedade passa a ser compreendida como uma vontade de união diante de um destino comum, e uma nova ética começa a surgir. Isto acontece quando as pessoas conseguem desejar a sua autonomia pessoal para decidir sobre seus próprios valores e ações, ao mesmo tempo em que desejam aprimorar os laços de dependência mútua para enfrentar os mesmos problemas.

Definir o conceito de educação para a paz não é fácil. A expressão contém dois termos altamente problemáticos: “educação/educar” e “paz”. Ambos fazem parte do processo de socialização, uma atividade que não se pode considerar neutra porque supõe o objetivo de acomodar os indivíduos aos valores predominantes na sociedade. A socialização, o processo de interiorização/assimilação de certo número de hábitos e valores, conforme a sociedade a que pertencemos, forma parte do que se denomina construção social da realidade. A criança descobre quem é, na medida em que vai aprendendo o que é a sociedade. Os indivíduos extraem da sociedade sua identidade, suas obrigações e sua cosmovisão. De acordo com Peter Berger e Thomas Luckmann, as idéias gerais que cada sociedade engendra no transcurso histórico se assimilam desde a infância e a partir da aprendizagem lingüística. A “educação” joga um papel transcendental na transmissão destas idéias, pautas sociais e valores que irão configurar o próprio educando e a sua construção no mundo.

O processo de socialização contribui para a interiorização de alguns valores nas nossas sociedades - o etnocentrismo, a competição, o individualismo, o nacionalismo exagerado, a intolerância, a dessemelhança humana, a valorização do “sucesso”. Não se pode considerar como fomentadores do respeito mútuo, a compreensão e a cooperação internacional, ou a capacidade de rebelião contra a injustiça, que são alguns dos objetivos da educação para a paz. A educação que, diferente da simples escolarização, dura praticamente toda a vida, é um processo no qual interferem múltiplos segmentos da sociedade. Daí a importância que tem para nós que nos dedicamos à educação para a paz, lembrar que a atividade educativa não é neutra. A educação é um ato consciente no qual temos que saber qual é o modelo de sociedade e de ser humano que desejamos, comprometendo-nos neste processo não só como profissionais senão também como pessoas. Trabalhar por um processo educativo significa contribuir a distanciar o perigo da guerra, colocar o fim a exploração das zonas mais pobres do planeta, ensinar desde e para a não-violência, aprender a considerar o conflito como um veículo de mudança

em que possamos exercer formas de resolução sem recorrer à violência, integrar o educando(a) em um processo de transformação da sociedade com justiça; em definitivo, este vai ser o compromisso de educar para a paz.

A palavra paz tem diversos significados. Uma análise lingüística do seu uso permite diferenciar duas grandes concepções, a negativa e a positiva, conjuntamente com duas definições de violência, a direta e a estrutural.

A paz negativa é a concepção predominante no Ocidente e suas raízes estão na noção da *eiene* grega e da *pax* romana. Esta concepção põe ênfase na ausência de guerra, de violência direta. A paz seria simplesmente “não-guerra”. Portanto, pressupõe um aparato militar que garanta a ordem, convença o inimigo e assegure a perpetuação do *status quo*. De acordo com isto, a paz é algo que só se pode estabelecer entre estados, mediante a preparação das Forças Armadas. Se a paz consiste só em evitar os conflitos armados no território próprio, se trata de um estado de coisas, de um intervalo entre duas guerras, se admitem as guerras “pacíficas” (por exemplo, restrições econômicas e boicotes comerciais), será muito pouco o que as pessoas que se dedicam à educação poderiam fazer.

A paz positiva pressupõe um nível reduzido de violência direta e um elevado nível de justiça. Procura-se a harmonia social, a justiça, a igualdade e, portanto, a mudança radical da sociedade, a eliminação da violência estrutural. O conceito de violência estrutural, introduzido por Johan Galtung, se refere às formas de opressão e violência geradas pelas estruturas, isto é, ao tipo de desigualdades nas relações entre indivíduos, grupos e sociedades que impedem as pessoas de satisfazer suas necessidades fundamentais, espirituais e materiais.

Segundo este conceito, dominante no campo da educação para a paz, os valores prioritários seriam a justiça e a igualdade. Quando em educação para a paz se fala de justiça como valor prioritário, como objetivo a conseguir

*[...] a justiça  
pressupõe a  
discriminação  
positiva a favor do  
desfavorecido.*

por determinadas pessoas ou coletividades, costuma-se referir a situações em que existe uma clara relação assimétrica de desigualdade. Daí que se a aproximação da educação para a paz compartilha das orientações próprias da não-violência política, justiça significa algo mais que “virtude que inclina a dar a cada um o que lhe pertence”; não haverá justiça se não se compensa a diferença. Isto é, a justiça pressupõe a discriminação positiva a favor do desfavorecido; ou o que é o mesmo, a cada um, segundo as suas necessidades. Enquanto houver assimetria, as necessidades das pessoas ou coletividades desfavorecidas serão maiores.

Mas a paz positiva pressupõe também que os indivíduos e os grupos comprometidos tenham um campo de atuação próprio (as iniciativas desde baixo) e busca também a auto-realização das pessoas. A paz não é uma meta, um fim utópico, senão um **PROCESSO**, algo que pretendemos alcançar e construir. Tampouco existe um desprezo do conflito, co-substancial ao ser humano, senão um intento de aprender a fazê-lo aparecer, enfrentá-lo e resolver de forma alternativa. A paz, em síntese, não é o contrário da guerra, senão a ausência de violência estrutural, a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza.

Se interrelacionados agora os campos semânticos de “educar” e “paz”, no sentido positivo, poderemos caracterizar inicialmente a educação para a paz de acordo com os seguintes elementos:

- a) Pressupõe tomar partido no processo de socialização pelos valores que estimulam a mudança social e pessoal.
- b) Questiona o próprio ato educativo, distanciando-o da concepção tradicional, bancária, segundo a expressão de Paulo Freire, do ensino como algo meramente de transmissão em que o aluno(a) é um simples

recipiente sobre o qual o professor-verdade trabalha. Isto é, entende o ato educativo como um processo ativo-criativo no qual os alunos/as são agentes vivos de transformação.

- c) Põe ênfase tanto na violência direta como na estrutural, facilitando a aparição de estruturas pouco autoritárias, não elitistas, que estimulam a capacidade crítica, a desobediência, o auto-desenvolvimento e a harmonia pessoal dos participantes. Começando pelo mais próximo a criança/adolescente, se irá estendendo pouco a pouco a âmbitos maiores.
- d) Luta contra a violência simbólica, estrutural, presente no marco escolar e familiar.
- e) Pretende-se que coincidam os fins e os meios: trata-se de chegar a conteúdos distintos através de meios distintos, fazendo do conflito e da aprendizagem da resolução não-violenta, ponto central de atuação.
- f) Combina certos conhecimentos substantivos com a criação de uma nova sensibilidade, de um sentimento empático que favoreça a compreensão e a aceitação do “outro”.
- g) Presta atenção ao currículo explícito como ao currículo oculto, isto é, a forma de organizar a vida na escola/família. Isto tem que ser coerente com os conteúdos manifestos. Como se sabe, enfrentar todos os dias e durante uma série de anos as expectativas e rotinas institucionais da escola/família supõe um ensino e uma aprendizagem tácitos das normas, valores, hábitos e disposições. A tolerância, a participação, a simpatia, a solidariedade e demais valores “alternativos” devem ser vividos como exemplo.

Trata-se de aprender a pensar e a atuar de outra maneira, algo que supera o mero discurso moralista do “não brigue, seja bom”; é mais que ir contra a guerra (a guerra é má); não planeja a paz como algo quimérico, senão como

um processo pelo qual se irá passando da desigualdade à igualdade, da injustiça à justiça, da indiferença ao compromisso.

Como ressaltou Magnus Haavelsurd, não existe educação para a paz se tudo fica nas meras palavras, se não existe uma ação prática, se o educador decide quase totalmente o que se deve aprender e como; se não se substituem as estruturas de dominação por estruturas mais igualitárias; se não existem estratégias de mudanças e se, pelo contrário, se dá uma aceitação acrítica de certos conteúdos mais ou menos oficiais. Em resumo, é necessário combinar pesquisa, educação e ação.

A educação para a paz implica uma nova concepção da experiência escolar e familiar e do papel da própria escola/família. A articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa: inclui dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e a construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade. A proposta de educação para a paz precisa muito mais que boa vontade, conhecimento e disposição de recursos dos educadores. Vivemos em um só mundo, desigual, injusto e diverso, em que temos que fazer frente aos problemas de espécie (esgotamento dos recursos naturais, poluição ambiental, extinção da vida de várias espécies animais e vegetais, risco de holocausto atômico), as relações de dependência geradas por formas de desigualdade (de classe, gênero, étnica, racial) e vulnerabilidade dos direitos econômicos, sociais e políticos de muitos povos e habitantes do planeta. Mas quais são os dilemas e debates em educação para a paz?

## Dilemas e Debates em Educação para a Paz

O quadro a seguir, feito por Nigel Young (1983), fundamenta-se em uma distinção conceitual entre a educação **sobre** a paz e a educação **para** a paz. A primeira se contenta em transmitir conteúdos sobre a situação



internacional, o desequilíbrio Norte-Sul, a carreira de armamentos, o perigo de guerra nuclear, os movimentos pela paz etc., sem questionar necessariamente a forma de transmitir nem sua relação com a dura aprendizagem do ofício de viver ou o auto-conhecimento e enriquecimento pessoal. A segunda, pelo contrário, considera que a educação para a paz deve combinar o ensino/aprendizagem de destrezas (cooperação, pensamento crítico, simpatia, assertividade etc.), conhecimentos (os próprios da educação sobre a paz) e atitudes (auto-respeito, compromisso com a justiça, respeito pelos demais etc.).

<p>A educação para a paz como atividade formal (escola...)</p>	<p>A educação para a paz como atividade informal (público em geral, conscientização ...)</p>
<p>A educação para a paz transmitida de cima para baixo (através de governos, programas, autoridades locais, ...)</p>	<p>A educação para a paz transmitida desde baixo (através de iniciativas de populares, comunitárias, indivíduos) incluindo pais, educadores, movimentos sociais, grupos em favor da paz.</p>
<p>Os estudos sobre e para a paz como tema ou área específica dentro do currículo escolar.</p>	<p>A educação para a paz como algo que atravessa o currículo escolar, presente em todas as disciplinas e fora delas.</p>
<p>A educação para a paz (conceito restringido) concebida basicamente como educação sobre e para a informação sobre o perigo de guerra, corrida armamentista etc.</p>	<p>Paz entendida como um conceito positivo e amplo (não só desarmamento), desarmamento aplicado a indivíduos e comunidades.</p>

<p>A educação para a paz entendida como algo a curto prazo, um exercício de transmissão de informação.</p>	<p>A educação para a paz entendida como um processo a longo prazo de mudança de valores e aquisição de consciência crítica (atitudes)</p>
<p>A paz concebida como programa substantivo; sem metodologia pedagógica específica.</p>	<p>A educação para a paz concebida como uma metodologia de ensino que reflete valores sobre a resolução de conflitos, não-violência, humanidade, tolerância, participação crítica, etc.</p>
<p>A educação para a paz entendida como ampliação “educação profissional” em novas áreas, que usa as técnicas e conhecimentos existentes.</p>	<p>A educação para a paz como conteúdo e metodologia novos que buscam destreza profissional.</p>

Do ponto de vista metodológico, a coerência entre os fins e os meios e o compromisso com a ação, devem ser complementadas com a interdisciplinaridade (que no marco escolar supõe fugir das disciplinas específicas), aprendizagem vivenciada e a relação entre o micro e o macro-nível. Estes cinco critérios são interdependentes.

Isto pode acontecer de diferentes formas: uma delas é sobre o enfoque intimista, que entende a educação para a paz como pacificação, desenvolvimento pessoal, que distancia os seres humanos dos conflitos e tenta transmitir mensagens meramente moralistas. É uma concepção, bastante generalizada, com a melhor boa vontade entre os alunos e professores ou entre pais e filhos, como mostram as definições de paz (a paz é não brigar e

gostar de todo mundo). A outra corresponde ao conflito, que parte de um paradoxo: a paz é tensão, conflito. Trata-se de aprender a entrar nos conflitos e resolvê-los de forma positiva, sem usar a violência. Mas, onde existe a injustiça, é preciso fazer sair o conflito eventualmente reprimido.

Não vamos ficar “olhando os nossos umbigos” para que nos sintamos entre amigos. A proposta é criar um grupo forte que é mais que a soma de individualidades, para que possamos alcançar a paz. Podemos enfrentar dois desafios importantes na educação para a paz: os problemas de comunicação e a resolução de problemas.

O primeiro desafio é buscar uma comunicação efetiva. Aprender a nos comunicar, a utilizar os diferentes canais de que dispomos e reconhecer os canais de que as demais pessoas dispõem, ou seja, aprender a emitir uma mensagem e como recebê-la num processo ativo e enriquecedor para todos; tudo isso usado em tomada de decisões como um mecanismo para o consenso.

Não entendemos o consenso como uma mistura, onde você deixa as suas propostas quando as considera importantes ou algo que funciona bem, quando estamos de acordo. Trata-se de um mecanismo que começa a ter sentido precisamente quando existem posições diferentes, transformando-se em alguma coisa, que fugindo de maiorias e votações, busca a forma em que todos sejam escutados, que a sua proposta seja acolhida e busca também alcançar uma decisão que possa ser aceita por todas as pessoas.

O segundo desafio, em educação para paz, é a resolução de conflitos. Começar de exemplos para aprender a interiorizar valores de distanciamento e calma nos conflitos. Aprender a analisá-los, tentando vê-los do maior número possível de pontos de vista. Estimular a nossa imaginação na busca de soluções construtivas e não-violentas. Não para ficarmos só nesta questão, mas irmos pouco a pouco entrando nos nossos conflitos e naqueles que

*Trata-se de aprender a enfrentar os conflitos cotidianos para que se tornem um trampolim de transformação social.*

nos rodeiam. Não se trata de criar um mundo distante da realidade. Trata-se de aprender a enfrentar os conflitos cotidianos para que se tornem um trampolim de transformação social, de **compromisso**.

Como podemos gerar a paz em nosso ambiente?

Gerar a paz é o processo de organizar as relações, mediando os diferentes interesses e necessidades de indivíduos, grupos e sistemas vivos e tecnológicos, buscando viabilizar as ações concretas que permitam solucionar as situações detectadas como problemas criados por estes mesmos grupos, sem ignorar as diferenças de perspectivas individuais. Esta gestão é entendida como participação e diálogo entre os diferentes atores, em torno de situações concretas, historicamente compreendidas e geograficamente contextualizadas.

A gestão pela paz deve ter por base a descoberta de princípios éticos que legitimem novas formas de organização das relações entre pessoas, grupos e destes com o ambiente, de modo a permitir administrar suas necessidades, desejos e problemas. Tais princípios éticos devem ser buscados a partir do modo de ser e de transformar o mundo característico de cada grupo, seus desejos, metas e estilo de vida próprios.

Porém, enquanto processo educativo, a gestão pela paz precisa ir além dos estilos de vida atualmente praticados pelos grupos em questão, buscando fundamentar a construção ética das novas ações, a partir de um instrumental pedagógico que faça emergir uma autoconsciência pessoal e grupal singular

e crítica, a consciência das potencialidades ainda não experimentadas e dos processos ecológicos que caracterizam a vida nos ecossistemas e exigem a transformação dos padrões de comportamento humanos.

Esta concepção de educação/gestão pela paz fundamenta-se em pressupostos da Ecologia Humana, nos quais a consciência de si e do Outro é colocada como pré-requisito essencialmente necessário para que os papéis sociais possam ser exercidos de forma clara, transparente, dialeticamente associados e dissociados das identidades das pessoas que os exercem, e de forma a permitir a sintonia entre as diversas partes de um todo organizado e direcionado para um projeto comum.

Partimos da premissa de que nos encontramos em um mundo em crise. Essa crise é caracterizada pela necessidade de reconhecer e rearticular nossas relações como pessoa, sociedade e espécie biológica a partir de novas referências de pensamento e de visão de mundo que enfatizem o sentido de totalidade, auto-organização e complexidade.

A superação deste processo depende, portanto, da transformação de valores, concepções de mundo e formas de agir que necessitam de um processo educativo para que possam ocorrer.

Assim sendo, faz-se necessária a busca de resolução de conflitos de forma criativa e positiva. Para tanto, entendemos que os conflitos devem ser olhados numa perspectiva de totalidade, percebendo-se os diversos aspectos, relações e interrelações neles presentes e propondo situações que sejam inclusivas. Essas alternativas de resolução de conflitos devem orientar-se por princípios de cooperação, solidariedade, igualdade e respeito, com vistas à construção de uma nova ética.

Entendemos Educação para a Paz, a partir da dimensão da Ecologia Humana, como um instrumento que nos permite, ao mesmo tempo, pesquisar e

catalisar as transformações nas individualidades e no coletivo. Para tanto, é preciso diagnosticar as representações e padrões que emergem do imaginário dos grupos comunitários e institucionais, criando espaços de comparação, desconstrução e ressignificação destes padrões.

Na perspectiva da Ecologia Humana acredita-se que todo conhecimento é simultaneamente auto-conhecimento. A subjetividade deve ser vivenciada como um processo em construção voltado para a autorização e alter-ação. No estado de autorização, o sujeito se assume como o autor do seu próprio processo de transformação. A alter-ação significa que o sujeito deve estar receptivo à ação do outro, seja ele humano ou não.

Acredita-se, também, que o conhecimento deve ser abordado, tanto do ponto de vista vivencial como reflexivo, respeitando-se os ritmos individuais e grupais e sua ligação com o contexto onde se inserem.

Acredita-se ainda que, para alcançar estes objetivos, é preciso vivenciar experiências intersubjetivas onde cada pessoa possa exercitar sua capacidade de expressar e comunicar emoções e afetos, medos e inseguranças, crenças e ansiedades, podendo se reconhecer, ser reconhecida e reconhecer o outro a partir de problemas e desejos comuns.

O contexto educativo adequado para estas vivências é o que se chama de *comunidade de aprendizagem*, resultante do fortalecimento de pequenos grupos de trabalho e de apoio mútuo entre pessoas que compartilham situações críticas e que necessitam criar juntas possibilidades inovadoras em seu cotidiano.

É importante também que estas experiências aconteçam, sempre que possível, no contato direto com os ecossistemas naturais. Compreender vivencialmente a lógica dos ciclos e ritmos naturais, bem como dar-se conta dos efeitos

locais da degradação ambiental causada pelas ações humanas são experiências fundamentais para a gestação da vontade pessoal e coletiva da religação com a natureza.

O Método da Ecologia Humana é uma construção dinâmica que incorpora elementos da Pedagogia Vivencial e Simbólica, traduzindo-os de forma particular para o contexto das ações de mobilização social e construção de processos de criação coletiva, aliando-o a instrumentos de pesquisa que permitem a continuidade à distância dos processos que se iniciam nas oficinas. O trabalho tem um caráter catalisador de dinâmicas grupais que dão sustentação a um processo continuado de mobilização a ação social.

Segundo Byington (1996), esta é:

[...] uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade e as idéias, imagens e emoções. Um método de ensino centrado na vivência e não na abstração e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. Um referencial pedagógico baseado no próprio desenvolvimento simbólico e arquetípico da personalidade e da cultura para tornar o estudo naturalmente lúdico, emocional, cômico e dramático, atraente e emergente da relação transferencial amorosa entre o aluno, a classe e o professor. Uma pedagogia que busca interagir o aprendizado, a utilidade, o trabalho e as fontes de produção, ao mesmo tempo em que relaciona simbolicamente os conteúdos ensinados com a totalidade da vida e abre a educação para uma dialética psicodinâmica permanente com a saúde e a cultura, inter-relacionando a psicopedagogia normal e patológica, dentro da busca da Sabedoria. Uma pedagogia centrada no ecossistema corpo humano-meio, dentro do processo emocional, cognitivo e existencial do indivíduo, da cultura, do Planeta e do Cosmos. Esta é a Pedagogia Simbólica.

É preciso que o educador/gestor pela paz desenvolva sua compreensão sobre as causas e efeitos – locais e globais – da crise pessoal, social e ambiental em que vivemos. Ao mesmo tempo, ele/ela deve trabalhar, em sua própria experiência subjetiva, as possibilidades de superação criativa desta mesma crise. Assim, ele poderá atuar como exemplo vivo nas relações que fazem parte de sua vida profissional, familiar e comunitária.

Por isso o educador/gestor atua no contexto de pequenos grupos, mesmo quando se trata de lidar com um grande número de pessoas, para que todos possam encontrar-se face a face, exercer seu direito de opinião e exercitar o reconhecimento saudável da diferença.

**Oficinas e vivências** – As ações pedagógicas podem ser realizadas através do instrumento denominado OFICINA, que é um espaço vivencial criado com base nos princípios de arte-educação, pedagogia Freire, e outras experiências, desenvolvendo a experiência lúdica, estética e comunicativa dentro dos temas abordados em cada caso.

Nas oficinas são desenvolvidas atividades que abrem espaço para a pessoa exercitar sua sensibilidade e criatividade, possibilitando um entendimento maior de como ela vê e sente o mundo, criando espaços para a transformação das percepções.

Oficina – *lato sensu* – significa lugar de trabalho, de construção e de revisão (re-visar – ver de novo), de reparos (re-parar – parar de novo), onde se confirmam qualidades, se descobrem as modificações necessárias e se previnem os futuros desconfortos.

A oficina, como instrumento metodológico e de educação, auxilia as pessoas a trazerem à tona os conteúdos conscientes e inconscientes de suas experiências, explicitando-os de forma simbólica, imaginativa e criativa. Na oficina, experiências pessoais são revistas a partir do processo de relação da pessoa com as vivências propostas, possibilitando uma nova forma de compreender



a realidade e nela interferir. Também é estimulada a comunicação destas emoções e sentimentos através de diversas possibilidades de linguagem.

A oficina se processa em três momentos: sensibilização, criação/realização simbólica e reflexão/comunicação que correspondem a sentir, transformar e pensar/falar sobre um determinado tema que necessite de um trabalho de grupo.

**Os Jogos** - Tradicionalmente utilizamos o jogo no grupo como uma forma de “passar o tempo”, de mudar o ritmo, de criar uma atmosfera relaxada. Entretanto, os jogos como experiência de grupo são um fator importante na sua evolução, posto que o conhecimento dos participantes, a afirmação, a confiança e a comunicação interpessoal abrem a porta a novas realidades como a cooperação e a solução de conflitos de forma criativa. Os mecanismos utilizados baseiam-se em valores, estimulam um tipo de relações ou provocam situações concretas que poucas vezes valorizamos.

Nós estamos muito influenciados por esta sociedade que nos leva à competição e a uma inclinação forte para utilizarmos um tipo de jogo também competitivo. Questionar a competição supõe colocar em evidência um fator muito importante da sociedade. Descobrir novas formas de relação e ação que quebrem esta barreira pode ser, também, um instrumento de mudança na educação e na sociedade.

As relações vividas nas situações de jogo podem ser levadas a outras situações concretas da vida. É importante introduzir novas regras nos jogos em que a competição seja um fator importante, de forma que os sentimentos dos adversários como superior/inferior se tornem sentimentos para a realização de uma comunicação e cooperação efetiva para a conquista de objetivos comuns ou para a busca do prazer pelo próprio jogo.

Portanto, o jogo como instrumento para quebrar as relações competitivas baseia-se em:

- ajudar a fazer consciente uma situação em que o grupo vive, inconscientemente, seja interna ou do grupo em relação ao exterior.
- ser um campo de experimentação das próprias possibilidades, das capacidades pessoais de comunicação, da ação que pode ajudar a uma afirmação pessoal e coletiva.
- vivenciar experiência vital, que proporciona elementos para resolver os conflitos com novas formas. O jogo pode ser também, em si mesmo, uma forma de superar um conflito.

É preciso considerar que os sujeitos do jogo são aqueles que dele participam. Por isto, é importante deixar uma margem aberta para que o próprio grupo possa construir, remodelar, mudar, inventar novos jogos. Os jogos que tradicionalmente têm sido competitivos podem ser transformados em cooperativos, e sempre é possível, com um pouco de imaginação, descobrir novos aspectos.

A seguir, daremos três exemplos de oficinas que poderão ser trabalhadas na escola ou em qualquer curso de formação em Educação para a Paz, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural etc.:

## **1ª OFICINA:**

### **1) Sensibilização**

Objetivo:

Preparar o grupo corporal, mental e emocionalmente para a concentração, auto-percepção, descontração e formação.

### Focalizador:

Conduzir os exercícios verbalmente, demonstrando corporalmente os movimentos sugeridos.

### Técnicas:

- Dinâmica de dança com uma música suave (instrumental) com exercícios de respiração baseados em yoga, tai-chi-chuan, biodança ou qualquer outro método
- Auto-massagem (tocar todas as partes do corpo, começando pela cabeça)
- Massagem no Outro: quem recebe a massagem deve estar bem relaxado e entregue para o colega; quem dá a massagem concentra em cada movimento como um ato de afeto e ternura para com o Outro.
- Jogos:
  - a) A coceira: cada um diz o seu nome e coça um local do corpo e a próxima pessoa repete o seu nome e lhe coça no mesmo local. Em seguida, diz o seu nome e coça outro local do seu corpo, assim sucessivamente.
  - b) Caixa mágica: coloca-se uma música muito alegre. Quando pára a música, saem da caixa motos, borboletas, pingüins, educadores felizes, crianças travessas etc., e cada participante imitará com gestos e sons.
  - c) Abraços musicais: coloca-se uma música e quando pára de tocar, duas pessoas se abraçam, na vez seguinte, abraçam mais duas até todo o grupo formar um abraço só.

### Avaliação:

Depoimentos sobre como cada um está se sentindo após os jogos.

## **2) Criação**

Objetivo:

Definir, individualmente, o que é a paz e posteriormente, no grupo.

Técnica:

- Desenho livre com lápis de cor, canetas coloridas, tintas. Guardar o desenho para o momento do debate, após os jogos.
- Formação das duplas:

Jogo do Cego: uma pessoa, de olhos fechados, será guiada por um colega para experimentar diferentes objetos ou ingredientes como sal, açúcar, massinha, algodão, perfume, terra etc. Essa pessoa terá que adivinhar através do tato, olfato, paladar.

Avaliação:

Uma palavra sobre como se sentiu na condição de cego(a) e na condição de guia.

## **3) Reflexão**

Objetivo:

Conduzir o grupo a uma interpretação sobre o que é a paz, em nível individual, comunitário e internacional.

Técnica:

Debate a partir da exposição dos desenhos de todos os participantes.

**Avaliação:**

Há necessidades de mudanças pessoais? Em que medida a experiência vivida tem efeitos transformadores no cotidiano de cada pessoa? Como podemos construir a paz? Será que necessitamos da ajuda do Outro?

## **2ª OFICINA**

### **Oficina de Reciclagem de Papéis Internos e Externos**

#### **1) Sensibilização**

**Objetivo:**

Preparar o grupo corporal, mental e emocionalmente para a concentração e auto-percepção

**Técnicas:**

- Caminhada do silêncio:
  - a) contato consigo através da respiração, perceber como andam as emoções pessoais e o corpo.
  - b) coleta do lixo na rua (interiorização e sensibilização): observação dentro e fora de si, prestar atenção em si mesmo, religar-se com a Mãe Natureza. Coleta de todo tipo de lixo e colocá-lo em bolsas para ser levado para dentro da sala de aula.

Tipos de lixo: a) sobras de comida; b) os “excluídos sociais”; c) lixo da massificação da expressão (meios de comunicação); d) nuclear; e) hospitalar; f) inorgânico (alumínio, vidro, plástico, ferro etc.).

**Avaliação:**

De onde vem o lixo? De que é feito (lixo orgânico, inorgânico, desumanização)? Como era esse lixo antes? O significado do lixo: resultado do consumo desenfreado e da indiferença social.

## 2) Criação

Objetivo:

O reciclar material provoca a conscientização e a mudança interna e generaliza-se para o reciclar existencial, abrindo espaço para a individuação, para a religação interna e externa do ser.

Técnicas:

- a) Seleção dos papéis: cor, textura, espessura. Ver o valor das coisas; repensar a vida.
- b) Rasgar: quais os sentimentos, sensações ou papéis que queremos? Que resistências queremos quebrar? Quais as emoções que queremos descarregar? É um momento de paciência. Desmanchar o que está cristalizado, desmontar o estabelecido, vencer a inércia, reconhecer aquilo que estava guardado, picar aquilo que está pronto. Para isto, precisaremos reavivar a nossa vontade de transformação e decidir o que precisa ser mudado.
- c) Liquidificar: dissolver os sentimentos para uma nova consciência; é ponto de partida, volta ao estado original, ao centro. Em que queremos transformar estes sentimentos e emoções? Não existe nada perfeito, mas existe a possibilidade de tentar ser feliz, sempre.
- d) Peneirar: início da criação, começar de novo aquilo que talvez não tínhamos esperança de poder mudar ou vê-lo de outra maneira. Que tipo de papel queremos na vida? Aonde queremos chegar?
- e) Desprender o papel: é o cuidado para a renovação, despoluição, criar um novo papel, integração na vida.

Focalizador:

Organizar cada etapa da reciclagem para que ninguém do grupo fique sem participar, proporcionando um tempo suficiente para ir elaborando o processo de reciclagem externo com o interno.

### **3) Reflexão:**

Objetivo:

É o momento de construir, de criar, de reencontrar-se, de refazer o seu auto-conceito, uma nova identidade para aceitar a sua maneira singular de Ser na vida. Qual o meu projeto de vida?

Técnica:

- Debate/Reflexão: como foi para mim investir nesta reciclagem?

Avaliação:

Criar um desenho, pintura, colagem, poesia, gravura ou redação no papel reciclado, na busca de novas soluções para velhos problemas = transformação da pessoa, natureza, sociedade.

Focalizador:

Mediar o debate, resumir as observações do grupo e fazer considerações sobre o tema da transformação, a partir da proposta da Educação para a Paz, como fundamento do Método Vivencial.

Reciclar é busca, desacomodação, desafio, descoberta de si mesmo, construção; é uma ação interna e externa: autoterápica e auto-educativa.

### **3ª OFICINA**

#### **1) Sensibilização**

Objetivo:

Preparar o grupo corporal, mental e emocionalmente para a concentração e auto-percepção.

### Técnicas:

- Tai-chi deitado ou qualquer técnica de relaxamento.
- Brincadeiras: cumprimento com as várias partes do corpo: cabeça, cotovelo, coxa, testa etc.
- Escrever como está o seu corpo e quais as partes que estão incomodadas ou doloridas; também escrever sobre as suas emoções e sentimentos. Em seguida, recortar uma imagem numa revista que represente o seu corpo neste momento. Formadas em duplas, cada pessoa observa a imagem e descreve o que percebeu, confronta a imagem com a realidade do momento do colega. Conversam sobre o que estão sentindo e cada um vai massagear a parte do corpo que o outro está precisando de vitalização e carinho. O corpo precisa de comida, diversão e arte, movimento e cafuné.

### Focalizador:

Conduzir os exercícios verbalmente e demonstrando corporalmente os movimentos.

## **2) Criação:**

### Objetivo:

Tomada de decisão individual e grupal sem comunicação verbal.

### Técnica: O jogo das Cores:

O facilitador pede para todos os participantes fecharem os olhos, coloca uma música agradável para as pessoas irem pensando em coisas lindas e harmoniosas. Enquanto isso, o facilitador vai pintar um ponto na testa de cada pessoa variando nas cores, deixando algumas com uma cor única. Todos abrem os olhos e sem poder se comunicar verbalmente, cada um terá que descobrir a sua cor e formar um grupo ou vários grupos, segundo o critério



que considerarem conveniente para todos. Uma vez que o grupo tenha se posicionado, o facilitador pergunta se esta é a decisão deles e deixa o tempo que for necessário para que finalmente decidam a melhor posição para todos.

### **3) Reflexão:**

Objetivo:

Conduzir o grupo a uma interpretação sobre o respeito à diversidade cultural e os direitos humanos.

Técnica: debate

Avaliação:

Como se sentiram os “excluídos”, quais foram as estratégias tomadas durante o processo para descobrir a sua própria cor e com quem ficar; e se a decisão final foi a mais acertada para se chegar a PAZ.

Focalizador:

Mediar o debate, resumir as observações do grupo e fazer considerações sobre a educação para paz e a resolução de conflitos.

Desta forma, para que ocorra a construção das mediações que caracterizam os processos de gestão pela paz, é fundamental que se trabalhe dentro de uma meta educativa, entendida enquanto ações que visam, para além das relações ensino-aprendizagem voltadas à transmissão de conhecimentos informativos, a vivência e a reflexão coletiva, crítica e criativa, necessária à descoberta dos valores que possam fundamentar o viver humano e as relações sociedade-natureza, tanto em nível dos grupos específicos, como da comunidade mais geral.

## A educação para a paz no marco escolar

A escola assume um papel notadamente instrumental: preocupa-se muito em preparar o jovem para o “êxito profissional” e pouco em abrir espaços para compromissos sociais e em estimular uma visão crítica dos valores da modernidade. Essas falhas parecem estar gerando uma socialização relativamente vazia de modelos e orientações pautados em valores sociais universais e compartilhados.

Em muitos casos, os professores dão aulas, mas não sabem o que estão fazendo na escola, pois são incapazes de reconhecer o seu papel formador junto aos jovens. Para os jovens, a escola é a instituição mais importante depois da família, embora tenham críticas à instituição, aos seus métodos, aos conteúdos distantes de sua realidade, os jovens a avaliam de modo muito positivo. Vários professores sentem-se impotentes, consideram que o seu trabalho nada vale, posto que a família, de um lado, e a mídia, de outro, têm muito mais força e poder de formação e de transformação que eles. Em função disso, parece recusarem-se a continuar jogando. Consideram “*essa juventude alienada, individualista e imediatista*”, que nada respeita, que não tem limites impostos pela família e assim por diante. Ou seja, os professores identificam fora deles e da instituição da qual fazem parte a responsabilidade pelos jovens serem o que são hoje, distanciando-se, assim, de seu ideal moralizador e socializador fundamental.

A recusa ao jogo pode significar, para os professores, a assinatura de um fracasso anunciado, que eles têm hoje frente ao desafio da assimilação em sua prática pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que impõem como temas transversais a questão da Ética e do Pluralismo Cultural, entre outros. A instituição desses parâmetros é, sem dúvida, o maior desafio que os professores têm pela frente. E esse desafio está em articular de modo efetivo os valores de respeito e de aceitação à diferença, aos imperativos de preparar os jovens para o mercado de trabalho, ou seja, de prepará-los para

uma vida regida pelos princípios do individualismo e da competição. De novo, valem as perguntas: “quais são as regras do jogo?” ou talvez ainda, “quem dita as regras?”

Se os jovens, de fato, são alienados, poderíamos devolver as questões: por que não ser alienado? Por que não ser individualista? Por que não ser imediatista?

Resistindo a esses rótulos, o que os jovens hoje talvez estejam pedindo aos adultos, por meio de diferentes formas de expressão, que podem ser também violentas, é que se restabeçam ou se definam com clareza quais são as regras do jogo. Que haja o consentimento dos participantes nos termos em que se coloquem e que sejam rigorosamente seguidos por todos os que estiverem envolvidos no jogo. Esse nos parece ser o clamor dos jovens. Além disso, reconhecem que, para que o jogo, de fato, ocorra, é fundamental que nenhum participante trapaceie para levar vantagem frente aos demais parceiros. Mas, caso a trapaça ocorra, é preciso que ela não fique impune. Portanto, ao se definirem as regras do jogo, é preciso deixar claro quais são as penalidades para quem as transgrida.

O clamor do jovem pela transparência das regras é reforçado quando se atenta para a forma como é interpretado, por algumas instituições públicas, o papel do jovem frente às normas estatais que regulam o jogo. O Estatuto da Criança e do Adolescente é o maior exemplo disso. A maior parte dos jovens pouco conhece esse instrumento, e diríamos que uma boa parcela dos adultos também não. Entretanto, naquela parcela dos adultos que o conhecem, existe a visão apriorística de que o Estatuto tem para o jovem um sentido instrumental, isto é, um meio legal no qual ele ampara suas infrações e eventuais delitos. Os policiais se revelaram como aqueles que melhor conhecem o Estatuto, mas também o segmento em que é mais arraigada a concepção instrumental de tal norma. O Estatuto é caricaturado, pela Polícia, como um *“livrinho de consulta ou de cabeceira”* que indicaria ao

jovem quais são as condições “ideais” em que o delito ou a infração devem ser cometidos.

A percepção dessa instituição representante do Estado frente ao Estatuto aponta para um diagnóstico duplo: esta regra é ineficaz porque o Estado brasileiro não apresenta condições materiais ou jurídicas para fazer cumpri-lo minimamente; e é defasado de nossa realidade sócio-política. O resultado é a falta de legitimidade do Estatuto, enquanto mecanismo que deveria condensar as regras do jogo que regulam as relações entre Estado e os jovens cidadãos.

A aparente ausência de regras ou a fluidez com que elas têm sido colocadas nas diferentes instituições do Estado não significa a liberdade, mas sim o seu contrário, posto que se direciona para o controle, de fato, exercido em nome e sob a direção da instituição do mercado. E vale perguntar: “quais são as regras do mercado?” Se considerarmos as cotações das bolsas, o fluxo de capital, a cotação do dólar, os diferentes índices para inflação, crescimento econômico, PIB e outras coisas mais, podemos pensar o mercado apenas como a instância em que o jogo revela a sua essência: o risco entre quem perde e quem ganha. Revela também a fluidez, o contingente, o imediato. Como tem sido instância reguladora e que exerce o controle total sobre as demais relações da sociedade. Ou seja, quem tem ditado as regras tem sido o mercado. E onde está o mercado? Qual a sua face? Não existe nenhuma instância política organizada no mundo para contrapor-se a ele. Essas questões que têm preocupado o mundo dos adultos, tem também repercutido de modo negativo sobre a vida dos jovens e, sobretudo, diante de suas perspectivas de futuro.

Existe o reconhecimento da importância dos processos primários de socialização nos futuros comportamentos anti-sociais ou transgressores dos jovens. Há um processo de intensa ruptura das diversas âncoras normativas - sociais e culturais - que definem as condutas individuais dentro de limites e papéis precisos.

Esse fato torna de vital importância o desenvolvimento da autodisciplina e do autocontrole a partir de um conjunto de valores éticos e universais. Paradoxalmente, observa-se uma acentuada lacuna nas agências e nos órgãos encarregados de fomentar e desenvolver a segurança, o fortalecimento da identidade e os compromissos dos jovens para com a sociedade.

Pérez (2002) afirma que :

uma educação integral da pessoa não pode ser reduzida apenas a “acumular saberes” (conteúdos) ou aprender a fazer algo (procedimento), mas deve ser contemplada com a aprendizagem do saber estar e fazer (atitudes, valores e normas) que deve ter um peso significativo no currículo escolar (p.60).

Daí a importância de se pensar a educação para a paz como um tema transversal no currículo escolar, uma vez que propiciará uma convivência mais livre e pacífica na sociedade pluralista.

É necessário preparar o(a) professor(a) para trabalhar este tema transversal, dado que representa um desafio trabalhar nossas próprias dificuldades pessoais, de relacionamento e percepção do mundo, o que torna necessário oferecer elementos para realizar uma reflexão sobre o que ensinar e como ensinar sobre estes temas, tanto do ponto de vista teórico como prático. Educar para paz supõe não apenas informar sobre a ampla cosmovisão da paz, mas, paralelamente, exige uma re colocação do próprio processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os valores da paz.

Como uma maneira para superar as dificuldades de uma área específica do conhecimento, propomos a interdisciplinaridade que se caracteriza pela *intensidade das trocas* entre os educadores das diferentes áreas e pelo *grau de integração real* das disciplinas, no interior do projeto específico de pesquisa. O importante é superar as barreiras disciplinares para que os alunos possam entender a totalidade dos problemas sócio-ambientais da comunidade/re-

*Haverá obstáculos e exigências, mas tudo poderá ser solucionado através do diálogo constante e permanente em direção à unidade.*

gião. É necessária a cooperação e a coordenação que conduzem a interações entre os educadores, isto é, uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida e haja a oportunidade de fazer uma ponte para organização da gestão pela paz. Haverá obstáculos e exigências, mas tudo poderá ser solucionado através do diálogo constante e permanente em direção à unidade.

Os principais objetivos da interdisciplinaridade são:

- despertar entre os estudantes e os professores um interesse pessoal pela aplicação de sua própria disciplina a uma outra;
- estabelecer um vínculo sempre mais estreito entre as matérias estudadas;
- abolir o trabalho maçante e por vezes “bitolante” que constitui a especialização em determinada disciplina;
- reorganizar o saber;
- estabelecer comunicações entre os especialistas;
- criar disciplinas e domínios novos de conhecimento, mais bem adaptados à realidade social;
- aperfeiçoar e reciclar os professores, reorientando-os, de sua formação especializada a um estudo que vise à solução de problemas;
- reconhecer o caráter comum de certos problemas estruturais etc.

A educação para a paz deverá ser um tema transversal, ou seja, ser considerada uma dimensão ou tema constante no currículo, não paralelo as áreas, se não transversal a elas. Algumas sugestões para alguns traços iniciais de reflexão:

1. O trabalho centrado na paz positiva e na educação para o desenvolvimento pessoal e coletivo.
2. A reflexão no coletivo de alunos sobre o significado da palavra “educar”.
3. O contato freqüente feito no trabalho conjunto de familiares e alunos.
4. Os objetivos e as tarefas, apesar de serem modestas, são além do marco escolar. Por isso, é negativa a clássica “síndrome do professor”, a angústia por resolver tudo na escola.
5. O tratamento interdisciplinar e, sendo possível, uma programação global, que interrelacione os trabalhos nas diversas áreas.
6. A participação direta dos alunos, que devem buscar a auto-gestão das experiências.
7. A metodologia básica deve ser a indutiva.
8. A criação de um clima positivo, a melhoria da comunicação, a criação de confiança e de sentido de grupo devem constituir-se pré-requisitos importantíssimos.
9. As experiências diretas, o enfoque sócio-afetivo, as técnicas de visualização (jogos simulação, jogos de cooperação etc.), o aprender na própria pele, são passos prévios à análise cognitiva.
10. O conflito escolar – como brigas no recreio, lideranças, relações interpessoais, abusos de autoridade por parte dos professores e/ou alunos(as) etc. – deve ser, na medida do possível, o ponto de partida para o trabalho. A negativa a que o professor(a) ou os pais sejam árbitros únicos nos conflitos pode ajudar na aprendizagem das técnicas de regular os conflitos e a fugir da falsa moral. Neste sentido, é interessante ir trabalhando a figura do professor(a) como mediador(a) e como formador de mediadores entre os alunos(as).
11. A compreensão deve vir primeiro que a descrição, na hora de formular objetivos, que devem ser de caráter basicamente operativo.

12. As técnicas de dramatização e a prática de jogos cooperativos constituem complementos de grande eficácia, apesar de não serem suficientes. A experiência do dia-a-dia é fundamental para sermos criativos e verdadeiros. Não se educa só com palavras, mas também, e principalmente, no caso da educação para a paz, com atos e exemplos.

Sugerimos, doravante, um método para a resolução de conflitos em sala de aula, em qualquer nível de escolaridade:

- 1º. Planejamento feito pelo educador, com a colaboração de todas as partes interessadas: diretor, colegas da escola, pais, alunos, membros da comunidade etc.
- 2º. Diagnóstico inicial da capacidade de os alunos perceberem problemas e pensarem soluções: ao longo do trabalho, o educador buscará estimular uma boa percepção dos problemas comunitários locais e sua inter-relação com outras problemáticas sociais e ambientais mais amplas. Com uma visão mais completa dos problemas, o educador estimulará a capacidade de iniciativa e atividades nas quais os alunos possam imaginar diferentes formas de intervir e encaminhar a situação-problema, avaliando as consequências de cada uma das soluções pensadas.
- 3º. Conscientização dos alunos para os problemas da comunidade: uma visita exploratória pelo bairro é uma excelente maneira de identificar esses problemas e tornar os alunos sensíveis a eles.
- 4º. Listagem dos problemas encontrados. A técnica de “tempestade de idéias”, que consiste em estimular o grupo a falar livremente sobre um assunto (os problemas da comunidade) tudo o que lhe vier à mente, sem pensar ou elaborar muito, é útil neste momento. Os problemas podem ser classificados bem como suas evidenciadas interrelações.



- 5º Identificação dos critérios de seleção para a escolha da situação-problema a ser resolvida.
- 6º Seleção da situação-problema.
- 7º Obtenção de informações sobre a situação-problema. Isso pode ser feito por meio de pesquisas documentais, entrevistas a autoridades ou aos pais, observações, etc. Muito da informação necessária pode vir da observação do próprio meio-ambiente.
- 8º Definição da problemática que constitui a situação analisada.
- 9º Continuação da pesquisa sobre o problema claramente definido.
- 10º Exame das soluções possíveis (pode-se recorrer novamente a dinâmicas de grupo como a “tempestade de idéias”).
- 11º Desenvolvimento dos critérios de seleção da solução a ser adotada.
- 12º Desenvolvimento e implementação de um plano de ação.
- 13º Avaliação da ação (solução), considerando os efeitos esperados e seus desdobramentos.

Ao longo de todo o diagnóstico, os alunos descrevem em um diário, tudo o que viram, registrando observações, comentários e também seus sentimentos. Esta metodologia pode ser aplicada dentro das diversas áreas curriculares. O processo de reflexão e análise é básico e visa a que o aluno exercite e desenvolva sua percepção, criatividade e iniciativa, construindo uma postura de cidadania que se expressa no comprometimento diante dos problemas que o cercam.

Outra forma pela qual podemos resolver os conflitos em sala de aula é através do método sócio-afetivo que pleiteia uma nova forma de conhecer como também de nos relacionarmos com o conhecimento que deixa de ser algo externo, para ser assimilado como algo para nosso desenvolvimento interno e

*[...] propõe-se que o aluno não só adquira conhecimentos, mas também chegue a se envolver efetivamente e “sentir pela causa do outro”.*

individual, útil nas decisões que tomamos nas nossas vidas. Sabe-se que o melhor conhecimento é aquele que é descoberto pessoalmente, em que a pessoa se enfrenta, examina e finalmente integra o conhecimento adquirido.

O ponto de partida para trabalhar com os alunos não é o livro-texto, e sim a experiência e o comportamento em relação a certas atividades e situações. Com isso, propõe-se que o aluno não só adquira conhecimentos, mas também chegue a se envolver efetivamente e “sentir pela causa do outro”, colocar-se no lugar de, introduzir-se na pele

e na perspectiva do outro.

O objetivo é o envolvimento afetivo e emocional que condiciona nosso comportamento. São apresentadas situações experimentais que os alunos podem analisar com a finalidade de formular conceitos relacionados com os seres humanos, a natureza e a sociedade.

O enfoque sócio-afetivo está baseado na experiência dos participantes e compreende três fases:

a) Situações experienciais:

Vivenciar uma experiência – situação empírica ou experimental – real ou simulada, onde o indivíduo compartilha como membro do grupo. Implica na descrição e na vivência da situação através de jogos, demonstrações ou dramatizações para lidar com as tendências e os valores dos alunos a partir de um conflito, como por exemplo, a discriminação às crianças pobres e/ou negras na escola.

**b) Discussão:**

Analisar e expressar as experiências, sensações, emoções, sentimentos e idéias proporcionadas pela experiência.

Descrição e análise de experiências escolares e extra escolares, que atribuem especial importância ao processo decisório que foi executado dentro do grupo. Aqui se estimula a consciência e confiança em si mesmo e nos demais.

**c) Atividades complementares e aplicação prática:**

Aproveitar os resultados da análise da experiência para desenvolver os aspectos cognitivos e de compreensão, que permitam uma aproximação mais profunda do tema envolvido nas questões, problemas e conceitos derivados da situação experiencial.

Generalizar e estender a experiência vivida a situações da vida real, ou seja, relacionar o nível micro do grupo-classe com o nível macro (regional, nacional e internacional), mas a partir da vivência e análise da mesma. Essas idéias nos ajudam a participar das idéias e dos sentimentos do outro, pois permitem colocarmo-nos em sua pele, sentir com o outro.

Esses exercícios podem ser feitos com ajuda de meios audiovisuais como filmes, fotos, textos, relatos, reportagens, documentários etc.

**À maneira de conclusão:**

Vivemos num só mundo, desigual, injusto e diverso, porém, é possível outro mundo. A busca da Paz é uma tarefa inacabada e seguramente inacabável; por isto, a educação para a Paz não é um luxo e sim, uma necessidade, um direito-dever do(a) educador(a). Temos que fazer possível o trânsito de uma

cultura de guerra e violência a uma cultura de Paz, que nos permita a todos viver a **Paz** como um processo criativo com repercussões diretas na nossa vida cotidiana. Estabelecer um ambiente interno e externo, onde possamos resolver os conflitos de forma construtiva e não-violenta, responsável e justa, para criarmos um “outro” mundo, plural e humano.

## Referências Bibliográficas

- BOBBIO, N. **El tiempo de los derechos**. Madrid: Sistema, 1991.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**, São Paulo: Cultrix, 1995.
- CORRÊA, Rosângela Azevedo. **Educar em e para o conflito**. Apostila do curso “Trabalhando com ética e cidadania em prol da Paz nas Escolas, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Governo do Distrito Federal, pp. 16-46, abril de 2001.
- \_\_\_\_\_. Dinâmicas de Educação para a Paz, In: **Adolescer: compreender, atuar, acolher**. Brasília: ABEn (Projeto Acolher/Associação Brasileira de Enfermagem), 2001.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- HAAVELSRUD, M. O fundo da educação para a paz. In: **Unicef: uma abordagem sobre educação para a paz**. Lisboa: Unicef, 1984.
- JARES, Xesús R. **Educación para la Paz – su teoría y su práctica**. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- JUDSON, Stephanie. **Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia – Manual de educación para la Paz y la Noviolencia**. Espanha: La Catarata, 2000.
- MEDEIROS, Maria Osanette. **Tecendo a teia de relações na reconstrução do currículo: uma proposta metodológica**. Tese de mestrado em Educação, UnB, 1995.
- MONCLÚS, Antonio y Carmen Sabán. **Educación para la Paz – contenidos y experiencias didácticas**. Madrid: Síntesis, 1999.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Educação em Valores: como educar para a Democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRÍGUEZ Rojo, Martín. **La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal**. Barcelona:Oikos-tau, 1995.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH. **Educar para la paz. Una propuesta posible**. Madrid: APDH-CIP, 1989.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH. **Amemos la paz. Unidad didáctica**. Madrid:APDH, 1990.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH. **La alternativa del juego II**. Madrid:E.Los Libros La Catarata, 1997.



É homem, verdadeiramente,  
quem hoje se dedica ao serviço da humanidade inteira.  
Bem-aventurado e feliz é aquele que se levanta para  
promover os melhores interesses dos povos e raças da terra.  
Que não se vanglorie quem ama seu próprio país,  
mas sim, quem ama o mundo inteiro.  
A Terra é um só país, e os seres humanos, seus cidadãos.

*Bahá'u'lláh*





## A PROMOÇÃO DA CIDADANIA MUNDIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

---

*Marlova Jovchelovitch Noletto\**

Para discutirmos o tema da promoção da cidadania mundial através da educação, é preciso que nos debruçemos sobre o conceito de cidadania.

Cidadania é palavra bastante utilizada para descrever um conjunto de direitos e deveres que os cidadãos possuem. Quando falamos em cidadania, estamos, geralmente, nos referindo a uma série de direitos humanos e sociais, entre os quais talvez, o mais básico seja o de participação.

Participar ativamente da sociedade, utilizando o conceito mais amplo de participação – processo através do qual o cidadão toma parte na produção, gestão e usufruto dos bens que uma sociedade produz.

Participação pressupõe educação: o combate à ignorância e a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível.

Desse modo, quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outras conquistas, o direito à educação. É por intermédio da educação que se concretizará a esperança de formação de mentes democráticas.

---

\* Coordenadora de Desenvolvimento Social, Projetos Transdisciplinares e do Programa Cultura de Paz da UNESCO. Membro do Conselho Curador do INPAZ.

*Participação  
pressupõe educação:  
o combate à  
ignorância e a  
universalização do  
acesso de todos ao  
conhecimento  
disponível.*

A educação deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Ela deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos religiosos e raciais. Uma política de educação permanente para todos e ao longo da vida é condição imprescindível à universalização da cidadania que caracterizará o século XXI.

Num cenário de desigualdade social, de um modelo de desenvolvimento econômico que é excludente e concentrador de renda e que acentua as desigualdades, é fundamental pensar em uma educação que contemple os desafios do futuro.

Quais seriam, então, os pressupostos orientadores de uma nova educação capaz de acelerar e qualificar o processo de universalização da cidadania, que constitui uma condição indispensável para o enfrentamento da crise da globalização? Que educação poderá ajudar na construção de um novo paradigma da pós-modernidade? São questões sobre as quais devemos nos debruçar.

A educação pode dar sua contribuição para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais que estão em curso, colaborando para amainar a incerteza que existe em todos nós, contudo, sem considerar a educação como uma estratégia salvadora e sim, como algo que possibilita uma compreensão arrazoada dos acontecimentos, para além da visão simplificadora ou deformada, muitas vezes transmitida pelos meios de comunicação social, tornando-se, assim, o elemento que ajudaria cada um a tornar-se cidadão deste mundo.

A compreensão do mundo passa, necessariamente, pela compreensão do outro e das relações que ligam o ser humano ao seu ambiente. O ensino dos laços que unem as pessoas torna-se peça fundamental para a construção de uma nova solidariedade, para a qual é imprescindível que as pessoas não se fechem sobre si mesmas e se preparem para o diálogo das diversidades, peça-chave para a construção de uma democracia da diversidade que supõe um profundo respeito às raízes de cada comunidade cultural, visto que no mundo existem mais de 10.000 diferentes sociedades, cujos membros precisam ser respeitados e reconhecidos em seus modos de pensar e produzir cultura.

Nessa perspectiva, a educação pode colocar-se como fator de coesão, tendo em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social. Afinal, para além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem as sociedades.

Para desempenhar esse papel é imprescindível que a educação não seja posta a reboque do desenvolvimento econômico, ao contrário,

a educação deve, no futuro, ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não pareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento. Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em **dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento** (grifo nosso). Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades. (Delors, 1993, p.82)

Assim sendo, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento humano considerando o inacabamento do ser humano: cabe-lhe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária.

## Os Pilares da Educação

Para dar resposta à esperança que todos temos de uma nova educação para o próximo milênio, a Comissão presidida por J. Delors chegou à conclusão que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento que são, respectivamente, **Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer, e Aprender a Ser**. Estes caminhos do conhecimento propostos pelo Relatório Delors, a rigor, possuem um imbricamento lógico, de forma que não é possível pensá-los isoladamente. Na prática eles interagem e são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito.

Os pilares do conhecimento foram caracterizados pelo Relatório Delors da seguinte forma:

***Aprender a Conhecer***. Este tipo de aprendizagem objetiva, sobretudo, o domínio dos instrumentos do conhecimento. Como o conhecimento é múltiplo e evolui em ritmo incessante, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo. Além disso, os tempos presentes demandam uma cultura geral, cuja aquisição poderá ser facilitada pela apropriação de uma metodologia do aprender. Como disse Laurent Schwartz, “um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se do princípio ao fim do ensino, cultivar simultaneamente estas duas tendências.” (Schwartz, apud Delors, 1993, p.90)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Schwartz, L. L'enseignement scientifique. Paris, Flammarion, 1993. Apud Delors, J. ob. cit. p. 91

Daí a importância dos primeiros anos da educação que, se bem sucedidos, podem transmitir às pessoas a força e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida.

***Aprender a Fazer.*** *Aprender a conhecer e aprender a fazer* são, em larga medida, indissociáveis. O aprender a fazer está mais ligado à educação profissional. Todavia, devido às transformações que se operam no mundo do trabalho, o **aprender a fazer** não pode continuar a ter o mesmo significado de preparar uma determinada pessoa para uma tarefa específica. O avanço tecnológico está modificando as qualificações. As tarefas puramente físicas estão sendo gradualmente substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, por exemplo. À medida que as máquinas se tornam mais ‘inteligentes’ o trabalho se ‘desmaterializa’. Além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho. Acrescente-se que a criação do futuro exige uma polivalência, para a qual o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital.

***Aprender a Viver Juntos.*** Trata-se de um dos maiores desafios da educação para o século XXI. Como diz o Relatório Delors, a história humana sempre foi conflituosa. Há, no entanto, elementos novos que acentuam o perigo e deixam à vista o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Será possível conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? Observem o quadro atual da violência na escola. Como combatê-la? A tarefa é árdua porque os seres humanos têm tendência para sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Da mesma forma, o clima de elevada competição que se apoderou dos países agrava a tensão entre os mais favorecidos e os pobres. A própria educação para a competitividade

*Todo ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida*

tem contribuído para aumentar esse clima de tensão, devido a uma má interpretação da idéia de emulação. Para reduzir o risco, a educação deve utilizar duas vias complementares – **a descoberta progressiva do outro** e o seu reconhecimento e **a participação em projetos comuns** (educação para a solidariedade).

**Aprender a Ser.** O Relatório Delors não apenas reafirma uma das principais linhas e princípios do Relatório Faure, como amplia a importância desse postulado. Todo ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e como agir em diferentes circunstâncias da vida. A educação precisa fornecer a todos forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e agir como atores responsáveis e justos. Para tanto, é imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, definindo-se como um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação, é antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. É urgente que esta concepção de educação seja trabalhada por todos, pela escola, pela família e pela sociedade civil que, juntos, se disponham a explorar e descobrir as ricas potencialidades que se escondem em todas as pessoas.

O físico teórico Basarab Nicolescu, do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França, comentando os pilares do conhecimento do Relatório Delors, escreveu que:

Apesar da enorme diversidade dos sistemas educacionais de um país para o outro, a mundialização dos desafios de nossa época leva à mundialização dos problemas da educação. Os diversos abalos que atravessam a área da educação num ou noutro país são apenas os sintomas de uma única e mesma fissura: o da desarmonia que existe entre os valores e as realidades de uma vida planetária em mutação. Embora não exista receita milagrosa, há um centro comum de questionamento que convém não ocultar se quisermos realmente viver em um mundo mais harmonioso. (NICOLESCU, 2000, p.54)<sup>2</sup>

Nicolescu acredita que a abordagem transdisciplinar pode dar uma contribuição importante para o advento de um novo tipo de educação. Na visão transdisciplinar, observa Nicolescu, há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição de seres humanos. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes. A partilha universal do conhecimento, continua Nicolescu, não pode ocorrer sem o surgimento de uma nova tolerância, fundamentada numa atitude transdisciplinar, que implica em colocar em prática a visão transcultural, transreligiosa e transnacional. Decorre daí a relação direta e inquestionável entre paz e transdisciplinaridade. Isso significa que os pilares do conhecimento propostos pelo Relatório Delors precisam ser trabalhados numa perspectiva transdisciplinar, o que por si só implica em transformações substantivas na prática pedagógica.

## Os sete saberes de Edgar Morin

Indiscutivelmente a parte do Relatório Delors que tem chamado mais atenção é a que se dedica às aprendizagens fundamentais denominadas de **Pilares**

---

<sup>2</sup> Nicolescu, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília, Unesco, 2000, p. 54

**da Educação.** A partir de sua divulgação, inúmeros debates e discussões públicas em todo o mundo têm sido feitos, encontrando, de modo geral, consenso e, porque não dizer, um grande entusiasmo.

Pode-se mesmo afirmar que há hoje uma discussão mundial em torno dos novos alicerces sobre os quais deverá ser construída a nova educação para o próximo milênio. A própria UNESCO tem procurado, por seu turno, incentivar estudos e reflexões nessa direção, pela consciência que ela tem da magnitude e da importância da educação no período de transição paradigmática que estamos vivendo. Em sendo assim, em 1999, por solicitação da UNESCO, Edgar Morin se propôs a expressar suas idéias sobre problemas fundamentais para a educação no milênio seguinte, o resultado foi a produção de um admirável texto publicado no Brasil com o título de **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.**

Para Morin, existem sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tentar em toda a sociedade e em toda cultura, sem exclusividade e rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.<sup>3</sup>

## Os Sete Saberes Necessários

- 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão** – é impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupar em fazer conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento é fundamental para enfrentar a tendência ao erro e à ilusão. O conhecimento

---

<sup>3</sup> Morin, Edgar. Os sete saberes necessários a educação do futuro. Brasília: UNESCO. 2000.



não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*. É preciso conhecer as disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro e à ilusão.

- 2. Princípios do conhecimento pertinente** – a atual supremacia do conhecimento fragmentado impede operar o vínculo entre as partes e a totalidade. O conhecimento precisa apreender os problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Assim, é necessário ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e todo em um mundo complexo.
- 3. Ensinar a condição humana** – o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa é tratada pela educação de forma desintegrada por intermédio das disciplinas. A educação deve fazer com que cada um tome conhecimento de sua identidade comum a todos os outros humanos. Assim, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. É preciso reunir os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia para se obter uma visão integrada da condição humana.
- 4. Ensinar a identidade terrena** – o destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave ignorada pela educação. É preciso ensinar a história da era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram. Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos partilham de um destino comum.

*O ensino da compreensão será a base para o desenvolvimento de uma cultura de paz.*

5. **Enfrentar as incertezas** – a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria necessário ensinar princípios de estratégia que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer nosso futuro e o estudo dos grandes acontecimentos e desastres do nosso século, devem incitar os educadores e preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo.
  
6. **Ensinar a compreensão** – a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, da compreensão recíproca. O ensino e a aprendizagem da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. Daí deriva a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos, como por exemplo, as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. O ensino da compreensão será a base para o desenvolvimento de uma cultura de paz.
  
7. **A Ética do gênero humano** – a educação deve conduzir a “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo **indivíduo/sociedade/espécie**. A ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia. Este tipo de visão educativa conduz à cidadania terrestre. Todavia, a ética não pode ser ensinada por intermédio de lições morais. Seu ensino deve abarcar o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. A educação

deve permitir e ajudar o desenvolvimento da consciência de nossa Terra-Pátria devido ao próprio destino comum de todos nós.

Concluindo, podemos dizer que a educação, âncora da cultura de paz, fornecerá as bases sólidas para a construção de um novo paradigma que permitirá que possamos tornar concretos nossos desejos de um mundo justo e mais humano e de um Brasil mais igual.



Não é possível refazer este país, democratizá-lo,  
Humanizá-lo, torná-lo sério,  
Com adolescentes brincando de matar gente,  
Ofendendo a vida, destruindo o sonho e  
Inviabilizando o amor.  
Se a educação, sozinha,  
Não transforma a sociedade,  
Sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressista,  
Se estamos a favor da vida e não da morte,  
Da equidade e não da injustiça,  
Do direito e não do arbítrio,  
Da convivência com o diferente  
E não sua negação,  
Não temos outro caminho,  
Se não viver plenamente a nossa opção.  
Encarná-la, diminuindo, assim,  
A distância entre o que dizemos e o que fazemos!

*(Paulo Freire)*



## PLANEJANDO A CULTURA DE PAZ E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

---

*Araci Asinelli da Luz\**

A escola brasileira, de modo geral, tem atuado de forma inadequada frente aos problemas sociais que dizem respeito à vida dos estudantes, em especial, às questões de sexualidade, consumo de drogas e violência. Assumindo uma política de programas (estanques), em oposição a uma política de currículo (dinâmico), tais temas sociais, quando são abordados, o são sob forma de palestras pontuais, proferidas por especialistas convidados, em sua maioria, profissionais de outras áreas que não a da educação.

A escola, como a família, sempre teve dificuldades para olhar e assumir fatos que colocam em xeque sua competência e organização. Tanto uma como a outra precisam vivenciar, concretamente, determinadas situações para, então, debruçar-se na busca de soluções, quase sempre emergenciais.

Com relação à violência, não tem sido diferente. Embora fazendo parte da história das diferentes civilizações, deixando marcas culturais expressivas, a violência, a cada dia, vem ganhando mais espaço nos meios de comunicação, nos enredos dos filmes, na literatura, entre os adolescentes, nos espaços políticos e policiais. Esta é a realidade encontrada ainda em muitos países. Nos países desenvolvidos, após inúmeras experiências com erros e acertos, algumas bases de educação preventivas foram se solidificando, mas muitas

---

\* Licenciada em História Natural. Doutora em Educação (USP). Professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Autora do livro *Sim à vida. Dr. Vivinho*, uma proposta de prevenção ao abuso de drogas para crianças e pré-adolescentes (Base Editora). Representante do INPAZ no Paraná.

questões ainda se encontram sem respostas. Parece claro que, devido às características peculiares de cada cultura ou país, dificilmente uma concepção de educação preventiva seja aceita por unanimidade. É o que ainda se percebe com relação ao papel da informação na prevenção.

Tomando-se como exemplo o Brasil, alguns dos “ainda” poucos programas existentes têm na violência o seu enfoque fundamental, tendo por pressuposto que destacá-la é o suficiente para afastar-se dela. A interrupção freqüente dos programas e a não sistemática de sua avaliação, impedem afirmar ou negar, com convicção, sua validade.

O papel da educação formal na Cultura da Paz e na prevenção da violência que cabe à escola, embora enfaticamente aceitas pela sociedade, ainda está longe de ser vivenciado de forma a eliminar os riscos e a garantir a qualidade de vida e a dignidade humanas.

Este é um desafio que está posto para a escola: o desenvolvimento da Cultura de Paz e a prevenção da violência. Para COSTA citado por LEVISKI (1997) “a violência é um artefato da cultura e não o seu artífice. Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de negociação, que pelo emprego da força ou da agressividade visa a encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação”.(p.24)

Assim é, que os adolescentes e jovens, em seu processo de identificação, a partir dos movimentos psíquicos existentes na relação pais e filhos, numa interação com a família e com a sociedade maior, incorporam, desenvolvem e transformam valores no desejo de encontrar o seu próprio modo de ser, pensar e viver. E, desta forma, “preparam-se” durante anos, consciente ou inconscientemente, para encontrar o seu caminho na vida adulta. Ao se depararem com doses elevadas de desesperança (falta de emprego, baixos salários, dificuldades para constituir e assumir uma família, dificuldade de



assumir uma identidade e uma carreira profissional) acabam por prolongar a condição de adolescente como mecanismo de defesa. A dificuldade de alcançar um futuro promissor, faz com que as gratificações tendam a ser imediatas e efêmeras (LEVISKI, 1997, p.26).

Em todas as fases da vida, em especial na infância e na adolescência, os pais são os modelos de identificação para os filhos, da mesma forma que a família o é no que diz respeito às múltiplas formas de interação, sendo responsável pela transmissão social de um sistema de valores a ser incorporado. E, por isso mesmo, os pais e a dinâmica familiar necessitam marcar fortemente os limites. Dependendo do clima em que isto se dá, podem facilitar ou inibir a relação entre construtividade e destrutividade. Neste contexto de ação-reação, para o adolescente, a família “torna-se o primeiro inimigo. Precisa se livrar dela de qualquer jeito e aí começa a violência doméstica. Da família contra o adolescente e do adolescente contra a família. Em seguida vem a escola” (KRINSKI, 1997, p.37).

Nesta identificação da escola como a organização social que segue mais de perto os moldes familiares de valores, pode estar também uma possível hipótese para explicar a gama de violências que acompanha a relação professores-estudantes-patrimônio. Segundo CRUZ (1991)

[...] usar drogas como revolta e alienação é uma colocação constante dos adolescentes. Drogar-se pode ter o significado de querer demonstrar uma independência às pressões dos pais e da sociedade. Pode-se usar a droga para agredir a família e a sociedade, rejeitando padrões e modelos sociais dos quais o jovem não participou na elaboração. (p.138)

GARCIA (1997) chama a atenção para que os crimes relacionados ao uso de drogas adquirem proporções alarmantes e que a associação drogas-violência faz parte do imaginário social.

*Cultura de paz se refere a um novo paradigma que envolve um conjunto de informações e ações voltadas unicamente para as pessoas.*

A compreensão dos educadores de que a Cultura da Paz e a prevenção da violência se referem a um novo paradigma que envolve um conjunto de informações e ações voltadas unicamente para as pessoas, auxiliando os professores, estudantes e familiares a discernirem sobre a importância da valorização da vida em seu processo permanente de formação, teria em muito evitado os inúmeros desacertos que fizeram da escola (pública, em especial) um alvo freqüente de descrédito, de violência, de ameaças e de exclusão.

Educar para a paz é um processo de crescimento e valorização do ser humano e a compreensão deste conceito remete o educador a buscar um entendimento mais profundo da natureza humana, das relações interpessoais que existem nas ações preventivas e nos vínculos que vão sendo tecidos com a rede social da prevenção.

RABBANI<sup>1</sup> ressalta que intuir, imaginar, compreender a razão da violência, da pobreza, das injustiças, é tarefa difícil, mas não impossível. Exige, sem dúvida, um esforço coletivo por buscar soluções comuns e consensuais, através de um diálogo que reconheça a todos os seres humanos como interlocutores válidos. Requer também uma educação para a paz, ou seja, para o diálogo e para o respeito e exercício dos princípios que se acordem a partir desse diálogo.

Vale lembrar que os humanos nascem *Homo sapiens*, mas aprendem a SER humanos com a convivência social. Portanto, SER humano requer uma

---

<sup>1</sup> Texto disponível no site [www.inpaz.org.br](http://www.inpaz.org.br)

construção individual e coletiva permanente. Assim, cada SER humano é único em sua integralidade das dimensões física, mental, psicológica e espiritual, embora se expresse, muitas vezes, de forma fragmentada (corporalmente, intelectualmente, emocionalmente, sexualmente, cosmicamente etc.).

Dialogar, então, é muito mais do que interagir idéias e posturas. É sim, uma competência própria da Cultura da Paz.

Todavia, é importante ressaltar que o papel do educador já exige, por si só, esta competência no relacionamento humano. Para BUBER (citado por MORAIS, 1995) “a pedra angular do inter-humano é o conceito de **relação** e o homem em nenhuma hipótese é um ser-para-si, mas essencialmente um ser situado no mundo e que define sua humanidade em relação com o mundo” (p.59). A Cultura de Paz pode, então, ser entendida como uma forma de fortalecimento das relações inter e intrapessoal (professor-aluno, aluno-aluno e cada um consigo mesmo) no âmbito da sala de aula e da escola, a partir de um clima adequado de crescimento e valorização da vida. Rabbani defende a Educação para a Paz como forma de conscientizar os seres humanos de sua unicidade, igualdade e interdependência como forma de se ascender à justiça e à liberdade.

O paradigma da Cultura da Paz enfatiza a dimensão humanizadora da educação, encarando-a, antes de tudo, como um processo de conhecimento, crescimento e desenvolvimento do próprio educador, para que possa ser um agente multiplicador junto a seus alunos e à comunidade.

Acredita-se ser a educação o grande acontecimento político-social que garante um saudável processo de humanização e cidadania. Pela educação, os indivíduos são socializados dentro de uma cultura específica e conduzidos aos valores maiores da cidadania.

No entanto, muitas questões, de dimensão político-pedagógica, ainda permanecem sem respostas: o porquê da inexistência de uma Cultura da Paz nas escolas? Por que os poucos programas existentes não estão conseguindo reverter, em suas realidades, os dados da violência, de forma significativa? Como os governos se posicionam efetivamente frente à Cultura da Paz e da não-violência? Quantos e quais programas de Educação para a Paz e de prevenção da violência podem servir de parâmetros na educação brasileira? Como a família se vincula à Cultura da Paz e aos programas de prevenção da violência?

O conhecimento da realidade para o enfrentamento de seus problemas é imprescindível e ajuda a construir comunidades mais sólidas. A escola que não encontrar uma identidade comum entre ela e a comunidade onde está inserida, terá fadada ao fracasso qualquer proposta de prevenção. A concepção de comunidade, proposta por SERGIOVANNI (1994), auxilia na compreensão da importância da comunidade para o sucesso da Cultura da Paz:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI citado por O´BRIEN e O´BRIEN, 1999, p.51).

Além de ser uma dimensão essencial da vida, a Cultura da Paz abre na escola um espaço democrático de discussão no qual as pessoas estando mais bem informadas terão maior capacidade de tomar decisão em prol de uma vida

saudável e de bem-estar. Vivenciar a Cultura da Paz significa, portanto, colocar a nossa história em estudo.

A Cultura da Paz pela Educação, para que seja verdadeiramente humanizadora, deve abarcar todas as dimensões do humano, não podendo, portanto, resumir-se à superficialidade em palestras, campanhas e filmes pontuais e nem pecar pela improvisação. O planejamento é indispensável para o controle e acompanhamento do processo que deve ser sistemático, contínuo e de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Vencidas as barreiras conceituais, assumir a Educação para a Cultura de Paz traz à tona uma questão importante: ***os educadores estão preparados para esta tarefa?***

Não basta, então, investir em ações preventivas da violência sem uma clara concepção do que seja a Cultura de Paz, bem como a percepção de sua abrangência, limites e pressupostos. A prevenção, para que se antecipe aos problemas, exige um planejamento a partir do conhecimento histórico e cultural da clientela a quem o programa se dirige. Se a prevenção é voltada para pessoas, é verdadeiro pensar que cada grupo de pessoas poderá ter uma estratégia de prevenção diferenciada. A prevenção deve ser planejada a partir de necessidades reais, amplas e comprometidas com a *valorização da vida*, priorizando-se as instâncias mais imediatas à vida da criança, do estudante, do professor e de suas comunidades circunstantes, até o limite do que se passa no planeta como um todo.

Os quatro pilares da educação contemporânea, preconizados pela UNESCO, tratam de dimensões do SER humano essenciais para que a Cultura de Paz e da não-violência se façam presentes na escola: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver/conviver e aprender a conhecer. No entanto, para que se transformem em aprendizagens indispensáveis, é preciso que estejam investidas de uma intencionalidade e de reciprocidade, mediadas pelo professor.

*Projeto:  
conhecer para  
tomar decisão.*

Tudo parece desembocar na palavra projeto: conhecer para tomar decisão. E isto diz respeito aos projetos de vida, aos projetos político-pedagógicos, aos projetos de prevenção. MACHADO (1996) relata que tanto em nível individual quanto em processos coletivos, “crise sempre significa ausência de projetos ou transformação substantiva nos projetos em curso” (p.301).

Portanto, se a presença da violência no cotidiano das escolas caracteriza-se como uma crise da qual nós, educadores, estudantes, comunidade, funcionários, Estado, estamos em descompasso e não sabemos como lidar, convém apenas questionar: e como andam os projetos?

Nós somos o que fazemos, e sobretudo aquilo que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso, a revelação do que somos implica a denúncia daquilo que nos impede de ser o que podemos ser. Nós nos definiremos a partir do desafio e por oposição ao obstáculo (GALEANO, 1993, p. 128).

Assim, um bom projeto que vise a Cultura da Paz e da não-violência na escola, apresenta as seguintes características:

- Participativo: expressa o desejo dos envolvidos, contém opiniões, idéias e sugestões discutidas entre todos.
- Flexível: permite modificações e adequações ao longo do processo.
- Coerente: todas as etapas devem estar alinhadas com a filosofia e os objetivos do projeto.
- Claro: pode ser entendido por todos.
- Operacional: pode ser realizado e avaliado.

Para a sua elaboração deve-se ter claro:

- Análise externa: levantamento e análise de fatores ambientais que afetam ou venham a afetar o projeto;
- Análise interna: análise dos pontos fortes e pontos fracos do projeto;
- Cenários: previsão de fatores que possam influenciar as atividades do projeto.

É importante estabelecer os seguintes passos em projetos que visem à Cultura de Paz e da Não-Violência: missão, princípios, visão, metas, objetivos, e cenários.

*Missão:* define a razão de ser do projeto, o que faz e como faz para atender as expectativas sobre sua atuação.

A declaração de missão visa a comunicar interna e externamente o propósito do projeto, ou seja, sua atuação e diferença entre tantos outros projetos já existentes. Deve ser descrita de forma clara, concisa, informativa e interessante. Por exemplo, a missão do INPAZ – Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos é: *“Promoção da educação para a paz, dos direitos humanos e dos valores éticos universais, contribuindo para a transformação individual e coletiva”*.

Para construir a missão:

- Destaque as atividades da equipe da escola, incluindo os setores, área geográfica em que atua e produtos e serviços que oferece voltados para a Cultura da Paz;
- Enfatize as atividades que a equipe desempenha e que a diferenciam das demais propostas de Cultura de Paz e de Não-Violência de outras escolas;

**Princípios ou valores:** escolha cinco ou seis palavras-chaves que representem princípios do projeto (comuns a todos que participam da equipe da escola) e dos quais não se abre mão. É a garantia ética e profissional da equipe frente à Cultura de Paz e Não-Violência.

**Visão:** o que se vislumbra no futuro por meio da realização da missão.

**Metas:** resultados esperados no alcance dos objetivos.

**Objetivos:** situações determinadas para o alcance da missão e da visão.

**Indicadores:** modo de medição da realização dos objetivos.

Para a elaboração do *projeto* da Cultura de Paz e da Não-Violência, é importante se ter claro: as fortalezas, as oportunidades, as fraquezas e as ameaças da equipe:

- **Fortaleza** (ponto forte): é uma área em que a equipe tem vantagem em relação a outros grupos que cultuam a paz e a não-violência na comunidade; é a diferenciação conseguida pela equipe que lhe proporciona uma vantagem operacional no ambiente de atuação. Importante ressaltar que esse aspecto não visa competição ou comparação com outros projetos semelhantes em outras escolas. O objetivo disso é a garantia de sua operacionalização e continuidade.
- **Fraqueza** (ponto fraco): é uma área de deficiência da equipe; é uma situação inadequada da equipe que lhe proporciona uma desvantagem operacional no ambiente de atuação (variável controlável), tornando o projeto vulnerável.
- **Ameaça:** é um desafio decorrente de uma tendência ou desenvolvimento desfavorável que levaria, na ausência de ação preventiva da equipe, a uma situação concreta de risco. São forças ambientais incontroláveis pela equipe, que criam obstáculos à sua ação, mas que poderão ou não ser evitadas desde que conhecidas em tempo hábil.



- *Oportunidade*: é um desafio decorrente de uma tendência ou desenvolvimento favorável que, se aproveitada pela equipe, pode levar à melhoria do desempenho na ação preventiva; atuação que ocorre quando as circunstâncias oferecem a uma organização a chance de ultrapassar seus objetivos e metas estabelecidas.

A Cultura da Paz e a prevenção da violência são, antes de tudo, princípios, valores, posturas do educador que, para serem *ensinadas*, devem ser vivenciadas pelo educador no seu dia-a-dia. É impossível fazer a Cultura da Paz e a prevenção da violência na escola e não vivenciá-la na vida. Essa é uma coerência necessária para que o planejamento da ação tenha êxito. Mais do que um conteúdo, a Cultura da Paz deve, na escola, ser uma *ação* que informa, em lugar de uma simples informação, uma *ação* que sensibiliza, em lugar de uma simples sensibilização e uma *ação* que oportuniza, em lugar de uma simples oportunização, aos educadores, aos alunos e familiares, para refletirem, reverem valores e fazerem escolhas perante a vida.

À guisa de uma contribuição didática sobre o como planejar a Cultura da Paz e a prevenção da violência na escola, sugere-se, a seguir, uma seqüência de passos a serem pensados coletivamente para comporem um projeto formal de implantação da Cultura da Paz pela educação.

## Roteiro para o Projeto de Cultura de Paz e Prevenção da Violência na Escola

- \* Título do projeto
- \* Cenário
- \* Origem (município, escola)
- \* Autores
- \* Missão

- \* Princípios ou valores
- \* Visão
- \* Público-Alvo
- \* Meta(s)
- \* Objetivos
- \* Fortalezas
- \* Oportunidades
- \* Fraquezas
- \* Ameaças
- \* Necessidades
- \* Metodologia
- \* Sistema de Avaliação (implantação e impacto)

## Referências Bibliográficas

- CRUZ, A. R. (Org.) **Educar para prevenir el abuso de las drogas**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Santa Úrsula, 1991.
- GALLEANO, Eduardo. **Ser como eles**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revam, 1993.
- GARCIA, S.I. Perdas e danos: violência e subjetividade do usuário. In: BAPTISTA, M; INEM, C. **Toxicomanias**. Abordagem multidisciplinar. Rio de Janeiro: NEPAD: Sette Letras, 1997.
- KRYNSKI, S. O adolescente e a violência: um processo em busca de identidade. In: LEVISKI, D. E outros. **Adolescência e violência**. Conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEVISKI, D. e outros. **Adolescência e violência**. Conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUZ, A.A. da. **Educação e prevenção ao abuso de drogas**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2000.
- LUZ, A. A. da; WOSNIAK, F.L.; SAVI, C.A. Vulnerabilidade em relação ao abuso de drogas e outras situações de risco. **EDUCAR em Revista**, n.15, 1999.

- MACHADO, N.J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C.L. A inclusão como força para a renovação da escola.  
In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**.  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RABBANI, M.J. **Porquê educar para a paz**. Disponível em [www.inpaz.org.br](http://www.inpaz.org.br)



Da minha aldeia vejo quanto da terra  
se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer.  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não do tamanho da minha altura.

*Alberto Caeiro*





## O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS: um caminho rumo à paz

---

*Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus\**

### Introdução

Nos dias correntes o convívio com a diversidade cultural, racial, política, econômica, social etc. tornou-se uma característica definidora das sociedades pelo mundo. Produzimos, assim, uma [pós] modernidade *sui generis*, na qual a pluralização e a multiplicidade têm papéis centrais. Neste cenário contracenam não só identidades individuais mas, especialmente, identidades coletivas, fazendo comunicarem-se diversas práticas simbólicas, diferentes políticas de sentido, bem como vários objetos culturais, que se conjugam formando indivíduos e coletividades cada vez mais heterogêneos, híbridos e plurivalentes.

Esta celebração da diferença e do reconhecimento da diversidade racial e cultural, à qual nos estamos acostumando, especialmente em sociedades com forte traço colonialista como a brasileira, implica também reconhecer que o acesso aos bens (culturais, econômicos, sociais, políticos) é qualitativa e quantitativamente diferente para os diversos grupos sociais e que essa desigualdade mostra-se fortemente determinada por questões relacionadas ao pertencimento de raça, de classe, de gênero e das orientações de vontade (religiosa, sexual, profissional etc). Tal reconhecimento faz emergir, como imprescindíveis para o convívio social pacífico, ações que se voltem para a equalização das relações, com base no princípio inabalável do respeito à diferença.

---

\* Pedagoga e Bacharel em Direito. Mestre e Doutoranda em Educação (FACED / Universidade Federal da Bahia). Assessora Técnica do INPAZ.

*O processo educativo necessita de uma abordagem que contemple o caleidoscópio de que é formado e que forma.*

Admitir tal postura significa encarar as relações de poder de forma crítica e implicada, reconhecendo nas práticas sociais, políticas e culturais, mecanismos tanto de acomodação quanto de transgressão dos *lugares* sociais previamente traçados para os grupos minoritários, desestabilizando assim, o projeto colonial ainda vigente.

As fronteiras existentes entre os diversos grupos em uma mesma sociedade, têm-se tornado mais lábeis mas, não menos reguladas como quer fazer crer o discurso hegemônico atual. Se a segregação racial é rechaçada por ser absolutamente intolerável em nossos dias, a mestiçagem e a hibridação ora encorajadas, nos põem face a outro risco, que é o de crer que os graves problemas de justiça e de igualdade nas relações estão sendo resolvidos a contento para todos os grupos sociais.

Ao contrário disso, podemos perceber um recrudescimento dos ritos de passagem e o surgimento de um requintado sistema de controle sócio-político entre os diferentes. Não se trata mais de uma política higienista mas de uma burocracia que engendra de forma bastante complexa a linguagem, o discurso, a estética e a educação.

O processo educativo tem especial relevância nestas sociedades plurais, pois ele necessita, cada vez mais, de uma abordagem que contemple o caleidoscópio de que é formado e que forma. Essa necessidade se revela incontornável, especialmente, nos espaços escolares que historicamente têm produzido a exclusão de grupos que não se adequam aos padrões étnico-culturais hegemônicos, elaborados com base numa falsa suposição de pureza e normalidade do parâmetro europeu.



A educação tem sido uma das forças mais utilizadas nas composições do poder. A ela tem cabido apoiar os ideais de competitividade (regional e internacional, principalmente), a disciplina, a auto-gestão e a conseqüente diminuição da presença do Estado Nacional na vida pública dos cidadãos, fazendo-a conviver em um forte paradoxo: educar para a cidadania que inclui e para a competitividade cada vez mais excludente. Isto evidencia o necessário caráter polissêmico da educação, o que significa que os espaços da escola, seus tempos, e suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, a depender da cultura e dos projetos dos diferentes grupos sociais que nela coexistem.

Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas aulas (...) os estudos culturais levantam questões sobre que conhecimentos são produzidos na universidade e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática (...) como democratizar as aulas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a produzir suas próprias auto-imagens, contar suas próprias histórias e se envolver no diálogo respeitoso com outros grupos. (GIROUX,1997, p.92)

Vários estudos têm demonstrado haver estreita relação entre os estereótipos usados no cotidiano das escolas para identificar os alunos e o fracasso escolar<sup>1</sup>, destacando que a métrica do fracasso/sucesso varia consideravelmente, de acordo com o público a ser alcançado pelos programas educativos. A introdução dos ideais do mercado estrutura uma relação entre educação e sociedade, na qual os resultados alcançados diferenciam-se “naturalmente” de acordo com a raça e a classe dos indivíduos, sua competência, ou seja, o capital econômico, social e cultural que possuem. É preciso compreender

---

<sup>1</sup> A propósito ver Canen, 1996, 1997, 1999; Candau, 1995, Moreira, 1995, e os estudos da Profa. Ana Célia Silva sobre a representação do negro nos livros didáticos (1988, 2001).

*O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno mas a cultura da escola.*

que diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno mas a cultura da escola.

Os sistemas de avaliação e regulação, a seleção e a organização dos conteúdos, o processo de construção do conhecimento, impõem uma racionalidade na qual o conhecimento (sua produção, reprodução e recontextualização)<sup>2</sup> está diretamente associado a uma usina que produz sucessos e fracassos geográfica e socialmente demarcados, seguramente associado à raça, classes, sexo e inaptidões.

## As convergências da exclusão

Os dados da exclusão na sociedade brasileira são alarmantes. Os indicadores de desenvolvimento demonstram que a população de origem afrodescendente eleva todos os índices de precariedade de condições de vida a que possamos aludir<sup>3</sup>. O Brasil ocupa a 116ª posição mundial nos índices de desenvolvimento humano, se consideradas as condições de vida dos afro-descendentes (IDH-PNUD). Os estudos desenvolvidos pelo DIEESE (1999) revelam que 87% das crianças fora da escola são negras;

---

<sup>2</sup> Segundo Bernstein (1990, 1996) a mudança educacional se processa em três áreas: a) a área da produção em que novo conhecimento é construído; b) a área da reprodução na qual a pedagogia e o currículo são realmente postos em prática nas escolas e entre essas duas, c) a área da recontextualização, na qual os discursos da área da produção são apropriados e transformados em discurso pedagógico e recomendações (apud Apple, 2000, p. 103)

<sup>3</sup> Em 1992, apenas 10,6% dos brancos eram analfabetos, ao passo que o analfabetismo atingia 28,7% dos pretos e 25,2% dos pardos. Em 1999, 8,3% dos brancos, 21% dos pretos e 19,6% dos pardos eram analfabetos, ressalta ainda que, apesar das taxas de analfabetismo terem se reduzido em todos os grupos de cor, entre negros e pardos são quase três vezes maiores do que entre brancos, sendo que os indicadores de média de anos de estudo e rendimento médio per capita, a proporção é quase de dois para um. (IBGE, 1999) Ver também 20 de Novembro de 2002 –Pesquisa DIEESE 2002.

somente 47% dos negros concluíram o segundo grau; 1% dos negros completam a faculdade; a evasão escolar é 65% maior entre os negros; 37,7% das mulheres negras são analfabetas, contra 17,7% das brancas; 40,2% dos homens negros são analfabetos contra 18,5 dos brancos.

Tais dados, por si só, justificam a necessidade de que a educação e a escola sirvam, efetivamente, como um dos espaços viabilizadores de transformação e equalização social e cultural. A proposição de uma educação multicultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente, por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais, para negar a perpetuação de identidades precarizadas, produtos da marginalização e da negação de poder efetivo e simbólico dos grupos minoritários.

No Brasil, a organização do movimento negro (anos 80 e 90), dos povos indígenas, grupos de cultura popular e diversos movimentos sociais (feministas, sem-terra, de orientação sexual, religiosos etc) criaram uma nova consciência e um forte questionamento da democracia e nela, do “mito da democracia racial”, sendo a escola e o processo de formação dos indivíduos sociais um dos cenários privilegiados para essa contestação.

Uma das iniciativas atuais que devem congregiar os esforços, tanto de setores públicos quanto da sociedade civil organizada, está associada às metas previstas no plano de ação advindo da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. Tais metas decorrem do reconhecimento de que o racismo e formas congêneres são fontes contemporâneas de discriminação, violência e conflitos os mais variados, devendo ser enfrentados tanto nas formas de sua manifestação direta quanto nas formas mais sutis de violações dos direitos humanos, como é exemplo a propagação de ideologias e práticas, inclusive educativas, baseadas na discriminação ou no falso argumento da supremacia racial ou étnica, que devem ser rechaçados através da adoção de enfoques inovadores e holísticos,

do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais, interpessoais e institucionais, que em muito se aproximam dos pressupostos para o estabelecimento de uma cultura de paz.

Já existe uma certa quantidade de propostas-modelo relacionadas aos aspectos filosóficos, ideológicos e político-social, da educação inter/multicultural. Têm pouca expressão ainda estudos voltados para a prática pedagógica em sala de aula.<sup>4</sup> É justamente no espaço privilegiado da escola em que são sintetizadas, acumuladas e fragmentadas as experiências dos indivíduos em que pode ocorrer tanto a constituição de identidades quanto a sua destituição, sendo, por isso, importante considerá-lo nos esforços para a (re)contextualização das culturas: como as definimos, como as validamos e o que nelas precisa ser transformado, introduzindo-se, assim, um dos elementos assecuratórios da total integração à vida social, econômica e política que visam efetivar a integral participação das populações excluídas no processo de tomada de decisão em sua sociedade.

A cultura, e aí contida a cultura escolar, se inscreve em relações desiguais de força, criando sociabilidades e uma estrutura de organização que origina diversidades culturais e, também, desigualdades sociais, fazendo com que convivam na escola conflitos de interesses e disputas de poder, para os quais a criação e a transmissão de códigos e padrões culturais tornam-se um campo de contradições, tensões e embates, seja pela imposição ou pela hegemonia de significações culturais específicas.

---

<sup>4</sup> Banks, James é um dos autores norte-americanos que têm focalizado seus estudos na perspectiva didático-pedagógica. Na sua visão a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem. (Candau, 2001)

Reconhecer que a educação é um espaço de luta, de emergência e contestação, implica em questionar de forma radical os valores que são embutidos nela pelo sistema oficial. A educação, em especial aquela que prima pelo conteúdo implícito dos direitos humanos, é fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos princípios da justiça, da igualdade e do respeito à diferença. Este processo educativo envolve todos os níveis da educação escolar, a educação familiar, a educação de crianças e jovens e, em especial, a formação docente.

### As práticas pedagógicas e a construção do diferente

Em pesquisa que desenvolvi sobre os currículos e a “construção” da cidadania em escolas das redes pública e privada de Salvador<sup>5</sup>, constatei a ausência de um enfoque emancipador quanto aos conteúdos culturais, raciais e étnicos da herança afro/indígena em ambos os contextos, o que contribuía para uma visão etnocêntrica, homogeneizante, reforçadora de estigmas e preconceitos aleivosamente atribuídos singularmente à raça negra.

Constatei também que a ausência deste enfoque emancipador se devia principalmente à seleção dos conteúdos feita pelos professores que não reconheciam os temas relacionados à pluralidade étnica, racial e cultural, como temas fundantes da educação<sup>6</sup>. Este fato comprometia a formação

---

<sup>5</sup> Cidadão no Papel? A construção da cidadania através das propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador. 2001. PPGE/ REDEPECT/NEPEC/FACED/UFBA. Dissertação de Mestrado.

<sup>6</sup> Por exemplo, em levantamento sumário feito no cadastro de teses e dissertações da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Reiter (2001) constata que em 1977 foi defendida a primeira dissertação que tinha a questão racial como tema. Das 407 produções registradas apenas 13 apresentam título e subtítulos que indicam estudos relacionados à questão racial. Desses três analisamos o impacto da raça nas desigualdades nas escolas e no trabalho. Outras três numa perspectiva antropológica tratam da dimensão educativa presente nos clubes de carnaval e dança afro. Uma trata do currículo afrocêntrico, uma trata do repetência entre alunos afro-brasileiros outra descreve os efeitos negativos dos estereótipos sobre a população negra feminina, uma outra analisa os efeitos do racismo na escola, defendida em 1990, há análises de iniciativas específicas como Ilê Aiyê, Araketu, Steve Biko, Escola Eugenia Anna do Axé Opô Afonjá.

das identidades e da própria cidadania dos estudantes, criando posições hierárquicas entre tipos de cidadão e uma conseqüente limitação no acesso a direitos, a depender da origem racial, cultural, social e econômica dos indivíduos, visibilizada na/pela escola.

Sinalizei, naquele estudo, para a perspectiva da adoção de um currículo multiculturalista (McLaren, Giroux, Santomé, Sacristán, Hall), como uma forma viável de equalização das propostas e práticas curriculares, nas quais, até então, o silenciamento das diferenças tem servido para a manutenção de uma sociedade elitista, racista e amplamente discriminatória, dando lugar ao diálogo entre as identidades e as diferenças na composição dos conteúdos e vivências escolares.

O multiculturalismo em educação pode ser também abordado através da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nas escolas; o tema transversal “Pluralidade Cultural” é uma tentativa de trazer para a formação dos estudantes a perspectiva do respeito à diversidade existente na matriz cultural brasileira. Tal empreendimento necessita ainda vencer o obstáculo do enfoque pontual e não problematizador da questão nos currículos e programas escolares, a fim de superar um tratamento superficial, folclorizado, fetichista, alegórico e estereotipado, como acontece nas comemorações oficiais do dia do índio, da abolição da escravatura e de datas cívicas presentes no calendário escolar. Outro ponto a ser seriamente trabalhado é a formação dos professores, até então inadequada para tratar a temática, especialmente a partir do enfoque da transversalidade dos conteúdos, abordagem ainda nebulosa e de difícil operacionalização para a maioria das equipes escolares.

O aspecto da formação dos professores ganha relevância extraordinária e se configura como um campo de importante atuação, de modo especial, a partir da exigência para os currículos nacionais, da introdução da contribuição da matriz do conhecimento africano para o desenvolvimento brasileiro. Com

a vigência da Lei 10.639 de 09/01/03 que institui o ensino de História e Cultura Africana nas escolas de ensino fundamental no Brasil, o conteúdo a ser trabalhado não figurará como um simples adereço revelado através das indumentárias típicas da baiana do acarajé, das rodas de capoeira programadas como atrações turística, destituídas do seu caráter de formação moral e de convívio comunitário ou das comidas típicas como meros quitutes, como vinha sendo feito até então.

A centralidade que se estabelece para a formação de professores tende a mudar a perspectiva etnocêntrica que, até então, vigorou na seleção dos conteúdos, introduzindo a diversidade de origem do conhecimento, seus autores, pressupostos e princípios, demarcando o conhecimento com identidades, não mais única, exclusiva ou homogeneizante.

No cenário da formação o professor é um personagem que tem papel de destaque, pois a ele cabe a tarefa de, em suas práticas cotidianas, não sufocar a polifonia das vozes que acedem às escolas, negando o falacioso argumento da neutralidade que se corporificou ao longo de anos nas propostas curriculares das escolas, garantindo, então, a visibilidade e a locução dos representantes das diferenças que convergem e convivem na escola.

Se se tornarem aliados, os estudantes, a equipe escolar, os professores e a ação curricular tendem a rumar para a construção de uma prática pedagógica significativa que veja na diferença/pluralidade um elemento constitutivo da cultura.

Esta ruptura, além de prática e epistemológica, é política e nos remete à tarefa de deslindar o imbricado processo de ocultação do outro que se atualiza nas escolas. Enfocar a formação de professores mostra-se como um caminho incontornável para o desvelamento das interrelações entre currículo, construção do conhecimento, cidadania, cultura, respeito à diferença, subordinação e emancipação.

*Cada escola é uma versão local, particular e singularizada do movimento histórico e social mais amplo.*

Concordo com Giroux (1997) que a tradição dominante nos meios escolares favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, por não tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, subtraindo-lhes o direito de falar e de representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de auto-determinação. Esta conexão precisa ser (re)estabelecida nos processos de formação de professores e alunos, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, bem como no cotidiano das relações entre as diferenças fora dos muros

escolares, em outras experiências de vida comunitária, contestando e subvertendo nelas, as suas superficialidades e estereótipos.

## As convergências da Inclusão

Considerar uma perspectiva emancipatória para a educação, especialmente na rede pública, torna necessário visualizar o processo de formação do professor, no seu papel de articular, mediar, facilitar e difundir a cultura. Isto porque, sabemos que hoje o processo de formação de professores se alimenta de um constante “recrutamento” de novos partidários “nas camadas tanto mais pobres como nos grupos menos valorizados socialmente” (Queiroz, 2000). Sabe-se também que, em meio às contradições que disso decorrem, podem estar caminhos para a “reinvenção da escola”, do seu currículo, do processo de formação destes profissionais, lembrando que cada escola é uma versão local, particular e singularizada do movimento histórico e social mais amplo.

É preciso admitir e agir, levando em conta que “o professorado brasileiro mudou de perfil, de classe, de cor, de cultura e de condições materiais de



existência” (Queiroz, 2000), sendo indispensável entendê-lo como um sujeito culturalmente híbrido. Considera-se, assim, a formação do professor como um dos aspectos da formação multicultural do aluno, uma vez que todos fazem parte de uma extensa rede de formação de subjetividade e coletivas individualidades psicossociais e culturais.(Bhabha, McLaren).

*Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais.*

Orientando-nos pela proposição de McLaren (2000), podemos ultrapassar formas limitantes do trato com a cultura, através de um “multiculturalismo crítico e de resistência”. Nesta perspectiva, assumiremos uma abordagem de significado pós-estruturalista que enfatiza o papel da língua e da representação na construção de significado e identidade. Compreendendo a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, sobrelevando a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Isto por admitir que os processos de universalização dos conteúdos da formação baniram de seu acervo as noções relacionadas aos aspectos da singularidade e dos elementos qualitativos do real.

A resistência preconizada pelo multiculturalismo crítico leva em consideração uma intervenção no conflito social, com o objetivo de fornecer acesso igualitário aos recursos sociais e transformar as relações de poder dominantes, que limitam esse acesso devido aos privilégios de classe, raça e gênero<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Como exemplo pode-se citar a adoção de políticas de ação afirmativa, já em voga no Brasil, para mulheres, portadores de necessidades especiais, trabalhadores, negros, portadores de HIV/Aids etc.

Diferenças *dentro* da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. Diferenças são sempre *diferenças em relação*, elas nunca são simplesmente flutuações livres.

Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente. Tal qual as identidades, as diferenças têm existência histórica, pondo em contato dinâmico o passado e as relações vividas presentemente que estão sujeitas a novas emergências na conexão com as circunstâncias em que se vive.

As diferenças não devem ser entendidas como meras oposições binárias que trazem em si um desequilíbrio inerente de poder, uma impostura da exclusão, e sim, devem ser vistas como o elemento fundante da diversidade, da própria heterogeneidade. Assim como a ligação fluida entre as identidades e as subjetividades, elas merecem ser entendidas sem se naturalizá-las, cristalizá-las ou essencializá-las.

O trato com a questão das diferenças emerge de forma significativa quando entramos no campo do multiculturalismo. Concordo com Montero (2001), quando afirma que diferenças culturais emergem como problemas sempre que pessoas, grupos ou instituições estão empenhados em integrar em um todo mais ou menos homogêneo – nação, sociedade brasileira, cidadania etc. – as diferenças de hábitos, visões de mundo e valores distribuídos em um espaço geográfico, a exemplo do que vem ocorrendo no sistema de ensino.

A cada momento, a conjuntura político-econômica modula em uma direção específica, dando um significado novo à experiência recorrente da diferença cultural. Não é mera coincidência o fato de que hoje se fala cada vez mais em “diversidade”<sup>8</sup> cultural e não tanto em “diferenças” (Montero, 2001, p.40)

---

<sup>8</sup> Conforme entende Montero (2001) pelo efeito homogeneizador duplamente legitimado, o da ação política e o do saber antropológico, a “etnicidade” transforma-se em “diversidade”, isto é, representação capaz de produzir à sua imagem uma minoria, cujos direitos civis devem ser respeitados pela maioria.” (p.58)

Devemos estar atentos aos aspectos sócio-políticos a que o processo de formação de professores e estudantes sempre está atrelado. Cada vez mais torna-se premente a preocupação com o processo de formação, de modo a que efetivamente esteja voltado para a emancipação – de estudantes e professores. Esta tarefa não pode descurar de buscar respostas para as perguntas que tentam elucidar as razões pelas quais selecionamos determinados conteúdos e não outros, com esta ou aquela metodologia, para públicos pré-selecionados, que têm servido para a manutenção de silenciamentos, estridências e discriminações, baseados em princípios falaciosos que estabelecem falsas hierarquias entre raças, culturas, povos, crenças, classes, sexos etc.

Estes questionamentos são cruciais nos processos pedagógicos e estão diretamente associados à questões éticas e ideológicas, inescusáveis para aqueles que entendem ser a docência um ato eminentemente político e emancipador.

Este paradigma necessita da implementação em níveis local, regional, nacional e internacional, de estratégias, programas, políticas, currículos de formação e legislação adequados à promoção da diferença ao tempo em que age pela diminuição das desigualdades de acesso, usufruto e constituição de direitos civis, sociais, culturais, econômicos e políticos dos diferentes grupos no interior de uma mesma sociedade, sobretudo naqueles corporificados nas instituições políticas, jurídicas, administrativas e do mundo das ciências e tecnologias, de modo a contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de vida de todos, indistintamente.

Um salto para outro futuro...

Atentar para as interrelações entre os processos de exclusão – racial, de classe, de gênero, de orientação sexual, religiosa entre tantas outras e o processo de geração e manutenção da violência ao qual assistimos perplexos,

é um apelo urgente a todos aqueles que se preocupam com as condições de vida atual e suas necessárias modificações.

Trazer a diferença para o epicentro dessas discussões, necessariamente, exige uma postura que entenda que uma posição de simples respeito e tolerância a essas diferenças não está a serviço daquela emancipação social preconizada, menos ainda, nos meios educacionais que já demonstraram a sua eficiente resistência.

Mostra-se como atitude indispensável tomar as diferenças e mesmo as identidades, em processo, não como “lugares” ou condições dadas e imutáveis. Compete-nos o questionamento basilar e radical que busca desvelar a gênese da produção de desigualdades que se assentam nas diferenças, em especial, saber se estas diferenças servem para a subordinação de uns e a tirania de outros, desestabilizando, assim, as relações de poder vigentes.

Em educação esta tarefa se mostra ainda mais inapelável, pois há inquestionáveis implicações políticas e de acesso e exercício de poder, vinculadas aos conceitos de diferenças, identidade, heterogeneidade e diversidade autorizados nos currículos, pelos livros didáticos, pelas práticas cotidianas em cada escola. Isto se faz através da problematização e crítica dos conteúdos da formação escolar; da introdução de “outras” fontes de conhecimento e ciência e de estratégias metodológicas alternativas às em voga.

Essa educação, na diferença, no seu interior e sobre a diferença não deve visar, tão somente, ao estabelecimento de pontes de comunicação e compreensão entre elas. É necessário que exista uma atuação pela produção de novas diferenças e identidades, é a “cultura em processo”, a “cultura em construção”. Nisto as práticas pedagógicas [não só escolares] têm papel significativo.

Se vivemos em tempos em que, por definição e imperativo político, as identidades precisam ser afirmadas, vivemos o tempo da diferença assumida como valor moral, numa defesa intransigente de ser o que se é, face às outras diferenças e identidades contemporâneas que se constituem.

Como disse Bertold Brecht, “vivemos tempos muito sombrios”. É verdade, mas também, tempos plenos de possibilidades, pois se são acirradas as diferenciações face ao outro, pelo mesmo movimento, neste exercício de auto-determinação, há uma tendência para aprender-se a ser com o outro, na relação, no com-viver, uma vez que o espaço de co-habitação e atuação é o mesmo.

Como negociar as diferenças? Como admirá-las em sua plenitude e complexidade?

Parece-me que neste contracenar dos diferentes indivíduos reside a potencialidade da instalação de uma cultura, de uma mentalidade de convivência pacífica, dialógica, em processo contínuo e progressivo de harmonização.

Se o signo da contemporaneidade é a provisoriedade, e a instabilidade se mostra como uma das suas atualizações mais frequentes, a associação entre este tempo de mudanças e as convulsões sociais a que assistimos diuturnamente pode parecer *vís atractiva* natural e a violência passa a ser considerada uma manifestação inerente às associações humanas, mas ao que parece, não é bem assim.

A paz, ou ainda, a harmoniosa convivência entre os indivíduos mostra-se muito mais natural e viável, se as diferenças, que em muitas circunstâncias movem e nutrem os conflitos, forem consideradas como os complementares elementos de composição de um imenso e fabuloso mosaico, que só revela a sua mensagem na interdependência de contrastes, cores, harmonias, sombras e justaposições.

*A cultura de paz está intimamente associada aos ideais da democracia, da participação universal em prerrogativas e deveres, bem como na tomada de decisões coletivas.*

Estabelecer a convivência em harmonia entre todos significa possibilitar indiscriminadamente, o acesso e a permanência do usufruto de condições adequadas de vida a todos. Isso envolve aquele elenco de garantias elogiosamente mencionados em todas as declarações de boa vontade pactuados pelos diversos estados-nações, a saber: vida, educação, moradia, saúde, direito de expressão em suas várias facetas, liberdade de ir, vir, permanecer, trabalho, dentre outros.

Aquela sociedade que hipocritamente proclama a paz sem agir como dirimente das desigualdade de usufruto dos bens sociais entre os diferentes

grupos que a compõem, necessariamente, está se associando a um lamentável, porém, crescente séquito de sociedades que têm na violência o seu traço mais característico, uma vez que mantêm as mesmas estratégias de ascensão e permanência, ou seja, a negação da cidadania e seus direitos para uns, a manutenção de privilégios para outros, grupos opostos que se posicionam permanentemente em conflito destrutivo.

É do conhecimento público o extremo social que separa em todo o mundo, as populações brancas e as negras (o continente africano e as populações da diáspora) ou assemelhados (grupos não negros minoritários), migrantes, ciganos, minorias religiosas etc.

A cultura de paz está intimamente associada aos ideais da democracia, da participação universal em prerrogativas e deveres, bem como na tomada de decisões coletivas. Portanto, não nos basta repousar na comodidade das aparências do atual estado democrático, que podem nos dar a sensação de consciência tranqüila mas, não nos asseguram uma vida estável e pacífica.

Portanto, proclamar uma cultura de paz é o mesmo que proclamar a redução dos extremos de pobreza e riqueza, a inversão do monopólio do saber e do poder a ele inerente, a reintrodução dos saberes excluídos numa perspectiva de educação inter/multicultural, o mesmo que proclamar a adoção de políticas públicas de equalização no acesso e exercício de direitos sociais e civis básicos para aqueles grupos hoje considerados minoritários, em especial, para a população negra e afrodescendente, sem esquecer a tão desmerecida população cigana e os povos indígenas.

*Admitir que cada grupo humano constituído tem sua própria cultura e formas de preservar, promover e difundir a paz.*

Significa também estabelecer o com-viver entre estas diferentes culturas e suas cosmovisões e, neste contato, descobrir as estratégias particulares de manutenção da paz e de resolução pacífica de conflitos. Considere-se o muito que há a se aprender com a herança da matriz africana, exercitada nas comunidades, na vivência dos terreiros de candomblé<sup>9</sup>, tanto quanto com os conselhos que regem a ambiência coletiva dos povos indígenas e das nômades populações ciganas.

Isto implica admitir que cada grupo humano constituído tem sua própria cultura e formas de preservar, promover e difundir a paz e todos devem se beneficiar pelo contato com essas diferentes formas de ver e agir. Isto se fará sem pré-estabelecer para as populações excluídas com base numa visão colonialista e heterônoma, de que paz se fala, impondo-lhes as formas pelas quais devem, corretamente, ver e portar-se e transigir os diferentes povos.

---

<sup>9</sup> A esse respeito ver o trabalho desenvolvido por PETROVICH, Carlos e MACHADO, Vanda, publicado em Ilê Ifê, o sonho do Ião Afonjá (mitos Afro-brasileiros). Edufba. Coleção Pré-TeXtos. Salvador. Bahia.2002

As pazes precisam ser feitas entre os povos, tal qual aquela reconciliação entre diferentes pontos de vista e modos de agir, ser, sentir, querer e pensar das nossas ingênuas e pacíficas brincadeiras infantis.

## Referências Bibliográficas

APPLE, Michael. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro. DP&A, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 1999.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula, FRANÇA, Monique. (2001) **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. www.anped.org.br.

\_\_\_\_\_. (2001) **Latinoamerican, identity and globalizacion**. GECEC. www.gecec.org.br.

**Declaração de DURBAN e Plano de Ação**. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2002.

FASE. Instituto de Pesquisa, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

JESUS, Rita de Cassia Dias P. **Cidadão no papel? A construção da cidadania através das propostas curriculares das redes de ensino público e privado de Salvador**. PPGE/REDEPECT/NEPEC/FACED/UFBA. Dissertação de mestrado. 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA (2000). In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Programa a Cor da Bahia/ Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques. N.04.



- McLAREN, Peter (2000). **Multiculturalismo crítico**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz T. (orgs) (1995). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez.
- MONTERO, Paula. **Globalização, Identidade e diferença**. In: Revista Novos Estudos, n.49. nov. 1997.
- REITER, Bernd. **Relatório de Pesquisa**. Howard Samuels State Management and Policy Center/University of New York City, 2001.



Quem faz o bem aos outros faz o bem  
a si mesmo, não apenas devido às  
conseqüências, mas ao próprio ato;  
pois a consciência do bem feito é, em  
si, uma recompensa plena.

*Sêneca*



## A EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA E A CULTURA DA PAZ

---

*Luis Henrique Beust\**

### Educação, ética e paz

O enfoque sociocultural da educação ressalta o fato de que o processo de educação de cada ser humano não se dá no vazio, nem de forma isolada, mas sempre no seio de um grupo humano, no qual cada pessoa deve viver e aprender. É fácil perceber, nessa situação, que o aprendizado se dá não apenas pela necessidade intelectual ou cognitiva que o indivíduo tem daquilo que está aprendendo, mas de uma plêiade de fatores emocionais, sociais e existenciais. Ou seja, como seres humanos, aprendemos não apenas porque temos necessidade de aprender num sentido intelectual, mas porque temos necessidades de amar e ser amados, de ser aceitos, respeitados e bem-quistos; necessitamos encontrar um propósito para nossas vidas e respostas adequadas para questões como o sofrimento e a morte.

Embora seja bastante comum falar de Educação para referir-se simplesmente ao desenvolvimento cognitivo, ou tão-somente à transmissão de instrução, o fato é que educação é bem mais do que isso. Howard Gardner, da Universidade de Harvard, o destacado descobridor das *inteligências múltiplas*, afirma que a educação precisa ser vista como “um empreendimento muito

---

\* Arquiteto, com pós-graduações em: Planejamento do Desenvolvimento; Gestão de Assentamentos Humanos; Desenvolvimento Social. Consultor internacional em Educação para a Paz. Diretor-Executivo do *Anima Mundi* Instituto de Desenvolvimento Humano e Social. Assessor Técnico do INPAZ.

*[...] como seres humanos, aprendemos não apenas porque temos necessidade de aprender num sentido intelectual, mas porque temos necessidades de amar e ser amados.*

mais amplo, envolvendo motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais”<sup>1</sup>. A educação, assim vista, é a própria expressão da condição humana.

Do mesmo modo como é impossível pensar a vida humana sem a educação, uma vez que é pela educação que nos fazemos humanos, da mesma forma é impossível pensar uma cultura de paz sem uma educação voltada para a paz. Uma cultura de não-violência não pode nascer do vácuo, mas de uma gama complexa de processos, entre eles processos educacionais, voltados para a promoção das relações pacíficas

e para a minimização e/ou eliminação dos processos de violência, em qualquer de suas dimensões: estrutural, psicológica, social, física etc.

De todas as dimensões da educação, aquela voltada para a formação de valores humanos – ou éticos, ou espirituais, ou morais – é a que parece ser mais fundamental para o desenvolvimento das perspectivas, dinâmicas, paradigmas, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para uma cultura de paz. Pois é impossível pensar num sujeito comprometido com a não-violência que não tenha aprendido o valor ético da fraternidade, da paciência, do perdão, da justiça e da paz. É nesse sentido que se explora, a seguir, uma série de aspectos relacionados à educação para a ética e se busca identificar suas bases, suas dinâmicas fundamentais e seu papel relevante para a construção de uma cultura de paz.

---

<sup>1</sup> Gardner, Howard . *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*. Objetiva, Rio de Janeiro, 1999. p. 22

## As Três Formas de Educação e a Educação Moral

Vem de *A República*, de Platão, a primeira formulação sobre as três formas de educação necessárias para a adequada condução de um ser humano ao seu destino potencial: a educação física (ou material); a intelectual (ou humana, ou liberal); e a moral (ou espiritual).

Com ênfases ou terminologia cambiantes, a maior parte dos pensadores em educação parece concordar com esta divisão tripartida, ainda que se possam encontrar também subdivisões adicionais. É claro, também, que esta divisão é meramente pedagógica, pois é fácil perceber o quanto cada área da educação afeta todas as demais.

Uma separação exagerada entre a educação intelectual e a moral pode ser questionada, ou, pelo menos qualificada, por aqueles que, como Sócrates, tendem a identificar o conhecimento com a virtude. Porém, dificilmente algum pensador foi ao extremo oposto de não fazer distinção nenhuma entre a tarefa de transmitir conhecimento à mente e a de edificar o caráter.

Platão chega a identificar a educação do caráter com a própria essência da Educação:

Chamo educação àquele treinamento que é dado, através de hábitos adequados, aos primeiros instintos de virtude existentes nas crianças... a disciplina correta de prazer e sofrimento através dos quais um homem, desde o início até o fim de sua vida, abominará o que deve ser abominado e terá amor pelo que se deve amar.<sup>2</sup>

Na visão aristotélica, que é desposada pela grande maioria dos pensadores e filósofos que ponderaram sobre os desafios da educação, a felicidade humana

---

<sup>2</sup> Platão. *Laws*, bk II, [653]

depende do desenvolvimento de virtudes. “Reconheçamos, pois,” – diz Aristóteles – “que cada um desfruta apenas de tanta felicidade quanto possuir de virtude e sabedoria, e de ação virtuosa e sábia.”<sup>3</sup>

Aristóteles considera a virtude não apenas como o desenvolvimento da moral, mas também do intelecto e propõe que a Virtude “é de duas naturezas, intelectual e moral”<sup>4</sup>. Sua classificação de virtudes intelectuais incorpora aquilo que, ao longo dos séculos, veio a ser definido como raciocínio, imaginação, compreensão e memória. Por outro lado, as virtudes morais englobam qualidades de caráter, como temperança, justiça e veracidade. Ele observa então, que

a virtude intelectual, no geral, deve seu nascimento e desenvolvimento ao ensino (razão pela qual necessita experiência e tempo), enquanto a virtude moral nasce como resultado do hábito... Disso se torna claro, também, que *nenhuma das virtudes morais se desenvolvem em nós de forma espontânea*.<sup>5</sup>

Na mesma linha de argumentação, sobre a necessidade da educação espiritual e moral, mas refletindo toda uma tradição oriental milenar em educação, aquela elogiada por Sócrates, Platão e Montesquieu, ‘Abdu’l-Bahá, o grande nome da filosofia da educação no Oriente, com grande impacto na Europa e América a partir do início do século XX, comenta:

Há quem imagine que um sentido inato de dignidade humana impedirá o homem de cometer más ações e assegurará a sua perfeição material e espiritual [moral]. [...] No entanto, se ponderarmos as lições da história, tornar-se-á evidente que o próprio sentido de honra e dignidade, em si, é uma das bênçãos provenientes das orientações dos Profetas de Deus. [...] É evidente, pois, que o aparecimento deste senso natural de dignidade e honra humanas *é o resultado da educação*. [...]

---

<sup>3</sup> Aristóteles. *Politics*, bk VII: 1, [20]

<sup>4</sup> Id. *Ethics*, bk II: 1, [15]

<sup>5</sup> Id. *Ibid.*, bk II: 1, [15]. A ênfase é nossa.



A causa fundamental do mau procedimento é a ignorância, razão pela qual temos de segurar firmemente as ferramentas da percepção e do conhecimento. *O bom caráter tem de ser ensinado.*<sup>6</sup>

Quando se fala em formar um indivíduo ético ou moral, portanto, a ênfase cai sobre a educação ética, ou moral. Ao longo dos séculos, o desafio da sociedade de manter um equilíbrio adequado entre a educação intelectual e a moral sempre foi presente. Ao longo da História, em todos os quadrantes da Terra, houve épocas, culturas e mesmo civilizações, que tiveram como ideal máximo da Educação não o desenvolvimento intelectual, mas o desenvolvimento das virtudes. Em outras, por sorte, bem mais raras, como a nossa experiência de modernidade, ocorreu o reverso.

A ênfase social e cultural sobre um ou outro aspecto da educação produz resultados bastante perceptíveis e diferenciados. Ao longo do período clássico ocidental e na maioria das culturas orientais em todos os tempos, o ideal da Educação era o desenvolvimento do homem integral, com virtudes do corpo, da mente e da alma, especialmente estas últimas (segundo a tradição universal do “Grande Encadeamento do Ser”, apontado por Ken Wilber)<sup>7</sup>.

Howard Gardner comenta:

Os antigos não viam o indivíduo como uma coleção de virtudes, conjugadas ou não. Adotaram, de preferência, uma visão decididamente holística da pessoa. Esta procuraria atingir a excelência em todas as coisas, continuaria esforçando-se durante a vida inteira e buscaria igualmente constituir-se num ser humano integrado e equilibrado. Ou a pessoa representava uma integração dessas características intelectuais, físicas, éticas e estéticas, ou a pessoa não a representava. A aquisição de conhecimento e habilidade era vista como um auxiliar necessário à obtenção de virtude [moral] – o bem supremo – a serviço da sociedade a que se pertencia.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> 'Abdu'l-Bahá. *Educação Bahá'í, uma Compilação*, p.30 e 38. As ênfases são nossas.

<sup>7</sup> Wilber, Ken. *The Marriage of Sense and Soul*. Broadway Books, NY, 1998.

<sup>8</sup> Gardner, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*, p.36

Ao longo dos tempos, a Educação humana, em todas as sociedades, teve basicamente quatro grandes objetivos: “transmitir papéis, veicular valores culturais, inculcar os diversos graus de instrução e comunicar certo conteúdo disciplinar e modos de pensar”.<sup>9</sup> Porém, como aponta Gardner,

enquanto a educação no mundo inteiro se caracteriza desde longa data pela transmissão de papéis e valores em ambientes apropriados, as *escolas descontextualizadas* foram criadas, primordialmente, com dois objetivos específicos: a *aquisição de instrução com notações* e o *domínio de disciplinas*.<sup>10</sup>

Assim, na cultura ocidental, como resultado de mudanças paradigmáticas nos valores culturais ocorridas em decorrência da secularização da visão do mundo, a partir do século XVI, a ênfase da Educação recaiu sobre os elementos intelectuais, com um evidente e crescente menosprezo pela educação ética ou moral. Já em 1580, Michel de Montaigne criticava que:

indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre, entretanto, indagar quem *sabe melhor* e não quem *sabe mais*. Só nos esforçamos por garantir a memória, deixando de lado, e vazios, juízo e consciência.<sup>11</sup>

E ironizava a falta da educação moral: “Centenas de estudantes contraem doenças venéreas antes de chegarem a aprender o que Aristóteles diz da temperança.”<sup>12</sup>

Reconhecer que a educação do caráter e da moral possui uma dimensão, propósitos, métodos e instrumentos específicos parece ser uma das grandes necessidades contemporâneas para a formação, mais do que de indivíduos

---

<sup>9</sup> Id. *Ibid.*, p.38

<sup>10</sup> Id. *Ibid.*, p.30

<sup>11</sup> Montaigne, Michel de. *Ensaio*, lv I, cap. XXV, p. 206

<sup>12</sup> Id. *Ibid.*, lv I, cap. XXVI, p.228. A ênfase é nossa.

éticos, de uma sociedade ética. Precisamos nos deter com tanto empenho em formar pessoas boas como nos temos dedicado a formá-las inteligentes. Precisamos também estudar e disseminar mais tudo o que se precisa conhecer a respeito da educação moral.

Os estudos contemporâneos desenvolvidos na área da educação em geral e da educação moral, em particular, especialmente por Piaget e Kohlberg, mas também por Habermas, Shweder e Mahapatra, Turiel, Khulman, Weinreich-Haste e Oser, entre outros, confirmam esta tese da necessidade da educação moral, embora enfatizando os estágios universais da psicogênese da eticidade.

Piaget e Kohlberg, corroborados por incontáveis pesquisas posteriores, demonstraram que o desenvolvimento moral se dá conforme uma seqüência de estágios morais invariantes, da mesma forma como existe uma seqüência para o pensamento lógico-matemático. Isso significa que a estruturação da consciência moral ocorre em patamares cada vez mais elevados e mais equilibrados, conforme evolui a pessoa e sua interação com o meio sociocultural. Neste desenvolvimento, Freitag salienta, “os estágios da moralidade ordenam-se de forma hierárquica: o estágio imediatamente subsequente a um estágio anterior apresenta maior complexidade, permitindo resolver dilemas ou conflitos morais com maior desenvoltura e competência.”<sup>13</sup>

Piaget descreve as etapas de desenvolvimento moral em quatro estágios: pré-moralidade (de 0 a 5 anos de idade, aproximadamente), heteronomia moral (5 a 8 anos), semi-autonomia moral (8 a 13) e autonomia moral (depois dos 13 anos). Kohlberg, baseando-se em Piaget, mas ampliando as observações e os postulados, observa que essa evolução não se encerra necessariamente por volta dos 13 anos de idade, podendo ir além. (É claro que o indivíduo pode ficar estagnado em estágios inferiores de moralidade,

---

<sup>13</sup> Freitag, Barbara. *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade*, p. 167

se não dispuser dos instrumentos que promovam sua evolução.) Além disso, ele vê a necessidade de redefinir os quatro estágios de Piaget para melhor descrever o processo de desenvolvimento moral. Kohlberg propõe, então, três grandes níveis de moralidade (pré-convencional, convencional e pós-convencional), cada um composto por dois níveis diferenciados, o que resulta em seis níveis de desenvolvimento moral.

O nível pré-convencional é composto pelos estágios 1 (moralidade heterônoma) e 2 (individualismo, intenção instrumental). Aqui a criança é sensível às regras sociais e distingue o bem do mal, o certo do errado, mas interpreta essas categorias em função ou das conseqüências físicas ou hedonísticas (recompensa e punição, troca de favores), ou do poder físico dos que formulam as categorias (o certo é o que o mais forte define).

O nível convencional constitui-se dos estágios 3 (expectativas interpessoais, relações e conformidade interpessoal) e 4 (sistema social e consciência). Neste nível desenvolve-se a noção da lealdade ao grupo (família, sociedade, nação, religião) a que pertence a criança.

O nível pós-convencional, ou nível regulado por princípios, possui os estágios 5 (contrato social ou utilidade e direitos individuais) e 6 (princípios éticos universais). Neste nível a pessoa se esforça por definir valores e princípios morais que tenham validade universal, independentemente de quem os defenda ou da relação da pessoa com as fontes de tais valores.

Pesquisas mais recentes demonstraram, além disso, que “pode haver códigos morais de embasamento racional alternativos, os quais não são contemplados pelo esquema de Kohlberg, fundado que é no individualismo abstrato, no voluntarismo e secularismo”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Shweder, R. e Mahapatra, M. Op. cit. p.76

De qualquer forma, o que tudo isso indica é que a discussão da educação em nosso país, de maneira geral, precisa ser transferida dos domínios puramente cognitivos e intelectuais para dimensões mais amplas, “envolvendo motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais”<sup>15</sup>, como postula Gardner. Ou seja, uma educação que vise a formação do indivíduo ético, ou melhor, do indivíduo pleno, “necessita explorar com alguma profundidade um conjunto de realizações humanas capitais, condensadas na venerável frase *o verdadeiro, o belo e o bom*”.<sup>16</sup>

Uma educação que promova uma cultura de paz precisa, necessariamente, dedicar-se ao campo da ética (o *bom*, na formulação de Platão), não apenas do domínio técnico (o *verdadeiro*) e artístico (o *belo*). Compreender essas esferas educacionais com clareza é passo importante para preencher as lacunas da educação contemporânea no caminho de uma cultura de paz. Ademais, cumpre que tal educação para a ética *mobilize* consciência e a vontade do indivíduo para a *ação* ética. Não nos serve uma educação moral que seja mero exercício acadêmico de estudo de conceitos, escolas e filosofias morais.

A educação para a ética precisa ser desenvolvida de forma a equipar o indivíduo com o *pensamento ético*, o *querer ético* e a *ação* ética.

Para tanto, o melhor caminho é o da educação contextualizada, em que as grandes lições do domínio moral estejam associadas à tessitura geral da vida

*Uma educação que promova uma cultura de paz precisa, necessariamente, dedicar-se ao campo da ética (o bom, na formulação de Platão), não apenas do domínio técnico (o verdadeiro) e artístico (o belo).*

---

<sup>15</sup> Gardner, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*, p.22

<sup>16</sup> Gardner, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*, p.18

do sujeito e da sociedade na qual ele está inserido, e não como lições pasteurizadas de certo e errado, como platitudes inertes e aborrecidas, como sermões ortodoxos e sonolentos ou como chamamentos fanáticos à perfeição moral, tão seguidamente associados à discriminação e ao autoconceito de superioridade moral.

Sem o domínio moral da educação, as demais capacidades e talentos humanos ficam à mercê de forças instintuais e sociais poderosas, que podem facilmente conduzir o ser humano a formas de comportamento tremendamente danosas. Quando o caráter não é cultivado, quando as noções de *verdadeiro*, *belo* e *bom* não são desenvolvidas, ou o são de forma patológica, então todo o conhecimento intelectual e todas as capacidades adquiridas são naturalmente empregados para fins egoístas e potencialmente malévolos.

Os maiores sofrimentos e catástrofes experimentados pela humanidade não foram obra de pessoas ignorantes ou incapazes, mas de indivíduos extremamente refinados no intelecto e nas capacidades sociais, mas sem nenhum parâmetro espiritual, universal e perene de virtude ou de humanidade, como Hitler, Stalin, Jim Jones, o “Unabomber” e outros do mesmo calibre. Melhor seria que tais indivíduos tivessem permanecido ignorantes, incapazes de promover o dano que causaram.

Isso nos faz concordar com Montaigne quando diz que “todo conhecimento é danoso para aquele não possui a ciência da bondade.”<sup>17</sup>

## A Natureza Humana, as Inteligências Múltiplas e a Moral

É claro que o ideal da Educação é a formação do homem pleno. Para que isso possa ser alcançado, é fundamental entender qual é, afinal, a plenitude

---

<sup>17</sup> Montaigne. Apud. *The Great Ideas, a Syntopicon of Great Books of the Western World*, bk 2, p.379

do homem. Visões parciais e incompletas do homem geram sistemas e esforços educacionais necessariamente incompletos também.

Se concebermos o ser humano num nível físico e intelectual, poderemos dar muita ênfase e conseguir, presumida uma educação excelente, grandes resultados em seu aprimoramento do corpo e do raciocínio e do entendimento. Provavelmente tais esforços educacionais conseguirão, no nível do corpo, o máximo possível em termos de saúde, coordenação motora, de adequada psicomotricidade, força, flexibilidade, resistência, graça e beleza. Da mesma forma, no nível intelectual, o máximo será alcançado em termos de capacidade de raciocínio, imaginação, compreensão e memorização.

Porém, tal educação, excelente nestes dois campos, poderia ser totalmente falha no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades de socialização, de auto-estima, de responsabilidade moral, de apreciação da beleza e da arte. Isso porque tais dimensões não estão automaticamente incluídas nas dimensões “corpo” e “intelecto”.

Assim, uma concepção integral do ser humano, o mais integral possível, faz-se necessária para uma educação integral.

Um fundamento importante para isso são as descobertas da Psicologia Transpessoal e Humanista, como em Victor Frankl e Abraham Maslow e da Psicologia Cognitiva, como em Howard Gardner.

Até Freud, o ser humano era entendido como tendo um *corpo* e uma *alma*. A partir dele, passou a ter um *corpo* e uma *psique*. Ambas as visões, porém, são apenas bidimensionais. Assim como Jung, Maslow e outros nomes da Psicologia Humanista e Transpessoal, Victor Frankl salienta o fato de o ser humano ser constituído de três elementos fundamentais, e não apenas de dois.

De forma alguma podemos falar do homem [apenas] em termos de uma *unidade psicossomática*. O corpo e a psique podem formar uma unidade – uma unidade psicofísica – mas esta unidade ainda não representa o todo do homem. Sem o espiritual como base essencial, esta unidade não pode existir. Enquanto falarmos apenas do corpo e psique, a integridade ainda não está dada.<sup>18</sup>

Este reconhecimento de uma dimensão espiritual ou transcendente no ser humano, de natureza moral, clama por uma educação que atenda às demandas de tal realidade, satisfazendo e encorajando o potencial ético-moral do indivíduo.

É por reconhecer também esta dimensão espiritual que Abraham Maslow ressalta, “sem o transcendente e o transpessoal, ficamos doentes, violentos e nihilistas, ou então vazios de esperança e apáticos. Necessitamos de algo *maior do que somos*, que seja respeitado por nós próprios e a que nos entreguemos”.<sup>19</sup>

Gardner, por sua vez, demonstrou em suas pesquisas que todos os seres humanos possuem nove formas nitidamente distintas de inteligência: 1) lingüística, 2) lógico-matemática, 3) espacial, 4) musical, 5) corporal-cinestésica, 6) naturista, 7) intrapessoal (sobre si mesmo), 8) interpessoal (sobre os outros), 9) existencial (sobre coisas espirituais e existenciais, como a vida, a morte e as realidades supremas).

Tais evidências apontam para a necessidade de uma gama ampla de enfoques educacionais para que todas estas dimensões do ser humano possam ser adequadamente desenvolvidas. Entretanto, a sociedade ocidental contemporânea e suas escolas tendem a privilegiar apenas as duas primeiras

---

<sup>18</sup> Frankl, Victor. *A Presença Ignorada de Deus*, p. 25

<sup>19</sup> Maslow, Abraham. *Introdução à Psicologia do Ser*, p.12



categorizações de Gardner – as inteligências lingüística e lógico-matemática –, deixando para segundo ou terceiro plano as demais. Isso para não falar do descaso para com a educação moral, do que já tratamos.

É claro que tal enfoque reducionista não tem possibilidades de contribuir com a formação de um indivíduo ético ou uma sociedade ética, pois esta formação precisa passar, necessariamente, pela estimulação e amadurecimento de *todas* as capacidades e potenciais humanos. Como Montaigne afirmou há quatro séculos, “pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem”.<sup>20</sup>

## Janelas de Oportunidade para a Educação Moral

Embora a educação ao longo da vida certamente tenha papel fundamental para a formação do comportamento ético do indivíduo, já existe bastante clareza de que os aprendizados morais ocorridos na primeira infância, até o terceiro ano de idade, deixam marcas profundas nos referenciais morais de cada pessoa. A interpretação de mundo, neste estágio do desenvolvimento, é muito mais condicionada pelas experiências emocionais do que pelas cognitivas, o que deixa marcas profundas na paisagem dos julgamentos morais que o indivíduo carrega vida afora. Os aprendizados emocionais, aqueles que se dão em ambientes e condições fortemente marcados por emoções tangíveis e explícitas, ou de forma distinta mas igualmente marcante, por emoções ocultas e não verbalizadas, (ao contrário do ambiente educacional “asséptico” das salas de aula tradicionais) têm um poder pedagógico incomparável sobre o indivíduo.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Montaigne, Michel de. *Ensaio*, lv I, cap. XXVI, p.229

<sup>21</sup> Vide: Kagan, Jerome & Lamb, Sharon. *The Emergence of Morality in Young Children*. University of Chicago Press, Chicago and London, 1987.

Jerome Kagan, da Universidade de Harvard, comenta: “Parece que, pelo menos para as crianças, David Hume tinha razão ao afirmar que os sentimentos, e não a razão, estão no cerne da moralidade”.<sup>22</sup>

Um antigo postulado filosófico, hoje apoiado por pesquisas na área do desenvolvimento e da psicologia, é que *a realidade não existe*. O que existe é *a interpretação da realidade*. O fato não existe. O que existe é a interpretação do fato. Ou seja, **a interpretação da realidade é a realidade**. A interpretação do fato é o fato. Nosso arsenal cognitivo e emocional é colocado em ação não pela crueza da realidade ou dos fatos, mas pelo colorido que eles adquirem em nossas interpretações subjetivas de ambos. Cada um de nós leva, ante os olhos da alma, lentes com coloridos diversos, que podem dar ao mundo coloridos únicos, e, em consequência, sentimentos únicos em relação ao mundo.

Os estudos contemporâneos demonstram que noções de moralidade, seja de *princípios morais* (eternos e universais) quanto de *moralidade convencional* (contextual e circunstancial), surgem muito cedo na mente e no coração humanos. Essas noções primevas de moralidade parecem ser não apenas fruto da instrução moral recebida pela criança (basicamente em função do castigo-recompensa), mas também uma função do amadurecimento ontogênico. Os primeiros sinais de empatia, auto-consciência e preocupação com o certo e o errado aparecem entre o primeiro e o terceiro ano de vida da criança. Como coloca Kagan:

Trabalhos empíricos recentes ... sugerem que ao redor do segundo aniversário crianças de muitas culturas demonstram incerteza para com objetos quebrados ou estragados, empatia para com o sofrimento alheio e angústia a respeito de possíveis falhas de desempenho. Devido ao fato de que é improvável que pais ao redor do mundo comecem a socializar tais atos ao mesmo tempo, a concordância temporal indica uma prontidão de base

---

<sup>22</sup> Id. Ibid. p. xiii

biológica para o julgamento de atos como bons ou maus, sendo que aqui o termo prontidão é empregado no mesmo sentido usado pelos linguistas que afirmam que as crianças de dois anos de idade estão prontas para falar a língua do seu contexto cultural.

Entretanto, apesar desta indicação de um amadurecimento endógeno da capacidade de apreciação de alguns padrões de moralidade, o fato é que o conteúdo da moralidade é transmitido pelos modelos paternos, pela educação informal e pela imersão na cultura.

Confirmando essa afirmação, uma pesquisa transcultural (EUA-Índia) demonstrou que:

[...] a comunicação e a socialização de um código moral rapidamente avança sobre a ontogenia e parece influenciar a direção das mudanças desenvolvimentistas de cognição social. Os aspectos culturalmente definidos de um código moral parecem ser adquiridos no mesmo período da infância em que se desenvolvem os aspectos mais universais... Praticamente não há evidências de uma moralidade universal espontânea, não relacionada com as doutrinas e atitudes dos adultos. Na sua maioria, o pensamento moral das crianças indianas e americanas é muito semelhante ao pensamento dos adultos em suas respectivas culturas e distinto do pensamento das crianças na outra cultura.

Além disso, o direcionamento da mudança no pensamento moral também parece ser determinado culturalmente. À medida que ficam mais velhos, os americanos apóiam-se mais e mais na idéia de convencionalismo e se tornam mais pluralistas ou relativistas em seus julgamentos. Os indianos, à medida que envelhecem, mostram uma tendência cada vez maior de ver suas práticas como sendo leis universais e inalteráveis.<sup>23</sup>

Hoje é evidente que os seres humanos possuem capacidades inatas, para a linguagem, para o raciocínio, para as emoções e – o que não deveria ser

---

<sup>23</sup> Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. *Culture and Moral Development*. In: Kagan, op cit, p. 35-6

surpreendente – para a compreensão espiritual e as decisões morais. Tais capacidades existem na forma de potenciais, que, se não forem aproveitados adequadamente e exercitados no momento certo e da maneira correta, podem deixar de se expressar, vindo a ficar frágeis ou até completamente atrofiados.

As obras de Jean Piaget, no campo da aprendizagem, e de Noam Chomsky, no da linguagem, foram fundamentais para demonstrar que os seres humanos já nascem com, ou desenvolvem a partir do nascimento, uma série de representações e estruturas mentais muito específicas, inclusive com correspondentes estruturas neurológicas. Há estruturas mentais dedicadas à linguagem, ao reconhecimento dos números, às relações espaciais, ao entendimento de outras pessoas, ao comportamento moral etc. O campo de investigação é novo, mas as conclusões já são significativas.

A principal implicação de tais constatações é que, se tais estruturas mentais não forem reconhecidas e aproveitadas corretamente, o aprendizado que resultaria de sua utilização se torna difícil, ou mesmo impossível. Tomemos a linguagem como exemplo. As representações mentais universais de todos os seres humanos no tocante à linguagem permitem-nos reconhecer todos os fonemas das mais de 6000 línguas e dialetos falados no mundo. Porém, essa capacidade tem uma “janela de oportunidade” para ser desenvolvida, aproximadamente até os seis meses de idade. Neste período, a criança desenvolverá a capacidade de escutar e falar todos os fonemas com que entra em contato. Depois disso, as estruturas mentais se cristalizam, por assim dizer, permanecendo apenas ativas, ou disponíveis, aquelas que foram exercitadas.

É por isso que não conseguimos falar sem sotaque as línguas que não nos foram ensinadas desde a infância. Simplesmente aqueles sons estrangeiros não existem mais dentro do nosso repertório de possibilidades de fala. Então buscamos sons parecidos, mas nunca idênticos aos originais. Fechada a “janela de oportunidade” para o aprendizado dos elementos fundamentais das

línguas, as estruturas mentais como que perdem sua plasticidade e não mais podem ser modeladas, ou não o podem de maneira categórica.

As conseqüências disso para a educação moral são enormes, tanto no que diz respeito ao tempo em que ela deve ocorrer como no tocante à maneira como as lições deveriam ser transmitidas. Lyall Watson, em seus brilhantes estudos sobre a antropologia do mal, diz que “a janela para aprender os hábitos característicos que nos fazem seres morais pode ser igualmente estreita e igualmente crítica.”<sup>24</sup>

Howard Gardner observa sobre este fenômeno:

As evidências clínicas no estudo de psicopatas ou sociopatas, sejam eles delinqüentes violentos, assassinos seriais ou simplesmente “crianças difíceis”, indica que, ao contrário do normal das pessoas, eles não dispõem (em diferentes graus) de um repertório de noções morais introjetadas que sirvam como instrumento de medida do que é certo ou errado. Em casos extremos, essa dissociação chega a representar uma absoluta falta de empatia: o agressor simplesmente “não entende” a dor que está provocando na vítima. Ele tortura, por assim dizer, “por curiosidade”.

Lyall Watson comenta que tais assassinos frios e indiferentes “não possuem [internamente] nada através do qual medir seu comportamento”<sup>25</sup>. “O maltrato de animais ou bebês” – ele acrescenta – “é parte bem comum do perfil ou do histórico daquelas pessoas que acabam matando [como psicopatas]. Trata-se de um aviso de que algo impediu o desenvolvimento normal do sentido moral, da habilidade para distinguir o certo do errado. O que falta, em poucas palavras, é *o conhecimento do bem e do mal*.”<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Watson, Lyall. *Dark Nature, A Natural History of Evil*, p. 215

<sup>25</sup> Watson, Lyall. Op. Cit., p. 216

<sup>26</sup> Id. Ibid., p. 211

*[...] há indícios de que ao redor dos cinco ou seis anos de idade as estruturas morais fundamentais já estarão ou não construídas.*

Descrevendo como se forma, na primeira infância, esta “régua moral” que permite a avaliação subjetiva do certo e do errado, ele diz:

Quando nos tornamos programados com a informação que necessitaremos para fazer julgamentos morais mais tarde na vida, seguimos apenas uma regra: *Acredite no que lhe é dito*. Não há tempo para mais nada naqueles dias em que a janela [de oportunidade para a construção dos valores morais] está aberta de par em par. Você recolhe o que pode e seleciona depois, desprezando o que não faz sentido e incorporando os pedaços que parecem ajudar

a fazer planos que funcionam, estratégias que o conduzem aonde você deseja. Podemos fazer estes julgamentos de valor porque temos uma régua moral, algo com o que medir, mesmo que seja apenas um simples exemplo negativo retirado do Antigo Testamento ou um tio caprichoso e difícil.<sup>27</sup>

Isso significa que, depois de fechada a janela de oportunidade para o aprendizado moral e tudo indica que isso ocorra ao redor da puberdade, é extremamente difícil corrigir o caráter de um ser humano. Na verdade, há indícios de que ao redor dos cinco ou seis anos de idade as estruturas morais fundamentais já estarão ou não construídas. Barbara Freitag, em sua abrangente visão multidisciplinar (Filosofia, Psicologia e Sociologia) comenta:

A psicologia da moralidade ainda chama a atenção para o fato de que existem no desenvolvimento da criança para o adulto fases em que a criança está mais aberta do que em outras para certos aprendizados. A educação moral pode, em rigor, ser mobilizada sempre, mas os efeitos produzidos depois de concluída a psicogênese serão menores do que os efeitos potencialmente alcançáveis em períodos de maior flexibilidade e abertura para o aprendizado.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Watson, Lyall. *Dark Nature, A Natural History of Evil*, p. 216

<sup>28</sup> Freitag, Barbara. *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade*, p. 283

Tudo indica, portanto, que os seres humanos estão sujeitos a uma espécie de *analfabetismo moral*, no qual a pessoa é incapaz de reconhecer, na vida ao seu redor, os signos e evidências, as expressões e o conteúdo do *certo* e do *errado*. Nesta condição, o indivíduo não sabe *ler* a vida no seu contexto ético e moral. As evidências são de que tal *analfabetismo moral* seja semelhante ao analfabetismo das letras. Existe a capacidade para a alfabetização, mas ela não ocorre espontaneamente. As estruturas mentais correspondentes precisam ser educadas no período adequado e da maneira adequada, senão a oportunidade de aprender a ler e escrever pode ser perdida. Claro que é possível a alfabetização de adultos, mas os métodos são outros e o processo é bem mais difícil. Nada indica, entretanto, que tal aprendizado moral possa ser conseguido mais tarde na vida. Pelo menos, na sociedade contemporânea, ainda não descobrimos se é possível e como.

Todas estas considerações indicam que as vivências das crianças na primeira infância determinam em muito sua cosmovisão moral, seus padrões de certo e errado, seus referenciais éticos e sua conduta em geral. De acordo com a educação que receber, e, portanto, com a visão de mundo que desenvolver (seu “*Weltanschauung*” ético), a criança montará seu paradigma ético e moral, o que, em outras palavras, significa que a educação *determinará* em grande parte, se não totalmente, seu julgamento e seu comportamento ético e moral. A criança desenvolve e necessita de referenciais éticos e morais numa idade muito anterior à escolaridade. Entre tais referenciais estão os arquétipos culturalmente transmitidos de bem e de mal, que formarão o referencial básico para a interpretação da realidade e o conseqüente sentir, pensar e agir.

Desta forma, a importância da educação na primeira infância, no que se refere aos aspectos éticos e morais da vida, fica evidente. A transmissão desses valores, sejam quais forem, de maneira consistente, segura e sistemática, determina em muito o calibre ético e moral do indivíduo, uma vez que determina *a cor da lente* com a qual ele enxergará, interpretará e sentirá o mundo.

## A Inércia dos Modelos Mentais e a Ação Transformadora

Ervin Laszlo, um dos cientistas fundadores do Clube de Roma e de Budapeste, consultor científico da UNESCO e uma das vozes mais notáveis do século XX em prol da humanização das ações governamentais e sociais, pode ajudar-nos a começar a entender as razões pelas quais, apesar de os valores humanos existirem e serem conhecidos, não são utilizados como instrumento de mudança social.

Laszlo aponta para o que chama de “limites internos” da humanidade, que identifica com a inércia em revermos criticamente a *weltanschauung*, a cosmovisão da qual derivamos a lógica (ou a falta dela) para nossa intervenção no mundo. Ele comenta:

Esquece-se que não nosso mundo, mas nós seres humanos é que somos a causa de nossos problemas, e que apenas redesenhando nosso pensamento e ação, e não o mundo ao nosso redor, é que os poderemos solucionar.[...] Não há praticamente nenhum problema mundial cuja causa não possa ser vinculada à ação humana e que não possa ser superado por mudanças adequadas no comportamento humano. *As causas que estão na raiz mesmo dos problemas físicos e ecológicos são as limitações internas de nossa visão e nossos valores.*<sup>29</sup>

O fato é que a razão, a emoção e as ações concretas humanas são reflexo da visão, das crenças e valores que são nutridos subjetivamente, aquilo que pesquisadores como Howard Gardner e Peter Senge, ambos da Universidade de Harvard, chamam de “modelos mentais”, ou “representações mentais”, e que Thomas Khun batizou de “paradigmas”.

Os modelos ou representações mentais, os paradigmas, são imagens mentais arraigadas dentro de nosso ser, que usamos (individual e coletivamente)

---

<sup>29</sup> Laszlo, Ervin. *The Inner Limits of Mankind*, p. 25-6. A ênfase é nossa.



para compreender como funciona o mundo. Como a mente humana não pode lidar muito bem com dados detalhados relacionados à complexidade do mundo, ela tende a construir modelos mentais compostos de generalizações que se baseiam em imagens, idéias, suposições, relatos, estereótipos e várias *linguagens* nutridas dentro da mente-cérebro. Como coloca Gardner, “essas representações são reais e importantes”.<sup>30</sup>

Mas o mais importante é que os paradigmas-modelos-representações mentais determinam nosso comportamento, seja individual, seja coletivo. Gardner aponta para o fato de que os comportamentos humanos objetivos podem melhor ser entendidos como “epifenômenos, isto é, as sombras de nossas representações mentais determinantes”.<sup>31</sup> Ou seja, **agimos conforme cremos e sentimos**, sejam tais crenças ou sentimentos **justificados ou não**. Vemos e agimos de acordo com nossos paradigmas pessoais e coletivos, sejam eles válidos ou não. Segundo Senge:

[...] o mais importante é saber que os modelos mentais são *ativos* - eles modelam nosso modo de agir. Se achamos que as pessoas não são dignas de confiança, agimos de maneira diferente da que agiríamos se achássemos que elas eram confiáveis.[...] Por que os modelos mentais têm esse poder de influenciar o que fazemos? Em parte, porque eles influenciam o que *vemos*. Duas pessoas com diferentes modelos mentais podem observar o mesmo acontecimento e descrevê-lo de maneira diferente, porque olharam para detalhes diferentes.<sup>32</sup>

Thomas Khun, da Universidade de Chicago, o brilhante fundador da epistemologia contemporânea, já ressaltava em sua obra seminal *A Estrutura das Revoluções Científicas* que “algo como um paradigma é um pré-requisito para a própria percepção das coisas. Aquilo que um homem vê depende

---

<sup>30</sup> Gardner, Howard . *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*, p.76

<sup>31</sup> Id. *Ibid.*, p.77

<sup>32</sup> Senge, Peter. *A Quinta Disciplina.*, p. 164-5

tanto daquilo para o qual ele olha quanto do que sua experiência visual-conceitual anterior ensinou-lhe a ver.”<sup>33</sup>

Podemos comparar os paradigmas e modelos mentais dominantes de uma civilização ou cultura a um navio transatlântico que cruza o oceano. Dentro dele, milhares de pessoas se deslocam para cima e para baixo, entram e saem, de acordo com suas vontades: vão ao cinema, à piscina, ao jantar, ao baile, à sauna, ao camarote... Entretanto, todos esses infinitos movimentos dão-se dentro de um movimento maior, que é o deslocamento do navio de um continente ao outro. Esse macro-movimento, dentro do qual se dão todos os incontáveis micro-movimentos, quase não é percebido, já que todos se preocupam não com o deslocamento do navio, mas com suas vontades e necessidades dentro do navio. Todos se consideram livres para tudo fazer dentro do navio. Mas exatamente aí está a grande prisão: tudo fazer DENTRO do navio. Não haveria nenhuma dimensão de liberdade (ou quase nenhuma, com exceção de se afogar ou ser comido pelos peixes) se alguém quisesse fazer algo *fora* do navio.

Da mesma forma, os paradigmas de uma civilização estabelecem os limites invisíveis dentro dos quais as pessoas pensam, sentem e agem. Os paradigmas estabelecem as barreiras imperceptíveis dentro das quais tudo parece lógico e coerente e viável. O grande problema é justamente esse: assim como certamente existe muito mais vida e realidade fora do navio – no oceano, no mundo e no universo ao redor – da mesma forma, existe muito mais verdade e realidade fora do(s) paradigma(s) dominante(s) de uma determinada civilização, época ou cultura. Os paradigmas dominantes são apenas um recorte da realidade, ou, mais, **uma interpretação particular de um recorte da realidade**, nunca a realidade plena, mas que são tomados como tal.

---

<sup>33</sup> Khun, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*, p. 113

Transcender os paradigmas é uma tarefa evolucionária fundamental, e a humanidade tem sempre sido capaz de fazê-lo, mas não sem dor e medo, não sem contradições e resistência. Como Thomas Khun salientou, nenhum paradigma é abandonado sem que outro seja assumido em seu lugar. O ser humano não pode viver sem um sentido das coisas, e é exatamente isso que os paradigmas oferecem. Quando um paradigma começa a se mostrar deficiente, outro começa a ser formado, através dos esforços não orquestrados, mas sinérgicos, de pioneiros do novo paradigma. Inicialmente, tais pessoas são ridicularizadas e perseguidas, como os seguidores das novas religiões, ou os defensores de novas teorias científicas ou filosóficas (veja-se os cristãos nos circos romanos, Giordano Bruno, Galileu, Einstein, Max Plank, os protestantes na Europa da Contra-Reforma, etc.), mas eventualmente, o novo paradigma se estabelece, até o processo se repetir, no avanço irrefreável do desenvolvimento do conhecimento e da consciência humanos.

Pois bem, tais considerações sobre modelos e representações mentais indicam que, sem uma revisão de nossos postulados básicos, sem um exercício crítico de nossa visão de como as coisas são e funcionam no tocante ao desenvolvimento humano, individual ou social, é impossível que ultrapassemos os “limites interiores” que, como aponta Laszlo, nos impedem hoje de criar realidades novas e melhores.

“O problema dos modelos mentais” – destaca Senge – “não está no fato de eles serem certos ou errados - por definição, todos os modelos são simplificações. O problema surge quando eles são tácitos - quando estão abaixo de nosso nível de consciente.”<sup>34</sup>

Em relação aos valores humanos, espirituais por natureza, há ainda muita resistência inconsciente, pautada em modelos mentais inconsistentes com a

---

<sup>34</sup> Senge, Peter. *A Quinta Disciplina*, p. 165

realidade, que impede que eles se manifestem ou sejam considerados seriamente quando se trata de “resolver problemas reais e objetivos”. A visão desumanizada da vida, se não bastasse, não foi a única consequência do paradigma materialista que tem dominado a civilização ocidental há dois ou três séculos. A negligência e o desprezo em relação ao poder do ideal, da visão positiva de futuro e da utopia, em favor de um pragmatismo cético, foram outro legado da Modernidade. Em muitos ambientes, especialmente acadêmicos, era considerado “de bom tom” e “moderno” depreciar todos os ideais da sociedade, mesmo aqueles dos grandes pensadores liberais dos séculos anteriores. Isso era ser “científico”.

Somos ainda herdeiros, em muitos sentidos, desta postura cínica e cética, mas, ao mesmo tempo, sentimos, como nunca, a falta das utopias.

### Reconstruir Modelos Mentais e Paradigmas em prol da Humanização

Reconhecer esta tendência ao menosprezo do poder transformador dos valores humanos e dos grandes ideais humanistas é fundamental para que se quebre o encanto do tecnicismo e das soluções mecânicas e “racionais”. Sem tal revisão de posturas e pontos de vista, de modo a se colocarem os valores humanos, ou princípios espirituais, nas bases das decisões morais, econômicas e políticas, o que ocorre é a *criatividade no erro*.

Neste sentido, Laszlo denuncia: “sondamos maneiras inovadoras de satisfazer valores obsoletos. Administramos crises individuais enquanto marchamos direto para catástrofes coletivas. Pensamos em mudar quase tudo, menos nós mesmos.”<sup>35</sup> E aponta a alternativa:

---

<sup>35</sup> Id. Ibid., p.26

Os apuros contemporâneos da humanidade exigem mudanças interiores, uma revolução humana e humanística que mobilize novos valores e aspirações, apoiados em novos níveis de comprometimento pessoal e de vontade política.<sup>36</sup>

Durante o Ano Internacional da Paz, 1986, um documento distribuído pela Comunidade Bahá'í aos líderes mundiais, intitulado “A Promessa da Paz Mundial”, alertava-os sobre a importância dos valores humanos para a transformação social. O documento salienta o fato de que os valores humanos, ao contrário do que muitos ainda acreditam hoje, não são meros instrumentos para as decisões pessoais de indivíduos mais refinados ou desenvolvidos espiritualmente, mas sim princípios-guia que devem nortear as decisões de entidades e governos na busca do desenvolvimento da social e econômico. Diz o texto:

Existem princípios espirituais, ou aquilo que algumas pessoas chamam valores humanos, por meio dos quais se podem encontrar soluções para todos os problemas sociais. Qualquer grupo bem-intencionado pode, num sentido geral, formular soluções práticas para seus problemas, mas as boas intenções e os conhecimentos práticos geralmente são insuficientes. O mérito essencial de um princípio espiritual reside no fato de não somente apresentar uma perspectiva que se harmoniza com aquilo que é imanente à natureza humana, mas também de inculcar uma atitude, uma dinâmica, uma vontade e uma aspiração que facilitam a identificação e a implementação de medidas práticas. Os dirigentes governamentais e todos os que ocupam postos de autoridade fariam bem se, em seus esforços para resolver problemas, procurassem primeiro identificar os princípios envolvidos e, depois, se deixassem guiar por eles.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Id. *Ibid.*, p.27

<sup>37</sup> Casa Universal de Justiça. *A Promessa da Paz Mundial – Mensagem aos Povos do Mundo*, p.16

*[...] serem capazes de “incutir uma atitude, uma dinâmica, uma vontade e uma aspiração” que conduzem à ação transformadora.*

O texto aponta também para aquilo que poderia ser considerado o principal valor dos princípios espirituais: o de serem capazes de “incutir uma atitude, uma dinâmica, uma vontade e uma aspiração” que conduzem à ação transformadora. Estudos na área da motivação apontam os grandes ideais e valores humanos como os mais poderosos motivadores da humanidade. Todo homem, um dia, cansa ou desiste de lutar por um melhor salário, ou maior status, se estes forem fins em si mesmos. Mas pela Justiça, pelo Respeito, pela Dignidade, ninguém se cansa de lutar. São lutas perenes da humanidade.

Abraham Maslow, entre tantos outros pensadores humanistas e pós-modernos<sup>38</sup>, identifica esta mudança gradual em direção a uma percepção mais equilibrada do mundo, uma síntese entre a tese teocêntrica e espiritualista medieval e a antítese antropocêntrica e materialista dos últimos cem anos. Esta síntese paradigmática conduz na direção de uma percepção da realidade que harmoniza tanto os elementos sensoriais quanto os suprasensoriais, que respeita tanto as coisas do “mundo” quanto as do “céu”. Ele comenta:

Quando a filosofia do homem (sua natureza, seus fins, suas potencialidades, sua realização) muda, então tudo muda, não só a filosofia política, a

---

<sup>38</sup> Os historiadores, em geral, concordam quanto àquilo que convencionou-se chamar de *Modernidade*: aquele período da História (especialmente a partir da Europa-América) compreendido entre o Renascimento e a atualidade, e caracterizado pela racionalidade, cientificismo, materialismo e burocratização da vida em geral. Já o período *Pós-Moderno* e seus representantes desafia uma definição tão sintética. Para nosso contexto, utilizamos a definição de Ken Wilber, em que o pós-moderno, no sentido amplo, significa simplesmente qualquer uma das principais correntes de pensamento que ocorreram nos rastros da modernidade – “como uma reação contra a modernidade, ou como um contrapeso à modernidade, ou algumas vezes como uma continuação da modernidade através de outros meios”.

econômica, a ética e a axiológica, a das relações interpessoais e a da própria História, mas também a filosofia da educação, da psicoterapia e do crescimento pessoal, a teoria de como ajudar os homens a tornarem-se no que podem e profundamente necessitam vir a ser. Estamos atualmente no meio de uma tal mudança na concepção das capacidades, potencialidades e metas humanas. Está surgindo uma nova visão das possibilidades do homem e do seu destino, e as suas implicações são numerosas, não só para as nossas concepções de educação, mas também para a ciência, a política, a literatura, a economia, a religião e até para as nossas concepções sobre o mundo não-humano.<sup>39</sup>

Além dessa revisão fundamental dos valores que baseiam nossa cosmovisão contemporânea, há outro elemento fundamental para a transformação da realidade humana em direção da humanização e da ressacralização da vida, que já foi adiantada acima. Trata-se da construção de visões positivas de futuro.

Imagens utópicas são arquetípicas. Ou seja, os seres humanos possuem uma capacidade inata, como espécie, de responder entusiasticamente a propostas de futuro que sejam promissoras e desejáveis, e de agir para torná-las realidade. Nos primórdios da civilização, há uns bons 3000 anos, esta verdade já havia sido expressada quando um sábio disse que “Onde não há visão, o povo perece.”<sup>40</sup> Isso era tão verdade então quanto o é hoje.

## A Origem e Fonte dos Valores Humanos

Mas onde buscar estes princípios espirituais norteadores, estes valores humanos orientadores, estas visões positivas de futuro?

---

<sup>39</sup> Maslow, Abraham. *Introdução à Psicologia do Ser*, p. 223

<sup>40</sup> *Provérbios* 29:18

Kant queria que todo o agir moral se sustentasse na razão, e não via necessidade de nada mais do que seu *imperativo categórico* para que cada um e todos os seres humanos agissem de forma ética. A Moral, nesta visão, seria basicamente autônoma (partindo do próprio indivíduo) e racional, e não heterônoma (partindo de uma autoridade externa) e cultural (religiosa ou política). Kant acreditava que bastaria a compreensão desta formulação racional, belíssima, por sinal, para fazer que os homens agissem moralmente uns para com os outros. Diz o imperativo categórico: “Age tu de tal maneira que a máxima de tua vontade possa valer sempre e ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal”.<sup>41</sup> Ou, em outra formulação: “Age tu segundo a máxima que possa transformar-se em lei geral”.

No entanto, a História e as Ciências contemporâneas (Sociologia, Antropologia, Psicologia...) demonstram que **o agir moral exige bem mais do que a simples razão**. A moralidade nasce de uma tessitura complexa onde inextrincáveis elementos autônomos e heterônomos (para usar Kant), ou internos e externos, atuam sobre o indivíduo de forma categórica na sua complexidade e não-linearidade. A realidade moral é bem diferente da pura razão prática. As emoções, tanto ou mais do que a razão, as estruturas psicocerebrais congênitas, os condicionamentos familiares e sócio-econômicos, os valores religiosos, políticos e ideológicos, as tradições sociais, as circunstâncias, a educação, o nível de desenvolvimento moral, os paradigmas dominantes da civilização, cultura ou sub-cultura, tudo isso atua sobre o indivíduo para constituir seu ser e fazer moral.

Na realidade, apesar do que desejava Kant, é hoje evidente que não existe desenvolvimento moral sem uma fonte externa ao indivíduo que sobre ele exerça influência inequívoca e à qual ele, preferencialmente, entregue sua lealdade, mas, em qualquer caso, sua obediência. Um ser humano não age moralmente no vácuo da razão, mas impulsionado por crenças, sentimentos, lealdades, ódios, amores, valores e princípios (ou pela falta deles).

---

<sup>41</sup> Kant, Immanuel. *Kritik der Praktischen Vernunft – Grundlegung der Metaphysik der Sitten*, A 54



Assim, parece haver bastante consenso entre vários pensadores pós-modernos quando tendem a valorizar uma redescoberta dos princípios eternos e universais proclamados, não pela simples razão, mas pelas grandes tradições espirituais da humanidade. Sem necessariamente postularem um retorno às Religiões – pelo menos enquanto elas, ou naquelas que, se configuram conforme o que Wilber chama de formato “pré-moderno” –, tais pensadores e cientistas identificam nelas a origem e a fonte dos princípios universais de humanização cuja falta tanto denunciam.

Max Horkheimer, o fundador da “Teoria Crítica” e um dos pais da (Primeira) Escola de Frankfurt, junto com Adorno, Marcuse e Benjamin, deu desenvolvimento ao pensamento filosófico contemporâneo a partir de uma perspectiva marxista. É dele, e de um quadrante tão insuspeito para tal posicionamento, a seguinte afirmação:

Não existe nenhuma razão lógica e imperativa pela qual eu não deva odiar, se isso não me prejudicar na vida social. Todas as tentativas de basear a moralidade na inteligência mundana, em vez de vê-la em relação ao mais além – uma tendência à qual nem mesmo Kant resistiu todo o tempo – estão fundadas em ilusões. Em última análise, tudo o que diz respeito à moralidade deriva logicamente da teologia.<sup>42</sup>

Arnold Toynbee, ao analisar as possibilidades de correção de rumos da civilização contemporânea, lançava o desafio de se “restabelecer a superestrutura secular sobre fundações religiosas”.<sup>43</sup> Claro que não se refere a “fundações religiosas” no sentido de sectárias ou doutrinárias, mas no sentido dos valores espirituais que sempre foram o baluarte e o moto de todas as religiões.

Fritjof Capra, por sua vez, escreve:

---

<sup>42</sup> Horkheimer, Max. *Die Sehnsuch nach dem ganz Anderen*, 60

<sup>43</sup> Toynbee, Arnold. *Estudos de História Contemporânea*, p. 48

Um número cada vez maior de cientistas está consciente de que o pensamento místico oferece um fundamento consistente e relevante para as teorias da ciência contemporânea, uma concepção de mundo na qual as descobertas científicas de homens e mulheres podem estar em harmonia perfeita com seus objetivos espirituais e suas crenças religiosas.<sup>44</sup>

Ervin Laszlo faz uma exposição bastante completa do que representaria um programa de humanização da cultura contemporânea partindo da influência dos valores universais salientados em diversas correntes de pensamento religioso ou humanista (inclusive ateu):

Os grandes ideais das religiões mundiais, e a ética e a cosmovisão de tempos mais recentes, representam valores perenes, independentemente do período histórico em que apareceram inicialmente. Estes ideais poderiam e deveriam ser reafirmados e divorciados das práticas políticas, freqüentemente questionáveis, que estiveram associadas a eles.

Há, por exemplo, a visão cristã da fraternidade universal governada pelo amor que o homem dedica ao Deus de todos os homens e ao próximo. Há a visão histórica do judaísmo, de um povo eleito através do qual todas as famílias da terra serão abençoadas. O Islã possui a visão universal de uma comunidade derradeira entre Deus, o homem, a natureza e a sociedade. A meta essencial da Fé Bahá'í é alcançar uma visão abrangente do mundo que possa conduzir à unidade da humanidade e ao estabelecimento de uma civilização mundial baseada na paz e na justiça. O hinduísmo percebe a matéria com sendo nada mais que a manifestação exterior do espírito e exorta à sintonia com a harmonia cósmica através dos caminhos variados da yoga. O budismo, também, percebe toda a realidade como interdependente, e ensina o homem a alcançar união com ela através da renúncia aos apelos e apetites de um ego independente. O confucionismo acha a harmonia suprema nas relações humanas disciplinadas e ordeiras, e o taoísmo encontra esta harmonia na natureza e no convívio com ela. As religiões tribais africanas concebem uma grande comunidade dos vivos e dos mortos à qual todas as pessoas pertencem a menos que intencionalmente criem desequilíbrios entre as forças visíveis e invisíveis que estão dentro e ao redor delas.

---

<sup>44</sup> Capra, Fritjof. *The Turning Point*, p. 78

*[...] apresentar alternativas válidas no sentido de recolocar a humanização e, na verdade, a ressacralização da vida, outra vez no centro da vida.*

Howard Gardner, da mesma forma, encorajamos a buscar nestas fontes, sem dogmatismo, mas também sem medo, os elementos necessários para uma recuperação do equilíbrio do homem contemporâneo:

Tradicionalmente, *as mais importantes verdades* foram as religiosas – as crenças da cultura sobre o que os seres humanos são, seu lugar no cosmo, como se relacionam com deidades e outras figuras espirituais, forças divinas que determinam o destino de cada um.<sup>45</sup>

Estas considerações parecem ser mais do que suficientes para apresentar alternativas válidas no sentido de recolocar a humanização e, na verdade, a ressacralização da vida, outra vez no centro da vida.

É possível, pois, e não apenas necessário, recuperar as elevadas verdades de natureza espiritual, moral e ética que foram esquecidas durante nossa fase de modernidade cartesiana, atomista, reducionista, materialista e tecnicista. Além disso, essa recuperação, mais do que necessária e possível, é saborosa, enriquecedora e fraternal. Ela aponta para uma visão sistêmica do homem e de sua interação com a vida.

Na medida em que está aberta para todas as verdades e incorpora todo o bem, esta postura humanizadora é instrumento de tolerância, e, mais que tolerância, de amor. É instrumento de liberdade, igualdade e paz. Trata-se da busca da transcendência humana, do *Ser Mais* de Paulo Freire. E, como ele afirma, “esta busca do *Ser Mais*... não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires...”<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Gardner, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*, p. 33. O grifo é nosso.

<sup>46</sup> Paulo Freire. *A Pedagogia do Oprimido*, p. 86

## A Educação da Vontade e a Sociedade Ética

Os estudos na área da genética do comportamento indicam claramente que o aprendizado moral tem imensa relevância sobre o comportamento, a ponto de poder alterar profundamente as tendências inatas de qualquer pessoa. Como vimos acima, porém, esta intervenção precisa ser sábia e oportuna. Assim, embora não se possa negar os limites impostos ao desenvolvimento moral pelo caráter congênito<sup>47</sup> (ou temperamento, ou personalidade) de cada pessoa, o fato é que, como coloca Freitag, “as competências morais [...] podem ser melhoradas com certos programas de educação moral”.<sup>48</sup>

Dean Hamer, do Instituto Nacional do Câncer, nos EUA, um dos mais renomados geneticistas do comportamento em todo o mundo, comenta:

As últimas pesquisas em genética, biologia molecular e ciência neural demonstra que muitos traços fundamentais da personalidade são herdados ao nascimento, e que muitas das diferenças entre os estilos de personalidade resultam de diferenças genéticas. ... Os psicólogos chamam esta dimensão biológica e inata da personalidade de *temperamento*.

Só porque uma pessoa nasce com um determinado temperamento, porém, não significa que tenha de seguir uma determinada programação ou um conjunto simples de instruções. ... As pessoas têm a opção de se deixar levar por fraquezas do temperamento, ou de vencê-las. Elas podem tirar vantagem de dons do temperamento, ou ocultá-los. ... A mesma coisa vale para todos: há traços que você pode mudar e outros que pode apenas tentar controlar ou modificar.<sup>49</sup>

O temperamento, apesar de ser em grande parte inato, não está ainda totalmente formado num recém-nascido. Na verdade, o que ocorre é que o

---

<sup>47</sup> Composto pelo caráter hereditário (dado geneticamente) e inato (dado pelas condições de gestação).

<sup>48</sup> Freitag, Barbara. *Itinerários de Antigona. A Questão da Moralidade*, p. 283

<sup>49</sup> Hamer, Dean. *Living with Our Genes*, p. 6-8

bebê nasce com o potencial de desenvolver um determinado temperamento em resposta ao ambiente que o cerca. Portanto, o temperamento também é aprendido, só que este aprendizado não se dá como aprendemos a memorizar um número de telefone. Como diz Hamer, “as pessoas aprendem seu temperamento através da memória *emocional*, que a maioria das pessoas conhece pelo nome de hábito.”<sup>50</sup>

Justamente devido a este fato é que as primeiras experiências do bebê, de amor e aconchego, de proteção e carinho, de cuidado, tranquilidade e calma, ou seus opostos, têm tanta influência sobre seu desenvolvimento posterior. Neste período tão primitivo de seu amadurecimento, as influências do ambiente sobre ele já atuam sobre suas estruturas mentais, conformando-as ou deformando-as. Entre elas, as estruturas de dimensão moral.

Apesar dos relevantes fatos e dados relativos à influência da hereditariedade no comportamento humano, a realidade é que o caráter, aquela parte de nossa personalidade que é aprendida através das experiências de natureza social e moral, tem um fator preponderante em como nos comportamos. Como exclama Dean Hamer, “A coisa maravilhosa a respeito do caráter é sua habilidade para modificar o temperamento, para capacitar as pessoas a tirarem vantagem das partes úteis de seus temperamentos e a diminuir a influência das tendências biológicas ou instintos menos desejáveis.”<sup>51</sup>

Abraham Maslow, ao abordar a questão da natureza humana em relação ao bem e o mal, descreve assim o fenômeno:

Essa natureza interna, até onde nos é dado saber hoje, parece não ser intrinsecamente, ou primordialmente, ou necessariamente, má. As necessidades básicas ... , as emoções humanas básicas e as capacidades humanas básicas são, ao que parece, neutras, pré-morais ou positivamente

---

<sup>50</sup> Id. *Ibid.*, p. 14

<sup>51</sup> Hamer, Dean. *Living with Our Genes*, p. 16

*boas*. A destrutividade, o sadismo, a crueldade, a premeditação malévola, etc. parecem não ser intrínsecos, mas, antes, constituiriam reações violentas contra a frustração das nossas necessidades, emoções e capacidades intrínsecas. A cólera, em si mesma, não é má, nem o medo, a indolência ou até a ignorância. É claro, podem levar (e levam) a um comportamento maligno, mas não forçosamente. Esse resultado não é intrinsecamente necessário. A natureza humana está muito longe de ser tão má quanto se pensava. De fato, pode-se dizer que as possibilidades da natureza humana têm sido, habitualmente, depreciadas.<sup>52</sup>

Victor Frankl identifica no ser humano, uma “pré-consciência moral” e mesmo um “instinto ético”, que corresponde àqueles universais morais dos quais tratamos antes. Tais estruturas interiores, como já vimos, somente se tornam ativadas se forem estimuladas através de experiências de natureza moral e espiritual *logo na primeira infância* e até a puberdade. Tudo vale: fábulas na hora de dormir, cantigas de roda, castigos e recompensas, abraços, beijos, carinho, ou a falta deles... Tais experiências modelam aquilo que poderíamos chamar de *temperamento moral*, modelado através de lições emocionais, e que é anterior ao caráter propriamente dito, cuja formação já está mais vinculada aos aspectos intelectuais do desenvolvimento.

Montaigne observou, neste sentido de uma educação moral temporã: “parece que os primeiros raciocínios de que lhe [à criança] devem embeber o espírito são os que deverão regular-nos os costumes e os juízos, os que lhe ensinarão a conhecer-se, a saber viver e morrer bem”<sup>53</sup>. São diretrizes tão válidas no século XVI quanto no XXI.

Assim, compreendemos que as estruturas morais universais parecem ser tocadas através de inúmeros instrumentos, primariamente de natureza emocional e, depois, de natureza intelectual. Dois elementos, porém, parecem,

---

<sup>52</sup> Maslow, Abraham. *Introdução à Psicologia do Ser*, p. 27

<sup>53</sup> Montaigne, Michel de. *Ensaio*, lv. I, cap. XXVI, p. 224

em conjunto, servir de eixo condutor das experiências, quer emocionais, quer intelectuais, associadas ao aprendizado moral: *recompensa e punição*. Sob a influência destas duas forças, em todas as suas formas de expressão, é que se modela o temperamento moral e o caráter do ser humano. Isso não é estranho, na medida em que prazer e sofrimento são, de modo geral, os dois grandes mestres da própria evolução das espécies.

Como já vimos antes, Platão chamava de *educação* o treinamento dado “aos primeiros instintos de virtude existentes nas crianças”, através de “**hábitos adequados**”. A genética do comportamento chama tais hábitos, contemporaneamente, de *memória emocional*. Platão também enfatizava, como instrumento da educação, “a disciplina correta de prazer e sofrimento”, instilada desde a mais tenra idade, disciplina esta que garantia que cada homem “desde o início até o fim de sua vida, abominará o que deve ser abominado e terá amor pelo que se deve amar.”<sup>54</sup> Todos os indícios da ciência contemporânea é de que Platão estava certo.

Montaigne, exaltando as virtudes educacionais dos impérios do passado, comenta que os persas “ensinavam a virtude aos filhos como nos outros países se ensinavam as letras”, e que o filho do rei era ensinado por quatro tutores, respectivamente “o mais avisado, o mais justo, o mais virtuoso e o mais valente da nação”. Estes atuavam como mestres especializados, ensinando “o primeiro, a religião; o segundo, a ser sincero; o terceiro, a dominar as paixões; o quarto, a nada recear.” Ainda mais, Montaigne faz notar que a perfeição da juventude sob a legislação de Licurgo deveu-se ao fato de que “sua educação consistia, como entre os persas, em pedir às crianças julgamentos sobre os homens e suas ações. E cumpria-lhes justificar sua maneira de ver, de modo que a um tempo exerciam a inteligência e aprendiam Direito”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Platão. *Laws*, bk II, [653]

<sup>55</sup> Montaigne, Michel de. *Ensaíos*, lv. I, cap. XXV, p. 210-11

Alguns poderiam apressar-se em pensar que tais exemplos não nos servem, já que se referem a outros povos e outros tempos. Isso seria um sério engano. Os seres humanos têm sido os mesmos há pelo menos 100.000 anos, e as experiências culturais de qualquer povo têm valor universal pelo que nos dizem sobre a natureza humana. Howard Gardner alerta que:

O que aprendemos sobre seres humanos a partir de estudos culturais é, pelo menos, tão importante quanto o que aprendemos através da Psicologia e Biologia; com efeito, as decisões educacionais não deveriam ser tomadas sem um apoio igualmente sólido em ambos os campos.<sup>56</sup>

Essas observações de Montaigne apontam, além disso, para elementos que a ciência atual (como em Piaget e Kohlberg) identifica como essenciais para a geração de padrões elevados de comportamento: a edificação das noções morais através do contato direto com os conceitos morais e por meio da reflexão sobre as conseqüências dos atos; o contato com figuras-modelo que sirvam como exemplos existenciais das lições de moral; a força arquetípica da fundamentação religiosa e sagrada do bom caráter e da virtude, a força dos princípios universais morais, a centralidade da Justiça no desenvolvimento moral, etc. São todos elementos que faríamos bem em resgatar nos nossos dias.

Todas estas considerações nos servem de guia para a formação de pessoas dotadas de valor e comportamento ético e moral, especialmente no que diz respeito à exigência de experiências iniciais, na mais tenra idade, de amor e carinho, de certo e errado, de recompensa e punição.

Porém, ainda se apresenta um grande problema. Tudo o que sabemos hoje sobre este campo aponta para uma direção fundamental: se as normas culturais, os valores sociais, a jurisprudência e os costumes de uma sociedade não forem imbuídos de tais valores espirituais em suas mais diversas formas

---

<sup>56</sup> Gardner, Howard. *O Verdadeira, o Belo e o Bom*, p.98-9



*Quanto mais frágil o caráter geral da sociedade, mais frágil será o caráter de cada um de seus membros, num círculo vicioso difícil de interromper.*

de manifestação, a possibilidade de se educar o caráter dos indivíduos torna-se extremamente remota. Quanto mais frágil o caráter geral da sociedade, mais frágil será o caráter de cada um de seus membros, num círculo vicioso difícil de interromper.

Assim, se o efeito da educação dos persas ou de Licurgo, como descritas por Montaigne, era tão extraordinário, isso não era devido ao método simplesmente, embora ele também seja importante. A principal razão desse efeito, porém, é que a cultura na qual estavam

inseridos estes métodos, estes alunos e estes professores, ela toda guiava-se por tais valores. Eles permeavam a cultura e a educação das crianças. Segundo estes padrões, era apenas a institucionalização das aspirações gerais de todos com relação a um ser humano ideal. Eram os paradigmas culturais, a visão do homem ideal e da vida ideal quem, na verdade, educavam, criando tanto as estruturas como o ambiente para esta educação.

Isso nos coloca um desafio adicional: é claro que se faz necessário atuar sobre a educação do indivíduo, mas o mais importante é enfrentar-se a questão da formação de uma *sociedade* que paute seu comportamento pelos grandes princípios espirituais, os valores humanos eternos, as virtudes universais e os ideais nobres e imorredouros.

Essa necessidade se dá por uma razão, acima de tudo: como espécie, nossos piores e mais terríveis comportamentos não se dão como ações individuais, mas coletivas. Atos de selvageria, ódio, violência extrema, sadismo e bestialidade foram cometidos por milhares de indivíduos que nunca foram nem jamais seriam considerados psicopatas assassinos. Isto porque suas ações foram

realizadas dentro do contexto e da anuência das diversas culturas, instituições e determinações ideológicas onde viviam. E foram cometidas contra os que “mereciam” tal tratamento. Assim foram mortos vinte milhões de camponeses sob Stalin; seis milhões de judeus, ciganos e deficientes sob Hitler; 150.000 pessoas, em segundos, sob as bombas americanas em Hiroxima e Nagazaki... Lyall Watson nos faz observar: “Se existe algo que os atos malignos nos deveriam ter ensinado é que eles não tendem a ser cometidos por vilões extraordinários, ou por demônios ou estranhos, mas por gente perfeitamente comum.”<sup>57</sup>

Em 1960, o nazista Adolf Eichmann foi julgado em Jerusalém, pelos crimes de genocídio levados a cabo de maneira tão burocrática durante o Terceiro Reich. Ao contrário do que se esperava, Eichmann se mostrou uma pessoa desapontadoramente normal. Nenhum sinal maligno, nenhum ódio perturbador, nenhum olhar diabólico.

A filósofa Hannah Arendt, comentando sobre o julgamento, escreveu: “o difícil em relação a Eichmann é justamente que tantos eram exatamente como ele, e que estes tantos não eram nem pervertidos nem sádico, mas eram todos, e ainda são, terrível e pavorosamente normais.”<sup>58</sup>

Assim, o grande desafio contemporâneo é, na verdade, não apenas individual, mas coletivo. É necessário moralizar nossa vida e nossas instituições novamente; voltar a sentir respeito sagrado pela vida humana e pela natureza; abdicar de prazeres fugazes em prol de virtudes eternas; abandonar a futilidade e regozijar-nos na nobreza; desistir do materialismo e atentar para os fundamentos espirituais da existência... Metas difíceis, mas essenciais. Mudanças complexas, mas já conseguidas no passado. O cenário está montado para que cada um e todos possam atuar nesse sentido.

---

<sup>57</sup> Watson, Lyall. *Dark Nature, A Natural History of Evil*, p. 289

<sup>58</sup> Arendt, Hannah. Apud. Lyall Watson. *Dark Nature, A Natural History of Evil*, p. 289

## Os Princípios Espirituais Universais

Como vimos nas tantas análises anteriores, tanto as tradições espirituais e sapienciais quanto a investigação científica contemporânea apontam numa mesma direção: a necessidade da educação para a formação da eticidade na pessoa humana. Além disso, para ser eficaz, essa educação precisa ter conteúdo e relevância racional, emocional, cultural e espiritual. Como aponta Barbara Freitag, “os conceitos morais não podem ser tratados de forma impessoal e neutra, devendo ser tratados como normativos, positivos ou relevantes em relação a outros valores.”<sup>59</sup>

Isso significa que, nos seres humanos, os julgamentos morais sempre se apóiam em algum critério, princípio ou lei geral, não se tratando de simples avaliações de circunstâncias ou ações particulares. É por isso que os estágios mais elevados de desenvolvimento moral se baseiam em princípios e normas universais, que transcendem o grupo, a cultura ou as circunstâncias peculiares ao indivíduo.

Porém, para que tal desenvolvimento moral possa realizar-se, é fundamental o contato da pessoa com tais normas universais, necessariamente através da pluralidade de fontes de autoridade moral, sem o que o desenvolvimento da eticidade tende a se sedimentar nos estágios inferiores do nível convencional da moralidade, no qual as idiossincrasias culturais, nacionais e religiosas são colocadas acima dos universais.

Tal educação moral que não enxerga além de seu próprio entorno imediato, é perigosa, uma vez que encerra em si a semente da intolerância e do ódio. As virtudes não se tornam abrangentes, mas restritas. Não alcançam os “diferentes”, mas apenas os “iguais”. Nesse contexto, o amor (à família, à pátria, à raça, à religião) pode se tornar instrumento de ódio (a outras famílias,

---

<sup>59</sup> Freitag, Barbara. *Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade*, p. 201

outras nações, outras raças, outras religiões). É por isso que a educação moral, ou é baseada em universais, ou não é educação moral que se preze.

Vimos o quanto a ressacralização do mundo, não em bases fundamentalistas e proselitistas, mas universais, é fundamental para a saída da unidimensionalidade materialista na qual a sociedade contemporânea se viu afundar. Vimos, também, que a religião é central para toda a questão da moralidade, ou eticidade. Evidentemente, ao longo de toda a História humana, nenhuma outra força social conseguiu educar as massas na moralidade como a religião. Os *imperativos categóricos* e outras formulações da filosofia, apesar de sua nobreza e elevação, de sua utilidade epistemológica e cognitiva, não conseguem mobilizar o imaginário e a vontade das massas. O comportamento moral coletivo dos homens exige dimensões ideológicas, representacionais, arquetípicas, metafóricas, simbólicas, racionais e emocionais que somente as religiões conseguem oferecer.

Porém, é fundamental que tal resgate das grandes verdades religiosas se dê em novas bases, sem o que estaríamos simplesmente pregando um retorno à Idade Média. O resgate do espiritual e do religioso no mundo contemporâneo precisa passar pela ciência, pela razão, pela pluralidade e pelo universal, sem o que tal projeto estaria fadado ao fracasso.

No Brasil, temos uma circunstância toda especial, estabelecida por Lei, que pode servir de grande instrumento para a promoção de uma educação moral eficaz. A Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, que altera o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituiu nas escolas brasileiras a obrigatoriedade do ensino religioso, de matrícula facultativa, como “parte integrante da formação básica do cidadão”. A Lei salienta que deve ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”.

Ainda se está longe de resolver a forma pela qual se irá garantir esse respeito à diversidade cultural e esta ausência de proselitismo. Sem dúvida alguma,

como a própria Lei estabelece, isso terá de passar, necessariamente, pelo diálogo amplo entre os vários setores e segmentos da sociedade. Se as análises e evidências apresentadas nos capítulos anteriores forem acolhidas, para que o ensino religioso possa servir no contexto de uma educação moral apropriada, ela dever-se-ia basear em dois princípios: universalidade e pluralidade.

Ou seja, o ensino religioso-moral, mais do que somente oferecer informações de religião comparada (que em geral baseiam-se simplesmente na transmissão de dados históricos e na análise das diferenças entre os diversos sistemas de fé) deveria focalizar a experiência ética e eticizante dos grandes princípios morais comuns a todas as religiões. Tal experiência abordaria os necessários universos morais de uma forma pluralista, envolvendo várias tradições espirituais, o que permitiria o desenvolvimento, ao mesmo tempo, da moralidade e da fraternidade. Uma vez que não se ama o que não se conhece, o contato com os grandes princípios morais em suas várias formulações ao longo do tempo e do espaço (como expostas nas várias religiões mundiais) permitiria a construção do amor e da justiça, como dimensões morais básicas, sem o amargor do etnocentrismo e da xenofobia que podem facilmente emergir do ensino moral e religioso restrito a uma única denominação ou “verdade”.

Todas as grandes tradições espirituais possuem uma Lei moral central, também conhecida como a “Regra Áurea”, que nos pode servir de exemplo a esta exploração do universal plural. Esta regra suprema, que é a versão religiosa do imperativo categórico kantiano, tem sido considerada, em todos os tempos, a lei máxima das religiões, e serve de substrato para qualquer consideração de natureza verdadeiramente moral. Ela simplesmente nos

*[...] a “Regra Áurea”, que nos pode servir de exemplo a esta exploração do universal plural, regra suprema, que é a versão religiosa do imperativo categórico kantiano.*

*ordena tratar os demais como gostaríamos de ser tratados.* Algumas de suas variadas formulações são as seguintes (entre parênteses estão informações quanto ao nome do fundador, a época de surgimento e a região do mundo de origem):

### **Hinduísmo** (Krishna. Há 5.000, Índia)

Não faças aos demais aquilo que não queres que seja feito a ti; e deseja também para o próximo aquilo que desejas e aspiras para ti mesmo. Essa é toda a Lei<sup>60</sup>, atenta bem para isso.<sup>61</sup>

### **Judaísmo** (Moisés. Há 3.400 anos, Egito-Palestina)

Não faças a outrem o que abominas que se faça a ti. Eis toda a Lei<sup>62</sup>. O resto é comentário.<sup>63</sup>

Amarás o teu próximo como a ti mesmo.<sup>64</sup>

### **Zoroastrismo** (Zoroastro. Há 3.000 anos, Pérsia)

Aquilo que é bom para qualquer um e para todos, para quem quer que seja - isso é bom para mim... O que julgo bom para mim mesmo, deverei desejar para todos. Só a Lei Universal é verdadeira Lei.<sup>65</sup>

### **Budismo** (Buda. Há 2.500 anos, Nepal-Índia)

Todos temem o sofrimento, e todos amam a vida. Recorda que tu também és igual a todos; faze de ti próprio a medida dos demais e, assim, abstém-te de causar-lhes dor.<sup>66</sup>

### **Cristianismo** (Jesus Cristo, há 2.000 anos, Palestina)

---

<sup>60</sup> No original, o termo empregado em sânscrito é *Dharma*. Dharma é um conceito complexo, que pode significar, conforme o sentido, a Lei, a Religião, a Doutrina, ou a Lei Natural, a Ordem Universal.

<sup>61</sup> *Mahabharata*, apud. Rost, p.28; Campbell, p.52]

<sup>62</sup> O termo empregado no original, *Tora*, como *Dharma*, pode ser traduzido por Lei, mas contém muitas outras nuances, como *Guia*, *Instrução*, *Ensino* da Palavra de Deus.

<sup>63</sup> *Talmud Babilônico*-Hillel, apud. Schlesinger & Porto, p.26; Rost, p.69

<sup>64</sup> *Levítico*, 19:18

<sup>65</sup> *Gathas*, apud. Rost, p.56

<sup>66</sup> *Dhammapada*, apud. Rost, p.39

Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, porque isto é a Lei e os Profetas.<sup>67</sup>

### **Islamismo** (Maomé. Há 1.400 anos, Arábia)

Nenhum de vós é um verdadeiro crente a menos que deseje para seu irmão aquilo que deseja para si mesmo.<sup>68</sup>

### **Fé Bahá'í** (Bahá'u'lláh. Há 150 anos, Pérsia-Palestina)

Ó filho do homem! ... se teus olhos estiverem volvidos para a justiça, escolhe tu para teu próximo o que para ti próprio escolhes. Bem-aventurado quem prefere seu irmão a si próprio... tal homem figura entre o povo de Bahá.<sup>69</sup>

Não ponhais sobre nenhuma alma uma carga da qual vós não desejaríeis ser incumbidos, nem desejeis para pessoa alguma as coisas que não desejaríeis para vós mesmos. É este Meu melhor conselho a vós, fósseis apenas observá-lo.<sup>70</sup>

É evidente, por si só, quão eficazes tais máximas universais, pluralizadas, podem ser no estabelecimento de normas morais de conduta. Tais máximas, que certamente podem ser encontradas em relação a todos os grandes valores, como justiça, amor, perdão, fraternidade, perseverança, trabalho, paciência, temperança etc, quando unidas aos seus elementos metafóricos e simbólicos, expressos em parábolas e relatos sagrados, mostraram-se, ao longo dos séculos, extremamente poderosos na construção da eticidade do indivíduo e da sociedade.

Uma das maravilhas do nosso tempo é a acessibilidade a estas fontes diversas, e uma das necessidades da era é o respeito universal a todas elas. Tais podem

---

<sup>67</sup> *Mateus* 7:12

<sup>68</sup> *Hadith*, apud. Ro

<sup>69</sup> “Bahá” quer dizer “glória”, ou seja, tais homens serão considerados entre o povo da “glória de Deus”. *Palavras do Paraíso*. Terceira e Décima Folhas do Paraíso

<sup>70</sup> Bahá'u'láh. *Seleção dos Escritos, de Bahá'u'láh*, LXVI

ser os fundamentos de uma eticidade universal para a nossa época. É uma obra extraordinária, as promessas são belíssimas, e o trabalho é imenso. Mas como sempre ocorreu no passado, os seres humanos, coletivamente, têm se mostrado capazes de enfrentar o eterno desafio de reinventar-se e reinventar seu mundo. Nisso reside a certeza de um futuro melhor. De uma primavera depois do inverno. De uma bonança depois da tempestade.

## Compromisso Histórico e Político

Na sua origem, *responsabilidade* provém do latim *responsus*, participio passado do verbo *respondere*, que significa responder, corresponder. Responsabilidade, portanto, indica bem mais do que simplesmente “compromisso” ou “dar conta dos próprios atos”. Implica comunicação, resposta, envolvimento. Nesse sentido, é o oposto do egoísmo e da alienação.

Na medida em que é envolvimento, responsabilidade é vida e crescimento. Todos nós, como seres humanos, nos constituímos como seres históricos, na medida em que, através de nossa breve passagem pela vida, damos continuidade e influenciamos a grande epopéia humana. Nosso papel pode ser maior ou menor, dependendo das circunstâncias e de nossas decisões, mas não podemos, em nenhum momento, abdicar de nossa historicidade. Ser responsável ante a História, quer a universal, quer a nossa própria, significa, acima de tudo, assumir responsabilidade ante a vida. Uma responsabilidade que é existencial porque *é vida*. Uma *responsabilidade* que é escuta, que é resposta, que é diálogo. Ter *responsabilidade existencial* é viver em plenitude, não como um parasita da vida, mas como um parceiro. Não como observador, mas como companheiro.

O *sentido* de nossa existência, em última instância, está definido por nossa *responsabilidade* ante a existência.



Abdicar disso nos faria subumanos. Descartáveis.  
Inúteis.

A responsabilidade para com a História nos faz humanos. A responsabilidade política nos faz cidadãos. Uma complementa a outra. Não podemos ser humanos no vazio, no abstrato, no ar. Constituímo-nos como pessoas numa realidade concreta, num momento determinado, em relações definidas. Ter compromisso político é mudar o que precisa ser mudado. É promover transformações visíveis. É concretizar nossa humanidade através da intervenção concreta num mundo real.

*O sentido de nossa existência, em última instância, está definido por nossa responsabilidade ante a existência.*

Não intervenção materialista, oxalá, mas plena de espírito. Não menos concreta, porém. Intervenção que pode criar um mundo melhor ou pior, se for feita no Amor, ou fora dele. Que pode criar um mundo mais sereno ou mais confuso, se for feita na Sabedoria, ou fora dela. Um mundo mais feliz ou mais desesperado, se na Fé, ou fora dela. Mais digno, se na Verdade. Mais pacífico, se na Justiça.

Assumir um compromisso histórico e político para com a educação e a elevação ética e moral de crianças e adolescentes em nosso país é redimir milhões. É resgatar milhões. É ter milhões de companheiros. Miúdos. Inacabados. Cheios de promessas e esperanças, como todo ser humano. É ser companheiro de milhões.

Na vida.

No amor.

Na esperança.



Mire veja, o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

*Guimarães Rosa*



## O RECONHECIMENTO COMO TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS\*

---

*Vicent Martínez Guzmán\*\**

Vamos iniciar nossa reflexão usando a fantasia. Os seres humanos têm necessidade de usar a fantasia. Tantas e tantas vezes nos dizem que “é lógico” que as coisas sejam de uma maneira determinada. “Logicamente”, os homens sabem mais que as mulheres como interferir nos assuntos públicos. As mulheres, as pobres, já estão bem na esfera privada do lar, cuidando das crianças, da casa. “Logicamente” se deveria bombardear a Sérvia para salvar os direitos dos albanos-kosovos e, além do mais, deveria tê-lo feito a OTAN, encabeçada pelos Estados Unidos, sem consultar sua própria ONU. Um bombardeio humanitário (*sí*). “Não havia outro remédio” é a expressão em espanhol para dizer “logicamente”. “Logicamente” sempre haverá guerras e ricos e pobres, e excluídas e excluídos. Essa é a “condição humana”.

No entanto, com base no mesmo autor que se considerava o promotor da noção de subjetividade moderna que hoje nos parece insuficiente; do mesmo autor que buscava a unificação do método de todas as ciências, tomando como modelo as matemáticas, aprendemos a duvidar, a pôr em questão a

---

\* Este trabalho consiste nas reflexões escritas de umas sessões muito dinâmicas desenvolvidas com os alunos do Projeto Now da Universidad Jaume I em Maio de 1999. Meu “reconhecimento” por suas reflexões e sugestões. Ele também forma parte do projeto de investigação PB97-1419-C02.02 financiado pelo Ministério de Educação e Ciência da Espanha.

Tradução feita por Martha J. Rabbani do original publicado em espanhol no livro Martínez Guzmán, V. (2001) *Filosofia para hacer las paces*. Madrid: Icaria.

\*\* Doutor em Filosofia. Professor Titular do Departamento de Filosofia e Sociologia da Universidad de Jaume I, de Castellón, Espanha. Diretor do Mestrado Internacional de Estudos para a Paz y o Desenvolvimento, e da Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz. Tem publicado sobre Didáctica da Filosofia, Filosofia da Linguagem e Fenomenología.

afirmação de que haja só uma lógica. No processo de dúvida que Descartes promoveu, abre-se a possibilidade de outras lógicas, outras maneiras de ver as coisas, outras relações entre os conceitos, muitas maneiras de dar razões. Descartes duvida, ainda mais, da própria matemática, de que 2 e 3 sempre somem 5. E se houver outra maneira de pensar, outra maneira de ver as coisas, outra maneira de ser consciente, outra consciência (um gênio maligno? um Deus?) que sabe que me engano cada vez que somo 2 e 3, e deixa que me engane?

Talvez essa dúvida possa resultar fantasiosa, mas dá uma responsabilidade à filosofia. A responsabilidade de pôr tudo em questão, de buscar alternativas, inclusive frente à lógica inexpugnável das matemáticas. E se tivéssemos dado ouvidos aos movimentos civis pacíficos, reivindicando a autonomia de Kosovo, quando Milosevich a cancelou em 1989? E se depois da guerra de Bósnia se houvesse julgado internacionalmente aos criminosos de guerra, incluído Milosevich, como pediam as organizações pacifistas no Manifesto de Verona? E se não fossem vendidas armas às partes, nem financiado o Exército de Libertação de Kosovo? E se, relegando as mulheres à esfera privada e reservando-lhes valores de “menor categoria” que os da justiça, a racionalidade e o direito (coisas de homens), perdêssemos todos os seres humanos em cuidado, ternura e carinho? Não porque as mulheres tenham esses valores “naturalmente”, senão porque na construção social de gênero, temos minimizado seu valor e os relegado, junto com os seres humanos femininos, a um segundo plano. E se a condição humana é mais complexa que as instituições para fazer a guerra e somos capazes de fazer as pazes de muitas maneiras diferentes? A reflexão filosófica é sempre uma provocação que põe em questão as lógicas que se consideram elas mesmas inexpugnáveis.

Contudo, se falha a Lógica, temos a Fantástica. Gianni Rodari (1976) é um inventor de histórias para crianças, um fantástico. Sabemos que há uma Lógica mas o que agora se trata é de outra lógica, de uma fantástica. A fantástica seria a *arte de inventar* (p.5). A imaginação levada ao poder e à

*Devemos inventar a paz, imaginá-la, iluminá-la.*

educação. Aplicado à paz: a guerra já é uma instituição, devemos inventar a paz, imaginá-la, iluminá-la. Etimologicamente, isso é o que significa *fantasiar* sobre a paz: dar uma nova luz ao que nos está ocorrendo, que “apareçam” as coisas de outra maneira (do verbo *phaino* em grego). Rodari pensava que suas páginas podiam ser úteis aos que acreditam

[...] na necessidade de que a imaginação ocupe um lugar na educação; a aqueles que têm confiança na criatividade infantil; que conhecem o valor de liberação que pode ter a palavra. ‘O uso total da palavra para todos’ me parece um bom lema, de belo som democrático. Não para que todos sejam artistas mas para que ninguém seja excravo. (p.9).

Usando a imaginação, Rodari (1995) nos fala da necessidade de reconhecimento que têm os seres humanos, através de Tonito, um menino que foi ao colégio sem saber a lição e, dada sua preocupação, desejava ser invisível. De repente, quando o professor fez a chamada, não o viu e Tonito percebeu que havia se tornado invisível. Começa, então, a fazer travessuras dando voltas pela classe, puxando o cabelo de seus colegas e derrubando lápis e canetas. Subiu no ônibus sem pagar. Começou a se incomodar quando uma senhora com uma cesta de compras lhe sentou em cima, “não o reconheceu”. Seguiu, todavia, realizando seus desejos de invisibilidade. Entrou em uma doceria e comeu doces de mãos cheias, frente à surpresa do padeiro. Depois voltou ao colégio para ver seus amigos mas ninguém o percebia, “não lhe reconheciam”. Um pouco cansado e desanimado chegou à sua casa e viu seus pais preocupados porque ele não chegava, porque não o viam. Gritou-lhes que estava ali mas “não lhe reconheciam”. “Não quero ser invisível nunca mais – se lamentava Tonito com o coração destroçado em mil pedaços. Quero que meu pai me veja, que minha mãe brigue comigo, que o professor me peça a lição. Quero brincar com meus amigos. Que ruim é ser invisível! Que mal é estar só!”

Usando a imaginação, aprendemos sobre a necessidade de reconhecimento. Certamente nós, seres humanos, nos incomodamos uns com os outros. Muitas vezes queremos estar sós, entramos em conflito com os outros, nos chocamos. Ao mesmo tempo, no entanto, nos necessitamos. Kant dizia que os seres humanos se caracterizam por uma “insociável sociabilidade” (Martínez Guzmán, 1997b). Às vezes somos como a pomba que pensa quão bem voaria sem a resistência do ar, ignorando que pode voar graças a essa resistência e que, do contrário, cairia. A árvore no meio do bosque pode pensar quão erguida cresceria se não lhe atrapalhassem as outras árvores, ignorando que, graças à interação com elas, seu tronco sobe e sobe para poder “respirar” melhor, para ter a luz do sol e realizar sua função clorofílica.

Nós, seres humanos, nos necessitamos e nos incomodamos. Em nossas relações entramos em conflito, chocamos. Conflito, etimologicamente, alude a “chocar”, inclusive a “dar-se um empurrão”, ainda que também a lutar ou bater-se. No dicionário espanhol de Maria Moliner, a primeira definição de conflito se refere diretamente ao “combate”: “Momento mais violento de um combate”; ainda que também deixa uma margem aberta à reflexão: “Momento em que o combate está indeciso”. Em espanhol um conflito se pode “causar”, “mover”, “ocasionar”, “promover”, “suscitar”. As preposições que acompanham ao conflito são “de”, ou “entre”. Podemos “estar em conflito” ou “ter um conflito”. Se relaciona com oposição, desacordo, luta. Proponho analisar situações em que se aproveite a “indecisão” como uma forma de manejar os conflitos. A última definição aproveita essa indecisão: “Situação em que não se pode fazer o que é necessário ou na qual não se sabe o que fazer”.

Em minha interpretação, essa margem de indecisão ou de não saber o que fazer é um indicador de que as relações humanas são mais complexas do que uma simples interpretação negativa dos conflitos poderia apresentar. Este momento de indecisão alude à intuição que têm os seres humanos de



que as coisas que nós fazemos poderiam ser de outra maneira. Kant dizia que todos temos uma “obscura metafísica moral”<sup>2</sup> segundo a qual somos capazes de comparar como nós fazemos as coisas com o modo como poderíamos fazê-las. Acredito que nessa última definição do conflito se reflete como, na experiência humana, temos essa intuição moral à que aludia Kant: às vezes “temos a impressão” de que deveríamos fazer as coisas (nossas ações) de outra maneira.

Por outro lado, e apesar da carga negativa da palavra conflito a que o próprio dicionário se refere, o conflito é sempre uma mostra da interdependência dos seres humanos. O próprio prefixo “co” que acompanha ao sufixo “flito”, procedente do verbo latino que significa, como dissemos, chocar e bater, gera interdependência: o conflito se dá quando chocamos ou nos batemos uns *com os outros*. Também as preposições que acompanham o conflito, “de” e “entre”, implicam interdependência.

Parece, pois, que podemos vislumbrar um significado positivo para o conflito. *O conflito como um indicador da interdependência das relações humanas pode ser positivo, inclusive criativo.* Além do mais, se apresenta inerente às relações humanas. As relações humanas são intrinsecamente conflitivas: nós, seres humanos, nos chocamos, nos topamos uns com os outros. Desse choque pode surgir a anulação das outras e outros ou a transformação criadora entre as próprias tensões dos conflitos.

---

<sup>2</sup> Há muitas maneiras de se relacionar as palavras «ética» e «moral». Etimologicamente, a palavra latina é *mos* e vem a traduzir a palavra grega *ethos*. Nesse sentido ambos se referem ao mesmo. No entanto, é comum, e assim acredito que se tem feito nos documentos do Projeto Now sobre mediação, considerar que “morais” pode haver várias porque se refere às formas concretas, religiosas, ideológicas, comunitárias etc. em que se valoriza o que está bem e o que está mal, enquanto que “ética” seria a reflexão filosófica mais “universal” sobre as diferentes morais, incluindo a proposta de uma moral ou ética de mínimos compatível com a pluralidade de morais ou éticas de máximos. Me ocupo dessas distinções e algumas mais em Martínez Guzmán (1997a). Nesse artigo utilizo indistintamente moral e ética para me referir às características gerais de fazer valorizações morais ou éticas de todos os seres humanos. Não me refiro a nenhuma moral concreta.

O papel criador e transformador do conflito não nos exime de tensões, indecisões e de não saber o quê fazer. Para isso, necessitamos também uns dos outros.

Aqui surge o papel da *mediação*. Quem media em um conflito, intervém, vem a pôr-se entre as partes, se põe no meio, intercede. De minha proposta de reflexão filosófica, quem media deve *reconhecer* as intuições morais das partes em conflito e provocar sua explicitação. As próprias partes em conflito são competentes moralmente e sabem que podem fazer as coisas de outra maneira. Trata-se de interceder para *reconstruir* as alternativas conjuntamente, para ampliar a visão do conflito, para transformá-lo sem a anulação das outras ou dos outros. No restante desse trabalho vou me aprofundar filosoficamente na reconstrução da normatividade do que nos podemos pedir uns aos outros, a partir da experiência moral e das experiências de reconhecimento, para transformar os conflitos. Antes, vou resumir algumas idéias fundamentais sobre os conflitos tomadas da Investigação para a Paz.

### A mediação entre a resolução, a gestão e a transformação de conflitos

A Investigação para a Paz, com a qual estamos trabalhando, tem desenvolvido toda uma disciplina, chamada inicialmente Resolução de Conflitos, como forma de buscar uma convivência em paz. De fato, as primeiras investigações sobre a paz nos anos 30, eram mais um estudo da guerra como conflito e levaram aos estudos dos conflitos interpessoais e sua aplicação aos conflitos entre comunidades e estados. Foi assim como surgiu a importante revista *Journal of Conflict Resolution*.

O que me interessa nesse contexto, é fazer um pequeno balanço de alguns avanços desses estudos sobre os conflitos e o que estou aprendendo em minhas reflexões filosóficas sobre a investigação para a paz.

Em primeiro lugar, há uma importante relação entre conflito e cooperação estudada por Rapoport (1992) e que resumo no seguinte quadro:

### Conflito e Cooperação

1. Em ambos há <i>reciprocidade</i> , que supõe <i>reconhecimento</i> mútuo, inclusive de indivíduos egoístas que tendem a cooperar para ganho próprio. Há uma <i>racionalidade estratégica</i> que, como tal, não supõe, todavia, compromissos éticos, apesar da reciprocidade e do reconhecimento. Se divide em racionalidade individual e coletiva.
2. Segundo a racionalidade coletiva, se pode <i>cooperar com o conflito</i> para ganhar, ainda que seja pouco e com o risco de todos sairmos perdendo. Conflito e cooperação são as duas caras da mesma moeda.
3. Ambos dependem da maneira como <i>percebemos</i> o mundo. O conflito estimula a cooperação e vice-versa, como contraste figura-fundo. Exemplos: o ato sexual, a “mão invisível” do liberalismo econômico, a guerra, a solidariedade corporativa...
4. A percepção pode ser educada, modificada. Fomentar a consciência de <i>problemas comuns</i> .
5. Aprender a <i>pôr-se no lugar do outro</i> , <i>compreender</i> o oponente.
6. O conflito é a percepção da contradição e a cooperação é a percepção da identidade, mas a contradição e a identidade são complementares.

- 1) É fundamental a relação entre conflito e percepção. Também é fundamental que a mediação ajude a explicitar aos envolvidos sua própria percepção da situação. Lederach (1984) considera que a forma em que os envolvidos percebem o conflito, os objetivos, as intenções e os motivos do outro determinará quase sempre a intensidade do conflito. Muitas vezes a regulação do conflito tem a ver com o esclarecimento das percepções e compreensão da outra ou do outro. No conflito se dá o paradoxo de que *os seres humanos para cooperar devemos entrar em contenda*,

*Individualmente o poder é conseguir o que se quer.*

*Socialmente, é a capacidade de conseguir objetivos comuns.*

*devemos entrar em conflito.* Por isso, já não podemos definir o conflito como uma oposição. No conflito somos co-partícipes, co-operamos, trabalhamos conjuntamente. Nesse sentido, e ainda que pareça um paradoxo, *o conflito é positivo e necessário para o crescimento do ser humano.* A vida sem conflitos seria uma sociedade de robôs, cujos membros teriam perdido a diversidade e singularidade que nos distinguem como humanos.

- 2) Proponho fazer um exercício lingüístico dos campos semânticos ou das redes conceituais, os sinônimos e antônimos, que relacionariam conflito com cooperação. Algumas palavras poderiam ser as seguintes, *Conflito*: reciprocidade, reconhecimento, egoísmo, jogo, racionalidade, estratégia, ganho de alguns, alianças, percepção, criatividade, educação, problemas comuns, se pôr no lugar do outro ou outra, compreensão, contradição, interação, objetivos incompatíveis, escassez de recursos ou recompensas, interferências de outros, interdependência, é positivo, pode ser destrutivo, regulação; *Cooperação*: reciprocidade, reconhecimento, egoísmo, jogo, racionalidade, estratégia, ganho de todos, alianças, percepção, criatividade, educação, problemas comuns, se pôr no lugar da outra ou outro, compreensão, identidade, interação, interdependência. É curioso que nessa lista de características vemos mais elementos compartilhados que distintos. Talvez, por esse motivo, Lederach afirme que o conflito é positivo e necessário para o crescimento do ser humano.
- 3) Por outra parte, parece que entramos em conflito quando “o que eu quero” choca com “o que outras e outros querem”. *“Poder fazer o que quero” relaciona o conflito com o poder* (Boulding, 1992). Individualmente o poder é a capacidade de conseguir o que se quer. Socialmente, é a capacidade de conseguir objetivos comuns por parte de famílias, grupos,

organizações, estados etc. Nesse caso se deve levar em conta as opiniões e decisões humanas. Poder, neste caso, é poder decidir sobre o que quero ou queremos. O poder está relacionado com a noção de limite ou fronteira de nossas possibilidades. O conflito explode quando alguns reduzimos a outros às fronteiras de nossas possibilidades. Ainda que as categorias de poder não sejam nítidas e possam se misturar, temos, de acordo com Boulding, o poder *destrutivo*. Por exemplo, as armas são fruto de nosso poder destrutivo. Os arados, no entanto, têm ao mesmo tempo um poder destrutivo e um poder *produtivo*. Um ovo fertilizado “pode” produzir pintinhos; nossos projetos, idéias, ferramentas e máquinas podem ser produtivos. Como parte do poder produtivo temos o poder *integrativo*. Temos capacidade de construir organizações, formar famílias, unir as pessoas, inspirar lealdade, legitimar. Este poder, entretanto, pode também ser destrutivo: criamos inimigos, brigamos uns com os outros. Devemos ser conscientes de quão próximos estamos da destruição tratando de integrar ou de destruir produzindo, ou de produzir destruindo. A conduta mais relacionada com o poder destrutivo é a *ameaça*, com o poder produtivo é o *intercâmbio*, com elementos de destruição e integração. A conduta mais intimamente ligada ao poder integrativo é o *amor*. “Faça algo por mim porque me amas”: um cônjuge ao outro, um dirigente ao seu seguido. Talvez se possa falar também de *respeito*. Existem vários tipos de resposta e de reação. Por exemplo, você pode me dizer “não me peças tanto que não te amo tanto”; ou eu posso lhe dizer “me ame: veja o que tenho feito por ti”. Nesse último caso, o amor fica reduzido ao intercâmbio. O amor se relaciona com outras estruturas integradoras como o orgulho, a vergonha e a culpa. Aqui o elemento destrutivo aparece no poder de “ferir”: “você feriu meus sentimentos”. Outro elemento destrutivo é o ódio.

- 4) A denominação mais acadêmica no estudo dos conflitos tem sido *resolução de conflitos* (Lederach, 1995). Essa denominação se baseava na necessidade de compreender a evolução e a finalização dos conflitos. Assim, tratava-se de desenvolver estratégias e habilidades para se enfrentar a seus

frequentes resultados destrutivos. Não obstante, a terminologia “resolução” parecia dar a impressão de que o conflito era algo não desejável, que devia ser eliminado ou, pelo menos, reduzido. As críticas perguntavam se realmente podemos “resolver” um conflito ou se sua “resolução” é, em muitos casos, um objetivo desejável. Parece que, muitas vezes, um conflito é terminado e se criou a harmonia a custa da justiça. Nesse caso, não se alteram as causas estruturais, apenas se freia a confrontação.

Outra denominação tem sido a de gestão (*management*) de conflitos. Em nossa mentalidade ocidental parece que os conflitos seguem determinados modelos e dinâmicas que podemos entender, prever e regular. Há um esforço por considerar o conflito algo natural, parte das relações humanas, e que deve ser “gerido”, “manejado”. Se reconhece que os conflitos não são resolvidos no sentido de nos “desfazermos” deles. Enfatizam-se melhor suas conseqüências e componentes destrutivos. Neste caso, porém, as objeções se centram em que realmente a ação e a interação humana não se manejam da mesma forma que manejamos as coisas do mundo físico. Do ponto de vista dos estudos sobre os processos de pacificação (*peacemaking*), temos que questionar de novo a *relação entre o manejo dos conflitos e os critérios de justiça*. Do ponto de vista do trabalhador pela paz, este enfoque se centra demasiado nos aspectos práticos e técnicos.

- 5) Relacionada ainda mais intimamente com os processos de pacificação está a denominação *transformação de conflitos*. Aqui interessa não apenas eliminar ou controlar o conflito, mas *descrever* sua natureza *dialética*. O conflito se considera um fenômeno que transforma os acontecimentos, as relações humanas nas quais ocorre, incluindo os seus próprios criadores. O conflito é um elemento necessário na construção e reconstrução humanas transformadoras das realidades e organização social. É por isso que podemos prever certas fases nessa sua capacidade de transformação. Suas características poderiam ser as seguintes:

- A) A transformação dos conflitos *altera as formas de comunicação*. Em momentos de alta tensão, a transformação e a *mediação* consistem em recuperar as possibilidades de comunicação entre as partes.
- B) Do mesmo modo, a transformação *altera a auto-percepção e a percepção dos temas que produzem o conflito*. A falta de uma percepção ampla e generosa da situação leva a uma compreensão pouco exata das intenções das outras pessoas e diminui nossa capacidade de articular com clareza nossas próprias intenções. Ainda do ponto de vista psicológico, uma percepção inadequada causa dano à concepção de nossa própria identidade e auto-estima e favorece a manutenção da imagem criada da inimiga ou inimigo.
- C) Finalmente, a transformação dos conflitos ajuda na *descrição de sua natureza dialética*. Assumir essa natureza dialética é o que faz com que a descrição de um conflito não seja mera descrição, mas também o destaque da *natureza prescritiva da reconstrução das maneiras de perceber os conflitos*. Se o conflito não se transforma e se mantém inalterável, pode seguir modelos destrutivos. Pelo contrário, no marco das relações pessoais, a transformação produz uma mudança nas expressões ofensivas e mutuamente destrutivas para torná-las em outras mutuamente benéficas e cooperativas. Da perspectiva institucional, pode-se produzir uma transformação do sistema e da estrutura na qual se dão as relações, aproveitando a energia e o impacto do próprio conflito. A transformação do conflito, portanto, *descreve* sua dinâmica e *prescreve* alternativas.
- 6) Uma outra proposta (Bush y Folger, 1994: 83 ss.) considera que um conflito é um desafio, uma dificuldade ou uma adversidade com a qual as partes devem lidar. Do ponto de vista *pessoal*, um conflito nos dá a

oportunidade de esclarecer nossas próprias necessidades e valores, aquilo que nos causa satisfação ou que não nos satisfaz. É a ocasião de descobrir e forçar nossos próprios recursos para enfrentar nossas preocupações. Os conflitos, definitivamente, oferecem às pessoas a oportunidade de desenvolver e exercer a *auto-determinação, independência e confiança em si mesmas*. Por outro lado, do ponto de vista da necessidade de *reconhecimento das outras pessoas*, um conflito enfrenta cada parte com uma “outra/outra” que, de uma situação diferente, mantém pontos de vista contrários. O conflito nos dá a oportunidade de reconhecer as perspectivas dos outros seres humanos, de sentir e expressar um grau de compreensão e preocupação pelo outro e outra, apesar da diversidade e do desacordo.

Desse modo, a transformação do conflito busca o *crescimento moral* de duas dimensões, a do *empoderamento e a do reconhecimento*. Em outras palavras, a dimensão da recuperação do próprio valor, das próprias capacidades, do *próprio poder (empowerment)*, em interação com a recuperação do *reconhecimento* da outra e do outro. Como alternativa a uma visão individualista dos conflitos, propõe uma visão do mundo *relacional*. Esses autores entendem o crescimento moral desde a perspectiva das éticas feministas do *cuidado*, da atenção, da ternura e da compaixão pelos outros seres humanos (Gilligan, 1986). Os autores que estou mencionando, Bush e Folger, recomendam aproveitar os momentos em que temos certa intuição moral em relação ao crescimento moral nas dimensões do empoderamento próprio e do reconhecimento dos outros seres humanos, para *reconstruir* os valores que transformariam os conflitos, assumindo que a realidade social é construída.

De minha parte, vou finalizar essas reflexões com uma reconstrução da normatividade a ser seguida para transformar os conflitos. Utilizarei os instrumentos da fenomenologia comunicativa da experiência moral e da teoria filosófica do reconhecimento.



## A reconstrução normativa da experiência moral cotidiana: o reconhecimento como mediação

Em primeiro lugar, aprendemos da reconstrução normativa da experiência cotidiana que *os seres humanos somos causa de nossas próprias ações. Somos, portanto, capazes de responder sobre elas, de assumir nossas responsabilidades*. Da análise simples de uma situação na qual me vejo atirando uma pedra, interpreto que “eu mesmo sou a causa de haver atirado a pedra”. Na história da filosofia e da ciência ocidental, no entanto, temos utilizado esse modelo para generalizar e temos afirmado que “tudo o que sucede tem uma causa”. Depois temos aplicado este princípio aos seres humanos, esquecendo a experiência inicial de que procede e chegamos a duvidar que sejamos causa de nossas próprias ações e, conseqüentemente, que tenhamos alguma responsabilidade, para não dizer liberdade.

Assim, afirmamos *teologicamente* que os seres humanos são só causas segundas, porque a causa primeira é só Deus; ou dizemos *cientificamente* que, definitivamente, todas nossas ações estão determinadas pelo funcionamento da própria natureza. Do mesmo modo, se éramos *espiritualistas*, dizíamos que nossas ações eram consequência de uma “ação espiritual interna”, da Vontade ou o que fosse; se éramos *materialistas* dizíamos que, no fundo, todas nossas ações se reduzem a “simples movimentos físicos”. (Martínez Guzmán, 1986).

De acordo com nossa experiência, porém, “eu” me vejo como causa de minhas ações e as outras e os outros nem sempre aceitarão minhas desculpas se não lhes agrada o que fiz. As ações humanas não podem reduzir-se a simples movimentos físicos, assim como a ação de dizer algo não pode reduzir-se a simples movimentos com a língua ou a meros ruídos da garganta. Tampouco podem reduzir-se a atos espirituais internos, como dizer uma promessa não é nenhum ato espiritual interno mas assumir um compromisso, por parte de quem promete, de que fará algo. As outras e os outros sempre podem nos pedir conta do que nos fazemos uns aos outros porque a experiência original é uma atribuição de responsabilidade (Austin, 1975).

Nos atos de fala se vê claramente este sentido original de causa, segundo o qual nem sempre nossas desculpas são aceitáveis. Há uma dimensão do que dizemos que tecnicamente se chama *ato perlocucionário* e consiste nas consequências do que dizemos uns aos outros. O “eu” que realiza a ação de dizer algo entra inevitavelmente em cena. Sempre podemos perguntar a quem disse ou a quem fez algo e a resposta em nossas línguas sempre é o “eu” agente quem se dá conta de sua responsabilidade e a quem pedimos responsabilidade (Austin, 1971).

Há ainda outra dimensão nos atos de fala que mostra a forte ligação que temos uns seres humanos com os outros, os fortes sólidos laços que nos unem uns e umas a outras e outros. Essa dimensão a chamamos tecnicamente *força ilocucionária* ou *dimensão performativa* do que dizemos uns aos outros. Dizer é fazer e, quando dizemos algo, o que importa é o que nos fazemos uns seres humanos aos outros, ao que nos comprometemos ao dizer o que dizemos. Não interessa somente o significado do que dizemos mas com que força o dizemos: é uma promessa, uma ameaça, uma advertência, um enunciado?

A força ou ato ilocucionário do que fazemos ao falar nos liga solidamente com nossos interlocutores por meio dos chamados *efeitos ilocucionários*. Para que se produza a comunicação deve-se dar um dos efeitos ilocucionários chamados de *apreensão* ou *compreensão* por parte do ouvinte das intenções e convenções que seguimos quando dizemos o que dizemos. Se digo que prometo, me comprometo a cumprir. O ouvinte que compreende que o que acabo de dizer é uma promessa e não, por exemplo, uma advertência, tem todo o direito do mundo de exigir-me que cumpra minha palavra. O efeito de compreensão se dá quando o ouvinte compreende a força com a qual eu disse o que disse. A força e os efeitos ilocucionários explicitam o fenômeno da forte ligação sólida que têm os seres humanos e que se apresenta quando nos comunicamos.

Proponho chamar esse fenômeno de sólida ligação entre seres humanos que se comunicam *solidariedade comunicativa ou pragmática*. Pragmática porque se dá na prática da comunicação, ou seja, nós seres humanos, quando nos comunicamos e possibilitamos a compreensão, mostramos a sólida união, a solidariedade que nos liga uns aos outros e que torna possível a comunicação. É por isso que louvamos as pessoas que “têm palavra” ou exigimos que se cumpra a “palavra dada”. Nesse sentido, quando há comunicação, a solidariedade se apresenta originária às relações humanas. A solidariedade não é algo que se acrescenta porque somos bons, temos bons sentimentos, somos muito religiosos ou muito humanitários. Ela é intrínseca às relações humanas de comunicação.

*Quando há comunicação, a solidariedade se apresenta originária às relações humanas.*

A violência começa com a ruptura dessa solidariedade comunicativa, com a falsidade e a insinceridade de quem fala que não assume a responsabilidade do que faz e diz, que não responde pelo que faz e diz. Ser responsável é responder pelo que se faz e se diz. A violência também é a desatenção de quem escuta, a falta de cuidado frente ao que se fala, não ouvir o que se diz, romper a relação estabelecida através do efeito ilocucionário de compreensão. A violência definitivamente começa quando evitamos a atitude performativa, que é a atitude que assume os compromissos do que nos dizemos e fazemos uns aos outros.

A violência começa com a falta de reconhecimento de uns e umas em relação a outras e outros como seres competentes para se comunicarem. Acredito que a mediação deve considerar o aumento da violência nos conflitos por falta de reconhecimento uns dos outros como interlocutores válidos, por falta de comunicação, por falta de compreensão da força ilocucionária com que nos dizemos as coisas, por abandono da atitude performativa que nos compromete e responsabiliza pelo que nos dizemos e nos fazemos. A

solidariedade não se cria mas se reconstrói quando reconstruímos o que nos podemos pedir uns e umas a outros e outras, quando reconstruímos a normatividade de como poderíamos fazer-nos as coisas.

Da fenomenologia da experiência moral cotidiana, e tendo em conta as características da atitude performativa (Habermas, 1985; Strawson, 1995), podemos transformar os conflitos reconstruindo o que nós poderíamos fazer uns seres humanos a outros a partir de três perspectivas: a de como me sinto pelo que me fazem, a da indignação que sinto pelo que uma segunda pessoa faz a uma terceira e da perspectiva de como me sinto pelo que faço ao outro.

Acredito que são três boas perspectivas para a mediação. As três perspectivas estão interconectadas por uma sorte de conexões humanas, mais que por algum tipo de relação lógica. Se eu fosse um santo, talvez só me preocupasse pelo que faço e pelo que fazem umas pessoas às outras. Se fosse um egoísta, absolutamente só me preocuparia pelo que fazem a mim. Sou humano, porém, com minha formação masculina, branca, do Norte e sou do “povo”. Consequentemente, há como uma interdependência entre as três perspectivas, de modo que é verdade que muitas vezes me preocupo com o que fazem a mim, mas também me sinto indignado pelo que algumas pessoas podem fazer a outras e me sinto responsável pelo que eu mesmo faço aos outros.

Assim, a partir dessas três perspectivas, podemos explicitar as normas, a normatividade do que poderíamos nos pedir uns aos outros, das expectativas que geramos uns sobre os outros quando nos interrelacionamos. Precisamos nos educar nessa capacidade de adotar as três perspectivas, devemos recuperar nossa capacidade de indignação, *mediar* para que outros a recuperem, assim como recuperar a assertividade e ajudar a recuperá-la pelo que se faz a nós, e a responsabilidade pelo que podemos fazer.

Podemos *mediar* para a reconstrução normativa de quando ser assertivos, quando sentir indignação ou quando assumir responsabilidade.

Evidentemente, tanto a transformação como a mediação dos conflitos destas três perspectivas supõem o *reconhecimento* da capacidade, do poder, da competência, dos seres humanos para adotar as três perspectivas a partir da atitude performativa. Não reconhecer essas capacidades e essas competências é excluir aos seres humanos do que consideramos os limites de nossa comunidade moral. Essa é a nossa atitude quando dizemos que somos “objetivos”. A objetividade nos distancia do compromisso performativo com as outras pessoas. Não reconhecer as capacidades ou poderes das outras pessoas, é não considerar alguns seres humanos capazes de ter aquela obscura metafísica moral, as intuições morais que fazem com que atuemos moralmente e nos peçamos uns aos outros atuar moralmente. Daqui se deriva a necessidade da interação entre o reconhecimento e o empoderamento, de recuperar a assertividade para ser considerados como ser humano e *poder* atuar como tal.

A reconstrução normativa da fenomenologia da experiência moral também pode nos levar a refletir sobre as *formas de reconhecimento* (Honneth, 1992; 1997a; 1997b). Nesse caso, a *mediação* poderia partir das experiências nas quais as partes em conflito sentem alguma forma de desprezo, pensam que sua dignidade não foi considerada, se sentem ofendidas. Na tradição de Kant poderíamos dizer que as pessoas pensam que atentaram contra sua dignidade quando se lhes *falta o respeito*. “Respeito” etimologicamente tem que ver com *spectare*, com ver, considerar. Por isso podemos faltar ao respeito, ou podemos ser desconsiderados. No sentido de Kant, estaríamos atentando contra a dignidade de um ser humano quando não o consideramos como “fim em si mesmo” mas como “meio” para conseguir outra coisa. Teria um sentido de reconhecimento moral, reconhecendo os seres humanos como sujeitos capazes de intuições morais. Teria, inclusive, um sentido de reconhecimento jurídico dos seres humanos como sujeitos de direitos.

Honneth amplia o estudo do reconhecimento inspirado em uma proposta de Hegel de três formas de reconhecimento, a partir de três formas de

*A alternativa que supõe a recuperação da auto-confiança perdida se baseia nas relações de amor e amizade.*

menosprezo. Esta reflexão é importante para a mediação porque parte da tese que estamos mantendo de que os conflitos humanos e sua transformação podem ter uma dimensão criativa para as relações humanas.

Certamente, em nossa tradição ocidental, o reconhecimento tem se baseado, muitas vezes, no reconhecimento exigido pelos que tinham algum tipo de privilégio ou hierarquia. No

entanto, a partir de Hegel, interpretamos que o reconhecimento da dignidade das pessoas excluídas ou marginalizadas não se consegue por gentil doação dos privilegiados, senão nas *lutas pelo reconhecimento* que se produzem nos movimentos sociais. As rebeliões dos escravos, a revolução do proletariado, as demandas dos movimentos feministas, indígenas, étnicos, constituem lutas pelo reconhecimento no marco de uma concepção criativa do conflito, a partir do qual podemos aprender a transformar essas lutas de formas não violentas.

O primeiro tipo de desprezo é *atentar contra a integridade física da pessoa*. Refere-se àquelas formas de maus tratos práticos nos quais uma pessoa é privada, pela força, de toda oportunidade de dispor livremente de seu próprio corpo. É a degradação mais fundamental, não só pelo dano físico mas pela alteração da identidade que se configura desde o domínio sobre o próprio corpo. A tortura ou a violação, além de dor física, produzem o sentimento de estar à mercê de outro, ao ponto de estar privado de todo sentido de realidade. A pessoa ferida em sua identidade corporal perde a confiança em si mesma. A alternativa que supõe a recuperação da auto-confiança perdida se baseia nas relações de *amor e amizade*. Acredito que aqui são fundamentais as éticas feministas do cuidado. A mediação, nesse caso, tem que colaborar na recuperação emocional das partes, pois o desprezo mostra uma necessidade

de afeto na qual a valoração do próprio corpo joga um papel fundamental, inclusive na constituição da identidade pessoal.

O segundo tipo de desprezo é o que estaria ligado ao sentido kantiano de falta de respeito como falta de posse dos direitos e exclusão da comunidade jurídica. Aqui as partes que se sentem excluídas, não apenas deixam de ter confiança em si mesmas, como perdem o auto-respeito ao se considerarem excluídas da comunidade de reconhecimento jurídico e moral. É assim como se cria uma marca no qual os que se consideram “legal” são os que são como nós - e não como os “outros” - que “desfrutamos” dos direitos formais com pretensão de reconhecimento universal.

O papel da mediação nesse caso, mais que o de recuperação afetiva, é o de reafirmação cognitiva dos direitos para todos os seres humanos. A alternativa é o reconhecimento de todos os seres humanos como sujeitos morais e de direitos.

A terceira forma de desprezo é quando uma determinada forma de vida se considera indigna e se “ferem” os sentimentos de formas de vida diferentes, porque a alguém se considera “cigano” ou “latino-americano” ou “cristão” ou “muçulmano”. Esse desprezo vai contra os valores sociais individuais ou de grupo porque se lhe considera degradado, inferior, com menor honra, status etc. Produz uma *perda de estima nos próprios valores*. Assim, é melhor usar a língua dos colonizadores que a vernácula, ou vestir como eles etc. A alternativa é a solidariedade do grupo e com as diferentes formas de vida. A solidariedade tem elementos emocionais e cognitivos. A mediação tem que permitir que as partes recuperem os conhecimentos e a simpatia pela singularidade e qualidade insubstituível dos projetos de vida pessoais e coletivos uns dos outros.

Esses são os aportes que realizo, partindo da reflexão filosófica para uma melhor compreensão da relação entre a mediação e o reconhecimento, no marco de uma concepção da transformação dos conflitos.

## Referências Bibliográficas

- AUSTIN, J. L. **Palabras y Acciones. Cómo hacer cosas con palabras**, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Ensayos Filosóficos**, Madrid, Revista de Occidente, 1975.
- BOULDING, K. E. **Las tres caras del poder**, Barcelona-Buenos Aires-México, Ediciones Paidós, 1992.
- BUSH, R. A. B. Y J. P. FOLGER. **The Promise of Mediation: Responding to Conflict through Empowerment and Recognition**, San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- GILLIGAN, C. **La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino**, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- HABERMAS, J. **Conciencia moral y acción comunicativa**, Barcelona, Península, 1985.
- HONNETH, A. **Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition.**, *Political Theory*, 20(2), 187-201, 1992.
- \_\_\_\_\_. **La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales**, Barcelona, Crítica, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Reconocimiento y Obligación Moral, **Areté. Revista de Filosofía**, IX(2), 235-252, 1997b.
- LEDERACH, J. P. **Educación para la paz. Objetivo escolar**, Barcelona, Fontamara, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures**, Syracuse (NY), Syracuse University Press, 1987.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. **Reflexions sobre l'home des de la Fenomenologia Lingüística de J. L. Austin**, *Millars*, XI(1-2), 19-30, 1986.
- \_\_\_\_\_. Educación en valores como adquisición de hábitos, In.: **GENERALITAT VALENCIANA. CONSELL ESCOLAR VALENCIÀ, VIII Jornadas de Consejos Escolares autonómicos y del estado**, València, Generalitat Valenciana: 53-67,1997\*



\_\_\_\_\_. Reconstruir la paz doscientos años después. Una filosofía transkantiana para la paz, **La paz en Kant doscientos años después**, València, Nau Llibres: 119-144, 1997b.

RAPOPORT, A. **Peace. An Idea Whose Time Has Come**, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1992.

RODARI, G. **Gramática de la fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias**, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1976.

\_\_\_\_\_. **Cuentos por teléfono**, Barcelona, Juventud, 1995.

STRAWSON, P. F. **Libertad y resentimiento**, Barcelona, I.C.E. UAB-Ediciones Paidós, 1995



De uma coisa sabemos:  
a terra não pertence ao homem;  
é o homem que pertence à terra. Disto temos certeza.  
Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que  
une uma família.  
Tudo está relacionado entre si.  
O que fere a terra fere também os filhos da terra.  
Não foi o homem que teceu a trama da vida:  
ele é meramente um fio da mesma.  
Tudo que ele fizer à trama, a si próprio fará.

*Cacique Seattle, da nação Duwamish, em carta ao  
presidente dos Estados Unidos, em resposta à sua  
proposta de comprar as terras indígenas, em 1855.*



## EXCLUSÃO SOCIAL E A CULTURA DA VIOLÊNCIA

---

*Luiz Lobo\**

A utopia social terminou com o fim da guerra fria e a derrubada do Muro de Berlim. Cuba ficou como um bom exemplo de socialização da pobreza e a arrogância, prepotência e hegemonia anunciaram que haveria uma prosperidade econômica geral, impulsionada pelos mercados livres e pelos ganhos de produtividade. A lógica estimulante da competitividade seria capaz de criar um novo mundo onde mercadorias e pessoas circulariam livremente e o próprio mercado funcionaria como o instrumento e a garantia da paz e da harmonia.

Não era verdade e a desilusão veio rápido. Primeiro para a Rússia e os países do Leste Europeu, incapazes de assimilar com rapidez as novas regras do mercado. Mas, logo em seguida, para todos os países na periferia do capitalismo, inclusive aqueles chamados “países em desenvolvimento”, com a percepção de que a dinâmica capitalista que move a economia estava agravando a exclusão social, fazendo crescer o desemprego, exigindo a flexibilização das regras de proteção social ao trabalhador, aumentando a pobreza, a marginalidade, a fome, a violência e até o terror.

O modelo aparentemente vitorioso do capitalismo global e das transnacionais continha, em si mesmo, os elementos estruturais que agravaram e continuam a agravar a exclusão social.

---

\* Jornalista e educador. Autor de diversos livros sobre educação e direitos da infância, a exemplo de *Escola de pais: Para que seu filho cresça feliz*, e *Onde foi que eu errei?* Assessor Técnico do INPAZ. E-mail: llobo@iis.com.br

Os chamados tigres asiáticos sucumbiram à crise (1997-1998) que se espalhou por todo o mundo, provocando um rebaixamento das perspectivas de crescimento econômico que animavam o fim do século. A virada do século e do milênio viu um número crescente de indivíduos postos à margem das apregoadas vantagens da globalização, nome que se deu à internacionalização progressiva das economias capitalistas a partir da década de 80.

Foi a revolução da informática que tornou possível a globalização e acarretou dois tipos de mudança com vinculação direta com a exclusão social: o surgimento de um novo paradigma de emprego, mais flexível, precário, sem garantias sociais, e a minimização da importância do Estado como guardião das garantias sociais. Os mercados ficaram *on line*, em tempo real, e o capital ganhou uma extraordinária mobilidade.

A integração dos mercados financeiros e dos processos produtivos em nível planetário, com o crescimento do comércio internacional que se seguiu à queda generalizada de barreiras protecionistas nos países da periferia do capitalismo (tentando atrair capital e negócios) favoreceram a transformação das multinacionais em transnacionais.

A internacionalização das decisões e a incrível mobilidade das grandes massas de capital deixaram evidente a principal diferença entre as multi e as transnacionais: a lógica autônoma em relação às decisões e necessidades dos Estados nacionais. O espaço para a operação de políticas públicas foi muito diminuído, em prejuízo da população mais pobre, criando mais exclusão.

Sem pátria e bandeira, as transnacionais objetivam o mercado global e o fazem utilizando, com o máximo de eficácia, tecnologia, mão-de-obra e matérias-primas onde quer que elas possam ser encontradas com menor custo. O produto final, global, é composto por várias partes, explorando ao máximo as vantagens competitivas de vários países. Uma fragmentação que reduziu o enorme custo do desenvolvimento de novas tecnologias dos produtos em escala mundial, viabilizando o processo às custas da exploração da miséria.

A manipulação das políticas monetárias também foi afetada pela imensa massa de recursos que circulam com rapidez no mercado financeiro internacional, e que podem invadir um país de uma hora para outra, retirando-se depois com a mesma velocidade, criando problemas graves. As políticas fiscais e os gastos governamentais (inclusive o investimento na área social) encontraram novos limites, por seus efeitos inflacionários que podem minar a competitividade dos produtos nacionais.

*A exclusão social tem a capacidade de gerar violência por transmitir ao excluído a noção clara de injustiça e de desrespeito aos seus direitos.*

Essa mobilidade do capital e sua falta de compromisso com os países aumentou seu poder de barganha diante dos Estados, constringendo-os, restringindo suas capacidades de operar os principais instrumentos discricionários e até o poder de decidir.

A exclusão social tem a capacidade de gerar violência por transmitir ao excluído a noção clara de injustiça e de desrespeito aos seus direitos.

A expressão exclusão social entrou em moda na mídia, nos documentos de economistas, cientistas políticos e pesquisadores sociais. Mas é usada em mais de um sentido. O que é, afinal, exclusão social? É a soma de vários fatores: da **pobreza**, com a impossibilidade de garantir a sobrevivência e o atendimento das necessidades básicas; da **insegurança física** em relação à vida, pelo risco de não poder garanti-la; da **insegurança psicológica**, pelo medo do futuro, por não poder proteger-se nem dar proteção à família; do **desrespeito aos direitos humanos**; da **falta de serviços públicos** garantidos por lei; e da **injustiça** e da certeza de estar sendo furtado dos seus direitos de cidadão.

As grandes alterações na lógica da produção tiveram impacto no nível macroeconômico, mas afetaram também as pessoas, modificando por supressão valores e padrões há muito sedimentados.

A exclusão não ocorre só entre os analfabetos e os menos preparados profissionalmente, ou com a mão-de-obra da periferia. Ela está ocorrendo em todas as classes. E o que muita gente não percebeu (ou se recusa a perceber) é que há um novo paradigma de emprego, mais flexível, precário, desprovido das garantias de estabilidade, sem benefícios sociais e, geralmente, pior remunerado. Há trabalho, mas não há emprego como antigamente, e a maioria absoluta ainda se pauta pelo velho paradigma de emprego.

Em sociedades (como a nossa) em que o emprego sempre teve um papel central para criar renda, para integrar socialmente o indivíduo e até para a formação de sua identidade como pessoa, é difícil aceitar e entender a nova situação. Todos os que tinham emprego, ganhavam dinheiro, tinham acesso a benefícios garantidos pelo Estado e eram “alguém”, hoje estão perplexos, assustados, com medo e sem entender a mudança do padrão. Sentem-se injustiçados. E o sentimento é agravado pelo desamparo criado com o fato do Estado (há muito tempo identificado como o guardião das garantias sociais) estar promovendo sua reestruturação e o debate sobre a redefinição dessa função.

A qualidade de vida piorou. Pioraram as expectativas e o sentimento de injustiça cresceu pela perda de acesso a bens públicos e benefícios sociais que já estavam incorporados ao dia-a-dia de cada um como um direito adquirido.

Isto se deve também às artimanhas do marketing que fizeram acreditar que consumir é ser feliz e transformaram o desejo de consumir em necessidade de consumo. *Ter* passou a ser um padrão de vida e *ter um novo* um modo de



vida desejável, embora claramente não acessível a todos. O resultado disso é que, hoje, quem não tem como comprar a felicidade expressa por produtos da moda, é capaz de usar de violência para obter o quinhão de felicidade a que se julga com direito. Marketing e mídia desrespeitaram as pessoas e criaram um dragão da maldade, ao insistirem na idéia de que *ter* é mais importante do que *ser*, e de que não basta *ter*, mas é preciso *ter um novo*.

A sociedade contemporânea tem o problema de centrar no consumo a maior parte da realização pessoal e social e ao adotar o consumo como principal sinal exterior de sucesso, provocou a crise para quem deixa de consumir e fica impossibilitado de comprar, o que é uma condenação que diminui o indivíduo. É exatamente nesse grupo que o sentimento de ser excluído é mais intenso, porque suas aspirações e expectativas de consumo foram frustradas.

Cada sociedade tem um conceito sobre o que seja integração social, mas a exclusão é a quebra do vínculo social entre o indivíduo e a sociedade. Teoricamente, caberia ao Estado a obrigação de inserir os excluídos. Se antes a grande preocupação era com as condições de exploração que excluía e dificultavam a inserção, agora o problema é encontrar uma forma de inserção, qualquer forma, para recuperar os excluídos. Já vai longe o tempo em que o pesadelo da modernidade, retratado por Chaplin, era um operário apertando parafuso indefinidamente. Hoje, esse posto de trabalho é cobiçado, desejável, um sonho distante de segurança e estabilidade.

## As necessidades básicas e a exclusão social

Pobreza é a falta de dinheiro para atender às necessidades básicas da pessoa e é o principal foco da definição de exclusão social, onde e quando o Estado não consegue garantir, minimamente, a sobrevivência dos seus cidadãos. A linha de pobreza aponta para a renda mínima que o indivíduo necessita para ter acesso a uma cesta de bens e serviços essenciais à satisfação de suas necessidades básicas.

Mas, quais são as necessidades básicas? Do ponto de vista fisiológico, é o necessário e suficiente para garantir a sobrevivência física. No entanto, afirma Amartya Sen, o critério é ambíguo, porque há sobreviventes com dietas mínimas (como na Somália, por exemplo) mas a vida deles não é digna e a expectativa de vida é muito baixa. Uma coisa é não morrer de fome, outra é ter uma sobrevivência digna.

Dignidade é a palavra-chave na medida da exclusão. Para que alguém possa viver e usufruir da vida com dignidade deve ter o direito de comer, de morar, de ter saneamento básico, de ter acesso à educação e de ter à disposição serviços de saúde. Pode parecer muito, mas menos do que isto vai resultar em um pobre desassistido, sem direitos sociais, um excluído.

A discussão da linha de pobreza e de exclusão envolve conceitos, culturas, políticas e terá sempre um certo ar de arbitrariedade. Meghnad Desai chama atenção para a situação do Brasil, que tem limites sérios com as transferências de recursos para os programas sociais, mas tem uma lei de incentivo à cultura com dinheiro público que não causa escândalo.

Em uma sociedade de mercado é preciso ter *habilitações (entitlements)* que gerem a inclusão:

- a capacidade de trocar (bens ou competências);
- de produzir (com recursos próprios ou contratados);
- de trabalhar (isto é, de explorar o próprio trabalho);
- de herdar (receber um herança ou ganhar na loteria, por exemplo).

Quem tem uma dessas habilitações tem acesso a cestas alternativas de bens, em maior ou menor grau. A pobreza e a fome aparecem quando o indivíduo não tem ou perde suas habilitações, ou elas não são suficientemente boas

para o mercado. Duas pessoas com rendas semelhantes podem ter situações diferentes de pobreza segundo suas habilitações, capacidade de adaptação à realidade e modo de encarar o futuro. Grupos que partilham a mesma pobreza podem ter chegado lá de diversas maneiras e têm diferentes probabilidades de saírem dela, segundo suas habilitações. Também é preciso levar em conta que capacitações iguais podem não render do mesmo modo, assim como se deve verificar que pessoas com a mesma renda podem ser pobres diferentes: basta, por exemplo, que uma delas tenha um problema grave ou crônico de saúde.

Os chamados fatores agravantes da pobreza são de responsabilidade do Estado e combater a pobreza deve ser uma política pública. Mas o que importa, verdadeiramente, não é acabar com a fome e a pobreza, mas conquistar para aquele indivíduo a dignidade. Para que alguém seja feliz, é preciso ser respeitado, ter recursos materiais para atender suas necessidades básicas, ter segurança e amor próprio. Não é um problema de renda, porque quem ganha 50 vezes mais não é, necessariamente, 50 vezes mais feliz.

Numa sociedade em que a sede por diferenciação é tão grande que alguns bens são consumidos justamente por serem caros (o que impede o acesso às massas e realimenta a diferenciação), devemos reconhecer que esses bens são produzidos com fundamento na idéia de exclusão.

Nesse mundo competitivo, a insatisfação do indivíduo retido no congestionamento não é o engarrafamento, em si, mas a velocidade com que se move a fila do lado. Infringir a lei e ultrapassar pelo acostamento não é apenas um ato pouco civilizado, mas a demonstração prática de que na sociedade não-solidária sempre haverá quem se sinta realizado por superar o outro, mesmo que seja de modo ilegal. Sabendo que quem é capaz de uma falcatura social é capaz de falcaturas maiores, porque o que falta a ele é, exatamente, atitude ética.

*A exclusão social  
ocorre por falta de  
ética social.*

A propósito, a exclusão social ocorre por falta de ética social.

A enorme escala de investimentos necessários para alcançar a liderança tecnológica de produtos e processos de produção, aliada à necessidade de redes mundiais e de mídia de massa, concentrou e continuará concentrando recursos de capital, num processo que só permite chegar à liderança das principais cadeias de produção um pequeno número de empresas, gigantes mundiais. São uma centena, fazendo alianças, fundindo-se, absorvendo, comprando, crescendo para não desaparecer. Essas transnacionais é que decidem tudo: o que produzir, como, onde, com quem, quanto e a que preço. Assim como há as que decidem os serviços.

Por exemplo, a General Electric oferece aos seus clientes mais serviços financeiros do que a American Express, que é um grupo financeiro típico. E não é de estranhar que a GE gere mais lucros na área financeira que na industrial.

Ao mesmo tempo elas competem por custos e preços, e qualquer diferença mínima pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso.

Na corrida por qualidade e preço, deu-se a fragmentação, aconteceram as franquias, a terceirização, a flexibilização, a informalização, abriu-se espaço para uma grande quantidade de empresas locais que alimentam a cadeia produtiva central oferecendo custos mais baixos para a matéria prima ou mão-de-obra mais barata. É uma das grandes contradições do processo: *concentração versus fragmentação*. (A taxa de aumento da concentração é maior do que a de crescimento da economia mundial.)

Há uma contradição neste processo: a *inclusão versus exclusão*. Por um lado, a incapacidade progressiva de gerar empregos formais em quantidade e

qualidade suficientes, provoca exclusão; mas por outro, a ganância capitalista garante sua dinâmica fazendo baixar os preços para ganhar a competição, o que incorpora novos mercados. Se compararmos os bens de consumo que os pobres de hoje possuem, com o que possuíam os pobres de 50 anos atrás, vamos ficar surpresos com o aparente “enriquecimento” dos pobres. Sobrevoar qualquer favela permite fotografar uma floresta de antenas de televisão, inclusive parabólicas. E é sabido que, no Brasil, há mais casas com televisão do que com geladeira (o que é explicado por uma consumidora pobre: “Geladeira, a gente abre e às vezes não tem nada; na televisão tem sempre alguma coisa e é de graça”).

Os segmentos dos processos produtivos que utilizam trabalho intensivo não-qualificado, foram deslocados para países nos quais esse fator é abundante e barato, os países da periferia do capitalismo. Quando os produtos estão amadurecidos e há pouca possibilidade de inovação, há uma rotina na produção e a mão-de-obra com pouca qualificação pode ser usada intensamente. Mas, para minimizar os riscos da possibilidade de interrupção da produção, as transnacionais costumam ter uma ou duas empresas, em locais diferentes, que podem, numa emergência, iniciar imediatamente a produção. Quer dizer: com elas, greve não adianta. Foi exatamente o aumento da pressão sindical por melhores condições de trabalho e remuneração (principalmente na Alemanha e na França) que levou as transnacionais a deslocar indústrias para a periferia do capitalismo, o que introduziu a exclusão nos países centrais.

O historiador inglês Eric Hobsbawn (*A Era dos Extremos*) escreveu que o período de 1950 a 1975 “assistiu à mudança social mais espetacular, rápida, abrangente, profunda e global já registrada na história mundial”. Pela primeira vez, na história do homem, o campesinato tornou-se minoria em todo o mundo.

A industrialização da periferia acarretou tensões e contradições, e o aumento do poder de barganha dos trabalhadores, assim como a sua capacidade de

mobilização, sacudiram as estruturas dos países em desenvolvimento. A capacidade de negociar como classe teve efeitos que chegaram ao centro do capital.

Mas a incorporação maciça de novidades tecnológicas aos processos produtivos mudaram a correlação de forças entre as classes sociais. No início dos anos 80, o conflito entre capital e trabalho já apresentava nova estrutura, segundo Gilberto Dupas (*Economia Global e Exclusão Social*):

- emergência de um novo padrão de acumulação pelo uso de capital intensivo, em substituição ao trabalho intensivo (e em desfavor dos trabalhadores, porque o desemprego estrutural funciona como um disciplinador da força de trabalho e os sindicatos perdem força);
- flexibilização dos direitos trabalhistas, mesmo os históricos (porque para não ficar desempregado o trabalhador passa a aceitar corte nos seus direitos, sabendo que o capital vai colocar-se onde há as melhores condições de mercado, isto é, as piores condições de trabalho);
- rearticulação das transnacionais (e das outras empresas, por gravidade, levando à inadequação das estruturas trabalhistas. A rearticulação dos sindicatos em centrais sindicais, para aumentar a força de negociação, não tem o efeito imaginado. Hoje, a força de trabalho privada filiada aos sindicatos é de apenas 10%.)

A dificuldade de ter um emprego formal (e até informal), principalmente para os jovens que entram no mercado de trabalho sem experiência, reforça o senso individualista e até egoísta nas relações de trabalho e nas relações sociais como um todo.

O pior é que a ameaça de deslocar a produção é sempre cumprida pelas transnacionais, o que faz com que a desregulação e a flexibilização sugeridas

pelos neoliberais como necessários em tempo de capitalismo global, sejam aceitas até por trabalhadores, sem que o Estado tenha força para sustentar as políticas de proteção e bem-estar social.

Isto leva a uma diminuição dos trabalhadores empregados em tempo integral e com perspectiva de carreira, e à expansão do número de trabalhadores temporários, flexibilizados, sem direitos. Não é sem razão que Leôncio Martins Rodrigues (*Perspectivas para o Sindicalismo no Século XXI*) pergunta: “Estariam os sindicatos, como certos espécimes animais, condenados a desaparecer pela destruição do seu *habitat*?”

O movimento sindical é mesmo um animal ferido. Os sindicatos europeus priorizaram salários e provocaram o desemprego; e os sindicatos americanos priorizaram o emprego e fizeram cair os salários e os direitos do trabalhador. Na América Latina o chamado setor informal já atinge cerca de 70% do mercado de trabalho e cresce a 4%, enquanto o formal cresce a menos de 1%. Para um jovem, qualificado ou não, a probabilidade do primeiro emprego está no setor informal, sem direitos trabalhistas. Muitos dos desempregados nem conseguem espaço no mercado informal, a não ser com criatividade e inventando seu próprio nicho. (É o exemplo de um velho, numa feira-livre do Rio, que vende legumes cortados em formas criadas por ele e que explica: “As madames compram porque é novidade e com os restos do corte a gente faz uma boa sopa lá em casa.”)

O sindicalismo, para não desaparecer, precisa adaptar-se e aprender a lidar com o trabalho temporário e flexível. Se não se adaptar à realidade da exclusão social, estará definitivamente condenado à extinção.

Há, de modo geral, pouco otimismo dos analistas em relação também ao futuro da política de blocos, a última trincheira de resistência dos Estados nacionais, com o objetivo de estabelecer políticas protecionistas (pelo menos temporárias). Os acordos globais de livre comércio tendem a minar sua lógica em um prazo que não chega a ser longo.

Giovani Arrighi (*O Longo Século XX*) conta: “No final da década de 80, aqueles que haviam recebido em seu território a primeira rodada da expansão industrial externa japonesa – os “quatro tigres” – já haviam se transformado, considerados enquanto grupo, nos principais investidores externos diretos nos países da Asean. Quando a alta dos salários minou as vantagens competitivas dos “quatro tigres” na extremidade inferior do valor agregado da produção industrial, as empresas desses Estados juntaram-se à iniciativa japonesa para explorar os recursos de mão-de-obra ainda abundantes e baratos de um grupo ainda mais pobre e mais populoso de países vizinhos, a maioria da Asean. O resultado foi uma segunda rodada de expansão industrial externa, através da qual uma massa ainda maior de mão-de-obra barata foi incorporada. Essa maior incorporação de mão-de-obra barata reforçou a vitalidade do arquipélago capitalista do leste asiático. Mas também minou a competitividade em que se baseava, em termos de recursos humanos. Tão logo isso aconteceu (o texto é de 1994), iniciou-se uma terceira rodada. Às empresas japonesas e aos “quatro tigres” vieram juntar-se empresas dos países que receberam a segunda rodada de expansão industrial regional (sobretudo a Tailândia), transplantando as atividades do extremo inferior da mão-de-obra intensiva para países ainda mais pobres e mais populosos (em especial a China e o Vietnã) que ainda são dotados de reservas grandes e competitivas de mão-de-obra barata.”

Paul Krugman havia sido um dos poucos a alertar para a fragilidade do *milagre asiático*, escrevendo sobre o crescimento baseado em gastos de investimento sem elevação da produtividade (quer dizer, produtividade marginal do capital em declínio com aumento de estoque). A causa principal desta crise é exatamente o crédito fácil, em excesso, para projetos mal formulados, fatores microeconômicos, alimentados por otimismo exagerado e pela crença de que os governos assumiriam o eventual prejuízo. O pânico irracional que se seguiu à tentativa dos credores de exigir pagamento imediato dos enormes empréstimos de curto prazo (que tinham elevado artificialmente os preços dos ativos locais), correu o mundo em ondas de choque.



O equilíbrio mundial ficou dependente da China e das reação dos mercados. A moratória russa, por sua vez, ensinou ao duramente prejudicado mercado acionário americano que, para construir um mercado na Rússia, era preciso bem mais do que demolir o comunismo e receitar pílulas mágicas.

Outra descoberta importante para todos: o sistema hegemônico de plantão não tem poder suficiente para fazer abortar as crises, o que aumenta a percepção dos riscos e a preocupação com um *crash* econômico global, por conta da rapidez de reação em cadeia dos mercados unidos em *real time*.

Uma fenda profunda abriu-se no arrogante discurso liberal de que as forças de mercado sempre encontram a melhor solução.

## A economia-mundo

O aumento do desemprego nos países centrais do capitalismo chegou a dobrar nos anos 70 e 80. O ambiente recessivo acelerou a necessidade e o desejo de mudança nas transnacionais, obrigadas a racionalizar, a reestruturar, ao *downsizing*. Quase sempre foi preciso desenvolver novas tecnologias para poupar trabalho, o que prejudicou o emprego dos menos qualificados dos países desenvolvidos. O outro expediente foi flexibilizar o trabalho e correr para produzir em países periféricos.

No relatório do Banco Mundial de 1977, está escrito que os pobres “não podem se dar ao luxo de ficar desempregados; eles são obrigados a aceitar o subemprego”.

O impacto das novas cadeias de produção sobre os empregos variou por conta de vários fatores: a acomodação de cada país dentro da cadeia produtiva; a forma de entrada do investimento direto estrangeiro; o tipo de cadeia (uso intensivo de capital ou de mão-de-obra); substituição ou não da

produção local; possibilidade de complementação por investimentos locais e o conhecimento tecnológico adquirido.

A tendência geral foi gerar menos empregos por dólar investido, pelos seguintes motivos: introdução de novas tecnologias; automação e informatização; novos sistemas de gestão e produção; processos de reengenharia e *downsizing* a concentração na parte superior da cadeia.

A tendência do mercado de trabalho é de redução, mesmo com as transnacionais investindo cada vez mais, devido ao baixo crescimento econômico; às tecnologias modernas de produção; à adoção de tecnologia poupadora de mão-de-obra; à aceleração da integração das cadeias internacionais de produção e à subcontratação (com queda dos empregos diretos e aumento dos indiretos).

Quando os investimentos foram direcionados para o processo de privatização das empresas públicas, a racionalização que se seguiu (e que era indispensável) reduziu significativamente os empregos locais.

Resumindo: quanto maior a revolução tecnológica aplicada à produção, à distribuição e às vendas, no processamento de dados e na transmissão de informações a longa distância em tempo real, mais se acentua o processo de redução de empregos qualificados e formais, a flexibilização, o uso crescente de trabalho informal, os baixos salários e a exclusão. E maior é a violência, o crime, a marginalidade viciosa.

No topo, a nova lógica das cadeias reduz, qualifica e exclui; na base flexibiliza, contrata informalmente, não garante direitos sociais nem benefícios, mas inclui. Por outro lado, na medida em que a qualidade melhora e os custos baixam, os preços permitem incluir novos segmentos de mercado à cadeia.

A renda dos consumidores não melhora, mas melhora sua capacidade aquisitiva de determinados produtos.

O problema é não se saber em que direção a lógica das transnacionais vai fazer caminhar a economia local. Sabe-se que é em seu favor, mas não se sabe se vai favorecer ou desfavorecer nossa economia, como e quanto.

O discurso neoliberal atingiu a todas as economias do mundo, afirmando que a redução das dimensões do Estado era a solução econômica para os problemas do setor público estrangulado por dívidas. A pregação desestatizante sugeria ainda a flexibilização do trabalho, com a eliminação de certas garantias sociais dos trabalhadores que, segundo eles, só dificultavam a empregabilidade e aumentavam o custo-país. Acabar com o Estado produtor e protetor foi a principal bandeira dos liberais durante anos e anos. Curiosamente, nesses anos todos, em plena globalização, quanto mais os liberais discursavam, mais aumentava a participação dos gastos do governo no Produto Interno Bruto.

As despesas públicas têm quatro grandes categorias:

- gastos do governo com salários e insumos;
- transferências e subsídios;
- pagamentos da dívida externa e interna ou dos juros;
- investimentos públicos.

Procurem adivinhar qual é a única parcela que está caindo significativamente, desde os anos 60? Acertou quem pensou investimentos públicos. E a que mais cresce? A do pagamento de juros para rolar as dívidas. O famoso controle do déficit público tem sido amplamente descuidado por um Estado que gasta mal e endivida-se pior ainda para pagar seus gastos.

Przeworsky e Wallerstein (*O Capitalismo Democrático na Encruzilhada*) já escreviam em 1988 que uma “ofensiva da direita”, depois do primeiro choque do petróleo, na década de 70, havia provocado uma crise nas finanças do Estado e ameaçava a própria democracia capitalista.

O keynesianismo acreditava que o Estado podia harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia. O Estado fazia o papel de provedor de serviços sociais, de regulador do mercado e era o mediador dos conflitos sociais. Mas os liberais de direita atacaram. E, entre outras coisas, se desenhou um quadro de inflação com baixas taxas de crescimento econômico. Foi quando surgiram as tentativas de substituir políticas de demanda por políticas de oferta. E a redistribuição da renda a favor dos lucros apareceu como um custo que a sociedade deveria suportar para obter taxas de investimento mais altas.

Na verdade, a manutenção do pleno emprego acabou sendo uma das principais barreiras ao investimento que melhoraria a produtividade, aumentaria a produção, elevaria os salários ou reduziria a jornada de trabalho, segundo prometiam os políticos liberais.

Pela primeira vez a direita tinha um projeto próprio: em nome da democracia, soltar todas as amarras impostas pela democracia.

Ao mercado caberia ser a instância reguladora das relações econômicas e sociais no capitalismo contemporâneo. E a ele caberia determinar, inclusive, o tipo e a quantidade de investimentos da economia, uma decisão privada que teve profundos impactos públicos.

A anunciada incapacidade de gestão do Estado e o vácuo teórico provocado por economistas desinformados ou mal informados, deflagraram a crise. E abriram mais espaço para os que defendiam a tese do *Estado mínimo*, conservadores e liberais.

Peter Drucker, citando Adam Smith (o pai do liberalismo clássico), dizia que o governo “por sua própria natureza” não podia conduzir a economia. E brincava: “Ele não argumentava que elefantes não voavam tão bem quanto as andorinhas. Ele argumentava que governos, sendo elefantes, não podiam voar.”

Em 73, o choque do petróleo e o câmbio flutuante marcaram o que Drucker chamou de “o início da inevitável conscientização acerca dos limites do Estado”. A crise econômica generalizada, o desequilíbrio nos balanços de pagamento, a inflação, as taxas medíocres de crescimento, tudo parecia indicar que os governos tinham, de fato, limites muito mais estreitos do que se imaginava para conduzir a política econômica. Mais do que isto: para ele, qualquer ação que se traduzisse em gastos do governo seriam ainda mais nocivas à economia, exacerbando a tendência à inflação.

Drucker atribuía às empresas transnacionais, no início dos anos 80, a qualidade de “agentes econômicos globais” e apresentava-os como “novos agentes sociais”. Na era globalizada a consciência social do mercado seria suficiente para providenciar os benefícios sociais que o Estado não podia garantir.

O novo discurso liberal afirmava que ao governo competia apenas o monopólio da defesa nacional, a garantia da manutenção da lei e da ordem, da justiça e da segurança, e estabelecer as regras básicas que permitissem aos agentes sociais movimentarem-se livremente. O mercado regularia tudo, inclusive as necessidades sociais. A hipótese era fantasiosa mas durou anos e os liberais argumentavam que os agentes econômicos tinham “todo o interesse em manter e ampliar o mercado consumidor”.

Anos depois, em 1997, o mesmo Drucker reconheceu que aos agentes econômicos “faltava caráter social” e que cabia ao governo o papel de determinar as políticas sociais. O elefante precisava voar...

## Uma outra era...

Em 1998, numa entrevista ao *Clarín*, o historiador Eric Hobsbawm dizia que “o capitalismo global e o mercado livre, sem controles, chegaram a um ponto crítico”. E acrescentava: “Estamos no fim de uma era, mas ainda não enxergamos o novo rumo.”

Em 2002, o professor de economia Jeffrey Sachs escreveu:

A globalização está sob mais pressão que nunca. Suas tensões se manifestam por toda a parte. A maior parte da África subsaariana, da América do Sul, do Oriente Médio e da Ásia Central está atolada em estagnação ou declínio econômico. América do Norte, Europa Ocidental e Japão apresentam crescimento lento e correm o risco de sofrerem nova recessão.

Os defensores dos mercados abertos e do livre-comércio estão com dificuldade para explicar a marcha da economia mundial e de informar por que a globalização corre risco. E Sachs sugere mais perguntas: Por que seus benefícios parecem concentrar-se em tão poucos lugares? É possível alcançar uma globalização mais equilibrada? Diz ele que “os mercados abertos são necessários para o crescimento econômico, mas não bastam para garantir o crescimento”.

Os americanos, em geral, o senhor George W. Bush à frente mas na companhia de economistas e professores, tendem a imaginar que a maioria dos problemas dos países pobres é responsabilidade deles mesmos. Mas a vida é mais complicada do que imaginam os republicanos: Gana, Tanzânia, Maláui, Gâmbia, são países bem governados e o nível de vida vem caindo há anos. E Paquistão, Bangladesh, Mianmar e Sri Lanka, com governança de pior qualidade, tiveram crescimento.

A regra parece ser que países com população grande (maior mercado interno) tendem a crescer mais depressa, assim como os países costeiros (com saída para o mar) e os emergentes (que são vizinhos de países centrais e favorecidos em relação aos que estão na periferia do capitalismo e longe do poder).

Se os ricos continuarem culpando os pobres e não derem importância aos problemas estruturais, às doenças, à instabilidade climática, aos solos pobres, à distância dos mercados, à baixa tecnologia, a distância entre perdedores e ganhadores continuará a crescer, a violência vai aumentar e a reação também, inclusive o terrorismo, prevê o professor Sachs. Boa governança e combate à corrupção ajudam, mas não decidem.

“A ideologia de estilo tamanho único, bom para todos, do Consenso de Washington, já acabou”, diz Sachs e “é urgente dar início ao trabalho duro de fazer a globalização funcionar para todos. Isso pode ser feito.” Só que, para fazê-lo, é necessário implantar um novo Estado, resultado de uma profunda revisão do seu papel. Um novo ciclo de desenvolvimento auto-sustentado e politicamente suportado exige novas relações entre o Estado, a sociedade civil e o setor privado, e a disposição de todos para fazer um pacto social, elegendo prioridades que poderão, por vezes, até entrar em conflito com o primado absoluto do mercado.

Se quisermos desenvolver uma cultura da paz e reduzir a violência e o terror, é preciso ter um Estado eficiente e que assuma seu papel indutor-normativo-regulador, um *Estado responsável*.

*Um novo ciclo de desenvolvimento auto-sustentado e politicamente suportado exige novas relações entre o Estado, a sociedade civil e o setor privado, e a disposição de todos para fazer um pacto social.*

Quase na virada do milênio, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial fizeram autocrítica, por terem passado tanto tempo sem dar atenção e importância ao social e com as evidentes manifestações dos problemas que a economia de mercado e a globalização estavam criando em muitos países.

No relatório de fim de ano de 1997, o Banco Mundial apontou algumas razões principais para a preocupação generalizada com a redefinição e os limites do Estado: a implosão das economias socialistas; a crise fiscal do Estado de bem-estar social (*welfare state*) em países significativos das economias desenvolvidas; o colapso dos Estados.

Essas razões foram simultâneas à explosão das chamadas *emergências humanitárias* nos países periféricos (mas não exclusivamente), entre elas a exclusão social.

Na opinião dos teóricos do Banco Mundial, o Estado não podia ser mais o provedor, mas deveria ser o facilitador e o regulador: “O desenvolvimento econômico e social sustentável é impossível sem um Estado atuante. Tem se tornado crescentemente consensual a idéia de que um Estado atuante (e não um Estado mínimo) é central ao desenvolvimento econômico e social, ainda que mais como parceiro e facilitador do que como diretor.”

A posição do Banco implicou na revisão dos conceitos mais liberais que caracterizavam suas recomendações há anos e até aquele ano.

A Organização Internacional do Trabalho apontou na mesma direção, passando a afirmar como “cada vez mais importante” o papel do Estado em um mundo globalizado. No relatório de 97-98 está escrito que “a globalização requer grandes e não pequenos governos”. E vai mais longe: “(...) reduzir as dimensões do Estado (o que tem sido uma tendência dos anos 90) pode ameaçar a manutenção do livre comércio em escala global”.



Foi bom que o Estado saísse, progressivamente, da área de produção de bens e serviços. Foi pena que aproveitasse tão mal o dinheiro das privatizações, aplicando em coisas não-produtivas, mesmo aliviando a caixa do Tesouro dilapidado pelos déficits recorrentes de suas empresas estatais ineficientes, mal administradas, gastadoras e endividadas. Mas permanece urgente a necessidade de construir um novo Estado, indutor, normativo e regulador, eficaz. Um Estado apto também a enfrentar sua enorme e indelegável missão de viabilizar serviços públicos essenciais à população de baixa renda (principalmente segurança, saúde, educação, saneamento básico, habitação e amparo contra a exclusão social).

Ao Estado, sem dúvida, é que compete formular as políticas sociais e, na medida do possível, executá-las. Mas também tem que ser suficientemente capaz de adotar políticas fiscais e monetárias que evitem a dependência do país ao volátil dinheiro internacional para empréstimos de curto prazo destinados a cobrir o seu déficit.

É o que Paul Hirst e Grahame Thompson (*Globalization in Question: International Economic Relations and Forms of Public Governance*) chamaram de “estrangulamento da capacidade dos Estados nacionais de gerirem seus instrumentos de política econômica”. Segundo eles, “mercados podem ser internacionais, mas a riqueza e a prosperidade econômica são fenômenos nacionais”. Faltou acrescentar que a pobreza e a exclusão também são locais.

Arthur Schlesinger Jr. (*Há Futuro Para a Democracia?*), por outras razões, em dezembro de 1997, também se mostrava apreensivo quanto ao futuro do Estado-nação. Em artigo para a revista *Foreign Affairs*, ele escreveu que “o computador transforma o mercado em uma monstruosa máquina maléfica global que rompe todas as fronteiras” e que nega às nações “a possibilidade de moldarem seu próprio destino econômico”, o que cria “uma economia mundial sem uma sociedade mundial”. E se pergunta: onde pode residir a

democracia, sem uma autoridade capaz de exercer um controle internacional, uma vez que o Estado-nação, sua sede tradicional, está-se desmantelando?

Para Schlesinger, a democracia liberal “sobreviveu por pouco” ao século 20, marcado por guerras, destroçamento de velhas estruturas de segurança, revoluções inflamadas. Mas corre riscos ainda maiores no século 21.

Para J.L. Fiori (*Existe um Estado Brasileiro Pós-Fordista? Reforma e Funções do Estado Brasileiro no Novo Paradigma Industrial*) já se construiu um novo paradigma industrial pós-fordista, mas ainda há um vácuo quanto ao modelo político-institucional que corresponda. É, provavelmente, o pior risco que corre o primeiro governo de esquerda eleito no Brasil.

A base política da esquerda aumentou exatamente com o aumento da pobreza, do desemprego, da exclusão, porque ficou clara a dissonância entre o discurso liberalizante das elites e sua *praxis* política. Cresceu a voz dos que protestam pela perda dos direitos sociais e de cidadão.

Para piorar a situação, a Previdência Social, tão imprevidente em aplicar bem os seus recursos em tempos de fartura e vítima quase permanente da corrupção, sofre com o aumento da expectativa de vida e o envelhecimento da população, o que aumenta seus custos ao ponto de ameaçar inviabilizá-los.

No Brasil, onde os servidores públicos têm aposentadoria integral mas não pagam previdência, a situação é quase insuportável e mesmo os que pagam a previdência não têm mais certeza de que ela terá capacidade de proteger o trabalhador de eventuais infortúnios, como se imaginava nos anos 40.

Os gastos com a saúde sobem com a revolução tecnológica, com a ampliação dos serviços, com o surgimento de uma doença cara e de perfil

epidemiológico assustador como a AIDS. Além disso, as bactérias são mais rápidas desenvolvendo resistência do que os laboratórios em produzir novas gerações de antibióticos.

A crescente disparidade entre as demandas sociais em expansão e a capacidade do Estado de atendê-las, identifica o Estado-nação como um poder reduzido, incompetente, fraco, cada vez mais limitado para decidir plenamente sua política monetária, ameaçada pelos especuladores e aproveitadores de plantão. O Estado tem dificuldade para definir seu orçamento, organizar a produção e o comércio, cobrar impostos das empresas de modo eficaz, evitar a sonegação, combater os subsídios e o protecionismo. Ou seja: perdeu o controle e a maior parte do seu poder no âmbito econômico, mas continua com as pesadas responsabilidades sociais, lutando para fazer sobreviver sua capacidade reguladora e fiscalizadora.

Há mais um complicador: o evidente aumento da violência e o progresso do crime e dos criminosos, dos seus armamentos, da capacidade de organização e da ousadia dos enfrentamentos, do aumento do poder de fogo e capacidade de atuar globalmente.

A falta de esperança no futuro, em qualquer futuro, leva o criminoso à política de explorar o aqui e agora, mesmo sabendo que sua carreira será breve. E as facilidades que alguns encontram, mesmo depois de presos, para continuar a explorar o crime, anima-os a continuar.

O estabelecimento de parcerias e alianças estratégicas, faz com que o crime adote as estratégias de sobrevivência das grandes corporações, aproveitando-se inclusive da fraqueza do Estado. Colocando publicamente em xeque a eficiência e a eficácia das forças de segurança, a bandidagem quebra o monopólio estatal da violência.

Hoje, por exemplo, já há mais pessoas envolvidas com a segurança privada do que com a segurança pública.

Pergunte-se a coronéis, tenentes-coronéis e majores de qualquer PM do país qual é a principal missão da polícia militar: defender o cidadão ou combater o crime. A maioria, absoluta, dirá que é combater o crime. Eles são militares e no discurso deles falam mesmo na *guerra contra o crime*. O resultado desta opção é que, se um suspeito foge, em meio a pessoas inocentes, o PM atira, mesmo com o risco de atingir e matar um inocente. Para ele, isto será um acidente, um risco. Se sua opção fosse pela defesa do cidadão, mesmo que um criminoso estivesse fugindo, o soldado não atiraria, pelo receio de ferir ou de matar um inocente.

É só fazer a estatística dos mortos por “bala perdida” para ver qual é a opção majoritária da PM. E verificar que quase todos eles andam com duas armas: a de serviço e aquela que usam para atirar e matar (inclusive inocentes). Acusados de crime, negam e mostram as armas oficiais que não são envolvidas em seus crimes. E, ainda por cima, são julgados por seus pares, pelos da sua tribo.

Esta é mais um curiosidade típica da globalização: na aldeia global assistimos ao fortalecimento das tribos, das identidades primárias, inclusive sob a bandeira de clubes de futebol, das torcidas organizadas (principalmente para a violência). Como vemos crescer o bairrismo, o regionalismo, o nacionalismo, uma forma subjetiva de negar o globalizado.

## No cenário de nossos dias

Se o Estado não se adaptar, não mudar rapidamente e não conseguir mudar o modo de pensar dos políticos, a crise só tende a aumentar, sem que se saiba até quanto, quanto e a que preço no futuro. Mas não é difícil imaginar

*O Estado precisa ter um governo voltado, prioritariamente, para os fundamentos sociais, com intensa participação do cidadão, parcerias e alianças estratégicas.*

as conseqüências. A única certeza é a de que o passado não será recuperado. A sociedade consumidora e baseada no desperdício criou pessoas que regrediram e vivem para a satisfação dos seus desejos, sob o princípio do prazer e não o da realidade, como fazem as pessoas amadurecidas. São pessoas que não foram educadas para ouvir um *não*, desajustadas, egoístas, só vivendo para a satisfação dos seus desejos, confundindo as necessidades básicas com as carências subjetivas, sem solidariedade.

O Estado contemporâneo está em crise interna e externa; ultrapassado, impotente, precisa urgentemente ser reformado para poder garantir o crescimento auto-sustentado e atuar com eficiência e eficácia na área social, principalmente para evitar a exclusão e a violência. Diante da mobilidade do capital voraz e rápido no gatilho, o Estado não se sente capaz de barganhar, não encontra uma posição de força para decidir taxas e impostos, benefícios, leis ambientais e regimes de trabalho.

O Estado precisa ter um governo voltado, prioritariamente, para os fundamentos sociais, com intensa participação do cidadão, parcerias e alianças estratégicas. O Estado que se quer é indutor, normativo e regulador e funciona com base em um pacto social que determine as políticas públicas da área social. Só um novo e original acordo entre o governo e a sociedade civil, baseado em padrões éticos e no interesse humano, pode criar esse Estado.

As transnacionais têm poucos limites e manipulam os preços dos bens que são transacionados dentro de sua própria rede, cobrando alto às filiais situadas onde o imposto sobre o lucro é alto, ou em países em que há bom controle

de remessa de lucros; e fazendo o oposto nos países onde as restrições já foram vencidas.

Alguns governos, como parte do esforço de atrair os fragmentos da produção, criam ilhas fiscais, (as ZPE), ou desvalorizam suas moedas para se tornarem mais competitivos. O problema é que essa estratégia atrai apenas as partes da cadeia que geram menos valor adicionado.

A formação dos blocos regionais também influi na decisão estratégica das transnacionais, dependendo da importância que têm os mercados ou fatores de produção que elas buscam.

Parece claro que, no mundo globalizado, a cada intervenção do mercado deve corresponder uma atuação do Estado. A questão é determinar o papel e a efetividade do Estado, dando a ele, inclusive, mobilidade suficiente para enfrentar as crises. O desenvolvimento requer um Estado atuante, catalisador, rápido, capaz de facilitar e encorajar os negócios privados, mas também de regulá-los e de manter controle sobre eles. Como afirma o Banco Mundial, “um bom governo não é um luxo, mas uma necessidade vital”.

Em uma crônica intitulada Estado Chantageado, Luís Fernando Veríssimo escreveu: “A utopia socialista e a utopia capitalista têm o mesmo lugar para o Estado: nenhum.” Pela escatologia marxista, o Estado não fazia sentido em uma sociedade de iguais. E, quanto aos liberais, queriam um Estado cúmplice que só intervisse no mercado para dar subsídio a quem não precisa, como os bancos.

Enquanto o novo Estado não vem, há muitas razões para inquietação quanto ao futuro do mercado de trabalho e ao crescimento da exclusão, especialmente na periferia do capitalismo.

O capitalismo atual é alimentado pela força de suas contradições e é claro que o novo modelo global de produção continuará provocando a exclusão social, o aumento do desemprego formal e da flexibilização. Isto acarretará

um aumento na pressão sobre o Estado, exigindo a retomada de políticas públicas eficientes e eficazes na área social.

A atual carência de recursos dos governos (comprometidos a zerar seus déficits) exige um novo e original acordo social que pressuponha a recuperação de indução do Estado, padrões éticos que fortaleçam sua legitimidade e eficiência, e a criação de estruturas eficazes que tenham condição de fiscalizar o cumprimento dos acordos e dos compromissos assumidos nos processos de regulação, incentivando e transferindo para a sociedade civil a operação dos sistemas de amparo social.

O único caminho garantido para diminuir o desemprego ainda é o crescimento econômico, mas mesmo o crescimento não é suficiente para garantir índices crescentes de emprego. Os vinte anos finais do século XX foram bastante ruins para o crescimento das economias da maioria dos países latino-americanos. Brasil, México e Argentina mergulharam em graves crises e sua inevitável inserção no mercado global teve sérias conseqüências, inclusive a exclusão.

O Brasil deixou de ser majoritariamente rural para ser dramaticamente urbano, deixou de ser agrícola para ser mal industrializado, deixou de ser cautelosamente poupador para ser desesperadamente consumista, deixou de ter uma pobreza digna para ter a exclusão sem esperança, deixou de ter emprego para ter ocupação (se possível), deixou de ser solidário para ser violento e egoísta. (O desemprego dobrou a partir dos anos 80 e chegou ao final do século com 20%, o que levou para o setor informal 58% da força de trabalho nas cidades, o que fez aumentar a precarização, afetou duramente a qualidade do trabalho, a estabilidade de renda e a proteção social.). No processo, frustrou-se a possibilidade de uma sociedade mais justa. O trabalho flexível, insistiam os liberais, seria uma válvula para manter o nível de desemprego sob controle, mas não foi assim e quanto mais aumenta o setor informal, mais aumenta o desemprego.

*O que se pode pregar é a mudança de atitude social. E há até quem pregue uma revisão do conceito de felicidade.*

Quanto maior a vitalidade do mercado global, maior a exclusão social. Seu contínuo avanço não vai garantir que a sociedade futura possa gerar, unicamente por mecanismos de mercado, postos de trabalho, mesmo flexíveis, suficientes em qualidade e renda com as necessidades mínimas da população.

As propostas de superação são tímidas, pouco articuladas, nada audaciosas. O que se pode pregar é a mudança de atitude social. E há até quem pregue uma revisão do conceito de felicidade.

Estamos diante de um grave impasse que coloca a cultura econômica da violência em oposição à cultura da paz. O futuro depende da nossa capacidade de mobilização e de pressão sobre o Estado, e de como, com responsabilidade, seremos capazes de buscar um caminho para enfrentar imediatamente o estigma da exclusão, que atinge cada vez mais pessoas e que impede a distribuição mais equânime dos resultados da acumulação.

Ao gerarem uma massa de pessoas supérfluas ao sistema, as recentes transformações socioeconômicas redirecionaram o foco dos debates sobre os problemas sociais que provocaram. Antes, a grande preocupação era com as condições de exploração na qual a inserção se dava. Agora, nossa preocupação é com a dificuldade de encontrar formas de inserção, qualquer que elas sejam.

É urgente participar do debate, agir, agitar, protestar, montar os nossos quilombos, desenvolver a cultura da paz, até por uma questão de sobrevivência. Porque, assim como não havia preocupação com a sobrevivência dos escravos a não ser enquanto eles tivessem uma utilidade,



hoje os donos do poder não estão preocupados com a sobrevivência dos que não têm utilidade e que, por isso mesmo, não parecem merecer a vida.

Não é fácil encontrar economistas otimistas com a situação e com o futuro, mas Anthony Giddens (*Para Além da Esquerda e da Direita*) é um realista que propõe o “desenvolvimento alternativo”. Ele reconhece o agravamento da exclusão e a violência que estão vinculadas ao capitalismo global e sugere solução, que é mais voltada para uma ampla revisão das políticas públicas e enfocando mais o problema da pobreza e da exclusão do que o problema do desemprego. Suas bases para uma saída alternativa estão em um programa político capaz de:

- engajamento reflexivo de movimentos sociais e grupos de auto-ajuda;
- limitação de danos à cultura local;
- rediscutir os estilos de vida e a ética;
- estabelecer os valores morais;
- promover a autoconfiança e a integridade como meios de desenvolvimento, reconquistando a solidariedade;
- melhorar a posição da mulher em relação ao homem (já que elas realizam dois terços do trabalho no mundo, ganhando apenas 10% da renda global);
- fortalecer a medicina preventiva e dar autonomia à saúde pública;
- combater a exploração infantil (sexual e no trabalho);
- fortalecer a família;
- combater o patriarcado;
- enfatizar as responsabilidades do cidadão e não só os direitos;
- dar proteção à terceira idade e utilizar sua capacidade de gerar riqueza e de dar contribuição social;

- dar prioridade e proteção total à criança e ao adolescente;
- reformular as políticas de seguridade;
- combater radicalmente a pobreza;
- contestar o poder arbitrário e reduzir o papel da violência na vida social;
- restaurar o meio-ambiente;
- reconhecer a santidade da vida humana, o direito à realização, à paz e à felicidade.

Nos tempos que estamos vivendo, precisamos de duas palavras mágicas: metanóia e hipnogogia.

Metanóia significa mudança de mentalidade, mudar o modo de entender e de ser, para poder mudar o modo de fazer. A metanóia é uma atitude mental e não um processo ou meio de fazer. O único caminho aparente para a sociedade fugir da situação em que a revolução da informática e a globalização criaram com os neoliberais e o capital ganancioso, é deixar de competir pelo que existe, abrir mão das promessas do consumismo, trocar o esforço de sobreviver pelo trabalho para *ter* e *ter um novo*, e adotar a criatividade e a solidariedade para *ser* e *ser feliz*.

A hipnogogia é a arte de aprender com o sonho e o que mais precisamos para vencer a crise é aprender a sonhar, levantar a auto-estima, acreditar no futuro e na possibilidade de realizar esse sonho e estabelecer metas que possam ser atingidas para conquistar o objetivo claro, bem traçado.

O mundo é perigoso não por causa  
daqueles que fazem o mal,  
mas por causa daqueles  
que vêm e deixam o mal ser feito.

*Albert Einstein*



## O PAPEL DA EMPRESA NO DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE PAZ

---

*Reinaldo Ribeiro Nascimento\**

### Introdução

Atingir um estágio mental coletivo consciente que reflita atitudes concretas de uma cultura de paz tem sido o maior desafio do ser humano há milhares de anos. Desde tempos imemoriais, pessoas de boa vontade expressaram e dedicaram esforços para que a humanidade pudesse alcançar este estágio sublime que reflete todos os atributos de nobreza da alma humana.

Para que esta cultura de paz seja alcançada nos diversos níveis das relações humanas, há de se fazer um esforço sem precedentes no sentido de tornar todas as pessoas da coletividade conscientes acerca da multidimensionalidade do ser humano, seu propósito de existência e destino, tanto no nível individual quanto no coletivo, isento de dogmas e superstições. O ser humano precisa de um urgente reposicionamento com relação ao mundo em que vive, isto é, sair de uma posição de conflito consigo mesmo, com o Criador, com o próximo, com a coletividade e com o meio-ambiente para uma posição de cooperação consciente. Aquela posição de confronto foi tomada no momento primitivo da sua existência e já não é mais compatível com o seu atual estágio de desenvolvimento.

Várias são as barreiras à paz, e aqui destaco as macro-barreiras tais como o racismo, a disparidade entre ricos e pobres, o nacionalismo excessivo e a

---

\* Engenheiro químico pós-graduado pela UFBA. MBA em Gestão Empresarial (FGV). Consultor de empresas nas áreas de marketing industrial e gestão empresarial. Diretor Executivo da Add.Value Consulting Agency. Integrante do INPAZ.

*[...] tornar todas as pessoas da coletividade conscientes acerca da multidimensionalidade do ser humano, seu propósito de existência e destino.*

contenda religiosa. Vemos assim que a abordagem acerca do assunto é complexa, multidisciplinar e o mais difícil, a maioria das possíveis soluções para os problemas, habita o campo da subjetividade humana. Tenho refletido sobre vários temas que têm contribuição direta para o estabelecimento do processo de uma cultura de paz, e praticamente, todos eles já estão sendo tratados com profundidade por vários pensadores em diversos níveis. No entanto, há um que necessita da urgente reflexão devido ao seu grau de influência na sociedade: o papel da empresa privada no desenvolvimento de uma cultura de paz.

Peter Senge<sup>1</sup> no livro *De Líder para Líder*, publicado pela Peter F Drucker Foundation, menciona uma citação feita pelo Dr. Edward Deming (1991)<sup>2</sup>: “nosso sistema de administração destruiu o nosso povo (referindo-se ao povo norte-americano) [...] Se não víssemos o ser humano como uma ameba que faz apenas o que lhe é pago para fazer, por que passaríamos tanto tempo nos preocupando com incentivos?”. (p..72)

Numa espécie de carta enviada aos presidentes de grandes companhias, Henry Mintzberg, Robert Simons e Kunal Basu<sup>3</sup> escreveram:

---

<sup>1</sup> Peter Senge, é reconhecido autor e conferencista do Massachusetts Institute of Technology (MIT). É autor no best seller *A Quinta Disciplina*.

<sup>2</sup> Dr. Edward Deming, considerado o pai da qualidade total.

<sup>3</sup> Henry Mintzberg, é um dos maiores especialistas em estratégia de empresas da atualidade, é professor da McGill University, Montreal, Canadá; Robert Simons, é professor de administração de empresas da Harvard Business School, EUA, e Kunal Basu é diretor do programa avançado de administração da Oxford University, Reino Unido.

O mundo dos negócios está diante de uma encruzilhada. O capitalismo está em crise. Todos nós que acreditamos nos negócios – de presidentes de empresas a professores de administração – devemos admitir que contribuimos para essa crise. Fomos feitos prisioneiros de cinco meias-verdades que moldam a forma como pensamos e como fazemos negócios. Enron, Arthur Andersen, Global Crossing. Essas catástrofes são apenas a ponta do iceberg. Sob a superfície repousa uma cultura cada vez mais definida de egoísmo. Todos queremos progredir, alcançar nossos objetivos. Mas, levada ao extremo, a glorificação da ambição está gerando uma lacuna entre os interesses de poucos e o bem-estar de muitos. Por isso, a confiança do público nos negócios e nas grandes corporações está abalada. Como líderes de negócios, e acadêmicos, precisamos colocar em xeque o que fazemos e o que ensinamos. Há alguns anos fomos capturados por um conjunto questionável de crenças – pressuposições sobre negócios que são, na melhor das hipóteses, falácias. São cinco meias-verdades: **Meia-verdade 1: O que importa é nossa conveniência** (apelando para a dimensão do homo economicus, para se conseguir mais, cada um de nós está disposto a fazer qualquer coisa); **Meia-Verdade 2: As empresas existem para maximizar o valor para o acionista** (soado quase como um mantra, contraria o objetivo inicial da existência da empresa, afinal de contas, é por essa razão que recebem os seus alvarás de licença através da aprovação de um contrato social); **Meia-verdade 3: As empresas precisam de líderes heróicos** (só existem para servir aos interesses dos acionistas, que exigem recompensas desproporcionais e são comprados a peso de ouro. Como existem para servir aos acionistas estão longe de servirem à comunidade de funcionários e sociedade); **Meia-verdade 4: As empresas devem ser magras e mesquinhas** (a fim de criar valor para os acionistas, os presidentes de empresas praticam as táticas de terra arrasada criando empresas anoréxicas e basicamente mesquinhas demitindo grande número de pessoas. Como resultado, tem-se executivos desgastados, trabalhadores furiosos, perda de qualidade sob a aparência de ganho de produtividade e um serviço piorado que aliena os clientes. Mas a maior perda de todas talvez seja a percepção da deslealdade que os trabalhadores começam a ter em relação a seus empregadores); **Meia-verdade 5: A maré cheia levanta todos os barcos** (em tese quando a prosperidade econômica está em alta, todos seriam beneficiados, certo?

Errado. Na realidade só levantou os iates porque os barquinhos naufragaram ou estão à deriva, isto é, poucos enriqueceram demais e muitos empobreceram).<sup>4</sup>

## Responsabilidade social

Como consultor de empresas e com experiência de trabalho há mais de dez anos em grandes corporações, as opiniões dos especialistas citados descrevem com detalhes aquilo que venho há anos percebendo. Os modelos de administração adotados pela grande maioria das empresas tanto podem destruir uma pequena comunidade quanto uma nação.

O fato é que as empresas ainda não descobriram a essência do seu papel social. Responsabilidade social não é apenas dar emprego ou patrocinar meia dúzia de garotos de rua e estampar suas fotos em canais de publicidade. Uma empresa é uma instituição. Nela há pessoas com culturas diferentes, emoções variadas, motivos tantos, anseios diversos. Com ela, relacionam-se clientes, fornecedores, comunidades, governos, ou seja, em essência ela trata com pessoas.

Como é possível observar há uma profunda crise de valores que embasam o funcionamento das empresas, pois estão também mergulhadas em modelos mentais ultrapassados e inadequados. O problema é que as empresas, por mais que tenham evoluído em diversos conceitos, tais como liderança, ética e trabalho em equipe, com raríssimas exceções, permitem que os funcionários continuem sendo perseguidos por gerentes e estes continuem sendo odiados pelos funcionários; que, no momento da venda, os clientes sejam tratados como príncipes e uma vez a transação realizada, tornem-se párias. Toda essa dinâmica de elevado stress mental, de uma forma ou de outra, é absorvida pela maioria das pessoas e uma cultura antipaz é disseminada na empresa, na família e na comunidade. Como isto acontece em todos os lugares, são

---

<sup>4</sup> Texto extraído e adaptado – Revista HSM Management, Nº 35 Ano 6 Nov-Dez 2002.



introjetados em toda a nação pensamentos e atitudes não pacíficos nas relações de trabalho, de comércio, e por fim, nas relações interpessoais.

No dia em que, verdadeiramente, as empresas reconhecerem que estamos entrando em uma nova era de construção de comunidades, com as organizações trabalhando em oportunidades específicas na comunidade<sup>5</sup>, novas relações baseadas em valores humanos universais serão consolidadas e uma cultura de paz poderá ser percebida e vivida plenamente.

Particularmente advogo a idéia de que as empresas têm a obrigação moral de desencadear este processo de reconstrução da paz, de forma verdadeira. Não se trata aqui de comprar selos para aumentar a competitividade. Trata-se de implementar atitudes desinteressadas do ponto de vista de retorno sobre o investimento. A tão sonhada busca pela posição sustentável de mercado só será alcançada pelas organizações se elas se “humanizarem”. Um bom caminho seria adotar uma linha administrativa voltada para a valorização das atitudes positivas, eliminação da competitividade destrutiva e para o estabelecimento de programas educacionais continuados não apenas voltados para a aquisição de conhecimentos técnicos úteis à empresa, mas aqueles programas que ajudam as pessoas a se tornarem mais humanas e úteis à sociedade. Assim disse Stephen Covey<sup>6</sup>:

Usar a velha tática de definir meta e dar prêmio para quem a cumpre – já era: Isto é psicologia animal e não serve para o ser humano. Em dez anos, serão obsoletas as empresas que não ingressarem na ‘Era da Sabedoria’, entendendo os anseios humanos de aprender, amar, viver e deixar um legado.(COVEY, 2002, verbal em Competing Through People Seminar, São Paulo.)

---

<sup>5</sup> Conceito amplamente trabalhado por Peter F Drucker. pai da administração moderna.

<sup>6</sup> Stephen Covey, é mestre em administração de empresas pela Universidade de Harvard, doutor pela Brigham Young University e professor adjunto na Marriot School of Management. É autor de diversos livros, dentre eles o aclamado best seller *Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes*.

Se as empresas adotarem esta postura, estarão contribuindo enormemente para a construção de uma sociedade saudável e pacífica. Apesar de parecer ter passado uma visão negativa das empresas, destaco aqui o lado positivo desta história. Esta mesma força - a força empresarial - ora usada de forma inadequada, pode ser utilizada para construir comunidades e nações prósperas e pacíficas. As empresas, seus líderes e colaboradores podem se tornar agentes fidedignos para o estabelecimento de uma cultura de paz na sociedade atual e do futuro.

Mintzberg, Simons e Basu (2002) mencionam que o mundo dos negócios se encontra diante de uma encruzilhada e que se avizinha uma crise de desempenho, de valores e confiança e que é chegada a hora de as empresas se mobilizarem por um novo conjunto de verdades. Reforçam a necessidade de uma agenda que restaure a fé nos negócios, a confiança nos líderes e esperança no futuro. Não citam que agenda seria esta. Certamente é extensa, mas, para começar, sugeriria que tanto as empresas como as escolas de administração pudessem refletir acerca dos temas a seguir propostos.

## Um Novo Paradigma da Riqueza

Segundo Lester C. Thurow<sup>7</sup>, todas as pessoas que habitam o nosso planeta gostariam de ser ricas. Aqueles que são – não importa quanto-, sem exceção, querem ser mais ricos. Para se consolarem, os destituídos de riqueza produzem mitos acerca da infelicidade que a riqueza traz. Midas transformou sua amada filha em ouro e não podia comer, porque sua comida se transformava em ouro quando ele a tocava. Mas o que todos sabem instintivamente que é verdade – os ricos não são infelizes – é confirmado por pesquisas das ciências sociais modernas: quanto maior é a riqueza, mais feliz a pessoa se torna.

---

<sup>7</sup> Lester C. Thurow é professor da Cátedra Lemelson de Gerenciamento e Economia no Massachusetts Institute of Technology (MIT - USA), onde leciona desde 1968. É considerado um dos maiores pensadores atuais sobre economia e globalização.

É compreensível que um pensador de uma das maiores universidades do mundo assim pense, mas o que dizer da crescente onda de movimentos religiosos em nosso país, em que nos programas de algumas denominações, o enfoque em 100% dos programas veiculados nas TVs e rádios é o sucesso material? Aquele infeliz que estava na miséria foi a um templo, chegando lá foi abençoado e ficou rico. Tornou-se dono de empresas, carros, vários imóveis e hoje, generosamente, doa vultosas quantias aos cofres da referida organização religiosa, induzindo milhares de miseráveis a darem o que não têm, simplesmente em troca de benefícios materiais.

Sob este paradigma, bilhões de pessoas vivem nesse planeta procurando tal posição. No entanto, Antoine Laurent Lavoisier<sup>8</sup> dizia que, na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma. Como engenheiro, deduzo que este enunciado claramente evidencia o caráter finito dos recursos materiais que podem ser explorados e assim serem transformados em riqueza. Em última análise, a riqueza é finita, e se há alguém com muito, é porque muitos estão com pouco.

Para analisar o paradigma da riqueza, é necessário entender um pouco mais sobre as necessidades humanas fundamentais. Para começar, quais são elas? Geralmente as pessoas consideram que estas necessidades são infinitas, mutáveis e que variam entre diferentes culturas e períodos históricos. O pior, é esmagadora a tendência de defini-las apenas em termos econômicos e materiais como vimos na discussão anterior. O célebre economista Manfred Max-Neef<sup>9</sup>(1986) afirma que as necessidades humanas são finitas e classificáveis, são as mesmas em todas as culturas e em todos os períodos

---

<sup>8</sup> Lavoisier (1743-1794), renomado químico francês, pai da química moderna e enunciador da Lei da Conservação das Massas.

<sup>9</sup> Manfred Max-Neef, economista chileno, fundador e diretor executivo do Centro de Alternativas para o Desenvolvimento (CEPAUR – Chile). Em 1984 recebeu o galardão “Right Livelihood”, conhecido como Prêmio Nobel Alternativo. É autor de inúmeras obras na área de desenvolvimento sócio-econômico.

históricos. O que muda realmente através dos tempos, são as culturas e os meios utilizados para satisfazer tais necessidades. A sua abordagem é muito ampla, e ainda considera a importância relativa que se dá à satisfação de cada necessidade que, segundo um sistema de valores, muda entre diferentes períodos, entre culturas e entre pessoas.

## As Necessidades Humanas Fundamentais

São várias as necessidades humanas que estão relacionadas ao corpo, à mente e ao espírito. No entanto, citarei apenas aquelas que os maiores pensadores da nossa época destacaram como essenciais, a saber:

**Subsistência:** estão relacionadas com a sobrevivência do indivíduo e com a preservação da espécie. São necessidades instintivas e que já nascem com os indivíduos e são as mais prementes de todas as necessidades humanas. Ex.: de alimentar-se, de sono e repouso, de abrigo, de sexo.

**Proteção:** são necessidades que buscam a condição de segurança ou estabilidade diante de ameaças ou privações. Quando o indivíduo é dominado por necessidades de proteção funcionam como elementos organizadores quase que exclusivos do comportamento. Ex.: proteger-se de doenças e ferimentos, de manter o seu trabalho etc.

**Afeto:** é uma necessidade determinante às formas em que se darão as relações humanas. Funciona em duas vias, isto é, dar e receber afeto são partes importantes para a completa satisfação desta necessidade. Dar e receber afeto pode ser feito através da expressão e aceitação da amizade e simpatia entre as pessoas.

**Entendimento:** é uma necessidade relacionada ao aprender, ao adquirir conhecimentos. Ex.: aprender a ler e escrever, aprender a fazer um determinado objeto etc.

**Participação:** é uma necessidade social relacionada à inclusão do indivíduo nas realizações das comunidades, de associar-se aos outros e cooperar nos assuntos de interesse coletivo. Ex.: ser membro da associação do bairro, fazer parte do time de futebol do clube etc.

**Lazer:** esta necessidade está associada à diversão, relaxamento, alívio de tensões físicas e mentais. No momento de descanso o lazer ocupa uma função essencial de divertir e distrair. É parte fundamental no ciclo de trabalho. Ex.: prática de esportes, leitura, cinema etc.

**Criação:** esta necessidade está relacionada ao dom de conceber coisas através do uso da imaginação produtiva e inventiva do indivíduo. Ex.: transformar um pedaço de madeira numa bela escultura, fazer do diamante bruto uma bela jóia etc.

**Identidade:** esta necessidade tem uma relação direta com os sentimentos de autoconfiança, auto-estima, de valor, de capacidade e utilidade do indivíduo. A cultura é um elemento importante no que diz respeito à identidade do indivíduo na preservação dos sentimentos antes descritos. Ex.: poder expressar os seus costumes sem medo de discriminação, ser reconhecido pelas suas realizações próprias e não de outrem etc.

**Liberdade:** em essência, refere-se à necessidade do indivíduo viver livre de constrangimentos de qualquer natureza. Os principais tipos de liberdade são: física, moral, psicológica, política, social e religiosa. Ex.: viver isento de pressões de forças relativas à desordem moral, poder ir a locais sem restrições, poder estar isento de determinismos políticos etc.

**Transcendência:** é uma necessidade humana essencial útil à explicação dos fenômenos não demonstrados pela experiência a fim de torná-los inteligíveis. Ajuda a projetar o conhecimento humano em direção ao futuro. Ex.: estabelecer uma visão de futuro para si ou para uma determinada organização, posicionar-se no mundo em que vive, procurando saber de onde veio e para onde está indo, a vida continua após a morte do corpo físico etc.

*[...] uma nova conceitualização acerca do que é ser rico e do que é ser pobre promove um impacto substancial na auto-estima das pessoas.*

## Riquezas e Pobrezas Humanas

Com base no pensamento de Max-Neef, a partir do conceito das necessidades humanas fundamentais, pode-se realizar uma re-interpretação do conceito de riqueza e pobreza. Substituindo o conceito econômico tradicional, que se refere exclusivamente à situação daqueles indivíduos em função dos seus ganhos econômico-financeiros. Segundo Max-Neef et alli “*de fato, qualquer necessidade humana fundamental que não é adequadamente satisfeita, revela uma pobreza humana*”. Visto deste enfoque, cada comunidade

tem aspectos em que é rica e pobre em outros, e cada uma delas tem algo de valioso para aprender das demais. Visto assim, uma nova conceitualização acerca do que é ser rico e do que é ser pobre promove um impacto substancial na auto-estima das pessoas e encontro com a felicidade, que pode ser atingida, sem necessariamente ter que passar única e exclusivamente pelo topo da pirâmide da riqueza material. Isto implicaria numa redução substancial de conflitos entre seres humanos pelo mesmo objeto. O avanço deste pensamento levaria a análise das condições de pobreza e riqueza em termos de carências e potencialidades; isto é, “necessidade é – me falta algo”; potencialidade é – me falta algo, me esforçarei por satisfazê-la na medida do justo evitando o excesso”.

Assim, a riqueza ou pobreza seria uma medida ponderada da análise de o quanto estão satisfeitas necessidades tais como Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Lazer, Criação, Identidade, Liberdade e Transcendência. Feito isto, as pessoas veriam que são ricas em determinados aspectos e pobres em outros e, poderiam identificar áreas em que podem melhorar e desenvolverem-se mais e mais. À medida que tais necessidades forem satisfeitas em sua totalidade as pessoas tornar-se-iam mais felizes e, por conseguinte, pacíficas.

Alguém pode pensar que tal idéia seria uma espécie de pacificação pela tentativa de convencer as pessoas que elas são ricas em espírito e, por isso, podem se conformar em viver com o mínimo de recursos materiais. O perigo realmente existe, porque pode ser usada como estratégia por pessoas e instituições sem escrúpulos para que os carentes materialmente fiquem calmos enquanto elas se beneficiam das riquezas econômicas. O problema é que este tema não pode deixar de ser tratado e tem de ser encarado e com maturidade, pois este é o maior mal que afeta a humanidade e que impede a convivência pacífica entre as pessoas. No âmbito das empresas, os acionistas, os altos administradores e os colaboradores deveriam passar a fazer esta reflexão de modo igualitário a fim de que as distorções não surjam. Trata-se de ampliar o conceito da riqueza de forma a diluir os efeitos perversos de se enfatizar apenas o aspecto econômico. É minha opinião que, no âmbito empresarial, ninguém viverá em paz enquanto esta nova verdade não for amplamente aceita e praticada no dia-a-dia pelos principais atores da organização.

## Rumo à Teoria “Z”

Douglas McGregor<sup>10</sup>(1960) afirma que os pressupostos de um gerente a respeito da natureza humana influenciam a sua relação com os colaboradores em uma empresa. Defende a tese de que cada gerente tem tais pressupostos, quer se dêem conta deles ou não. Com base nisso, propõe dois grupos de pressupostos conhecidos como Teoria “X” e Teoria “Y”.

A Teoria “X” afirma que os trabalhadores devem ser motivados e controlados através da pressão direta da administração porque são preguiçosos, não têm ambição, não gostam de responsabilidade, preferem que lhes digam o que

---

<sup>10</sup> Douglas McGregor, é um dos mais famosos autores behavioristas da Administração.

devem fazer e resistem passivamente a alcançar as metas da organização. O dinheiro é a única forma de motivá-los.

A Teoria “Y” propõe que a motivação, o potencial de desenvolvimento, a capacidade de assumir responsabilidade, de dirigir o comportamento para os objetivos da empresa, todos esses fatores estão presentes nas pessoas. Esses fatores não são criados nas pessoas pela administração. É tarefa essencial da administração criar condições organizacionais e métodos de operação por meio dos quais as pessoas possam melhor atingir os seus objetivos pessoais, dirigindo seus próprios esforços em direção aos objetivos da empresa.

Infelizmente, a interpretação incorreta da teoria de Abraham Maslow<sup>11</sup>(1954), da hierarquia motivacional com base na satisfação das necessidades humanas, que sustenta a tese da “Teoria Y”, fomentou, no mundo empresarial, o desenvolvimento de indivíduos altamente egocêntricos, cuja motivação primordial está focada na satisfação de suas necessidades pessoais, ao custo de sacrificar o bem-comum da sociedade em geral. A abordagem de McGregor continua válida, só que, agora se deve dar lugar à Teoria “Z”.

Com base nos estudos de Arbab & Anello<sup>12</sup>, a teoria “Z” aqui proposta enfatiza a nobreza essencial do ser humano, que se manifesta gradualmente, como resultado de processos apropriados de aprendizagem e transformação. A natureza do ser humano tem dois aspectos complementares: por um lado, a natureza herdada de milhões de anos da evolução animal; por outro, uma

---

<sup>11</sup> Abraham Maslow, psicólogo, é o mais conhecido dos especialistas em comportamento humano e motivação. Seus livros são reconhecidos como padrão para o que se escreve sobre psicologia no mundo inteiro.

<sup>12</sup> Farzam Arbab, é físico de alta energia, é um dos maiores pensadores atuais acerca de desenvolvimento sócio-econômico. Eloy Anello, é professor e um dos fundadores da Universidade de Nur – Bolívia. É um dos criadores do programa Liderança Moral e Ética, amplamente utilizado em cursos de formação de líderes em toda a América latina.



natureza superior que aspira a um nível mais elevado de existência. Não se pode aceitar que a natureza animal seja a base apropriada para a constituição e desenvolvimento da sociedade humana, como se tem feito até agora. O desafio é superar as limitações impostas pelos aspectos materiais, que se definem pelas exigências da sobrevivência, desenvolvendo as qualidades de uma realidade superior e, sobretudo, aprender a controlar os impulsos que provêm da condição animal. Aqui, a prosperidade material é almejada, não como um fim em si própria, mas como um meio necessário para alcançar aspirações mais elevadas. No entanto, três condições básicas têm de ser cumpridas: (1) obtê-la como resultado de esforços honestos; (2) gastar justamente na satisfação das necessidades materiais e generosamente em prol de ideais que propiciem avanços intelectuais e até espirituais; (3) não dar lugar a extremos de pobreza e riqueza, isto é, contribuir de alguma forma para o bem-estar da comunidade.

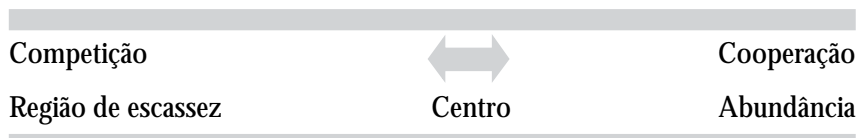
Arrisco a dizer que, se a Teoria “Z” estivesse em vigor na maioria das organizações que operam nas bolsas de valores de todo o mundo, não teríamos milhares de vidas destruídas pela ação egoísta de administradores inescrupulosos. É possível também que a Teoria “Z” pudesse eliminar boa parte das más conseqüências das cinco meias-verdades abordadas por Mintzberg, Simons e Basu.

## Abundância x Escassez

Como já discutimos em profundidade, por razões históricas, a realização social de uma pessoa está intimamente relacionada ao seu sucesso econômico. Todo o nosso sistema social e educacional, seja secular ou religioso, falhou em prover a nossa sociedade valores que não os econômicos como medida de realização do indivíduo para com ele mesmo e perante a sociedade. A criança nasce e cresce sendo alimentada com ideais materiais de realização. Atualmente, as

crianças e os jovens são bombardeados diariamente com overdoses destes valores pelos mais diversos meios de comunicação de massa. Um destes valores é o da competição. A competição, levada ao extremo, pode ser vista como o meio de pensamento onde sistemas de destruição são criados e aperfeiçoados visando a aniquilação do outro competidor. Todo o sistema curricular é montado sob este paradigma. Nas escolas, a história da evolução humana é contada analisando-se o início, o apogeu e o declínio das civilizações numa perspectiva de sangrentas conquistas e dominação humilhante.

A competição é resultado de como vemos o mundo em termos de abundância ou de escassez. Se acharmos que há abundância, cooperamos. Se acharmos que há escassez, competimos. Infelizmente, o modelo mental predominante na ampla maioria das organizações é o de escassez. Várias empresas passaram a competir em busca da sua fatia de mercado, muitas vezes utilizando expedientes antiéticos tais como: prática de falácias, calúnias e até sabotagem. Todo e qualquer sistema organizacional baseado na competição pura induz ao surgimento de conflitos destrutivos.



Na representação gráfica acima, quando a busca de riqueza material se dá pela competição, significa que apenas a dimensão animal do homem é focada, destituída de nobreza, em que apenas o instinto é manifesto. Aqui valem as leis da natureza bruta. Logo, se o fim é adquirir riqueza, pode-se fazer o uso da força, da traição, da desonestidade e outros atributos afins à competição. É como luta livre: valem golpes de qualquer natureza. O resultado da riqueza adquirida servirá apenas a si próprio. Em uma sociedade assim moldada, não se verá outra coisa, senão conflitos destrutivos. Por outro lado, através deste mesmo modelo, vemos que o homem poderá procurar por riqueza através da cooperação e, devido ao sistema de valores imbuídos de nobreza,

o propósito muda, isto é, passa a procurar a riqueza com o objetivo de satisfazer as suas necessidades e compartilhá-la com os demais. O sistema de valores que sustenta a cooperação é composto de virtudes tais como a honestidade, a fidedignidade, a justiça, o respeito; e o modelo mental é o da abundância.

A região de centro é aquela em que uma baixa dose de competição passa a ser benéfica no sentido de se estimular a inovação e a criação. Nesta região, a cooperação também é manifesta. Particularmente, acho que usar alguns valores próprios desta região é bastante útil para potencializar ações inovadoras e, a partir daí, usufruir os valores intrínsecos da cooperação.

Voltando agora à questão dos modelos mentais de abundância e escassez, afinal de contas, qual é o tamanho da riqueza em nosso planeta em termos materiais? Alguém pode, de fato, medir? Uma coisa é certa, é finita, mas renovável. Se fosse escassa, teríamos um número. Como não temos, significa que é abundante. E por que somos dominados por um modelo mental de escassez que nos leva a competir a todo o momento e em todas as partes? Podemos tentar responder a esta pergunta através de várias abordagens, mas eu arriscaria a enveredar com margem razoável de acerto, na completa falta de cosmovisão das pessoas.

Esta falta de cosmovisão, infelizmente, nos é brutalmente imposta pelos sistemas educacionais (seculares e religiosos) e políticos. Rabbani<sup>13</sup>(1979) em sua obra – Chamado às Nações - diz que:

[...] a unificação da humanidade inteira é o distintivo da etapa da qual a sociedade humana atualmente se aproxima. A unidade da família, a de tribo, a de cidade-estado e a de nação, foram sucessivamente tentadas e completamente estabelecidas. A unidade do mundo é a meta à qual a humanidade, em sua aflição, dirige seus esforços. O processo de formação de nações já chegou ao fim. A anarquia inerente à soberania estatal aproxima-

---

<sup>13</sup> Shoghi Efendi Rabbani, escritor e pensador social.

se de um clímax. Um mundo marchando para a maturidade deve abandonar este fetiche, reconhecer a unicidade e a integridade das relações humanas e estabelecer, de uma vez por todas, os instrumentos que melhor possam concretizar esse princípio fundamental de sua vida (p. 69-70).

Podemos notar que se trata de uma visão aguçada do mundo do futuro. Pressupõe que a unidade do gênero humano é inevitável, mas que deveremos nos esforçar para torná-la realidade. Para que isto aconteça, não haverá espaço para a competição destrutiva. O detalhe é que este processo está ante nossos olhos e à plena velocidade, no entanto, o modelo atual ainda insiste em negá-lo. Aos especialistas em análise de cenários futuros em diversas empresas, arrisco a fazer um alerta. Num tempo não muito distante, este cenário de unidade e cooperação, será uma realidade e, aquelas empresas que insistirem no modelo de escassez (magra e mesquinha) e que abuse do uso de estratégias competitivas serão aniquiladas do mercado, o seu desaparecimento será quase instantâneo. Para exemplificar e guardando as devidas proporções, o que acontece com uma empresa hoje que agride o meio-ambiente? O que acontece quando ela usa meios não éticos para estimular o consumo dos seus produtos?

Vejam que o modelo até agora proposto, não induz as pessoas e as empresas a desenvolverem atitudes passivas com relação à busca da realização material. Ao contrário, incentiva a buscarem riquezas nos diversos campos das necessidades humanas fundamentais, dando função e propósito à realização material. Isto levaria à progressiva redução nos esforços competitivos contribuindo decisivamente para a redução dos conflitos destrutivos e estabelecimento de uma cultura de paz.

Segundo William Ury<sup>14</sup>(2000), em sua recente obra – Chegando à Paz -, a maior barreira à colaboração é o conflito destrutivo. Esta dança é bem

---

<sup>14</sup> William Ury, é antropólogo social da Universidade de Harvard, onde atualmente dirige o Project on Preventing War. É um dos maiores peritos em negociação do mundo.

conhecida na família, na comunidade, na escola, no trabalho etc. Diz que nunca antes, na evolução humana, enfrentamos o desafio de viver em uma só comunidade com bilhões de outros seres humanos porque estamos vivendo na era da reunião da família humana. Concluo, então, que, se não houver o repensar e o reposicionamento de paradigma, isto é, de competição para cooperação, será assustador o número de conflitos destrutivos, que colocará em cheque a viabilidade da paz.

*[...] Uma campanha universal destinada a incorporação de uma dimensão moral à educação nos seus diversos níveis.*

## Reviravolta na Educação dos Administradores

É chegada a hora de mudar o enfoque compartimentalizado do conhecimento humano e reordená-lo dentro de um enfoque sistêmico. Isto ajudará a romper com velhos paradigmas que são totalmente incompatíveis com os atuais impulsos do desenvolvimento da raça humana. Os mais recentes avanços nestas áreas estão na Física e na Biologia e podem servir de base para a criação de um novo modelo de estrutura curricular. Nas cadeiras de estudos sociais, é fundamental focar o desenvolvimento social da humanidade dentro de uma perspectiva evolutiva, analisando como o processo civilizatório, desde a formação das famílias, das tribos, das cidades-estado e das nações se encaixam neste processo e com base nesta análise, qual seria um possível novo modelo de organização da sociedade humana. Neste momento é muito importante relativizar os aspectos que constituem as riquezas e pobreza das nações, de modo a alimentar um pensamento crítico contínuo no sentido de dinamizar ações de superação das pobrezaas.

Em caráter de urgência, deve-se dar início à promoção do desenvolvimento de um currículo para a educação moral nas Universidades. Há diversas organizações não-governamentais que defendem uma campanha universal

destinada à promoção do desenvolvimento moral através do encorajamento e colaboração com as iniciativas locais no mundo inteiro, para a incorporação de uma dimensão moral à educação, nos seus diversos níveis. Esta campanha pelo desenvolvimento moral poderia apresentar, de início, poucos conceitos simples. Por exemplo, a retidão de conduta, a fidedignidade e a veracidade são os alicerces da estabilidade e do progresso; o altruísmo deve guiar todos os empreendimentos humanos, de tal modo que a sinceridade e o respeito pelos direitos dos outros se torne parte integrante das ações de todo o indivíduo<sup>15</sup>. Esta formação de caráter individual e coletivo é essencial para construir uma sociedade pacífica e rica sob todos os aspectos da vida do homem.

Embora pareça ser piegas o palavreado acima que parece resvalar para um discurso religioso ou moralista, na realidade, trata-se da mais avançada fronteira de trabalho entre os maiores especialistas em administração no mundo. Dorothy Marcic<sup>16</sup>(1997) em sua monumental obra – Gerenciando com a Sabedoria do Amor – aborda com propriedade o gerenciamento de virtudes no ambiente de trabalho, destacando imenso sucesso obtido em empresas tais como a Wal Mart e Texas Instruments ao adotar políticas de gestão baseadas nos valores acima propostos, dentre outros. Thomas R. Piper<sup>17</sup>(2002), afirma que a ética pode ser ensinada, e que a zona de ação sustentável para uma empresa deveria ser a sobreposição entre Ética e Economia. O papel da organização é garantir que toda a atividade ocorra dentro desta área de sobreposição. Podemos encontrar num artigo de autoria de Jennifer Merritt<sup>18</sup> declarações surpreendentes acerca do assunto. Warren Watkins<sup>19</sup>, que recruta e emprega graduados em MBA, diz que as escolas de

---

<sup>15</sup> Bahá'í International Community – United Nations Office “Momento Decisivo para Todas as Nações”.

<sup>16</sup> Dorothy Marcic, é membro e diretora de programas de Graduação em Desenvolvimento de Recursos Humanos do Peabody College da Vanderbilt University – USA.

<sup>17</sup> Thomas R Piper, é professor de administração de empresas da Harvard Business School e co-autor do livro, A Ética pode ser Ensinada?

<sup>18</sup> Jennifer Merritt é repórter da revista de negócios norte-americana, Business Week.

<sup>19</sup> Warren Bennis, é sócio-fundador da renomada empresa de consultoria Accenture.

negócios têm certa responsabilidade em conferir valores de liderança e pensamento ético, juntamente com as esperadas aulas sobre análise e estratégia financeira; William G. Christie, Reitor da Escola Owen de Pós-Graduação em Administração da Universidade Vanderbilt (USA), comenta, referindo-se aos currículos dos MBA's e cursos de graduação em administração: "Se os cursos de Ética e Liderança Moral ainda não integram o currículo, é melhor que passem a integrá-lo sem demora".

## A Liderança Orientada para o Serviço

Segundo Anello (1996), qualquer discussão acerca de liderança deve primeiro esclarecer qual o significado da palavra. Infelizmente, a palavra líder tem muitas conotações, algumas contrárias ao significado utilizado na presente discussão. Quando se pergunta às pessoas o que significa ser um líder, a maioria responde com as seguintes idéias: estar à frente do controle, dar ordens, estar no mando, ser o número um. Este conceito prevalecente de liderança, baseado na concentração de poder sobre os outros, necessita ser questionado e substituído por um conceito que se centre no **serviço aos demais**. A característica básica de um líder deveria ser o espírito de serviço: aquele que mais serve à comunidade, em vez daquele que mais a domina. Em outras palavras, o conceito ideal de liderança é aquele baseado no serviço aos demais.

Infelizmente, têm sido formas egocêntricas de liderança, as que têm dominado as páginas da história e tendem a prevalecer nos assuntos mundiais na atualidade. As formas de liderança autocrática, paternalista, manipuladora e do sabe-tudo seguem incapacitando os grupos que dizem servir, onde todos tendem a buscar o controle mediante a concentração do poder de decisão em suas próprias mãos, de tal maneira, que os outros sirvam à sua vontade. O que as organizações precisam é exatamente do contrário. Elas necessitam de um novo tipo de liderança que esteja totalmente comprometida com os valores e princípios morais que se baseiam na investigação

independente da verdade e que guiam o exercício de suas capacidades ao serviço do bem comum.

Falando assim, parece tratarmos de algo utópico, mas veja o que pensa e faz William Pollard chairman da Service Master, empresa do ramo de serviços nos EUA e que fatura mais de US\$ 5 bilhões por ano:

ser líder é, acima de tudo, servir aos funcionários e ajudá-los a ter sucesso. Isso implica, por exemplo, trabalhar com a porta aberta e aprender a ouvir todo mundo. O novo papel da empresa no mundo em mutação é o de ponto de equilíbrio e avisa: quando se encaram as pessoas apenas como unidades de produção, os programas motivacionais tendem a ser mecânicos e manipuladores, e o efeito colateral pode ser a atrofia da alma dos funcionários.<sup>20</sup>

As empresas devem investir bastante na capacitação dos seus líderes para o exercício de uma liderança orientada para o serviço onde o objetivo fundamental é a implementação de um processo de aprendizagem sistemático para o desenvolvimento das capacidades que habilitarão os indivíduos a comprometerem-se com os processos de transformação pessoal e coletiva que servem ao bem-comum – sejam eles acionistas, colaboradores, e comunidade. Este reposicionamento administrativo da empresa a levará a uma posição de sustentabilidade duradoura, respeito pela sociedade com a qual se relaciona e, sobretudo, estará contribuindo para a formação de agentes de transformação social que conduzirão ao estabelecimento de uma cultura de paz firme e duradoura.

---

<sup>20</sup> Texto extraído da revista HSM Management Nº 7 Março – Abril 1998.



## Bibliografia

- ANELLO, Eloy e HERNANDEZ, Juanita de. **Liderazgo Moral**. Santa Cruz de La Sierra, CSC, 1996.
- ARBAB, Farzam. **La Senda del Aprendizaje en Latinoamerica**. Editorial Nur, Cali, 1991.
- MARCIC, Dorothy. **Como administrar com a sabedoria do amor: revelando a virtude nas pessoas e nas organizações**. São Paulo, Cultrix / Amana-Key, 1999.
- MASLOW, Abraham H. **Motivation and Personality**. New York, Harper & Row, Publishers, 1954.
- MAX-NEEF, Manfred; Antonio Elizalde; et.al. **Desarrollo a Escala Humana: Una Opción para el Futuro**. Suecia, Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld, 1986.
- McGREGOR, Douglas. **The Human Side of Enterprise**. New York, McGraw-Hill, 1960.
- MINTZBERG, Henry. **REVISTA HSM Management** nº 35 Ano 6. São Paulo, HSM Group, Novembro-Dezembro 2002.
- PIPER, Thomas R. **O Elo Perdido**. São Paulo, Harvard Management Update / HSM Management nº 3, Novembro-Dezembro 2002.
- RABBANI, Shoghi Effendi. **Chamado às Nações**. Rio de Janeiro, Bahá'í, 1979.
- SENGE, Peter. citado em **De Líder para Líder**. São Paulo, Futura, 1999.
- URY, William. **Chegando à Paz**. Rio de Janeiro, Campus, 2000.
- THUROW, Lester C. **A Construção da Riqueza**. Rio de Janeiro, Rocco, 2001.



Se queremos alcançar a verdadeira paz neste mundo e desfechar uma guerra verdadeira contra a guerra, teremos de começar pelas crianças; se crescerem com a sua inocência natural, não teremos de lutar; não teremos de tomar resoluções ociosas e infrutíferas, mas seguiremos do amor para o amor, da paz para a paz, até que finalmente todos os cantos do mundo estejam dominados por essa paz e por esse amor, pelos quais o mundo inteiro está ansiando, consciente ou inconscientemente.

*Mahatma Gandhi*



## COMO PODEMOS AJUDAR NA CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MELHOR

---

*Iradj Roberto Eghrari\**

A colocação deste tema exige uma reflexão sobre qual é a nossa responsabilidade nesta construção e o que entendemos por um mundo melhor. Se colocássemos este tema numa roda de amigos há 20.000 anos atrás, a discussão não teria o menor significado, porque no máximo, um mundo melhor para o homem daquela época significaria que a caça não deveria estar tão longe. Ele até acharia que o mundo já estava muito bom, porque já tinha domínio de algumas técnicas e artefatos de caça e pesca. Mundo melhor para o homem que morava na Europa talvez fosse que o frio não aparecesse. Então, torna-se necessário nos questionarmos no presente; por que nos cabe alguma responsabilidade de construirmos um mundo melhor? Por que existe um mundo que não nos satisfaz? Há quanto tempo estamos conscientes de que este mundo não nos satisfaz?

A pergunta sobre o que seja um mundo melhor, refere-se ao próprio processo de vida que se dá ao nosso redor ou àquele que criamos. Tem-se hoje a consciência de que criamos um mundo que não nos satisfaz. Se o mundo se encontra pior do que aquilo que é o nosso ideal, é porque algo apareceu no meio que atrapalhou a nossa própria história. Este algo certamente está intimamente relacionado ao próprio ser humano, e deve estar muito relacionado também com a complexidade social que fomos capazes de criar.

---

\* Bacharel em Administração de Empresas. Mestre em Engenharia Eletrônica. Coordenador dos Cursos de Extensão e professor de Relações Internacionais da Faculdade Euro-Americana de Brasília. Secretário Nacional de Assuntos Externos da Comunidade Bahá'í do Brasil. Sócio fundador da Ágere - Cooperação em Advocacy. Membro do Conselho Curador do INPAZ.

*Se queremos um mundo melhor, o caminho pode ser fazer com que as instituições políticas, sociais, econômicas e culturais da nossa sociedade sejam melhores.*

Buscar um mundo melhor querendo tratar dos sintomas deste próprio mundo que criamos, achando que com isso vamos resolver os problemas e transformá-lo em um mundo melhor, pode ser um engano. Se queremos um mundo melhor, o caminho pode ser fazer com que as instituições políticas, sociais, econômicas e culturais da nossa sociedade sejam melhores. Pode parecer até correto. Se queremos um mundo melhor, combateremos a injustiça, a corrupção, defenderemos os direitos humanos. Mas, aparentemente, isto não tem dado certo, pois a trajetória social do homem demonstra que nenhuma das tentativas humanas de transformar as suas instituições resultaram em

melhorias absolutas, haja vista exemplos como a sociedade brasileira que, há 500 anos, falha nas sucessivas tentativas de estabelecer uma sociedade com justiça social e racial. Estas tentativas, como a de outras sociedades (grega, romana, egípcia) falharam porque focalizaram nos efeitos que a própria sociedade criou e não nas causas dos problemas. Estas causas estão no apego ao “eu”. Todos queremos um mundo melhor, mesmo o terrorista tem como objetivo chamar a atenção para uma causa que ele defende e acha que aquele meio é lícito. O que ele quer? Ele quer um mundo melhor. Mas que mundo melhor ele quer? O terrorismo é o extremo do que significa “eu quero um mundo melhor, à minha moda, para mim.”

Em uma pesquisa foi perguntado para um grupo de crianças, aqui no Brasil, o que elas desejavam para o seu futuro; 99% disseram coisas que se referiam a eles. Só 1% delas foi capaz de responder coisas que se referiam ao outro. Somente 1% foi capaz de perceber que se falasse que queria paz, harmonia, que todos se amassem e servissem ao próximo, teriam tudo aquilo que todos os outros 99% também querem. Porque, se queremos a paz, o amor, o que

é bom, teremos um bom emprego, uma sociedade justa, tudo. Mas nem a criança na sua pureza consegue mais perceber isso. Onde está o nosso erro? Está exatamente em termos colocado valores equivocados como o objeto da nossa atenção. O eixo do nosso trabalho de formação tem que mudar. Qual a nossa responsabilidade na construção de um mundo melhor? A nossa responsabilidade é nos transformarmos, é voltarmos à nossa pureza essencial e, se queremos fazer deste mundo um paraíso, devemos aprender a transcender.

Temos de tirar o foco da transformação humana do outro para um foco sobre nós mesmos. Todo Profeta e Manifestante divino, todo santo e iluminado sempre fez isso. Sempre lembrou que o nosso foco tem que ser o trabalho sobre nós mesmos. Não a expectativa do outro. Querer que as instituições da sociedade humana se transformem para termos um mundo melhor é colocar o foco no outro.

Quando colocamos o foco em nós mesmos estamos transformando, aparentemente, somente um elemento da sociedade. Que diferença isto vai fazer? A diferença é grande no sentido de que há outras relações entre os seres humanos, inclusive de cunho transcendental, que desconhecemos. Um sábio persa afirma que: “Se alguém, recluso em seus aposentos, recitar os versículos por Deus inspirados, os anjos do Todo-Poderoso difundirão a fragrância das palavras emanadas de seus lábios, o que fará vibrar o íntimo de todo homem justo.” Quer dizer que nós podemos deliberadamente estar difundindo emanações de paz. Essa é a chave da transformação, se queremos um mundo melhor, primeiro temos que nos transformar. Ao nos transformarmos, conseguimos também transformar o nosso ambiente de trabalho, a nossa família, as pessoas com as quais nos relacionamos e pouco a pouco vamos mudando o mundo todo.

O que é, então, a perspectiva de um mundo melhor que devemos buscar com esta transformação? Eliminar o preconceito de qualquer espécie:

*Cada ser humano tem um potencial inerente e algo de ser feito para fazer esta riqueza aflorar, tarefa que cabe à educação.*

de raça, de classe, de cor, de gênero, de religião. Hoje em dia os 50% da humanidade composto por mulheres vê negada a possibilidade de ter uma participação efetiva nos destinos da humanidade. 95% dos presidiários brasileiros são homens, 5% são mulheres. 95% dos políticos corruptos ou dos empresários corruptos são homens. 5% são mulheres. 95% de quem comete atos de violência são homens, 5% são mulheres. Se queremos transformar a sociedade, não adianta falar sobre os efeitos.

Qual é a causa? A causa é o fato de que a mulher, que não é violenta, que não tende à corrupção, que não é quem tortura, que não é quem comete delitos, deve também participar dos destinos da sociedade, pois seguindo estas estatísticas tenderíamos a não mais precisar falar de tortura, de corrupção, de violência.

O mundo melhor do qual falamos é aquele onde a ciência e a religião andam de mãos dadas, em que os extremos de riqueza e pobreza foram eliminados. Este mundo melhor é um mundo onde as pessoas considerarão o seu trabalho como ato de serviço e não como um mero ato de ganhar dinheiro; neste mundo todos têm acesso à educação, entendida como um bem universal. “Considerai o homem como uma mina rica em jóias de inestimável valor. A educação tão somente pode fazê-la revelar os seus tesouros e habilitar a humanidade a tirar dela algum benefício”, disse um grande educador de nossos tempos.

A primeira coisa que devemos considerar em termos de educação é que cada ser humano tem um potencial inerente e algo deve ser feito para que esta riqueza aflore, tarefa que cabe à educação em suas diversas espécies e modalidades é: a formal e informal, a educação material, a humana e a espiritual.



Quero me concentrar na questão da educação como o elemento de conexão entre pais e filhos, e como esta conexão é na realidade um processo educativo que normalmente não é visto como tal. Pois, hoje em dia, infelizmente, nós pais temos uma certa tendência de colocar nas mãos da escola o processo de educação dos nossos filhos: “eu trabalho o dia inteiro, tenho muitos afazeres, tenho mais o que fazer na vida, não tenho tempo, não tenho informação, não tenho instrução nesta área, então a escola deve educar o meu filho”. Na realidade é esta conexão entre pais e filhos que cria a verdadeiro elemento extrator das potencialidades daquela mina. Então, nos objetivos da educação devemos buscar um novo modelo, que deve ser o de revelar as perfeições interiores e exteriores que cada criança, adolescente ou jovem tem.

Quero, agora, concentrar-me na perfeição espiritual. A função dos pais no processo de educação, na conexão com seus filhos, deve ser o de fazer com que eles apresentem frutos em sua existência, revelando sabedoria, conhecimento e percepção espiritual, que permite o conhecimento da realidade individual, pois se não conheço a mim mesmo, se não me analiso a cada dia, se não tenho percepção da minha própria realidade, quem sou? Para que sirvo? É muito pouco para uma criação tão complexa. É muito pouco nos apegarmos simplesmente à nossa realidade exterior!

Para que falemos em percepção espiritual devemos reconhecer que esta relação e este modelo de educação, este modelo que dá vida – pois a educação é muito dar vida real a uma criatura, não só a física mas sim, a vida na sua plenitude – que conjuga avanços científicos contemporâneos e uma forte base moral e espiritual.

Necessitamos, portanto, do reconhecimento do divino, pois sua falta resulta na perda dos valores éticos e morais essenciais à sobrevivência humana. É a própria degradação do ser humano e a negação de sua essência espiritual, fatos que se multiplicam em nossos dias que dão prova disso.

Na relação entre pais e filhos há um elemento de formação importante: é a questão do exemplo. Não há melhor forma de educação que pelo exemplo. Outros aspectos relevantes são a consulta e o diálogo. Se reconhecermos em nossos filhos “minas ricas em jóias de inestimável valor”, devemos prestar uma atenção especial ao que delas deriva. O ato do diálogo e o exercício do exemplo criam um canal de educação entre pais e filhos que leva à formação de uma família que tem um potencial de prosperidade muito grande. Estaremos ajudando na construção de um mundo melhor, nutrindo a célula familiar e integrando-a no processo educativo mais amplo, que se dá na escola.

Nosso medo mais profundo não é o de sermos inadequados. Nosso medo mais profundo é que somos poderosos além de qualquer medida. É a nossa luz, não as nossas trevas, o que mais nos apavora. Nós nos perguntamos: Quem sou eu para ser Brilhante, Maravilhoso, Talentoso e Fabuloso? Na realidade, quem é você para não ser? Você é filho do Universo. Você se fazer de pequeno não ajuda o mundo. Não há iluminação em se encolher, para que os outros não se sintam inseguros quando estão perto de você. Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós. Não está apenas em um de nós: está em todos nós. E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo. E conforme nos libertamos do nosso medo, nossa presença, automaticamente, libera os outros.

*Nelson Mandela*



## SE VOCÊ QUISER SABER...

*Aneri dos Santos Santiago\**

Não sou alguém que vai lhe falar sobre as teorias da cultura de paz, munir de dados, ou fazer uma análise da sociedade hodierna. Sou apenas uma mulher simples, que nasceu e cresceu às margens de um rio. Para você me conhecer um pouco mais, e para o que irei lhe contar possa fazer mais sentido, contarei, rapidamente, minha história.

Nasci em Ribeira do Conde, Bahia, mais precisamente, na Praia do Sítio, uma pequena vila de pescadores. Meu pai, homem simples e honrado, era um pescador. Após ter lutado muito, e com a ajuda do candomblé, livrou-se da bebida. Ele levantava-se pela manhã, antes do sol, que nascia sorridente no quintal da nossa casa, de onde se podia vê-lo refletido no mar. Espreguiçava-se e, depois, soltava um som melódico de sua garganta e eu, aos cinco anos, pensava: hora de me levantar, meu pai levantou-se e está orando (aquele som, para mim, era a forma com que ele dizia bom dia, para Deus). Nessa idade, eu saía com meu irmão de quatro anos, para vender peixes na rua de minha pequena, mas até hoje, mui querida vila.

Meu pai, para mim, era o símbolo de fortaleza, era o homem mais alto que existia no mundo! Agora que já sou uma mulher madura, vejo que o que

---

\* Educadora social. Fundadora do Projeto Educar é Ensinar a Viver, tendo coordenado a organização durante dez anos. Tem ministrado treinamentos para professores, lideranças comunitárias e jovens em todo o Brasil, assim como em Cuba e Cabo Verde. Capacitadora dos programas *Ensinando Virtudes na Sala de Aula* e *Eliminando Preconceitos na Sala de Aula*. Integrante do INPAZ.

*A cultura de Paz  
começa muito antes  
que possamos pensar  
sobre ela, começa com  
o exemplo dos pais.*

sempre admirei nele foi o sentimento de honra e generosidade que ele demonstrava pelos outros, toda sua coragem em ajudar a amigos e a estranhos.

Talvez eu tenha começado muito longe em meu relato, mas quero expressar que a Cultura de Paz começa muito antes que possamos pensar sobre ela, começa com o exemplo dos pais.

Aprendi muito cedo que a forma mais bela de agradar a Deus é servir ao próximo.

Lembro-me, mui claramente, o dia em que a cigana Marinalva chegou à nossa casa. Era sábado à tarde, após a feira. Meu pai estava em casa e chegou, à nossa porta, um homem negro, com um sotaque muito diferente. Ele conversou com meu pai, lá fora, encostado na cerca de pau-a-pique. Depois, eles se despediram; ele se foi, meu pai entrou e falou para minha mãe: “Aquele senhor virá morar aqui, em casa, por um período de três dias, até conseguir seguir viagem com a família”. Ela respondeu: “tudo bem”.

Mais tarde, lá pelas cinco horas, chegaram o senhor, três crianças pequenas, a esposa e as poucas coisas que possuíam. Ela era jovem e muito bonita; ele era um homem sem conhecimentos acadêmicos, assim como o meu pai. Um dia, ouvi ela contar para minha mãe que sua família cigana tinha muito dinheiro, mas ela não tinha nada porque havia se casado com um homem negro e gajo (que não é cigano). Ela havia sido banida do grupo e eles ainda não haviam tido a sorte de encontrar um lugar para assentar a cabeça. Assim, aprendi minha primeira lição de vida: a generosidade, a paciência, a tolerância e compaixão de meu pai, a cumplicidade e o amor de minha mãe com aquela família e a ausência de preconceito, pois a vizinhança dizia que a senhora Marinalva era ladra. Esses exemplos começaram a fazer de mim a pessoa que sou.

Bem, após seis meses, meu pai terminou de ajudar a construir uma casa para aquela família. O local em que construí, foi em nosso pedaço de terra, que era usado para plantar feijão de corda e temperos para uso doméstico. Aprendi que Cultura de Paz é muito mais do que pensar pacificamente, é sentir e realizar ações simples e cheias de virtudes, que construirão a paz à medida em que vivemos nossa vida. Aquela atitude me fez compreender o seguinte ensinamento: **“Que a demonstração de amizade unicamente com palavras unicamente não vos satisfaça. Deixai vosso coração incendiar-se de amorosa bondade por todos aqueles que cruzarem vosso caminho.”**<sup>1</sup>

Após minha vida ter dado muitas voltas, casei-me com Jorge Santiago aos dezoitos anos e, oito dias mais tarde, fomos para o Paraguai. Lá, tivemos a sorte de viver entre os índios Guaranis por dois anos, como voluntários. Nossa missão era promover o desenvolvimento da comunidade e isso, às vezes, era uma tarefa difícil, pois ainda não entendíamos o guarani. Passávamos dois meses na zona do Chaco e um mês na cidade de Assunção. Para nós, estava muito claro o que queríamos: a mudança das condições daquele povo, a unidade dos povos, a paz entre as diferentes tribos do país. Queríamos que houvesse trégua entre o poder e o povo oprimido.

Após haver dado nossa contribuição a essa comunidade e país, voltamos e, comigo, sem eu saber, veio o primeiro dos meus seis tesouros (quatro que nasceram de mim e dois, que Deus me incumbiu como prêmio): Marisol. Vivemos uma temporada com os índios Kiriri (Mirandela, Bahia), parí meu segundo tesouro, Sérgio e, um ano e alguns meses mais tarde, estávamos morando na casa de minha sogra, em Salvador, e eu estava grávida de Munirih. Então pensei, o que farei de minha vida? Enquanto isso, minha filha pulava em minha barriga, como piracema em época de desova, e o meu mundo real era muito difícil pois não tínhamos uma casa e vivíamos de favor.

---

<sup>1</sup> 'ABDU'L-BAHA'. Citado em: O Brilho da Vida do Espírito. Fundação Ruhí / Editora Baha'i. Mogi Mirim, SP, 1996.

Então, descobri a Invasão das Malvinas, na Avenida Paralela, em Salvador. Vi pela TV e disse ao meu marido: - Vamos? Começaremos juntos com a comunidade! Ele me respondeu: - Você é louca? Olha aqui essa reportagem: não tem água, luz, ou esgoto. Eu disse - Não importa, o que importa é que teremos nossa casa. Falamos sobre esse assunto por quinze dias, mas ele permanecia irredutível. Assim, quando ele foi trabalhar, arrumei Marisol, que tinha três anos, e Sérgio, que tinha um ano e meio, algumas poucas roupas, e fui visitar minha mãe, carregando uma barriga de 7 meses e meio, até a invasão. No meu coração, eu sentia que o que estava fazendo era definitivo, mas não tive coragem de assumir para minha sogra. Ao chegar lá, fiquei encantada pelo espírito do lugar: pessoas muito pobres, mas tão unidas por um sonho. Unidas também para se defender do inimigo comum, a polícia, que chegava à noite, com seu tanques e passava por cima dos barracos, amassava geladeiras, móveis e esperanças. Mas, no dia seguinte, todos estavam juntos reconstruindo.

Aquela foi uma situação especial, onde aprendi muito. Pude ver as dores da fome, a tristeza da perda, o medo do futuro, e a descrença na justiça dos homens, mas, por outro lado, percebi uma firme crença de que Deus jamais desampara ninguém e de que, juntos, podemos ser muito fortes; pude perceber a importância de um sonho compartilhado, pois ali todos compartilhávamos do mesmo objetivo, que era ter a nossa casa própria. O governo ganhou a causa e fomos obrigados a sair. Depois de muita luta, começou a transferência dos moradores. Os técnicos que estavam cadastrando as pessoas disseram que a minha família e a de uma vizinha não seriam incluídas, porque havíamos chegado mais tarde. A essa altura, eu tinha oito meses e meio de gravidez e quase já não podia andar, mas fui à Secretaria de Terras e fiquei lá, das 8 às 18 horas, aguardando, pois a Secretária disse que não me receberia. Ela almoçou em sua sala e quase às 18 horas, me convidou a entrar. Depois de ver minha grande barriga, não teve coragem de me dizer não, e ainda consegui a transferência de minha vizinha, também.



Aqui, neste momento, acho que nasceu uma nova mulher: descobri o poder que eu tinha. O poder da coragem, a força da persistência, e a arma da determinação. Isso me fez pensar sobre minha heroína fictícia, Scarlet O'Hara. Naquele dia, senti-me como ela, ao receber de volta a sua querida fazenda.

Esse foi o fim de um episódio e o começo de outro. Fomos a última família a ser transferida. Lembro-me de quando minhas coisas, meus filhos, minha vizinha e eu fomos colocados em um mesmo caminhão, às onze horas da noite, com madeiras velhas, panelas e colchões. Quando chegamos no lote 44, da terceira etapa de Fazenda Coutos, tivemos o prazer de receber um pedaço de terra de 11 metros de fundo por 5 de frente, sem água, sem esgoto, com barro solto; quando andávamos, nossos pés afundavam na lama. Chegamos lá à meia-noite e, no meu coração, agradei a Deus por estar em minha casa, pois para mim já tinha o mais importante. Permita-me aqui um parêntese para falar sobre uma virtude muito importante, o **contentamento**, a capacidade de estar feliz com o que se tem; ela ajuda a ver as coisas de uma perspectiva positiva, a reconhecer suas pequenas vitórias; isso o prepara para as próximas batalhas e lhe mune de **coragem** para novas conquistas. Sempre digo a meus filhos que as grandes vitórias são ganhas através de pequenas conquistas, e que o contentamento nos ajuda a continuar lutando, pois nos dá o sentimento de vencedor.

Meu marido e eu começamos a construir nossa casa naquela noite mesmo. Lá pelas três horas da manhã, começou a chover; improvisamos uma pequena cabana para as crianças, a vizinha e sua filha. Estávamos muito cansados. Então, deitamos todos numa cama improvisada, com as telhas por cima, por causa da chuva que caía, em comemoração à nossa chegada. Esse era o dia 11 de agosto de 1983. No dia 19 do mesmo mês, Munirih nasceu, linda!

*[...] o contentamento, a capacidade de estar feliz com o que se tem; ela ajuda a ver as coisas de uma perspectiva positiva, a reconhecer suas pequenas vitórias.*

De olhos abertos e sem chorar... eu pedi para que não lhe dessem o tradicional tapa. Eles me atenderam e a colocaram em meus braços, ela tinha olhos arregalados e negros. Só chorou quando a levaram para longe de mim. A enfermeira disse: “Parece que lhe conhece”.

Naquela época, minha casa tinha uma parte de madeira e outra, de lençóis feitos com pedaços de retalhos, que minha sogra fazia, para passar o tempo. Essa foi a casa que eu dei à minha nova criança, por seis meses.

Lembro-me da miséria em que as pessoas, aqui em Fazenda Coutos, viviam. Todos os dias, os carros das padarias passavam para distribuir pães, mas não conseguiam, pois o povo avançava e os motoristas dos carros, com medo, iam embora e todos corriam atrás. Eu ficava olhando, e minhas vizinhas diziam: se você não correr atrás, eles não trarão na sua porta. Mas eu pensava, “isso não é digno, não vou correr atrás de pão!” Sempre acreditei que o peso da minha honra e o brilho de minha dignidade eu mesma tenho que dar. Uma pessoa vale o quanto ela própria pensa que vale.

Com um mês que estávamos em Fazenda Coutos, meu marido perdeu o emprego, e tudo ficou muito difícil. Mal conseguíamos o leite das crianças maiores; o bebê mamava no peito. Nesse momento de minha vida, quatro meses após ter tido Munirih, recebi um presente abençoado, aquele que se chamaria Anis, que significa companheiro, pois ele veio no momento de maior dificuldade de minha vida. Às vezes, eu ficava o dia todo sem comer, amamentando minha filha e grávida de meu filho. Minhas vizinhas, depois que perceberam minhas dificuldades, compartilhavam comigo sua comida. Eu saiba que minha vizinha, uma mulher alegre e generosa, que compartilhava comigo queijo, carne, leite e iogurte, conseguia-os nos lixos dos supermercados da cidade, mas houve dias em que eram a minha única opção. Eu fingia não saber a origem da comida, pois me faria sentir miserável e esse é, sem dúvida, um dos piores sentimentos humanos, que nos faz esquecer

que somos Nobres, pois somos filhos de Deus. Aprendi que fomos criados nobres, temos que nos elevar para aquilo que Deus nos criou. Nessa fase de minha vida cheguei ao meu peso ideal, 56 quilos para 1,65 m de altura (Isso foi a coisa boa que me aconteceu – risos...).

Certo dia, me convidaram a uma reunião, para planejar um saque ao supermercado. Adorei a idéia, porque isso chamaria a atenção das autoridades. Nenhum dos moradores conseguia uma oportunidade de trabalho, pois éramos considerados marginais. Morávamos no pior dos guetos e éramos o lixo da cidade de Salvador. Nas entrevistas de emprego, tínhamos que colocar outro endereço. Mas depois, refleti sobre os meus princípios e valores, avaliei e vi que aquilo não estava de acordo com a minha crença. Pensei nas conseqüências, falei com minhas vizinhas e não fomos adiante.

Inspirava-me no Dr. Martin Luther King, que “tinha um sonho”, e eu também tinha o meu, queria ver aquela comunidade melhor. Algumas pessoas haviam me contado histórias sobre esse homem, e sempre que as escutava, sentia vontade de chorar. Lembrei-me da senhora Rosa Parker, que, com um simples gesto, provocou a mudança de toda uma sociedade. Pensei que todos temos sonhos de justiça, mas só isso não basta, é preciso acreditar neles e lutar por eles. Também importa *como* vamos conquistar os nossos sonhos. Talvez isso determine se você é digno ou não, de alcançá-lo.

Lembro-me de um Boletim Bahá'í que trazia a foto do Lar Linda Tanure, uma entidade do Amazonas que abrigava crianças órfãs. Naquele dia, sentei em meu quarto e chorei de emoção. Desejei ser a senhora que fundara o Lar, pois, à minha volta, havia tantas crianças sofrendo, muitas presas em casa, por não ter com quem cuidasse delas; eu mesma já cuidava de duas, para que suas mães pudessem trabalhar.

Naquela época, sempre passava em minha casa Ana, líder comunitária. Ela gostava de mim e elogiava a forma como minha casa era limpa e minhas

crianças bem cuidadas, e eu, meio sem graça, dizia que a limpeza conduz à espiritualidade e à saúde. Ela ria e ia embora. Eu sempre repetia uma frase da Bíblia que aprendi com meu educador, Sérgio Couto: **“Senhor, que queres que eu faça?”** Eu tinha muito claro que deveria fazer algo, que eu não poderia me sentir satisfeita apenas com as fraldas brancas de meus filhos ou as exigências domésticas de meu marido. Muita gente estava sofrendo, passando fome, muitas mulheres apanhando dos maridos e sem poder fazer nada. Eu pensava, meu Deus, o que devo fazer?

Agora, vou contar como mesmo uma idéia errada pode fazer uma pessoa despertar. A vizinha que morava nos fundos de minha casa (Nice), apanhava muito do marido. Por muito tempo, eu ficara indignada e, então, decidi dar um basta. Reuni todas as minhas vizinhas; éramos doze mulheres e decidimos que, a partir daquele dia, todo homem que batesse na mulher apanharia de todas nós. Passados uns dez dias, Nice apanhou de novo. Então, todas começaram a chegar à minha casa, e, quando estávamos prontas para cumprir o nosso propósito, o marido dela saiu à porta de sua casa, deu um tiro para o alto e gritou “a primeira que vier, eu mato!”. Cada uma, em silêncio, retornou à sua casa. Fiquei pensando, tenho que fazer alguma coisa. Assim, depois de algum tempo, reuni algumas mulheres e, com o apoio de Ana Alves e Ester Félix, iniciamos o processo de fundação da Associação de Mulheres e Amigos de Fazenda Coutos, que tinha o objetivo de ajudar as mães a cuidarem de suas crianças.

No meu coração, havia apenas um desejo – fazer algo, servir à minha comunidade, agradar a Deus, deixar a minha marca, pois sei que não fui chamada à existência neste momento da História, para estar de braços cruzados ou ficar na platéia. Inspiro-me em tantos que poderiam ter cruzado os braços, mas não o fizeram. Zumbi dos Palmares, Irmã Dulce, Leonora Armstrong (que aos vinte e dois anos, veio sozinha estabelecer a comunidade Bahá’í no Brasil, sem falar Português), Albertina Galiza (que fundou a União de Mulheres de Fazenda Coutos e a Creche Grande Luta), Feizi Milani (que

serviu a comunidade de Fazenda Coutos, e promove a Cultura de Paz), José Amaral (que anda com seu grande chapéu, ensinando à comunidade a usar a rede de esgoto e a desentupí-lo), o Cacique Lázaro (que tanto lutou pelas terras do povo Kiriri), Sérgio Couto (que lutou até sua morte, silenciosamente, para tirar os jovens das unhas satânicas das drogas), e tantos outros, que você conhece, heróis anônimos, que estão construindo a História. A humanidade está cheia deles, mas poucos são aqueles que se alcançam o grau de reconhecimento de um Lula da Silva.

Cada um de nós tem uma responsabilidade perante a sociedade, e eu diria também, perante Deus ou o Universo, a depender de como você deseja chamar. Essa responsabilidade social não será cumprida com armas e violência, mas com ações concretas, repletas de virtudes e cidadania. É uma responsabilidade sagrada, que vem como apêndice de sua vida. Durante toda a minha vida, olhei para aqueles que estão fazendo a diferença ou que fizeram a diferença no mundo, e meus olhos se enchem de lágrimas, pois acredito que eles são bênçãos disfarçadas.

## Virtudes

Sinto-me agradecida a tantas pessoas que muito me ensinaram, mas quero mencionar Heather Marques que me capacitou para aplicar as virtudes na família e na escola. Aprender sobre esse tema me deu a possibilidade de educar minhas crianças com uma verdadeira proteção. Também me deu a oportunidade de ministrar cursos sobre virtudes para professores de escolas públicas e particulares, no Brasil e na África, com maravilhosos resultados.

Costumo explicar as virtudes assim: os seres humanos foram dotados de múltiplas capacidades, tais como intelecto, sensações, percepção, intuição etc. Todas elas têm uma origem divina. A alma do homem é um receptáculo das luzes e das graças de Deus. Virtude é a capacidade da alma humana de

refletir a emanção da Luz de Deus. São aquelas capacidades que estão embrionárias na alma do indivíduo e que podem ser desenvolvidas à medida em que ele as pratica. Quando as virtudes são praticadas, o ser humano se torna o reflexo mais completo do atributo que está em seu Criador, por isso torna-se Sua imagem e semelhança.

## Liderança

Oito meses depois da fundação da Associação de Mulheres, iniciei a Creche Educar é Ensinar a Viver, no galpão onde havia funcionado um abatedouro de galinhas, pertencente ao meu amigo Amaral, um líder comunitário cheio de vida e alegria. A creche começou com cinco crianças, no dia 5 de janeiro de 1987, e, em uma semana, multiplicaram-se em cem. Lembro-me que uma vez, não tinha um centavo sequer para comprar alimentos para as crianças, então perguntei “Senhor, que queres que eu faça?”. Após orar, decidi abrir a creche, pois as mães tinham que sair para trabalhar. Decidi pedir ajuda na feira do CEASA, mas antes que eu tivesse saído, parou em nossa porta, um caminhão de alimentos. Você pode imaginar a minha reação? Pulei, abracei o caminhoneiro e, depois, orei e chorei! Minhas crianças teriam comida por um mês inteiro! Realmente, naqueles dias abençoados, estávamos vivendo sob a influência de um poder, um mistério; esse poder é a confirmação divina sobre as ações de serviço à humanidade. Aprendi que você pode ter uma crença ou não, mas se seu desejo é servir à coletividade, você será potencializado para fazer o que deseja, sentirá dentro de si, essa força, e ouvirá, em seus ouvidos, todas as respostas se encaixando, como um quebra-cabeças.

*[...] mas se seu desejo é servir à coletividade, você será potencializado para fazer o que deseja, sentirá dentro de si, essa força.*

Todos nós podemos viver sob a influência desse poder. Acho que ele nasce de uma consciência tranqüila, de ações conscientes e consistentes, de um

sentimento de responsabilidade social, de saber que todos têm o dever de levar avante uma civilização que está em constante evolução.

Após tentar, por dois anos, obter da Prefeitura de Salvador um local para cuidar de nossas 150 crianças, certo dia, tive uma intuição, tomei coragem, peguei cinco crianças e fui bater à porta do Centro de Desenvolvimento Social, um galpão abandonado, com 600 metros quadrados. O vigia saiu; com um sorriso no rosto, eu disse: “Bom dia! Posso entrar?” Ele disse entre, por favor, e também tinha um sorriso em seu rosto. Após termos entrado, falei: “Por favor, ligue para a Prefeitura e diga que nós acabamos de invadir este lugar”. Lembro-me a reação de surpresa do vigilante, que ficou pálido! Então, quando os representantes da Secretaria de Serviços Públicos chegaram, também chegaram, a meu convite, a imprensa escrita e televisionada. Na presença dos repórteres, fizemos um pacto de que, quando a Prefeitura liberasse o terreno que eu havia requerido, nós desocuparíamos o galpão. Isso nunca aconteceu, e, na gestão da Prefeita Lídice da Mata, assinamos um convênio e colocamos a pedra fundamental para a construção do Projeto Educar é Ensinar a Viver.

Com o nascimento da Creche, nasceu também, dentro de mim, uma nova mulher, mais generosa e mais amorosa; meu coração vibrava de amor por minha comunidade. Descobri o quão grandiosa eu poderia ser. Descobri o que significava um parágrafo de minha oração preferida: **“Ó Deus, refresca e alegra meu espírito, purifica meu coração, ilumina meus poderes”**<sup>2</sup> Descobri o que significa colocar seus talentos e capacidades a serviço da sociedade, e perceber que, à medida que você faz o que pode, uma força extraordinária lhe invade e você é capaz de realizar aquilo que lhe parecia impossível.

---

<sup>2</sup> Orações Bahá'ís, página 115, nº 6, 6ª. edição (ampliada), São Paulo, 1975

Acredito que algumas das virtudes mais amadas por Deus são o amor, a coragem, a radiância e a persistência. O amor faz você poderoso; munido desse sentimento, nada lhe fará voltar do caminho. A coragem é a qualidade que leva você a superar o medo e fazer o que tem que ser feito. A persistência está muito próxima da coragem, ela faz com que você continue, mesmo quando sente vontade de parar. A radiância ajuda a nos mantermos confiantes no futuro, nos faz irresistíveis, pois todos se sentem atraídos por uma face iluminada de sorrisos.

Em minhas idas e vindas, percebi muitas coisas que estavam atrapalhando o desenvolvimento de nossa comunidade: na escola, professores se odiando e odiando a direção; líderes comunitários falando mal uns dos outros, para conseguir benefícios; líderes envolvidos com política, fazendo negócios para se beneficiar; igrejas condenando umas às outras e dizendo que o Candomblé é coisa do diabo. Nessa época, tive a honra de ser convidada para um Curso de Liderança Moral, desenvolvido pela Universidade de Núr, da Bolívia, em parceria com a UNEB. Lá aprendi sobre os cinco tipos tradicionais de líderes – autoritário, sabe-tudo, paternalista, manipulador e democrático –, e os efeitos que eles exercem sobre a comunidade; aprendi a questionar o modelo vigente de democracia e avaliar as coisas de uma forma imparcial e honesta. Voltei me sentindo com muito mais força, a força do que se sabe.

Entrei em contato com as lideranças de todos os segmentos da comunidade e propus uma reunião, a qual chamamos *reunião de visão*. Durante um ano, ministramos um curso de Liderança Moral. No final, construímos a visão compartilhada de Fazenda Coutos. Trinta líderes participaram do curso e da elaboração da visão. Eles vinham das associações de moradores, igrejas, candomblé, times de futebol etc. Após a construção da visão, a compartilhamos com a comunidade através dos alunos nas escolas, da rádio comunitária e dos grupos organizados. Criamos comissões que iriam trabalhar para que a visão deixasse de ser um sonho e se tornasse realidade.



## Conclusão

Talvez, após haver lido o que escrevi, você pense que fui detalhista demais, ou esteja cansado. Não sei o quanto é estimulante ler uma história comum, de uma pessoa comum, mas quero que você saiba que a vida é feita de pessoas comuns, como eu e você, que se esforçam para serem extraordinárias, para fazerem de suas vidas algo digno de ser lembrado. Pode parecer arrogância de minha parte, mas quero que meus filhos, netos e bisnetos pensem que fui alguém que deixou sua marca. Muitas pessoas que você admira e considera como seus heróis, foram apenas pessoas comuns que buscaram a coragem para fazer o que tinha de ser feito; elas entenderam que a hora de mudar o mundo é agora. Por mais que você olhe ao seu redor e ache que nada vai mudar, que o mundo não tem jeito, eu penso que tem. O mundo precisa apenas de mais heróis anônimos como você, alguém que sabe sua missão e não leva a vida apenas vendo o dia nascer e anoitecer, inerte aos problemas sociais e ambientais. Como disse Bahá'u'lláh, **“A melhora do mundo pode ser realizada através de ações puras e boas e de conduta louvável e digna.”**<sup>3</sup>

*Você pode fazer tantas coisas para ajudar o mundo a ser melhor!*

Você pode fazer tantas coisas para ajudar o mundo a ser melhor! Muitos oprimidos estão esperando pela mão libertadora do seu conhecimento e companheirismo, mão que salve o estômago da fome, que tire seus filhos do frio das ruas, da escuridão da violência, ignorância e preconceito, ou da peste das drogas. Existem tantas pequenas ações sistemáticas que você pode fazer, como ler histórias para crianças pequenas, para aumentar a visão de mundo e criatividade delas; pode ir a uma escola e ajudar as crianças a brincarem pacificamente; pode reunir um grupo de mulheres e falar sobre

---

<sup>3</sup> Bahá'u'lláh, citado por Shoghi Effendi em: O advento da justiça Divina. Editora Bahá'i do Brasil, Rio de Janeiro, 1977, 2ª edição .

saúde; pode alfabetizar um adulto em sua casa; pode cuidar do meio-ambiente, estimulando seus vizinhos a colocar o lixo do jeito certo; pode plantar jardins e flores na sua rua, para tornar o seu bairro mais bonito, ou plantar árvores para fazer o planeta respirar melhor; pode ajudar a conscientizar as pessoas sobre cidadania, seus direitos e deveres; pode sorrir quando falar com os outros, pois isso os inspirará a sorrir, e fará o ambiente mais delicado e cortês; pode falar em tom baixo e doce em sua casa e em seu trabalho porque isso gera simpatia e amizade. Você também pode juntar-se a uma organização não-governamental, como o *Greenpeace*, o *Médicos Sem Fronteiras*, o *INPAZ*, o *GAPA*, o *Projeto AXÉ*, o *Projeto Educar é Ensinar a Viver*, e tantas outras que estão tentando mudar o mundo e precisam de sua ajuda.

Ah, meu amigo, abra a janela! Olhe ao seu redor, veja quantos você poderia influenciar com a sua transformação. Comece por si mesmo. Salve-se do medo do que está por vir. Por esse medo de morrer, muitas pessoas vivem como mortas, trancafiadas em seu próprio egoísmo e covardia. Acham que são livres, mas na verdade, estão afogadas e presas no seu mundinho, em seu carro de vidro fumé, em sua suntuosa mansão, em sua pobre vida vazia, mas disfarçada de “chique”! Acham que construindo altos muros ou blindando o carro, poderão viver com tranqüilidade. Pobre de quem não percebe que há uma Força puxando para fora, para ver, sentir e para fazer! Mas isto só você mesmo pode descobrir, se esta for a sua escolha.

Gostaria de terminar este texto com as palavras de um homem que para mim é a maior personificação da Cultura de Paz. Seu nome é 'Abdú'l-Bahá. Ele nasceu na Pérsia em 1844 e faleceu na Terra Santa, em 1921. Suas palavras me inspiram e motivam a perseverar:

Ó vós queridos amigos! O mundo está em guerra e a espécie humana está em tribulação e combate mortal. A noite tenebrosa do ódio prevalece e a luz da boa fé extinguiu-se. Os povos e raças da terra afiaram as garras e estão a arremessar-se uns contra os outros. É o próprio alicerce da espécie

humana que está sendo destruído.(...) As tendas da vida e da alegria foram derrubadas. (...) O amor, a retidão – estes são em toda parte censurados, ao mesmo tempo em que a harmonia e a devoção à verdade são desprezadas (...) Sede pais amorosos para o órfão, e refúgio para o desamparado, e tesouro para o pobre, e cura para o enfermo. Sede os que auxiliam toda vítima de opressão e que protegem os desafortunados. Buscai, em todos os tempos, prestar algum serviço a todo membro do gênero humano. Não atenteis para a aversão e a rejeição, para o desdém, a hostilidade e a injustiça: agi de modo contrário. Sede sinceramente bondosos, não apenas na aparência. (...) o amor é luz, não importa em que moradia habite, e o ódio é escuridão onde quer que faça seu ninho. <sup>4</sup>

Desejo sinceramente que você encontre seu palco e se torne o principal protagonista de uma linda história, a história de sua vida e seus serviços à humanidade. Conte com minha torcida e os pensamentos puros que estou agora lhe enviando... Boa sorte!!!

---

<sup>4</sup> Seleção dos Escritos de 'Abdu'l-Bahá. Texto 1, pag. 2 e 3. Editora Bahá'í do Brasil. 1993. Mogi Mirim, SP.



Bem-aventurados os pacificadores,  
porque eles serão chamados filhos de Deus.  
Bem-aventurados os que sofrem perseguição  
por causa da justiça,  
porque deles é o Reino dos Céus.

*Jesus Cristo*



## P OSFÁCIO

Diz uma fábula que em algum lugar de nosso imaginário se encontra uma pequena vila. Ela não parece extraordinária, exceto pelo fato de guardar em si um tesouro. Não são recursos naturais, tampouco algo que possa ser comercializado. Trata-se de um velho eremita que vai ao encontro das pessoas durante algumas poucas horas de seu dia. Diz-se que não há pergunta que ele não saiba responder. Por isso mesmo, nessas horas, forma-se uma fila imensa de pessoas vindas de lugares próximos e distantes em busca de respostas para as mais diferentes questões, desde pequenas resoluções da vida cotidiana, até complexas teorias filosóficas. Um jovem achou que havia formulado uma pergunta que o sábio não soubesse responder. Chegou à sua presença com as duas mãos crispadas a esconder algo em seu interior. Diz-me, ó sábio: o pássaro que tenho em minhas mãos está vivo ou morto? Seria fácil contradizer a resposta. Acaso ouvisse um sim, está vivo, ele apertaria as mãos sufocando o pobre animal. Do contrário, o deixaria voar livremente. Enquanto o jovem tinha um olhar de vitória antecipada, o eremita destinava a ele um sorriso leve, como quem antevê uma sabedoria oculta. Após alguns instantes, ele enunciou: meu jovem, a resposta que buscas está em suas próprias mãos.

A fábula deixa uma impressão de que não aconteceu num suposto imaginário, mas exatamente aqui e agora. Essa pequena vila a esconder um tesouro não é um lugar desconhecido, mas os lugares de todos os dias. Tem o jeito e o cheiro de nossas casas, o movimento de nossas ruas, o ambiente de nossos trabalhos, e nos dá as mesmas sensações do aqui e ali nos quais gostamos de

estar. É o lugar exato onde nos encontramos agora, ao final dessa leitura. O eremita também não é estranho. Olhemos com atenção porque seu semblante está estampado em muitos outros. Nele está o sorriso de nossos cônjuges, a ternura de nossos filhos, a sabedoria de nossos pais, o companheirismo de nossos amigos e a fraternidade de qualquer um que nos cruza e que, muitas vezes, dizemos não conhecer. As pessoas que formam essa grande fila em busca de suas respostas são, da mesma forma, muito conhecidas. Não podemos afirmar que se trata de mera imaginação. Elas estão nas escolas e nas universidades, trabalhando em ONG's e instituições religiosas, oferecendo seus esforços voluntários em causas humanitárias, despendendo tempo e recursos por um punhado de nobres ideais. Gente das mais diferentes origens, com os mais diferentes pensamentos, em uma única busca, aquela longa fila, em prol da toda a humanidade. Tampouco o jovem deveria ser considerado irreal. Não nos distanciemos dele até descobrirmos que somos nós mesmos este que segura um pequeno pássaro em busca de uma única resposta. É chegada a nossa vez de perguntar. No entanto, não perguntamos. Antes, duvidamos que esse velho homem terá uma resposta a nossa pergunta. Queremos provar seu erro, contradizê-lo face a nossa astúcia, fazê-lo tombar diante de uma simples questão. Mas por que será que duvidamos?

Não precisamos nos culpar pela dúvida, desde que a entendamos como natural. O que não devemos é nos apegar a ela. Pela manhã abrimos nossos jornais para uma leitura preliminar das notícias. O caderno de “cidades” traz manchetes assim: “Presídio de segurança máxima é tomado: 23 feridos e 7 mortos”; “Aumenta índice de violência nas periferias urbanas”. Em “mundo” lemos: “Oriente médio às vésperas de bombardeio”; “Guerra civil faz novas vítimas na África”. A sessão de “ciência” anuncia: “Derramamento de óleo degenera 105 espécies marinhas”. Diante desse banquete matinal de mazelas é natural que estejamos em dúvida quanto à possibilidade de transformações dessas notícias diárias. O que não podemos é nos apegar a essa dúvida, porque ela nos retira a esperança, paralisa nossos corações e



nos torna apáticos. É preciso inverter o ditado. Não mais ver para crer, mas sim, crer, primeiro, para ver, depois. É preciso acreditar no mundo que desejamos e deixar para trás o mundo como ele está hoje. Há de se abandonar toda espécie de pessimismo e desânimo, uma vez que fazem parte desse mundo do qual nos desligamos, para intensificar o apego por uma visão positiva e proativa.

Há, sobretudo, de se abdicar do paradigma que diz ser a paz um sonho distante e utópico da mente de alguns pensadores de imaginação poética. Não, ela não é. Nossa viagem em busca de nossa resposta não é em vão. E por isso, depois da dúvida, nós simplesmente perguntamos se o pássaro está vivo ou morto.

Em nossa fábula real, embora responda, o eremita não possui uma resposta. Ele diz que o que estamos buscando está em nossas próprias mãos. Não nele, mas em nós mesmos. Não está fora, mas dentro. Curioso, no mínimo, é atestar que a sabedoria do velho não está em conceder uma resposta pronta. Esse livro, que aqui percorre suas últimas linhas, também é assim.

Desejou, sobretudo, possibilitar uma resposta que esteja em construção. Quicá muitos tijolos, talvez nem isso, um sólido alicerce, ou menos, uma pedra fundamental sobre um terreno cru. Das histórias pessoais de seus autores, suas teorias e práticas, das sugestões que assinalam, das propostas que expõem, das idéias e ações pelas quais foram impelidos a compartilhar suas palavras através dessa obra, esse compêndio, lê-se que a cultura de paz está em construção. Um velho e um livro, agora mesmo, indicam caminhos que não podem percorrer, respostas que não possuem, mesmo as conhecendo. Percorrer caminhos, buscar, encontrar, construir, são tarefas que a eles não competem, mas àqueles de nós que possuem mãos e acreditam que a paz está ao alcance delas.

O que deve ter acontecido ao jovem depois que esteve na presença daquele sábio? Essa é a pergunta que devemos agora nos fazer. O livro se vai enquanto em nossos corações ele ainda permanece. A fábula não termina, mas inicia sua melhor parte, a dos protagonistas reais na busca por uma cultura de paz real - e ela existe, no virar da página.

**André Kano**

*Estudante de Jornalismo (UFPE), tem 24 anos e atua em prol da cultura de paz, especialmente nos campos da juventude e do diálogo inter-religioso. Representante do INPAZ em Pernambuco.*



O **Instituto Nacional de Educação para a Paz e para os Direitos Humanos (INPAZ)** é uma organização da sociedade civil de interesse público. Constitui-se em uma rede multidisciplinar de profissionais com reconhecida atuação nos campos do desenvolvimento da cultura de paz, da educação para a cidadania mundial e da promoção de direitos humanos. Está sediado em Salvador, Bahia e tem núcleos de representação em 11 estados brasileiros.

A **missão** do INPAZ é promover a educação para a paz, os direitos humanos e os valores éticos universais, contribuindo para a transformação individual e coletiva.

O INPAZ **prioriza** a formação de crianças e jovens, e a capacitação de educadores. Sua atuação abrange **campos temáticos** como cultura de paz, prevenção da violência, cidadania, formação ética, questões de gênero, relações étnicas, educação integral, desenvolvimento sustentável, liderança e responsabilidade social, transdisciplinaridade, dentre outros.

Dentre os programas desenvolvidos pelo INPAZ destaca-se uma metodologia própria para capacitar educadores a trabalhar **Cidadania, Ética e Paz** numa abordagem transversal e contextualizada. Outra linha de trabalho é o **Programa de Educação Integral para Pais e Mães**, desenvolvido desde 1999, em escolas públicas no subúrbio de Salvador. Já foram realizados mais de 20 encontros, ultrapassando a marca dos 2.000 participantes. O programa tem alcançado êxito em seu objetivo de capacitar para o exercício da paternidade e da maternidade, favorecendo um relacionamento mais sadio e amoroso com os filhos e, promovendo a prevenção da violência intrafamiliar, do fracasso escolar e do abuso de drogas.

No *site* do INPAZ, além de informações sobre a organização, você encontrará textos de apoio e poderá compartilhar suas experiências na promoção da cultura de paz. Visite-nos: **[www.inpaz.org.br](http://www.inpaz.org.br)**, envie-nos um e-mail para **[inpaz@inpaz.org.br](mailto:inpaz@inpaz.org.br)**, ou correspondência à Caixa Postal 7380 - Salvador/BA - CEP: 41811-970.

Editoração, Fitolitos e Impressão



Avenida Iemanjá, 365 - Jardim Armação  
41715-320 - Salvador - Bahia  
Tel. (71) 371-1665 - Fax (71) 371-6041  
E-mail: pagrafica@uol.com.br