

A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação*

Peace education as an exercise of communicative action: alternatives for society and education

MARCELO REZENDE GUIMARÃES**

RESUMO – Este trabalho, utilizando o referencial da ação comunicativa desenvolvido por Jürgen Habermas, propõe uma resignificação do conceito de paz e da própria educação para a paz, como caminho de superação das críticas que lhe são feitas, especialmente no contexto da pós-modernidade. A educação para a paz apresenta-se como espaço argumentativo, tanto de crítica da cultura de violência como de construção de um consenso para a paz. Também se inclui a capacitação para a resolução não-violenta de conflitos, a não-cooperação com a injustiça e a mobilização com a não-violência. Seu mais importante objetivo é a formação da competência comunicativa através de círculos de cultura de paz e oficinas para a paz.

Descritores – Educação para a paz; ação comunicativa; não-violência.

ABSTRACT – This paper based on the rational communicative action, which was developed by Jürgen Habermas, proposes a new meaning to the peace concept and peace education as a way to overcome its critics in the post-modernism context. The peace education presents itself as an argumentative space; both for the critique of the violence culture and the construction of consensus for peace. Peace education includes also the ability for a non-violent resolution of conflicts, non-cooperation with the injustice and finally a mobilization for a peaceful action. One of its main purposes is the formation of communicative competence through circles of peace culture and peace workshops.

Key-words – Peace education; communicative action; non-violence.

*Adaptação, síntese e atualização do Capítulo 4 – “A educação para a paz como exercício da ação comunicativa” da tese de doutorado do autor, “A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas” (GUIMARÃES, 2003).

** Marcelo Rezende Guimarães é doutor em Educação, pela UFRGS, com a tese “A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas”. Coordena a ONG EDUCADORES PARA A PAZ. Membro do Grupo de Estudos de Paz da PUCRS e do Conselho Editorial do “Journal of Peace Education”, é autor dos livros “Educação para a paz: sentidos e desafios”, “Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz”, “Um novo mundo é possível” e de vários artigos sobre a temática da educação para a paz. É monge beneditino do Mosteiro da Anunciação do Senhor, Goiás/GO. E-mail: marcelo@educapaz.org.br

Artigo recebido em: março/2006. Aprovado em: maio/2006.

Educação

Após a experiência da Primeira Guerra Mundial, quando grande parte da juventude europeia foi dizimada, educadores como Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) começaram a perguntar sobre a possibilidade de a educação contribuir para evitar a repetição daquela desgraça. Congressos foram realizados com o objetivo de criar, por meio do conhecimento das diversas culturas, do contato e interação com as várias nacionalidades, um espírito mais aberto e menos sectário. Depois da experiência da Segunda Guerra, especialmente da Bomba Atômica e do Holocausto, a proposta foi retomada por vários grupos em contextos diferentes. A fundação da UNESCO, em 1948, possibilitou o desenvolvimento de diversas iniciativas, respaldadas no conhecido trecho de sua constituição: “assim como as guerras nascem nas mentes humanas, é nas mentes humanas que devem ser erguidas as defesas da paz”. Nos países nórdicos, nas décadas de 1950 e 1960, várias universidades começaram a pesquisar cientificamente as condições para a construção da paz, criando uma nova disciplina – os estudos de paz –, incluindo também a reflexão das possibilidades da educação. Na Europa, apoiadas por sindicatos ligados ao mundo da educação, começaram a ser realizadas caravanas educativas de educação para a paz. Na década de 1960, especialmente, sob o influxo dos movimentos de não-violência, começaram a ser ensaiadas várias propostas de educação para a paz, tais como as desenvolvidas por Lorenzo Milani (1923-1967), Aldo Capitini (1899-1968) e Danilo Dolci (1924-1997), enquanto na América Latina Paulo Freire (1921-1997) desenvolvia sua educação libertadora.

Preparada por essas iniciativas, a década de 1980 viu a expansão e a consolidação da educação para a paz, com a publicação de literatura especializada, o surgimento de associações de educadores, a fundação de centros universitários de pesquisa e, sobretudo, a difusão de práticas seja na educação formal ou informal, com experiências diversas em áreas como resolução não-violenta de conflitos, a crítica à violência difundida pela sociedade, a capacitação de lideranças para atuarem na promoção da paz etc. Além dessas experiências e iniciativas, deve-se notar que a educação para a paz tem-se tornado ponto de políticas públicas – locais, nacionais e internacionais –, passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO. Em 1999, pacifistas do mundo inteiro, reunidos para celebrar o centenário da famosa conferência de Haia pela paz, chegaram à conclusão de que seus esforços teriam sentido apenas com a garantia de oferecer às futuras gerações uma educação que, ao invés de glorificar a guerra, contribuísse para a promoção dos direitos humanos e da compreensão internacional. Assim, na firme convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, lançaram uma campanha mundial de educação para a

Educação

paz, com o duplo objetivo de conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa.

No Brasil, a temática começa a conquistar espaço relevante. O esforço de refletir sobre a violência no meio escolar liga-se, aos poucos, com a introdução da educação para a paz, a qual começa a ser tematizada em congressos, seminários, revistas de educação e experimentada em algumas escolas e programas educativos, inclusive na área de políticas públicas. Organizações não-governamentais, como a UNIPAZ, que mantém a Universidade da Paz, em Brasília, o Instituto Nacional de Educação para a Paz (INPAZ), em Salvador, Educadores para a Paz, em Porto Alegre, o SERPAZ/Movimento de Resolução de Conflitos, em São Leopoldo-RS, têm sido pioneiras em realizar estudos e programas. Já contamos com algumas teses e dissertações sobre a temática, uma bibliografia em expansão, experiências e programas de capacitação de professores, sendo a PUCRS uma das pioneiras a implantar um curso de especialização, *lato sensu*, de educação para a paz. Algumas pesquisas começam a ser desenvolvidas, com apoio dos órgãos de fomento, como, por exemplo, a desenvolvida por Pergentino Pivatto e o autor deste artigo, intitulada “As vivências de paz e de violência no meio escolar: identificando condições para o desenvolvimento de culturas de paz” e realizada em 2005, com apoio da FAPERGS.

A educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da idéia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação. Como bem notou Xesús Jares, “educar para a paz está se tornando uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida e assumida por boa parte dos que se dedicam a tarefas formativas, tanto na educação formal como na educação não-formal” (JARES, 1999, p. 7). Com cerca de 80 anos, a educação para a paz apresenta um desenvolvimento considerável, sendo qualificada como “uma especial direção da investigação em pedagogia internacional” (RÖHRS, 1970, p. 24), constituindo-se em uma verdadeira “disciplina científica”. Volker Lenhart apresenta a educação para paz como tarefa educacional mundial, ao lado da educação profissional, da educação para os direitos humanos e da educação intercultural (LENHART, 1998, p. 37-38). Igualmente Dieter Senghaas qualifica a educação para a paz como exigência indiscutível de nosso tempo (SENGHAAS, 1971, p. 69). Já em 1970, Hermann Röhrs afirmava que “o problema fundamental da conservação da paz é, na realidade, de caráter educativo” (RÖHRS, 1970, p. 20). Em data recente, retoma a mesma idéia ao afirmar que “a educação para a manutenção e conformação da paz há de converter-se em componente importante dos programas educativos na vida cotidiana, na escola e na educação dos adultos” (RÖHRS, 1996, p. 24);

Educação

propondo, inclusive, uma escola-modelo ao menos em cada país do assim chamado Terceiro Mundo, destinada a concretizar esta proposta pedagógica. Apontar para a relevância da educação para a paz não significa, entretanto, tematizar um modismo pedagógico ou uma tarefa a realizar. Patricia White, considera que a educação para a paz não se constitui num conjunto de “atividades periféricas para as quais devemos buscar incansavelmente uma justificação *ad hoc*”, mas ocupa “um lugar central na formação dos cidadãos de uma comunidade democrática” (WHITE, 1993, p. 70). Na mesma linha, David Hicks assinala para o erro de considerar a educação para a paz uma inovação isolada da década de 80 (HICKS, 1993, p. 36).

Diante desta unanimidade em relação à necessidade da paz, da cultura de paz e da educação para a paz, o pesquisador atento deve se perguntar pelo que se revela e se oculta nessas tantas manifestações. Em se tratando de paz e de educação para a paz, não se pode desconhecer as reticências, críticas e objeções que se formulam. Os próprios pesquisadores da educação para a paz constataam e explicitam esta desconfiança. Yves de la Taille alerta para “o risco de reduzir uma educação para a paz a discursos bem-intencionados, com os quais todo mundo concorda, mas cuja inspiração ninguém segue” (DE LA TAILLE, 2002, p. 20). Röhrs já tinha constatado que a educação para a paz era, ao mesmo tempo, objeto de consideração para uns e motivo de riso para outros (RÖHRS, 1992, p. 18), enquanto Zdarzil afirmava que “se apenas subsistem algumas dúvidas sobre a necessidade da educação para a paz, existe muito ceticismo, em troca, no que diz respeito à sua possibilidade” (ZDARZIL, 1978, p. 111). Esther de Zavaleta afirma, explicitamente, a necessidade de reconhecer “que a prática de uma educação para a paz enfrenta vários problemas fundamentais que tornam muitas pessoas céticas com relação às suas possibilidades de atuação”, residindo a dificuldade na estimativa “que uma educação para a compreensão internacional e a paz resulta mais numa suposição teórica e orientada para o futuro do que numa possibilidade concreta do presente” (ZAVALETA, 1999, p. 45). O mesmo tema do ceticismo é retomado por Elly Hermon, que constata distâncias entre os princípios enunciados, os votos manifestados e as realidades das relações de força na cena internacional, a predominância dos interesses particulares e de certas tendências caóticas geradoras de instabilidade e de conflitos característicos da era contemporânea (HERMON, 1997, p. 86).

Autores ligados às práticas educacionais oriundas da realidade latino-americana têm levantado a questão do sentido da educação para a paz no, assim chamado Terceiro Mundo, como os questionamentos feitos pelo educador alemão Hermann Röhrs, que pergunta se a tematização da educação para a paz neste contexto não significa a bagatelização da fome e da miséria com a importação de bens sociais de luxo (RÖHRS, 1996, p. 23), ou pelo antropólogo e educador Car-

Educação

los Rodrigues Brandão ao apontar para as vinculações ocorridas, durante a ditadura militar, entre a ideologia dominante e uma determinada compreensão de educação para a paz. Num momento, em que países como Brasil, Chile e Argentina, definiam-se algumas bases teóricas e metodológicas e buscavam-se algumas primeiras experiências do que mais tarde veio a ser chamada na América Latina de educação popular, órgãos internacionais e de ajuda humanitária, tais como a UNESCO ou a *Aliança para o Progresso*, patrocinaram a educação para a paz como forma de deter um trabalho crítico e politicamente conscientizador (BRANDÃO, 1995, p. 38). Neste contexto, este autor pergunta se as propostas de uma educação para a paz, ou de alternativas pedagógicas para uma cultura da paz, “representam avanços reais - porque, afinal, os tempos são outros -, ou uma revanche indevida - porque, afinal, algumas velhas idéias retornam sempre, sob novas roupas, com outros nomes?” (BRANDÃO, 1995, p. 42).

Além disso, a própria dinâmica que a educação para a paz tem assumido, nos últimos anos, aponta para uma multiplicidade de práticas e de sentidos que se configuram, não apenas plurais, mas, muitas vezes, conflitivos. Para o espanhol Xesús Jares, “ainda que pareça paradoxal, educar para a paz não é nem resulta algo harmonioso, isento de conflitos ou que incite unanimidade”. A primeira polêmica, para este autor, surge com a própria denominação a utilizar. São expressões sinônimas, educar para/sobre/em a paz, educar para/sobre/em a compreensão internacional; educar para/sobre/em os direitos humanos; educar para/sobre/em o desarme? Possuem os mesmos objetivos? Fundamentam-se nos mesmos conceitos? Utilizam os mesmos recursos e estratégias didáticas? Procedem de um mesmo devir histórico? (JARES, 1999, p. 6). A espanhola Beatriz Aguilera constata uma diferença de posturas frente à violência: um enfoque intimista, que busca evitar a guerra e os conflitos, buscando a harmonia; um enfoque que ela chama de conflitivo não-violento, que procura aprender a entrar nos conflitos e resolvê-los de forma positiva sem usar a violência, embora onde haja injustiça faça brotar o conflito, eventualmente reprimido; e um enfoque conflitivo violento, que busca resolver, a todo custo, o conflito, se necessário com violência (AGUILLERA, s.d., p. 34).

Assim a questão metodológica da educação para a paz apresenta-se como fundamental. Não basta apenas tematizar a educação para a paz, é necessário perguntar sobre qual metodologia ela se inspira. Especialmente, faz-se necessário confrontar estes sentidos com os desenvolvimentos do pensamento filosófico contemporâneo, especialmente com a posição de negação das estruturas estáveis do ser, às quais o pensamento deveria ater-se para fundar-se em certezas que não sejam precárias, conhecida como crise da metafísica. É preciso examinar se certa desconfiança e ceticismo em relação à educação para a paz não proviria de sua ligação quase visceral com a metafísica. Trata-se, portanto, de pensar o sentido da

Educação

educação para a paz na crise da metafísica, constituindo-a sem a necessidade de recurso a um transcendental.

Entendemos como pensamento pós-metafísico aquele que procura transcender as quatro características apontadas por Habermas para o pensamento metafísico, quais sejam, o pensamento de identidade, o idealismo, a *prima philosophia* como filosofia da consciência e o conceito forte de teoria (HABERMAS, 1990-b, p. 39-42). Habermas, em *Pensamento Pós-Metafísico*, exercendo a função de intérprete e guardador de lugar que compete à filosofia, em uma visão que privilegia mais o coletivo do que o individual, sintetiza os desenvolvimentos históricos que feriram a metafísica:

- a racionalidade metódica desenvolvida pelo aparecimento do método experimental das ciências da natureza e o surgimento do formalismo no campo do direito provocando um estremecimento no privilégio atribuído ao conhecimento filosófico;
- as ciências histórico-hermenêuticas fazendo irromper a consciência histórica em oposição a uma razão não situada, idealisticamente endeusada;
- a crítica contra a reificação e a funcionalização das formas de vida e de relacionamento, bem como a autocompreensão objetivista da ciência e da técnica, desencadeando uma crítica aos fundamentos da filosofia sintetizada na relação sujeito-objeto;
- finalmente, a inserção das realizações teóricas em seus contextos práticos de formação e de aplicação despertou a consciência dos contextos cotidianos do agir e da comunicação, derrubando o clássico primado da teoria frente à práxis (HABERMAS, 1990-b, p. 43).

No presente artigo, desenvolveremos uma perspectiva da educação para a paz como ação comunicativa, inspirando-nos no referencial teórico de Jürgen Habermas, exatamente como exercício de uma educação para a paz não-metafísica.

A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE PAZ

Em um contexto pós-metafísico, como o nosso, o pensador alemão Jürgen Habermas (1929-) concentra sua reflexão não mais nas regras técnicas através das quais os humanos se relacionam com a natureza, submetendo-a a seu controle, mas nas normas lingüisticamente articuladas, cujo objetivo é o entendimento mútuo. É o discurso e a argumentação que adquirem força de validação: “enten-

Educação

der-se é um processo de obtenção de acordo entre sujeitos, lingüística e interativamente competentes” (HABERMAS, 1988-a, p. 368). A racionalidade tem menos a ver com conhecimento ou aquisição do conhecimento do que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do conhecimento, passando a ser compreendida como “a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber fáivel” (HABERMAS, 2002, p. 437).

Na ação comunicativa, os participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso: não utilizam a linguagem perlocutoriamente, visando instigar outros sujeitos para um comportamento desejado, mas ilocutoriamente, isto é, com vistas ao estabelecimento não coercitivo de relações intersubjetivas. Para Habermas, há na linguagem um núcleo universal, associado à racionalidade, que possibilita o entendimento. Aprendemos a nos relacionar com os outros e conosco mesmos através de uma rede de reconhecimento recíproco estruturada através da linguagem. Os atos de fala elementares apresentam uma estrutura na qual se combinam três componentes: o elemento proposicional para expor (ou mencionar) estado de coisas, o elemento ilocucionário para contrair relações interpessoais e, finalmente, os componentes lingüísticos que expressam as intenções dos falantes. Com cada ato de fala, o falante refere-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, em um mundo social comum e em seu mundo subjetivo. As competências comunicativas podem se vincular ao mundo objetivo (pretensão de verdade), ao mundo social (pretensão de justiça) e ao mundo subjetivo (pretensão de veracidade). Enquanto as pretensões de veracidade são estabelecidas apenas numa seqüência comportamental, as pretensões de verdade e justiça são estabelecidas através do discurso, teórico e prático respectivamente. Dessa forma, o jogo argumentativo adquire força e vigor, onde a linguagem ganha capacidade de gerar o entendimento.

Desejando reconstruir as condições universais para a produção de enunciado, entendidos não como unidades lingüísticas, mas como ações lingüísticas, Habermas define dois princípios básicos para a obtenção de acordos: os assim chamados princípios *D* e *U*. Pelo princípio *D* - de discurso -, só podem aspirar por validade as normas que puderem merecer a concordância de todos os envolvidos em discursos práticos. A argumentação discursiva tem como ponto de partida a suspensão radical do que se havia firmado, de forma que tudo fica suspenso e posto fora de circuito. O único admitido é a busca cooperativa da verdade, à base do melhor argumento: “com a prática argumentativa instaura-se uma concorrência cooperativa por argumentos melhores, em que a orientação por um acordo mútuo vincula os participantes *a limine*” (HABERMAS, 2002, p. 58).

Pelo princípio *U* - de universal -, uma norma só é válida quando as seqüências presumíveis e os efeitos secundários para os interesses específicos e para

Educação

as orientações valorativas de cada um, decorrentes do cumprimento geral dessa mesma norma podem ser aceitas sem coação por todos os atingidos em conjunto. Habermas pressupõe a situação da comunidade ideal, estabelecendo quatro condições para o consenso: a) ninguém que possa dar uma contribuição relevante pode ser excluído da participação; b) a todos se dará a mesma chance de contribuição; c) os participantes devem pensar aquilo que dizem; d) a comunicação deve ser isenta de coação interna e externa. Pelas duas primeiras condições, Habermas deseja assegurar o caráter público e a igualdade do consenso, de modo que só poderão ter espaço as razões que levem em conta os interesses e orientações de valor de cada um; através das duas últimas condições, quer certificar-se da ausência de engano e coação, para que só possam ser decisivas as razões para o assentimento de uma norma discutível. A comunicação não é perturbada nem por efeitos externos contingentes, nem por coação resultantes da própria estrutura de comunicação. Todos os interessados devem ter a possibilidade de participar do discurso e possuir oportunidades idênticas de argumentar e chances simétricas de fazer e refutar afirmações. As pessoas não podem nem interagir nem se comunicar discursivamente senão na perspectiva de uma ordem social não repressiva (comunicação e situação lingüística ideal), garantindo que toda pessoa concernida tenha a chance de dar espontaneamente seu assentimento.

Em 1795, ao publicar seu pequeno livro intitulado *À Paz Perpétua*, o filósofo alemão Immanuel Kant apresentara sua compreensão de paz como aliança e pacto, origem de uma série de organismos e instituições da modernidade, tais como a Comunidade Européia, a Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Kant, ao contrário de Rousseau e muito perto de Hobbes, entende que a paz não é natural e nem depende da boa vontade ou da moral dos cidadãos e governantes, necessitando ser instaurada e instituída, mediante a substituição da violência pelo direito (KANT, 1989, p. 32-33). Para o filósofo de Königsberg, “a idéia racional de uma comunidade pacífica universal, embora não amistosa, plena, formada por todos os povos da terra que podem estabelecer relações efetivas entre si, não é algo filantrópica, mas um princípio jurídico” (KANT, 1994, p. 192). Se Kant encontrava o fundamento da instituição da paz na própria garantia que *a grande artista natureza* oferece (KANT, 1989, p. 46), a questão é como, no contexto pós-metafísico, instituir e instaurar a paz, sem necessidade de recorrer a um fundamento transcendental. A racionalidade comunicativa, tal como desenvolvida por Habermas, abre uma perspectiva, onde o exercício da razão e das dimensões comunicativa e argumentativa assume um significado especial. Certamente foram estas possibilidades entrevistadas que levaram os livreiros alemães a conferir a Habermas o Prêmio da Paz de 2001.

A ação comunicativa traz uma nova dimensão para a compreensão kantiana da paz como acordo. A paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em

Educação

paz. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como acontece, por exemplo, com a Declaração Universal de Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com esta noção e ela foi construída através de um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados. Da mesma forma, a paz, como construção coletiva, não virá por decreto dos poderosos, nem mesmo virá apenas como consequência da audácia dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas. Como Habermas afirmou peremptoriamente numa entrevista em 1994: “não temos escolha: se não queremos cair em guerras tribais agora de tipo atômico, temos que nos pôr de acordo sobre regras de uma convivência eqüitativa e justa” (HABERMAS, 1997-d, p. 109).

Um exemplo paradigmático de operacionalização de consenso é o realizado pela Campanha Internacional para o Banimento das Minas Terrestres. Organizada a partir de 1990, articulando mais de mil entidades não-governamentais, após sete anos de trabalho, obteve, em dezembro de 1997, a assinatura da *Convenção Sobre A Proibição Do Uso, Armazenamento, Produção E Transferência De Minas Antipessoal E Sobre Sua Destruição*. Desde a data de sua entrada em vigor, em 1º de março de 1999, a convenção obteve resultados significativos, como a redução do número de países produtores, de 52 para 14, e do número de vítimas anuais, de 25 mil para 15 mil. Atualmente cerca de 147 países já se constituem como Estados-Partes, enquanto sete já o assinaram e preparam-se para ratificá-lo. Ainda restam conquistas importantes, como a adesão dos Estados Unidos ou da Rússia. Mas a grande conquista desta campanha foi o de ter organizado um amplo e abrangente debate sobre a problemática das minas terrestres. Segundo Joddy Williams, ex-coordenadora da campanha, o processo histórico que criou o tratado contra as minas terrestres demonstrou que o exercício de um amplo debate pode trazer consequências formidáveis para a humanidade, de forma que o consenso é uma “nova forma de poder internacional” (HEFFERMEHL, 2000, p. 139).

Se, por causa do novo arranjo da sociedade global e da aproximação provocada pelo mercado, a comunicação, o comércio e a tecnologia, “ninguém pode ter a pretensão de não se chocar com ninguém” (HABERMAS, 1997-d, p. 109), é impossível negar esta conflitividade que se impõe. Não é escondendo os conflitos, ou proibindo simplesmente a televisão de passar cenas de violência, que se encontrará perspectivas de construir culturas de paz. Por outro lado, não se pode negar a palavra, caindo em formas de conter a violência com o recurso da própria violência. Assim, neste contexto, a linguagem torna-se, por excelência, o lugar de operar a paz. É para esta intersubjetividade social – e não para a subjetividade das concepções individuais sobre o bem ou para as intra-sujetividades dos valores que

Educação

conformam mundos plurais, que a educação para a paz encontra um espaço propício para se desenvolver e, fora deste âmbito argumentativo, não poderá avançar.

O ESPAÇO DO DEBATE ARGUMENTATIVO

Trata-se de estruturar, no campo educativo, um amplo e aberto processo democrático, reflexivo e crítico, evitando tanto os moralismos simplistas como o positivismo jurídico, para além das concepções metafísicas. Não é negociação ou compromisso, mas um exercício público de discussão comunicativa. A racionalidade comunicativa coloca em destaque, não tanto o conteúdo, mas o próprio procedimento empregado, constituindo-se em um processo de reconstrução do procedimento da formação racional da vontade. Fundamentando um ponto de vista moral, não segue disso que pretenda orientar a ação dos sujeitos: as respostas às questões são competência exclusiva dos próprios afetados. A paz torna-se expressão de um consenso que, sempre de novo, a humanidade deve estabelecer.

Habermas possibilita que a paz e a educação para a paz abandonem a ilusão teológica de uma totalidade concreta de possibilidades vitais futuras para centrarem-se nos aspectos formais de uma intersubjetividade íntegra. Assim a própria noção de paz é reconfigurada, de forma que o procedimento democrático apresenta-se como a única fonte pós-metafísica para a paz e a própria educação para a paz. É dessa forma que a razão comunicativa apresenta-se como uma alternativa ao bélico. Se a guerra é a negação e o extermínio do outro, o debate argumentativo é a admissão da figura do outro no seio do espaço público como interlocutor competente, pressupondo o dissenso e a diferença. Apenas através de uma confrontação permanente no interior de um espaço público, baseada na reciprocidade e no respeito mútuo, é possível estabelecer normas e instituições através das quais a dominação possa ser enfrentada, limitada e discutida. Como afirma a jurista brasileira Gisele Cittadino: “Em meio à heterogeneidade e à diferença, não há outra maneira de enfrentamento da violência e da dominação senão através de uma racionalidade prática, ancorada no mundo da vida que, ao colocar em cena um amplo debate democrático, submete a um processo de justificação as normas e instituições das sociedades contemporâneas” (CITTADINO, 2000, p. 118)

A ação comunicativa por seu traço não estratégico e por sua razão dialógica permite superar a visão individualista na educação para a paz, de forma que a paz não é mais considerada como a soma dos indivíduos em paz, mas como o resultado da própria interação das pessoas e grupos em obter consenso e acordos. A formação discursiva da vontade possibilita que os sujeitos modifiquem as convicções normativas das suas formas de vida específicas e as concepções individuais sobre a vida digna, através da interação comunicativa, pela força do melhor argu-

Educação

mento. Não exclui, é claro, nem as concepções subjetivas, nem os valores de formas específicas de vida, mas lança-se para além deles na aposta da interação entre sujeitos linguisticamente competentes. A educação para a paz, elevada à categoria de uma racionalidade não teleológica e orientada ao entendimento, apresenta-se assim como espaço desta argumentação e desta operacionalização de um consenso para a paz.

Uma das características tanto da sociedade, como da escola, é o de não conversar questões que nos dizem respeito, especialmente em relação à temática da violência. Há certo medo de abalar a ordem e o equilíbrio vigente, ainda imperando aquela compreensão de paz como ausência de conflitos e o sentimento de que a discussão perturba o estado da paz. Na escola, quando uma discussão se esboça no ar, ou impera a sentença do professor que dirime tudo e suprime o debate, ou impera a votação, ditadura da maioria que anula o debate. A educação para a paz, nos moldes que se está desenhando, não pode faltar o debate e seus espaços, como fio condutor que conduz seus participantes a aprenderem a debater suas idéias, compreensões, percepções.

A partir das indicações de David Hicks (1993), complementando-as e adaptando-as do contexto inglês para o brasileiro, podemos identificar dez áreas argumentativas a serem consideradas como relevantes para uma educação para a paz entendida como exercício da ação comunicativa:

- Conflito: debate das diversas situações conflitivas contemporâneas, pessoais até globais, assim como das tentativas efetuadas para solucioná-las.
- Paz: análise dos diversos conceitos de paz e do trabalho de pessoas e grupos que operam ativamente em prol da paz.
- Violência e guerra: compreensão do fato da violência, causas, manifestações e mecanismos, tanto nos indivíduos, nos grupos e no plano global.
- Desarmamento: conhecimento do processo armamentista e das questões que envolvem os a redução dos armamentos e a busca de novas formas de defesa.
- Justiça e direitos humanos: debate da aplicação e dos mecanismos de implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Poder: análise dos métodos utilizados por pessoas e grupos para recuperar o poder sobre suas próprias vidas.

Educação

- Gênero: vinculação entre questões de gênero e produção da violência e construção/manutenção da paz.
- Raça e cultura: investigação da pluralidade cultural e dos mecanismos efetadores de discriminação.
- Meio ambiente: debate das principais questões ambientais e de suas implicações.
- Futuros: compreensão das alternativas para um mundo mais justo e menos violento e dos seus mecanismos de efetuação.

A CRÍTICA À CULTURA DE VIOLÊNCIA

No entanto, não basta a simples nomeação ou tematização destes temas para configurar o espaço argumentativo. A pergunta, pois, que se põe diz respeito à estruturação da discursividade, este espaço argumentativo no qual se constitui a educação para a paz. Apontaremos duas direções básicas.

Um primeiro espaço argumentativo é a crítica à cultura de violência, na busca de um estabelecimento de um consenso sobre como a violência é produzida e expressa pelos diversos agentes da sociedade e o estabelecimento de um sistema de vigilância e de controle a estes mecanismos. Precisamos entendermo-nos sobre a violência: a compreensão dos seus mecanismos abre novos horizontes no processo de desconstrução da razão instrumental empreendida pela racionalidade comunicativa. Boaventura de Sousa Santos usa a expressão “epistemologia da cegueira” para falar das formas de representações distorcidas da realidade, criadas e produzidas pela modernidade, onde o ver muito parcialmente é julgado como ver plenamente (SANTOS, 2000, p. 226). Aplicada à temática da violência, este conceito pode ajudar a compreender certos processos da sociedade em relação ao fato da violência como, por exemplo: mecanismos de justificação apontados por Jean-Marie Muller como formas de “representação da violência que evita ver aquilo que ela é efetivamente – desumana e escandalosa”, proporcionando a banalização da violência. Assim, “em vez de ser banida – declarada fora da lei -, a violência é banalizada – declarada em conformidade com a lei” (MULLER, 1995, p. 11), e, muitas vezes, cercada de uma aura de prestígio. No processo de educação para a paz faz-se necessário detectar e desvelar como se estrutura esta epistemologia da cegueira em relação à violência mesma, pondo a nú os processos de como a violência é compreendida, tais como os mecanismos de emocionalização, naturalização, substantivação e mistificação.

Educação

A discussão sobre violência, embora tenha ganhado as ruas e assumido proporções democráticas, ainda permanece muito ligada à emoção e associada aos sentimentos de medo ou pânico, emergindo, geralmente, após a experiência de algum fato de maior gravidade, como um crime hediondo ou uma tragédia comunitária. Criticar este viés emocional e desprender a discussão deste contexto é um dos primeiros passos a serem tomados, rumo a uma solução séria e racional para a questão. Não seria exagero falar em certo despotismo dos meios de comunicação que nos impõe, sem que se possa debater muito, certa percepção da violência, tal como nos alerta o pesquisador francês Jean-Marie Muller: “Os meios de comunicação de massa não nos informam sobre as razões e riscos da violência, mas sobre a própria violência; não suscitam uma opinião pública, mas uma emoção pública” (MULLER, 1995, p. 9).

Hannah Arendt já tinha constatado a ausência de uma reflexão sistemática sobre a temática em contraste com o enorme papel que esta sempre desempenhou nos negócios humanos, indicando o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas (ARENDR, 1994, p. 16). O vazio de um conhecimento sistemático da sociedade – em contraste a outros processos sociais, tais como a dominação, por exemplo – gera uma confusão conceitual bastante grande em relação à temática, através do já aludido processo de mixagem semântica. Tratar de violência e paz é tratar de temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem um vasto complexo de condições - psicológicas, sociais, econômicas, culturais, etc. -, todas elas igualmente importantes. Diante da dificuldade de conceituar violência, é preciso estar bem atento para vencer as tentações, sempre presentes, do simplismo ou do reducionismo, como, por exemplo, associar violência com falta de segurança ou tentar explicar o fato por apenas uma variável, como a pobreza. Em nossa linguagem cotidiana, o termo violência passou a designar qualquer abalo ou perturbação da realidade, tanto o palavrão que o aluno diz para a professora como a presença do traficante de drogas na porta da escola, quase numa compreensão de que “tudo é violência”. De fato, especialmente no ambiente escolar, o vocabulário usual não considera aquilo que seria indisciplina, protesto, rebeldia, enfim, incivilidade, do que constituiria mesmo uma ação violenta. Outros exemplos desta mixagem semântica seria a confusão entre agressividade e agressão, conflito e guerra, luta e violência. Habermas já havia constatado, igualmente, a tendência, especialmente da parte dos partidários de um endurecimento da regulação penal, em ampliar o conceito jurídico de violência para além dos atos violentos concretos a formas não convencionais de formulação da vontade política, como, por exemplo, os mecanismos de reivindicação social (HABERMAS, 1997-a, p. 51).

Muitas vezes, os discursos sobre violência começam subjetivando-a, como se fosse uma entidade autônoma ou um princípio de ação, através de formulações

Educação

tipo “a violência cresce”, “a violência se alastra”, etc. Aqui valem, outra vez, as considerações de Hannah Arendt: “A violência não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública” (ARENDR, 1994, p. 58). Também Muller faz consideração semelhante, ao referir-se sobre estas concepções, “como se a violência existisse por si mesma no meio dos homens de forma exterior a eles, e como se agisse por si própria. Na realidade, a violência apenas existe e age através dos homens; é sempre o homem que é responsável pela violência” (MULLER, 1995, p. 30). Como fato humano e atributo da sociedade, a violência não existe em forma substantiva, mas sempre adjetiva, como característica e expressão das relações humanas e sociais.

Muitos discursos sobre a violência insistem em tratá-la como uma doença ou como uma epidemia ou, então, associá-la como força presente na natureza. Nada é mais perigoso do que querer interpretar fatos sociais em termos biológicos. Paz e violência não são fenômenos naturais ou manifestações do processo vital, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais, e como tais devem ser tratados. Aqui, a precisão conceitual pode contribuir, no sentido de distinguir força, propriedade da natureza, de violência, atributo social. Como fato da sociedade, a violência está em relação à forma como se dão os arranjos sociais. Marilena Chauí, num artigo publicado na *Folha de São Paulo* em 1999, tinha chamado a atenção para a forma como a temática vinha sendo tratada, especialmente para aquilo que ela chamava de “um dispositivo de exclusão, isto é, a distinção entre um “nós brasileiros não-violentos”, “eles” sendo todos aqueles que, “atrasados” e deserdados, empregam a força contra a propriedade e a vida de “nós brasileiros não-violentos” (CHAUÍ, 1999, p. 3). Esta descoberta da implicação coletiva, se por um lado chama-nos à responsabilidade, também funda uma esperança: a violência não é uma fatalidade inexorável, mas colocada pelos humanos, pode ser retirada e trabalhada pelos mesmos humanos que a constituíram.

Muller, recordando a etimologia da palavra cultivar, originada do termo latim *colare*, que significa simultaneamente cultivar e honrar constata o fato de que a sociedade cultiva a violência, de forma a inculcar nos indivíduos a idéia de que ela é a virtude do homem forte, do homem corajoso, do homem de honra que corre o risco de morrer para defender os valores que dão sentido à sua vida. No imaginário dos povos, o herói é aquele que pegou nas armas para defender a pátria contra os bárbaros. E a sociedade imortaliza e presta culto aos seus heróis.

Mas, talvez, a forma mais sofisticada desta epistemologia da cegueira manifesta-se na associação quase imediata da violência à barbárie. E é assim que nossa linguagem se expressa: violência é ação de incivilizados, de bárbaros e vândalos, povos cuja diversidade cultural foi apreendida pelos romanos como violenta. No

Educação

contraponto, o imaginário que se tem da paz, freqüentemente associada à civilização branca e cristã. A partir destes referenciais, conter a violência é o esforço de estender a civilização e limitar a barbárie. Segundo Jean-Marie Muller, “ganhamos o hábito de pôr as violências que condenamos na conta dos extremos” (MULLER, 1995, p. 11). Esta cegueira, no entanto, nos impede de compreender a questão fundamental da relação da violência com a civilização. A violência não é, como muitos gostam de qualificar um surto, uma onda, uma epidemia, um fenômeno ou uma crise, e, portanto, um acidente da civilização. Ela é um fato da civilização e como tal deve ser enfrentada. A violência, nas sociedades modernas, não é episódica – algo que está acidentalmente no caminho –, mas metódica – algo que perpassa todo o caminho. Faz parte da racionalidade moderna e é expressão do paradigma dominante. Entre as tantas características do paradigma da modernidade, está o fato de ele constituir-se, também, como uma razão bélica e beligerante. E esta compreensão é de suma importância para o entendimento do fato social da violência. A razão moderna é violenta! A mesma razão que desvendou os segredos do átomo, que nos fez conquistar o espaço, que conectou o mundo na velocidade da Internet, que penetrou nos segredos da fisiologia humana, aniquilou as civilizações ameríndias, colonizou a África, mandou Hiroshima e Nagasaki para os ares e impõe ao mundo o regime de todas as violências.

Dessa forma a educação para a paz assume uma tarefa de oportunizar possibilidades de debater e pôr a nu estes mecanismos de fascínio e êxtase da violência, isto é, a própria produção cultural da violência e da guerra nos processos cotidianos da sociedade. Há um currículo oculto, baseado no paradigma bélico, que nos educa para a violência e que, qualquer ação contra a violência e pela paz, não pode desconhecer. Não se vive apenas numa sociedade violenta, mas, sobretudo, numa cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida, por inúmeras instâncias da sociedade: os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos, etc. Como disse poeticamente Caetano Veloso, “nossos poderes poderes fazem a gente pensar que matar e morrer sejam coisas naturais”. Eduardo Galeano, para expressar esta realidade, criou a metáfora da *escola do mundo ao avesso*:

não requer exame de admissão, não cobra matrícula e dita seus cursos, gratuitamente, a todos e em todas as partes... O mundo ao avesso gratifica o avesso: despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo... Os países responsáveis pela paz universal são os que mais armas fabricam e os que mais armas vendem aos demais países... (GALEANO, 1999, p. 5-7).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006

Uma proposta pedagógica de educação para a paz só será eficaz se não ocultar este fato e se propor a um processo amplo de desnudamento da razão ocidental, de conhecimento e de reconhecimento das violências e práticas perpetradas. Assim a educação para a paz contribui para o desvelamento desta cultura de violência que nos é imposta, fornecendo instrumental para perceber como a violência e o militarismo atuam em diversos canais, como, por exemplo, nos meios de comunicação, brinquedos e jogos de guerra, mas também em práticas escolares, como por exemplo, a chamada, resíduo da revista militar e da inspeção da tropa! Trata-se de desfazer a ilusão e o messianismo da violência, contribuindo para criar e desenvolver aquilo que Muller chama de “desesperar da violência como meio de construir um mundo humano” (MULLER, 1995, p. 61).

A PROJEÇÃO DE ALTERNATIVAS DE PAZ

Um segundo espaço argumentativo é a projeção de alternativas e possibilidades. Aqui a discursividade estrutura-se de outro modo: não para o desvelamento da produção cultural da violência, mas no detalhamento e caracterização da agenda e projeto da paz. Pensadores como Ortega y Gasset e Margaret Mead condicionam a superação da guerra com a criação de novas formas de resolução de conflitos. Mais do que a crítica à violência, Margaret Mead enfatiza a invenção da possibilidade da paz: “É mais necessária uma crença de que a invenção social é possível e a invenção de novos métodos que convertam a guerra tão fora de época como o trator em relação ao arado ou o automóvel do cavalo ou da carroça” (MEAD, 1971, p. 32).

Esta crença de que a invenção social é possível faz-se através das utopias. Se a palavra utopia assume inegáveis ressonâncias metafísicas, ao apontar para um telos a-histórico, pura e simples fuga fantástica do mundo, torna-se pertinente a pergunta de Vattimo, da possibilidade de argumentar de modo razoável a imaginação utópica, ao menos no seu sentido mais próprio, como possibilidade de projetar-se sobre o futuro. Já Habermas, no célebre discurso ao parlamento espanhol, pronunciado em 1984, falava do esgotamento das energias utópicas quando concentrada na idéia marxiana de trabalho, mas fazia uma ressalva em relação à dimensão utópica da consciência histórica e a controvérsia política: “quando se secam os mananciais utópicos se difunde um deserto de trivialidade e perplexidade” (HABERMAS, 1997-a, p. 133).

O método habermasiano, como método da reconstrução racional, é uma aposta nas múltiplas possibilidades da razão. A razão comunicativa, não aceitando a instrumentalização total da razão, permite reconstruir os projetos de emancipação do iluminismo e os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade da revolução

Educação

francesa. Da mesma forma, este posicionamento de não se entregar à vida pela vida, sem alternativas, permite um livre olhar sobre a violência e a guerra, não mais como a última palavra sobre a realidade, uma espécie de sentença a qual todos estão condenados. A utopia da paz é entendida aqui exatamente como exercício de pensar a paz como programa de ação. Segundo Fell, “ter uma visão não consiste simplesmente em entregar-se a um sonho ocioso porque conceber como pode ser um mundo mais justo e pacífico é um primeiro passo vital para a conversão do sonho em realidade” (FELL, 1993, p. 104). Para ser criativo e propositivo, qualquer projeto de paz tem que estar firmemente baseado numa visão de possibilidades. É necessário estimular as pessoas e grupos a argumentarem este projeto, a darem à paz contornos mais definidos, enfim, os indivíduos a sonharem, a tomarem valor de suas visões e das dos outros, tanto no que se refere a algo pessoal como naquilo que corresponde à escola, à comunidade local ou a todo planeta. Para Elise Boulding, as culturas de paz se desenvolvem e se alimentam na visão do diferente, de forma que a habilidade de imaginar alguma coisa diferente e melhor é a possibilidade decisiva para a mudança social (BOULDING, 2000, p. 29). Citando Fred Polak, argumenta sobre como as imagens de futuro empoderam ações presentes, uma vez que as pessoas não podem trabalhar aquilo que não imaginam. O pensamento utópico, aqui se constitui em crítica do presente e fonte de mudança social.

Para Slaughter, o propósito dos futuros na educação da paz não radica em pre-dizer nem em dizer o que se suceder, tarefa que compete aos prognosticadores e analistas de sistema, mas, especialmente, em estudar as alternativas. Assim, projetar alternativas - construir utopias - é inserir a paz e a educação para a paz em um âmbito argumentativo necessário. A carência de uma dimensão de futuros, nos currículos escolares, dão um caráter repressivo, antepondo às preocupações humanas um interesse para manter as estruturas do conhecimento (e por isso do poder). Para este autor, “fazer que o futuro seja invisível, indigno de debate ou estudo, é despojar o presente de boa parte de significação humana” (SLAUGHTER, 1993, p. 249). A educação para a paz como exercício da ação comunicativa necessita inserir os grandes debates da humanidade em sua estrutura. Sem este exercício de pensar o mundo da paz, a educação para a paz corre o risco de permanecer no voluntarismo. Como declarou sabiamente Habermas:

O que nós necessitamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem conseqüências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum (HABERMAS, 1993, p. 94).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006

A RESOLUÇÃO NÃO-VIOLENTA DE CONFLITOS

À educação para a paz entendida como espaço argumentativo, interessam especialmente certas situações-limite, caracterizadas pelo conflito e/ou violência, nas quais se torna necessário instaurar o procedimento comunicativo como forma de resolução não-violenta, estabelecer uma ação de não-cooperação como instrumento para criar espaço de diálogo ou, ainda, quebrar a indiferença reinante em relação às questões da paz. Estas três situações serão analisadas a seguir, seja por sua possibilidade no próprio espaço de educação para a paz, seja por sua transcendência no processo formativo.

Começamos pela resolução não-violenta de conflitos. Johan Galtung, em seu ensaio *Conflito como modo de vida*, constata esta tendência geral em nossa cultura de ter uma visão negativa do conflito. Para ele, esta premissa básica de nossa cultura do conflito como algo ruim, é algo que se necessita dispensar para se avançar em processos de paz (GALTUNG, 1978, p. 484). Num modelo pós-metafísico de educação para a paz, os conflitos são compreendidos como integrantes dos processos humanos, sendo sua problematicidade transferida para a forma com que são enfrentados e resolvidos: violenta ou não-violentamente. O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz para ser visto como um dos modos de existência em e da sociedade, seja pela divergência de interesses e pela diferença de situação que isso supõe, seja pela posição ocupada na sociedade, pela disposição dos recursos e pelo partido que se toma em questões de disputa. Assim, o conflito não é, em absoluto, obstáculo à paz. Conflitos não são sinônimos de intolerância ou desentendimento. Conflitos são normais e não são necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos. A questão é como se resolvem os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos. Neste contexto, entendendo a paz como “um conceito dinâmico que nos leva a provocar, enfrentar e resolver conflitos de uma forma não-violenta” (AGUILLERA, s.d., p. 16), deve-se pensar uma educação para a paz que reconheça o conflito como um trampolim do desenvolvimento, que não postule a eliminação do conflito e que busque modos criativos e menos violentos de resolvê-los, o que implicará, em alguns casos, em também provocá-los!

Há, no entanto, no Ocidente, uma tendência muito forte a escamotear o conflito ou passar por cima dele. As figuras pedagógicas em vigor é daquele que protege seus educandos das dificuldades do conflito. Segundo Johan Galtung, além disto, se constituir em uma perigosa tradição, uma vez que deixa as pessoas totalmente despreparadas e desprotegidas das dificuldades que os conflitos trazem, aliena-as de algo que lhes pertence e faz da resolução dos conflitos um monopólio

Educação

de uma hierarquia nas organizações. Este pesquisador norueguês constata uma reivindicação geral pela democratização da resolução de conflitos: “conflito afeta a todos, por essa razão a resolução de conflitos diz respeito a todos”. Entende esta democratização como uma difusão - tão rápida quanto possível - de conhecimento sobre a temática, transformando as pessoas de peças de um conflito em sujeitos no conflito (GALTUNG, 1980, p. 506). A partir desta perspectiva, a resolução de conflitos pode ser entendida como um espaço do exercício da razão comunicativa por excelência, onde “os envolvidos pretendem solucionar seus conflitos sem violência ou acertos ocasionais, mas sim através de um acordo mútuo” (HABERMAS, 2002, p. 53).

A resolução não-violenta de conflitos contrapõe-se, em primeiro lugar, ao escamoteamento ou fuga do conflito, ou processos que medeiam por resignação ou submissão, através da renúncia à expressão direta e clara dos verdadeiros sentimentos, opiniões, emoções, conforme nota o educador para paz galego, Calo Díaz (DÍAZ, 1999, p. 89). Burnley, demonstrou a importância de distinguir entre gestão de conflitos e resolução de conflitos, uma vez que a gestão supõe, muitas vezes, o estabelecimento de controles sociais através de juízos hierarquizados de cima para abaixo, ou o emprego da distinção, a autoridade ou poder para impor uma solução ou manter o *status quo*, enquanto a resolução do conflito encarna uma compreensão e uma aplicação correta de processos democráticos que estimulam a responsabilidade social e a resposta criativa à mudança (BURNLEY, 1993, p. 77). Assim, a característica fundamental deste processo é a participação das partes envolvidas, como sujeitos competentes, mediante o uso da ação comunicativa, embora possa ser feita de forma direta ou indireta.

Pelo consenso direto, as pessoas ou grupos tentam chegar a uma solução mutuamente aceitável do conflito mediante uma reflexão e uma tomada de decisões comuns. Segundo Maria Tereza Maldonado, para haver a possibilidade do consenso direto, é preciso que ambas as partes desejem realmente encontrar uma solução e não derrotar ou subjugar a outra parte (MALDONADO, 1997, p. 97). Trata-se, não de impor um ponto de vista, mas de chegar a um terceiro termo. Maldonado enumera alguns condicionantes do processo de estabelecimento de consenso direto: expressar o desejo com clareza; manifestar os sentimentos de raiva ou desagrado, porém não de modo ofensivo ou prejudicial; escutar o que o outro tem a dizer; esforçar-se para entender seu ponto de vista; respeitar as necessidades do outro (MALDONADO, 1997, p. 97). Elise Boulding, ao constatar que, “vivemos numa sociedade que dá um grande valor em lidar com o conflito como algo que deve ser vencido” e onde a meta é vencer o adversário, ou detê-lo (BOULDING, 1990, p. 141), coloca um condicionante cultural para este método de resolução não-violenta de conflitos.

Educação

Um outro método de resolução não-violenta de conflitos é o consenso indireto ou mediação, definido como uma negociação na presença de uma terceira pessoa, aceita por ambas as partes envolvidas no conflito. No consenso indireto, o mediador exerce um papel apenas de facilitador, ajudando as partes a obter uma solução e a estabelecer uma ação comunicativa, diferenciando-se da arbitragem ou da imposição coercitiva de uma solução. O acordo é negociado entre os envolvidos numa solução que ambos postulem como aceitável, de forma que o peso da responsabilidade recaia sobre as partes, entendidas como sujeitos do processo. Assim, são eles quem controlam o conteúdo da negociação e precisam a natureza do acordo. Ao mediador cabe conduzir o processo, adotando uma posição neutra e estabelecendo as principais regras das negociações, abrindo canais de comunicação, moderando o processo. A ação do mediador tem em vista capacitar os disputantes a controlar seus futuros, ajudando-os a assumir responsabilidade de suas próprias ações e tomar decisões de forma que possam suportá-las. Embora no processo mediatório as partes sejam realmente sujeito do processo, a figura do mediador alcança importância, dado seu papel de facilitador da ação comunicativa.

Hall relata a experiência de mediação de base (*peer mediation*) desenvolvida com sucesso em algumas escolas dos Estados Unidos. De forma geral, os estudantes contenciosos contam suas histórias e são ajudados, por estudantes mediadores, para clarificar as questões envolvidas, para compreender como cada um sente-se e para achar uma solução de comum acordo. O processo é utilizado na busca de soluções a conflitos estudantes-estudantes, havendo um pequeno número de casos envolvendo estudantes-professores ou estudantes e outros adultos (pais, por exemplo). Todos os casos excluem ferimentos físicos, armas e drogas, atendo-se a questões como brigas, agressões físicas, dano à propriedade, dinheiro emprestado não devolvido, insultos, etc. Os critérios para seleção dos mediadores de conflito incluem liderança, atitudes interpessoais apropriadas (capacidade de escuta e de formular questões), habilidade para trabalhar cooperativamente, disposição para aprender, boas competências verbais, respeito dos pares, habilidade para escrever acordos claros e diretos. Também são indicados requisitos éticos, como neutralidade, confidencialidade, paciência, regularidade e um bom senso de humor (HALL, 1999, p. 285).

Conflitos não são destituídos de racionalidade e as formas de resolução não-violenta estruturam-se exatamente sobre a possibilidade de introduzir e de fazer emergir racionalidade nos processos conflitivos. O que a resolução consensual proporciona é o resgate de cada envolvido, para si e para o oponente, como alguém capaz de obter acordos, de estabelecer pontes, enfim, de compreender: a

Educação

racionalidade comunicativa, neste ponto, aproxima-se da hermenêutica - ser é compreender -, enriquecendo-a com a reflexão sobre os procedimentos a serem estabelecidos no processo de obtenção de acordos, como elemento determinante na sua consecução. Descobrir o processo de obtenção de consenso torna-se o fio condutor mesmo de uma nova perspectiva sobre o conflito.

Desta forma, a educação sobre o conflito constitui uma parte essencial da educação para a paz e deve ser matéria de interesse para todos os educadores, tanto na esfera formal, como na informal. Segundo Burnley, a educação para a paz desenvolve-se sobre o pressuposto de oportunizar um conhecimento e uma compreensão dos conflitos, seus tipos, níveis, causas e trajetórias, mas pressupõe também o aprendizado de sua solução: a experimentação das capacidades e dos processos de solução (BURNLEY, 1993, p. 73). Para Burnley, a educação sobre e para o conflito, possui conseqüências para uma escolarização agradável e eficaz, contribuindo seja para o desenvolvimento de relações comunitárias harmoniosas baseadas na tolerância das diferenças e num compromisso com a justiça social e, igualmente, em longo prazo, com relações internacionais pacíficas aonde não se considere a guerra como um meio aceitável de solução de uma disputa (BURNLEY, 1993, p. 73). Também para Ian Harris, as capacitações de resolução de conflitos contribuem na resolução dos conflitos interpessoais de forma construtiva. Estudos como de Johnson mostram que crianças que recebem formação têm atitudes mais positivas sobre o conflito (HARRIS, 1999, p. 303). Segundo Jares, o tratamento e o treinamento na resolução de conflitos devem ocupar um lugar privilegiado na educação para a paz, seja pela relevância do conflito em todo processo humano, seja como elemento associado a todo processo educativo e relacionado com interações e convivência, seja finalmente, como recurso motivador (JARES, 1999, p. 192).

A NÃO-COOPERAÇÃO COM A INJUSTIÇA

Um segundo tipo especial de ação comunicativa pode ser designado como não-cooperação. À primeira vista, o termo parece ser bastante problemático: afinal, como estabelecer uma situação comunicativa - que envolve acordo e consenso - através de não-cooperação? As influências da metafísica podem levar a recusar este termo, entretanto, o uso da força não se opõe mesmo à paz. Trata-se de uma visão realista de mundo que a educação para a paz não pode se furtar: a violência e a dominação existem, têm seus mecanismos próprios e é necessário detê-las, é claro, de forma não-violenta, mas é necessário detê-las.

Educação

Necessita-se, inicialmente, estabelecer que não-cooperação é um termo técnico, não correspondendo a uma negativa de cooperação, mas a uma forma de obter consenso e acordo retirando, contraditoriamente, o apoio e adesão a algo. Na não-cooperação, como forma de resolução do conflito, retira-se as formas e grau de cooperação costumeira com a pessoa, atividade, instituição ou regime com o qual se está envolvido em conflito, ou ainda negando novas formas de ajuda, ou de ambos modos, produzindo uma ruptura e um corte no cotidiano. Para Sharp, “a não-cooperação envolve a descontinuidade, negação ou provocação deliberada de certas relações sociais existentes - sociais, econômicas ou políticas” (SHARP, 1983, p. 175). Para compreender o sentido da não-cooperação como forma de obter um consenso, necessita-se retomar a experiência gandhiana. Gandhi usou a coação da ação não-violenta e da não-cooperação como instrumento para discutir e debater com o poder britânico que se negava a um acordo ou uma tematização da questão da independência indiana. A marcha do sal realizada em 1930, como várias outras ações de desobediência realizadas por Gandhi, onde milhares de manifestantes desobedecem frontalmente a proibição de fabricar o sal, teve como consequência um encontro entre Gandhi e o vice-rei britânico nas Índias, no qual se encaminhou o Pacto de Nova Deli, assinado em 5 de março de 1931, considerado um marco na constituição das liberdades civis. Desta forma, a mobilização dos cidadãos através de um ato de não-cooperação permitiu exercer uma coação sobre aqueles que têm o poder de decisão no sentido de abrir seu poder de decidir e permitir um debate e posterior consenso. Gandhi insiste sobremaneira neste ponto: o fim da não-cooperação não é a derrota do oponente, mas sua transformação, que ele, em chave religiosa, chama de conversão. Em suas máximas práticas, podem-se encontrar algumas que confirmam esta disposição em acordar com o adversário:

Deixe *ahimsa* guiar todos os seus pensamentos e preocupações! Identifique-se com amor com aquele com quem você se opõe! Sua luta não deve ser primeiramente contra algo, mas por um objetivo positivo! Ofereça ao seu adversário um sinal de verdade! Dê o primeiro passo! Nunca julgue seu oponente ou alguém mais duramente que a si mesmo! Não mate! Não force seu oponente, ajude-o a mudar seu coração, conquiste-o para o bem! Lute contra a injustiça e a mentira, mas nunca contra pessoas! Não leve vantagem da fraqueza do seu adversário! Esteja disposto a fazer sacrifícios! Tente entender o ponto de vista do seu oponente! Seja leal até onde você pode! Nunca cometa sabotagem! Considere covardia tão terrível quanto a violência! (GANDHI apud HÄRING, 1989, p. 88).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006

Aqui está o sentido da não-cooperação como ação comunicativa: agindo em contextos em que os adversários sejam capazes ou estejam dispostos a usar sanções violentas possibilita criar uma situação especial de conflito, assimétrica, chamada por Gene Sharp de *jiu-jitsu político*, a qual permitirá, muitas vezes, encaminhar um acordo. A não-cooperação é uma forma de dizer uma palavra e argumentar em contextos em que a palavra é negada, um caminho para o sagrado direito da argumentação e negociação, um método na conquista da ação comunicativa. Assim Habermas, utilizando uma situação concreta como as questões nucleares que abalaram a Alemanha - e mundo - em 1983, entende a não-cooperação e a desobediência civil, como uma forma de exercer sua soberania em contextos onde fracassam a Constituição representativa, dando impulso às necessárias correções e inovações (HABERMAS, 1997-c, p. 85). Para ele, a não-cooperação e a desobediência civil são compreendidas como “a pedra de toque do Estado democrático de Direito (HABERMAS, 1997-c, p. 51), parte componente e necessária da cultura política de uma comunidade democrática madura. Isto se deve a uma compreensão dinâmica da constituição, vista como um projeto inacabado. O Estado democrático de direito não se apresenta como uma configuração pronta, mas “como um empreendimento arriscado, delicado e, especialmente, falível e carente de revisão”, exigindo contínua atualização e reinterpretações. Preparar os cidadãos para levar o procedimento até o fim, também em situação em que este não se afigura, constitui-se numas das tarefas da educação para a paz, assumindo, nesta situação, um contorno muito próximo da educação para a cidadania.

Gene Sharp, quem no Ocidente mais estudou a questão da não-violência, entende a não-cooperação em três âmbitos: social, econômico e político. Um exemplo de não-cooperação social pode ser aquele contado pelo pacifista francês Lanza Del Vasto ao narrar que, na Holanda, por ocasião da invasão nazista, um diretor de teatro, pressionado pela polícia política a declarar no palco que as cortinas só se abririam depois que os judeus evacuassem a sala, viu todos os presentes, judeus e não-judeus, retirarem-se do recinto! (DEL VASTO, 1977, p. 160). Um exemplo paradigmático de não-cooperação econômica foi o movimento dos negros de Montgomery, Estados Unidos, em 1956, que por 382 dias recusaram-se a andar de ônibus, até conseguir a revogação das leis discriminatórias que obrigavam os negros a cederem lugar para os brancos (GOSS, 1979, p. 84-87). Também clássico foi o boicote econômico organizado pelo líder sindical César Chavez, na década de 60, na Califórnia, Estados Unidos, contra as grandes empresas proprietárias de vinhedos; primeiramente incidindo sobre os atacadistas, depois sobre os próprios consumidores, mobilizando não só a classe média americana que se negava a comprar uvas, mas outros grupos de trabalhadores, que se negavam a carregar a mercadoria para exportação, o boicote durou cerca de seis anos até que as empresas decidiram negociar com o sindicato de Chavez e concluir um acordo, assinado

Educação

em 29 de julho de 1970 (SECRETARIADO JUSTIÇA E NÃO-VIOLÊNCIA, 1997, p. 133-141). Um exemplo mais recente foi o boicote aos produtos indonésios como forma de pressionar um plebiscito para a autodeterminação do Timor Leste, ocorrido finalmente em agosto de 1999. Na linha de não-cooperação política pode-se lembrar a resistência contra a ocupação nazista na Dinamarca: quando oficiais alemães entravam em uma loja ou restaurante, todos faziam silêncio imediatamente ou se retiravam; às ordens de prender todos os judeus, em 1943, a inteira população dinamarquesa colaborou em obstaculizar o plano nazista: dos 7.000 judeus dinamarqueses apenas 500 foram presos (PACE E DINTORNI, s.d., p. 66-68).

A MOBILIZAÇÃO E O COMPROMISSO COM A NÃO-VIOLÊNCIA

Uma terceira situação especial - e muito comum - refere-se à indiferença reinante na sociedade, a qual, muitas vezes, possui repercussões tão sérias quanto a de situações de violência. Trata-se, então, de analisar esta forma de operar consenso em favor da paz através da mobilização e o compromisso com a não-violência, como uma causa que lhes diz respeito verdadeiramente.

O ponto de partida é a compreensão habermasiana de *mundo da vida*, extraída da tradição fenomenológica. Como mundo da auto-evidência, das convicções não questionadas e não tematizadas, onde são fixadas as primeiras pretensões de validade, desenvolve-se a partir de três componentes estruturais: a cultura, a sociedade e a personalidade. A cultura é entendida como o acervo de saber em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para poderem entender-se sobre algo no mundo. A sociedade engloba as ordenações legítimas pelas quais os participantes na interação regulam suas pertencas a grupos sociais. A personalidade, por fim, corresponde às competências que tornam um sujeito competente em linguagem e ação, capacitando-o para tomar parte nos processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 1988-b, p. 196). O mundo da vida é, assim, a condição universal de toda comunicação lingüisticamente mediada.

Porém, como condição de possibilidade de todo processo comunicativo historicamente gestado, inserido na própria sociabilidade do entendimento, o mundo da vida é sujeito a falhas, provocando um empobrecimento da prática comunicativa cotidiana, denominado por Habermas de *colonização do mundo da vida*. Com esta expressão, Habermas designa a perda de autonomia das esferas da cultura, sociedade e personalidade e a subsequente separação entre forma e conteúdo. O que se vislumbra, então, é o bloqueio das liberdades comunicativas, de forma que as estruturas do mundo do sistema, especialmente o sistema econômico e administra-

Educação

tivo representados respectivamente pelo dinheiro e pelo poder, isolam e privatizam os sujeitos, tornando-os “passíveis de uma coletivização tuteladora de seus mundos de representações” (HABERMAS, 1997-e, p. 93). Habermas refere-se mesmo ao potencial destrutivo de um novo tipo de massificação, propondo, neste contexto, três condições que assegurem um mundo da vida mais ou menos racionalizado: uma vida associativa livre, um poder de mídia refreado e uma cultura política de uma população habituada à liberdade. Na conjuntura em que vivemos, os processos de monetarização e burocratização denunciados por Habermas no Estado de bem estar social (*welfare*), podem ser explicitados também pelos processos de militarização que asseguram o Estado voltado para o bélico (*warfare*), que contextualiza a colonização do mundo da vida também nas questões de guerra e paz. A geração massificada e tecnicizada é a mesma geração belicista. Um exemplo significativo e atual deste tipo de ação comunicativa é o desenvolvido pelo próprio Habermas, junto com outros intelectuais alemães, no sentido de prevenir o eventual ataque ao Iraque. Chamada de *Ação Pela Democracia*, visa combater a atitude mundial de passividade diante da crise. O próprio Habermas, em entrevistas à imprensa, alertou para o perigo da guerra preventiva: “Se os Estados Unidos atacarem, ninguém pode excluir a possibilidade de outras nações fazerem o mesmo. E que mundo será esse onde qualquer um poderá bombardear preventivamente um outro país?” (INTELECTUAIS, 2002, p. 23). Mais do que fazer uma aplicação do princípio categórico em nível de organização mundial, Habermas deseja superar a indiferença diante da caminhada histórica. Em outra ocasião, ele lembra que não é o aparelho do Estado, nem as grandes organizações que tornam a iniciativa de levantar esses problemas, mas intelectuais, pessoas envolvidas, profissionais radicais, *advogados* autoproclamados, etc., que fazem estes temas dar entrada na esfera pública (HABERMAS, 1997-b, p. 115)

Participar do processo de educação para a paz é, assim, habilitar-se a tornar-se este formador de opinião pública, não no sentido material que esta palavra pode assumir, mas no seu aspecto formal, de lançar na opinião pública os necessários debates e questões atinentes a uma ordem de paz. Uma primeira maneira de mobilizar e suscitar o comprometimento das pessoas, e com isso caminhar em direção a um consenso, ocorre através da publicização das lutas pela paz. A intenção primária é comunicar-se com o público, influenciar, despertar atenção e dar publicidade para o problema em questão, contribuindo na construção e na formação de uma opinião pública para a paz. Gene Sharp cita 54 modos possíveis de ações de publicização - que chama de protesto e persuasão não-violentos -, classificando em declarações formais, comunicações com uma audiência maior, representações de grupos, atos públicos simbólicos, pressões sobre indivíduos, peças teatrais e músicas, caminhadas, homenagem aos mortos, assembleias públicas e atos de retirar-se e renúncia. Porém, aqui, quer-se reportar a dois instrumentos de publici-

Educação

zação - e que se entende quase abarcar as diversas técnicas listadas por Sharp - que podem ser importantes num processo de educação para a paz: as manifestações e as campanhas. As manifestações podem servir para expressar um posicionamento - estar contra ou a favor de algo - ou um sentimento, ou, ainda, simplesmente informar. No contexto de monopólios culturais, esta ação de informar reveste-se de significado, como se viu em casos como o de Kosovo ou da Palestina: a comunidade internacional sabe realmente muito pouco do que acontece, dos sentimentos e posicionamentos das partes envolvidas ou dos grupos em ação em favor da paz. As manifestações podem utilizar-se da palavra, oral ou escrita - como no caso de um panfleto ou de uma palestra -, mas também se expressar através do simbólico, como, por exemplo, a pirâmide de sapatos realizada pela *Campanha Internacional Para O Banimento Das Minas Terrestres*, em frente a Torre Eiffel, na França, e na frente do Congresso dos Estados Unidos, para suscitar perguntas, questões e envolvimento sobre a dramática situação das minas terrestres. Entre as manifestações, as caminhadas e as vigílias, muitas vezes associadas com gestos simbólicos, como levar velas ou simplesmente o silêncio, tem-se revelado como eficazes para apresentar razões sobre determinada situação, influenciar os outros a aceitar um ponto de vista ou assumir certa ação.

Uma segunda forma de publicização são as campanhas, as quais se estruturam em torno de fins determinados, como por exemplo, a *Campanha Pelo Tribunal Penal Internacional*. Enquanto as manifestações têm como tônica o repasse de informações e posicionamentos, as campanhas objetivam obter da opinião pública um posicionamento. Aqui se trata de operar consensos determinados sobre questões pontuais que afetam um grupo, país ou toda a humanidade. As campanhas possuem uma estrutura maior que as das simples manifestações, requerendo um planejamento cuidadoso, com definição precisa de metas a curto e longo prazo, formação de quadros, análise dos apoios e alianças possíveis, bem como dos adversários, estabelecimento de conteúdos, planejamento de ação com datas, prazos, responsabilidades, recursos, fundos e publicidade. Entre as formas mais utilizadas das campanhas estão os abaixo-assinados, os quais possibilitam comprometimento das pessoas atingidas.

Uma outra maneira de mobilizar e suscitar o comprometimento das pessoas acontece pela intervenção não-violenta. Aqui não apenas se publiciza a luta pela paz, mas se intervém de algum modo na situação. Segundo Sharp, os métodos de intervenção funcionam tanto negativa quanto positivamente: “podem transtornar e mesmo desintegrar padrões de comportamento estabelecidos, políticas, relações ou instituições que são vistos como censuráveis; ou podem estabelecer novos padrões, políticas, relações ou instituições que pretendam” (SHARP, 1983, p. 188). Sharp classifica os métodos de intervenção não-violenta em cinco categorias, que ele mesmo reconhece como arbitrarias: intervenção psicológica, física,

Educação

social, econômica e política. Um exemplo de intervenção psicológica é o jejum, utilizado por Gandhi, por exemplo, para conseguir fazer parar as rivalidades entre hindus e muçulmanos - que infelizmente continuaram e provocaram a separação entre Índia e Paquistão e que até hoje continuam, agora travestidas no conflito da Caxemira - ou por César Chavez para evitar que seus companheiros sindicalistas enveredassem por ações não-violentas. Na linha da intervenção física podem-se lembrar os anti-segregacionistas de Martin Luther King que praticaram a ocupação de meios de transporte (*ride-in*) durante seu movimento em 1955-1956, ocupando ônibus e impedindo que os brancos tomassem *seu lugar*. Exemplo de oração em protesto foi utilizado por Gandhi em Vykhom, para conseguir que os sacerdotes brâmanes levantassem a proibição que impedia os intocáveis passar livremente na frente do templo. Muitos grupos do *Movimento Sem-Terra*, no Brasil, utilizam-se da ocupação não-violenta como forma de levar adiante sua luta pela reforma agrária. O gesto de Gandhi ao tecer suas próprias roupas em oposição às ordens instituídas de apenas comprar tecidos ingleses pode ser citado como um caso marcante de intervenção econômica.

A FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Habermas ao colocar a competência comunicativa - a capacidade de falar e agir - como um dos requisitos da ação comunicativa, abre mais uma perspectiva para a educação para a paz, entendida agora como espaço de sua formação, numa sociedade que colonizando o mundo da vida, retira dos seus membros aquilo que os caracteriza: a capacidade de falar e agir. Se as ideologias alcançam seu objetivo de impedir a tematização discursiva, a dificuldade das pessoas exporem seus posicionamentos e debaterem um consenso também constitui como obstáculo, o qual a educação não pode desconhecer e não pode deixar de dar sua contribuição.

Em um texto sobre o conceito de poder em Hannah Arendt, Habermas reconhece nesta autora a racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1990-a, p. 101 ss). Para ele, Hannah Arendt, analisando a forma de intersubjetividade gerada na práxis lingüística como a característica fundamental da vida culturalmente reproduzida, desprende o conceito de poder como efeito coletivo da fala, na qual o entendimento mútuo é um fim em si para todos os participantes. Se for possível mesmo considerar insuficiente o método fenomenológico com o qual essa filosofia prática é elaborada, não se pode negar a sua clara intenção: pretende deduzir das propriedades formais da ação ou da práxis comunicativa as estruturas gerais de um intersubjetividade não mutilada. O pensamento de Hannah Arendt pode apresentar alguns aspectos importantes para fundamentar uma metodologia de educação para a paz onde se aprenda a manejar a palavra em favor da paz.

Educação

Para Hannah Arendt, o uso da palavra, tal como a ação, fazem do ser humano um ser político e criam a possibilidade dos seres humanos se distinguirem uns dos outros e se manifestarem uns aos outros, constituindo-se em elementos epifânicos e reveladores do humano: são de tal forma imprescindíveis, que as pessoas podem viver sem o labor ou o trabalho, mas não podem viver sem o discurso e a ação. Na ação e no discurso, os seres humanos revelam suas identidades pessoais e singulares - tornam-se um quem - revelando um agente. Sem a revelação do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e torna-se um feito como qualquer outro, tornando-se um meio de atingir um fim. É por palavras e atos que nos inserimos no mundo humano. Através deles, os seres humanos se distinguem uns dos outros e se manifestam uns aos outros. Tanto a ação como o discurso baseiam-se na condição humana da pluralidade. No entanto, enquanto a ação efetiva a pluralidade reunindo os humanos para agir em concerto, o dizer uma palavra possibilita o viver como ser distinto e singular entre iguais.

Para Hannah Arendt, condição necessária é a convivência, de forma que, quando esta deixa de existir, isto é, “quando as pessoas são meramente *pro* ou *contra* os outros, como ocorre, por exemplo, na guerra moderna, quando os homens entram em ação e empregam meios violentos para alcançar determinados objetivos em proveito de seu lado e contra o inimigo”, o discurso transforma-se em mera conversa, perdendo sua dimensão reveladora e assumindo uma função estratégica: as palavras transformam-se em um meio para alcançar um fim, iludir o inimigo ou ofuscar a todos com propaganda (ARENDR, 1999, p. 193).

Nenhuma atividade humana necessita tanto do discurso quanto da ação, uma vez que, nas outras atividades, o discurso desempenha um papel secundário, seja como meio de comunicação, seja acompanhando algo que poderia ser feito plenamente em silêncio. Dizer uma palavra constitui, assim, uma ação, não apenas porque quase todas as ações políticas são realmente realizadas por meio de palavras, mas também porque “o ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação” (ARENDR, 1999, p. 35). Desta forma, a palavra, mais que um sopro de voz ou um meio de expressão, adquire uma conotação política como expressão da vida comunitária, isto é, na pólis. É pela palavra, isto é, pelo persuadir e argumentar que é estruturada a vida na pólis - “o mais loquaz dos corpos políticos” (ARENDR, 1999, p. 35). Retomando a definição de Aristóteles do ser humano como *zoon logon ekhon* - *um ser vivo dotado de fala* -, Hannah Arendt constata o empobrecimento desta compreensão quando a tradução latina a exprimiui por *animale rationale*.

Educação

É nesta contraposição entre espaço familiar e pólis, esfera pública e esfera privada, que Hannah Arendt situa a questão da violência. A violência, seja pelo uso da força ou pela ordem, são características da vida fora da pólis, isto é, do lar e da vida em família, onde o chefe da casa imperava com poderes incontestes, enquanto o espaço público, a pólis, era o espaço da vivência de iguais e, portanto, do uso da palavra, do recurso à argumentação e à persuasão. Todas as ações políticas, na medida em que permanecem fora da esfera violência, são realizadas por meio de palavras. Assim, a própria violência é definida como o agir sem argumentar e o império do silêncio: “onde quer que a violência domine de forma absoluta, como por exemplo, nos campos de concentração dos regimes totalitários, não apenas as leis - *les lois se taisent* - mas tudo e todos devem permanecer em silêncio” (ARENDR, 1990, p. 195). Neste sentido, violência e comunicação se excluem, - e Hannah Arendt formula de modo categórico -, de forma que “somente a pura violência é muda” (ARENDR, 1999, p. 35). Na mesma linha, o psicólogo americano Rollo May afirma que não se pode falar com uma pessoa inimiga, pois se a conversa for possível, ela deixa de ser inimiga (MAY, 1974, p. 51). Entendendo a língua como “um laço empático entre as pessoas, uma estrutura compartilhada, uma capacidade de identificar-se com o outro” (MAY, 1974, p. 52), May reporta-se à dimensão simbólica da linguagem, em seu sentido etimológico, como aquilo que é colocado (*ballein*) junto (*syn*), enquanto seu antônimo é o diabólico, isto é, aquilo que desintegra, aliena, quebra as relações. Também Emmanuel Lévinas, entende a palavra como exteriores à violência (LÉVINAS, 1990, p. 19), numa forma de intercâmbio – que ele chama de comércio -, onde, ao mesmo tempo, tratamos de conhecer o outro e dar-se-lhe a conhecer (LÉVINAS, 1990, p. 21). Se, como enuncia Lévinas, “a linguagem é o ato do homem racional que renuncia à violência para entrar em relação ao outro” (LÉVINAS, 1990, p. 19), o exercício dela é o próprio acontecer da paz.

Se a violência constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra, como a crítica mais radical à tradição autoritária, de forma que quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada, um dos primeiros caminhos para prevenção e contraposição à violência é a democratização da palavra, a oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações do sujeitos, a criação de espaços coletivos de discussão e a sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática, enfim, por aprender a dizer a sua palavra, palavra que cria consenso e diálogo. Definitivamente, violência tem a ver com democracia e violência na escola relaciona-se diretamente com a prática democrática no ambiente escolar, como afirma explicitamente o educador para a paz espanhol Xesús Jares: um projeto educativo de educação para a paz implica necessariamente a democratização das estruturas

Educação

escolares (JARES, 1999, p. 179). Para Jares esta vinculação entre práticas democráticas e educação para a paz implica quatro aspectos. Primeiramente, a existência ou a revitalização de canais democráticos tais como os conselhos e outros órgãos colegiados, mas também e principalmente assembleias de classe, planos de trabalho, cooperativas, bibliotecas de aula e outros meios de autogestão e autorregulação, tornando real a democracia participativa nos centros escolares. Segundo, as vozes às quais se presta atenção, levando em consideração certas variáveis tais como sexo, raça, etc. Em terceiro lugar, a participação, potenciando a autonomia, a cooperação, a co-responsabilidade. Finalmente, a possibilidade e o direito à dissidência (JARES, 1999, p. 180-181).

O caráter não-dialógico que a educação assumiu no Ocidente tornou-a um caminho já traçado, onde não cabe mais uma palavra de decisão, de forma que as opções já foram realizadas. Ao aluno cabe apenas cumpri-las. A educação para a paz desenvolve-se num caminho oposto, na convicção de que o aprender a dizer a palavra da paz passa pelo exercício do consenso também naquilo que diz respeito ao caminho pedagógico do grupo. A educação pode se contrapor, verdadeiramente, à violência se efetiva o discurso e a ação, compreendidos como realidades que interagem reciprocamente e criam novos discursos e ações. Na reflexão exemplar de Hannah Arendt:

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDR, 1999, p. 212).

Uma educação que não efetiva o discurso e a ação, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a violência dentro e fora dela. Neste sentido, a educação para a paz necessita incorporar e tem muito que aprender com as diversas práticas democráticas que a educação desenvolveu nas últimas décadas. Um aspecto fundamental em cada círculo de cultura de paz é o estabelecimento das regras de convivência pelo grupo – que a cada momento pode, habermasianamente mudar – ocupa um lugar de destaque. Também as decisões que dizem respeito ao funcionamento do grupo, tais como frequência dos encontros, distribuição de tarefas. De tempos em tempos, é importante realizar assembleias do grupo para avaliação do caminho realizado e para planejamento dos novos passos.

Embora se viva na era da assim chamada comunicação, é verdade também que as pessoas perderam sua capacidade de comunicar. Basta ver o espaço familiar preenchido pela televisão, impedindo ou, ao menos, obstaculizando o diálogo. A

Educação

sala de aula, a escola, por seus espaços estruturados favorecem mais uma comunicação de todos com um, o professor, nos moldes da educação bancária, de forma que a intercomunicação, comunicação de todos com todos, geralmente não é possível, ou quando realizada, desqualificada como perda de tempo ou bagunça. As habilidades da intercomunicação ainda não conquistaram amplamente o currículo escolar. É claro que além de uma opção política de educação, são necessários uma capacitação e um treinamento para que estas habilidades de intercomunicação sejam amplamente utilizadas por todos os participantes dos círculos de cultura de paz. À educação para a paz, nos moldes em que se está delineando, caberá lançar mão dos exercícios de comunicação, como desenvolvimento das atitudes e aperfeiçoamento da habilidade de comunicação: aprender a comunicar e a comunicar-se.

CAMINHOS E INSTRUMENTOS DE AÇÃO COMUNICATIVA: OS CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ E AS OFICINAS DA PAZ

Nesta compreensão de educação para a paz como espaço comunicativo, seria importante recuperar da pedagogia de Paulo Freire os círculos de cultura recriando-os como círculos de cultura da paz. Os círculos de cultura foram desenvolvidos, inicialmente, por Paulo Freire, no final da década de 50, no Movimento de Cultura Popular do Recife e no Movimento de Educação de Base, que promoviam, através da constituição de um grupo de relações, o processo educativo, como apropriação cultural. Alternativo à escola, autoritária por estrutura e tradição, o círculo de cultura tem como tarefa essencial o diálogo, reunindo um coordenador e algumas dezenas de pessoas do povo no trabalho comum da conquista da linguagem, a partir da discussão de uma palavra geradora. As concepções teóricas do círculo de cultura foram sendo construídas no decorrer da obra de Paulo Freire e encontram sua referência básica na concepção de dialogicidade, entendida como um elemento de extrema importância no processo educativo - e não apenas ornamental -, uma vez que responde à exigência radical das pessoas que não podem ser fora da comunicação, uma vez que são comunicação. Sem o diálogo com os oprimidos não é possível uma práxis autêntica, de forma que sua ausência ou presença configura os processos educativos, determinando-os ou como concepção bancária ou como concepção dialógica de educação, extensão ou comunicação, ação antidialógica ou ação dialógica.

Para quatro características da ação antidialógica - conquista, divisão, manipulação e invasão cultural -, Freire aponta outras quatro características da ação dialógica: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Ao inverso da conquista - definida como um sujeito que conquistando o outro, o transforma em

Educação

quase coisa -, a colaboração proporciona que os sujeitos se encontrem para a transformação do mundo em colaboração. A colaboração - o labor conjunto - derruba a concepção de alguém que liberta ou que desvela o mundo; em lugar disto, os sujeitos se encontram para o desvelamento e “a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 1974, p. 196). Contraposta à divisão para a dominação, a união apresenta-se como passo necessário para a libertação. A teoria dialógica obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, colocando a necessidade de uma forma de ação cultural através da qual os sujeitos descubram-se mutuamente, através de uma modalidade da ação cultural, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência. Contraposta à manipulação, que supõe a existência de objetos a serem instrumentalizados, a organização supõe sujeitos que buscam sua afirmação social e grupal. A síntese cultural, em oposição à invasão cultural, oportuniza que os sujeitos, colaborando mutuamente e organizados, realizem sua produção cultural, tanto em nível de investigação temática como em nível de ação. A cultura é entendida aqui como aquisição sistemática da experiência humana e a síntese cultural é exatamente este processo onde o sujeito se descobre como fazedor deste mundo de cultura. Os processos constitutivos do círculo de cultura, além da constituição do próprio grupo, podem ser resumidos como o levantamento do universo vocabular, a escolha das palavras ou dos temas geradores (ou *dobradiças*, como Freire gostava de chamar), a criação de situações existenciais típicas do grupo e, por fim, a criação de ficha-roteiro e elaboração de ficha com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores e ficha de descoberta, contendo as famílias fonêmicas.

Os círculos de cultura podem contribuir num processo de educação para a paz pós-metafísica, seja pelo acento participativo, dialógico e democrático, seja pela possibilidade de dar à educação para a paz um rosto visível e concreto. Os círculos de cultura fornecem para a educação para a paz esta inspiração de reunir pessoas - a idéia do círculo - em torno da preocupação pela paz, como ícone da tarefa que a humanidade necessita realizar. A educação para a paz, dessa forma, passa a ser significada como um espaço onde os sujeitos dizem a paz, debatendo suas visões e percepções, ao mesmo tempo em que organizam ações para sua efetivação. Os círculos de cultura da paz apresentam-se, assim, como uma possibilidade de conduzir a educação para a paz, dentro e fora do meio escolar. Nas escolas, reunindo estudantes e professores no protagonismo pela paz. Fora delas, articulando a comunidade como um todo, ou mesmo, segmentos específicos, como grupos organizados.

Ao estabelecer-se a comunidade como referência no processo de educação para a paz está-se explicitando o que se considera fundamental e *conditio sine qua non*: a educação para a paz é um acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo. Não há educação para a paz sem esta comunidade que se constitui como o

Educação

horizonte próximo do próprio processo educativo e, ao mesmo tempo, como mediação do movimento pacifista e da cultura de paz. Constituindo-se como comunidades interpretativas estáveis, os círculos de cultura de paz permitem superar o episódico de algumas propostas de educação para a paz, instaurando-se como caminho metodológico no processo da educação para a paz.

Para que a experiência da ação comunicativa seja plena, cabe à educação para a paz a capacitação metodológica, possibilitando o manejo e o domínio de um instrumental de intervenção e transformação da realidade. Michael Apple e James Beane comentam que os livros apresentam Rosa Parks - a jovem que provocou o início dos movimentos anti-apartheid em Montgomery, em 1955 - como uma pessoa cansada que se negou a ceder o seu lugar no ônibus, omitindo o fato de ter estudado resistência e desobediência civil na *Highlander Folk School* (APPLE; BEANE, 1997, p. 13). No Brasil, a Ação Católica, desenvolvida pela Igreja Católica nas décadas de 50 e 60, e que possibilitou a formação de muitos quadros atuantes, hoje, em diversas áreas, teve seu êxito na capacitação dos jovens na metodologia ver-julgar-agir. Não há espontaneísmo no que diz respeito ao *espetáculo das liberdades comunicativas!*

No reconhecimento da competência comunicativa de crianças e jovens, as oficinas da paz revelam-se como espaço de desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil. As oficinas constituem um recurso pedagógico que tem ganhado espaço, ultimamente, no modo como tem se organizado o processo de aprender e ensinar entre nós, mesmo que sob o termo oficina possa se esconder múltiplas e diversas concepções e, inclusive, práticas pedagógicas bancárias retrógradas. Autores como Maria do Socorro Souza e seu grupo criaram até mesmo o termo oficiar, entendendo a oficina pedagógica, à semelhança da oficina de carro, de sapato ou de costura - espaços de criar, consertar e construir “coisas”, mas também o lugar onde se reproduz este saber -, “um espaço de construção e reconstrução do conhecimento”. “Lugar de fazer pensar, redescobrir, reinventar novas formas de ver e rever a prática educativa”, “trabalho em que todos compartilham e vivenciam idéias, sentimentos, experiências”, a oficina pedagógica constitui-se em “um fazer pedagógico gerador de novos *fazeres* em função de objetivos e necessidades da comunidade” (SOUZA, 1994, p. 74).

Mesmo que não tenham recebido uma sistematização teórica e unificada, tal como os círculos de cultura, as oficinas pedagógicas estão sendo muito utilizadas nos processos educativos ligados a temáticas tais como a educação ambiental e a educação para e em direitos humanos. Como recurso pedagógico que oportuniza a apropriação teórica e prática de um determinado tema, as oficinas pedagógicas têm recebido diversos desenvolvimentos. Vera Candau utiliza quatro verbos para descrever uma oficina de direitos humanos: ver, saber, celebrar e comprometer. O

Educação

ver engloba a perspectiva da sensibilização e conscientização da realidade, o saber busca o aprofundamento do tema nos níveis filosófico, político, social, histórico e jurídico, enquanto o celebrar envolve a apropriação do tema pelo prazer, alegria e emoção, abrindo o comprometer para a participação ativa na luta pelos direitos humanos (CANDAU et al., 1999, p. 16-17). Em *Sou criança: tenho direitos*, Vera Candau e equipe aliam oficinas e círculos de cultura, utilizando-se de frases geradoras para conduzir o seu desenvolvimento (CANDAU et al., 1998, p. 15).

Na educação para a paz, já se emprega inclusive o termo *oficinas da paz* para designar um método de capacitação. Há várias experiências sendo conduzidas nesta direção, atualmente, no Brasil, especialmente por algumas organizações não-governamentais. A ONG *Educadores para a Paz*, na linha metodológica dos círculos de cultura, utilizando-se do recurso metodológico das oficinas, desenvolveu um programa de formação de professores na linha da educação para a paz. Criar espaços de discussão, oportunizar momentos de construção de sínteses de saber, possibilitar revisões das práticas realizadas, afiguram-se como elementos a serem garantidos neste processo. As oficinas pedagógicas trazem o componente da construção, apontando para a paz a perspectiva de um mutirão comunitário, constituindo-se em um trabalho comum em que todos compartilham e vivenciam idéias, sentimentos e experiências em torno do sonho e da luta pela paz. A questão central é, sem romantismo e sem tutelas, possibilitar o exercício da competência comunicativa de crianças e jovens, sua capacidade de estabelecer acordos e sínteses.

Em se tratando de formação, o conceito de protagonismo, infantil e juvenil especialmente, é determinante. Oriundo dos meios religiosos – foi criado pela pastoral da juventude católica para designar o papel preponderante do jovem na sua condução –, o conceito ganhou autonomia. Na educação para a paz, assume a conotação de que os jovens e as crianças são verdadeiros sujeitos dos círculos de cultura de paz e que lideram ações verdadeiras e reais para a paz. As crianças e jovens não são hoje os cidadãos do amanhã, mas serão amanhã os cidadãos de hoje. Aqui há, no entanto, dificuldades a serem superadas. Elise Boulding constata mesmo uma segregação das crianças e de jovens da sociedade como um todo, com o aumento dos espaços específicos nas mais diversas áreas, tais como educação, religião, diversão, etc. Este processo de quase exclusão é acompanhado, para esta autora, de um processo de subestimação da capacidade das crianças e dos jovens (BOULDING, 2000, p. 139-146). Poder-se-ia complementar, lembrando um terceiro processo em andamento em muitas sociedades ocidentais: a criminalização da juventude. No Brasil, há um movimento muito grande para reduzir a idade de imputabilidade penal de 18 para 16 ou mesmo 14 anos. Derrubando mitos e estereótipos do total desinteresse e descompromisso da juventude ou de sua alienação, em contraste com gerações passadas, caracterizadas, geralmente,

Educação

como mais comprometidas e ativas, Boulding relata experiências, tais como as desenvolvidas por Robert Kates e por Roger Hart que comprovam a percepção atilada da juventude e das crianças em relação ao meio ambiente, suas possibilidades e perigos (BOULDING, 2000, p. 142-143). Para esta autora, “foi um criança, lembrem, que gritou que o imperador estava nu!” (BOULDING, 2000, p. 147). Fazer ecoar o grito de crianças e jovens pela paz, e também de homens e mulheres de todas as gerações, faz das oficinas da paz um espaço especializado na formação e desenvolvimento da competência comunicativa.

A EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NOVOS CAMINHOS PARA A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Uma racionalidade de tipo comunicativa conduz a valorizar a ação lingüística onde dois ou mais sujeitos, através da linguagem e da argumentação, estabelecem um consenso racional, transformando a educação para a paz numa instância argumentativa por excelência, ao mesmo tempo em que se constitui como um instrumento formador da competência comunicativa. Aqui, novamente o conceito individualizado e subjetivista de paz é substituído por uma noção intersubjetiva - sujeitos que estabelecem acordos -, resgatando a noção de pacto subjacente na etimologia da palavra paz. Discutir limites à cultura de violência ou alternativas para a paz, exercitar a resolução não-violenta de conflitos, possibilitar a retomada do diálogo numa situação assimétrica ou criar uma situação argumentativa num contexto de indiferença são ações que, destituídas de toda teleologia, tornam-se elas mesmas presentificadoras da paz para a qual se pretende educar. A racionalidade comunicativa nos faz compreender que não há outra saída para a questão da violência e da paz, senão, sempre de novo, negociar e obter consensos.

A partir dessas considerações, a educação para a paz revela-se como um caminho de potencialidades, de forma que as expectativas a ela atribuídas - exigência indiscutível do nosso tempo, tarefa mundial, componente constitutivo dos programas escolares - não estão equivocadas. A educação para a paz apresenta-se como uma tarefa a ser empreendida - e neste sentido não é em nada absurda a proposta da campanha global de educação para a paz de incluir nos currículos escolares a educação para a paz - não necessariamente como disciplina - , ao mesmo tempo em que se mostrou como novo foco capaz de renovar a educação e a escola no seu conjunto.

A investigação realizada mostrou, no Brasil, que não é proibido sonhar - ou anunciar - com o surgimento de centros de educação para a paz, nos mais diversos níveis, também em nível universitário, como acontece já em diversos países da Europa e da América do Norte, concretizando a proposta, levantada por Hermann

Educação

Röhrs, de organizar uma escola-modelo, dedicada centralmente a questões de educação para a paz.

Também não é proibido anunciar - ou sonhar - que as escolas brasileiras, no seus esforços de renovação, incluam a paz e a educação para a paz como um dos seus focos ou centros organizadores, a partir do qual se reestruturam as vivências escolares. Isto traria várias possibilidades, como redesenhar o imaginário da escola como centro irradiador e núcleo polarizador de ações de paz e não-violência, uma escola que, no processo de mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz, seja um sinal denso de que outro mundo é possível. Ou introduzir como interlocutores e parceiros privilegiado quem está operando a paz - o movimento pacifista -, de forma que a escola participe dos movimentos pela paz e não-violência e transformando-os em interlocutores permanentes da comunidade escolar. Também permitirá estruturar, a partir da não-violência, as relações escolares - com uma outra forma de exercício do poder, uma nova visão de autoridade, uma visão nova para os conflitos -, assim como desenvolver mecanismos de vigilância e autocrítica sobre a produção cultural da violência exercida pela escola. A escola, centro de promoção da paz, assume a paz como uma temática central e unificadora, o que levanta a questão da reestruturação do currículo, assumindo explicitamente a educação para a paz e a não-violência no coração mesmo do currículo, isto é, no conjunto das vivências praticadas na escola. Também inclui na lista de habilidades e competências da escola uma nova preocupação: a capacitação de lideranças para a paz, como forma de expressão do apoio da escola ao protagonismo juvenil, a aposta na múltipla potencialidade de ação da juventude, superando toda tutela.

Também para a educação não-formal, a educação para a paz apresenta uma série de caminhos possíveis, especialmente na sustentação do protagonismo infanto-juvenil para os direitos humanos, a cidadania e paz. Não estarão diversas instituições da sociedade - como as comunidades religiosas, os sindicatos, os clubes, e associações de bairro - necessitando de formas novas para mobilizar seus quadros jovens? A superação das desconfianças metafísicas abre a possibilidade para que a sociedade, como um todo, tire as consequências disto e veja na educação para a paz um caminho de democracia, implementando-a em diversas instâncias. Por que não pensar em programas de resolução de conflitos na formação de policiais ou juízes?

Nestes campos, a educação para a paz pode valer-se de duas mediações que a visibilizem: os círculos de cultura de paz e as oficinas da paz. Os círculos de cultura de paz, por sua possibilidade de oferecerem um espaço mais estável - seja para a educação formal, reunindo alunos e/ou professores, seja para a educação não-formal - onde as pessoas possam fazer a experiência de uma comunidade

Educação

comprometida com a paz, no seio da qual desenvolvem ações comunicativas em favor da paz, operando assim uma apropriação da cultura de paz como a sua cultura. As oficinas da paz, por sua vez, como instrumento de capacitação das necessárias habilidades e competências que a educação para a paz supõe - capacidade de compreender, articular, comunicar-se, estabelecer consensos etc. -, apresentam-se como espaços formativos para a educação para a paz.

Os pioneiros da educação para a paz, portadores da ventura de abrir caminhos, acreditavam que a educação era a *arma* da paz, numa quase relação de causa e efeito entre educação para a paz e a soberania da justiça na face da terra. Os que lhes seguiram as pegadas foram fazendo a experiência dos limites e da fragilidade da educação para a paz. Hoje, nós, portadores do privilégio de sermos mais jovens neste caminho, compreendemos o seu sentido e importância: se ela não é a única condição, ela é uma condição imprescindível, tal qual formulam os membros da *Campanha Global de Educação para a Paz*: não há paz sem educação para a paz. Com suas ambigüidades e potencialidades, a educação para a paz abre-se como possibilidade de “agir em vista ao estabelecimento da paz” e “acabar com a terrível guerra” (KANT, 1994, p. 195).

REFERÊNCIAS

- AGUILLERA, Beatriz et alii. *Educar para la paz*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz, [s.d.].
- APPLE, Michael; BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- _____. *Da revolução*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BOULDING, Elise. *Building a global civic culture: education for an interdependent world*. New York: Syracuse University, 1990.
- _____. *Cultures of peace: the hidden side of history*. New York: Syracuse University, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BURNLEY, Jen. Conflicto. In: HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 73-92.
- CANDA, Vera et alii. *Sou criança: tenho direitos*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Educação

- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais!, p. 3.
- CITTADINO, Gisele. *Pluralismo, direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- DE LA TAILLE, Yves. Dimensões psicológicas da violência. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, na VI, n. 21, p. 19-23, mai.-jul. 2002.
- DEL VASTO, Lanza. Alguns fatos de não-violência no ocidente. In: FRAGOSO, Antonio et alii. *A firmeza permanente*. São Paulo: Loyola, 1977, p. 149-160.
- DÍAZ, Calo Iglesias. *Educar para la paz desde el conflicto: alternativas teórica y prácticas para la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 1999.
- FELL, Gil. Paz. In: HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 93-109.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALTUNG, Johan. *Peace and world structure; essays in peace research IV*. Copenhagen: Christian Elgers, 1980.
- _____. *Peace and social structure; essays in peace research III*. Copenhagen: Christian Elgers, 1978.
- GOSS, Jean. A não-violência: seus métodos de ação baseados em experiências concretas. In: ENCONTRO DOS BISPOS DA AMÉRICA LATINA. *A não-violência evangélica: força de libertação*. São Paulo: Loyola, 1979, p. 81-101.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas*. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.
- _____. *Cidadãos do Presente: crianças e jovens na luta pela paz*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- _____. *Educar para a paz: sentidos e desafios*. Caxias do Sul: UCS, 2006.
- _____. *Organizando oficinas de não-violência na escola*. Construir Notícias, Recife PE, v. 17, p. 21-23, 2004.
- _____. *Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos*. São Leopoldo RS: Sinodal, 2004.
- _____; PINHEIRO, Leandro. *Tribos nas trilhas da cidadania: histórias e guias para o voluntariado juvenil*. Porto Alegre: ONG Parceiros Voluntários, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

Educação

- _____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997-a. Vol. 1.
- _____. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997-b. Vol. 2.
- _____. *Ensayos políticos*. 3.ed. Barcelona: Península, 1997-c.
- _____. *Más allá del estado nacional*. Madrid: Trotta, 1997-d.
- _____. *O conceito de poder em Hannah Arendt*. In: FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo. Habermas. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990-a.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990-b.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988-a, v. I: racionalidad de la acción y racionalización social.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988-b, v. II: crítica de la razón fundamentalista.
- _____. Uma conversa sobre questões políticas. Entrevista a Mikael Carlehedem e René Gabriels. In: *Novos Estudos*, CEBRAP, São Paulo, n. 47, p. 85-102, mar. 1997-e.
- HALL, Robin. Learning conflict management through peer mediation. In: RAVIV, Amiram, OPPENHEIMER, Louis & BAR-TAL, Daniel. *How children understand war and peace*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 281-298.
- HÄRING, Bernhard. *La no-violencia*. Barcelona: Herder, 1989.
- HEFFERMEHL, Fredrik (ed.). *Peace is possible*. Geneva: International Peace Bureau, 2000.
- HERMON, Elly. De l'éducation à la paix à l'éducation mondiale. *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, v. XXIII, n. 1, p. 77-90, 1997.
- HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- INTELECTUAIS alemães criticam Bush. *Zero Hora*. Porto Alegre, p. 23, 06.out.2002.
- JARES, Xesús. *Educación para la paz*. 2.ed. Madrid: Popular, 1999.
- KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- _____. *La metafísica de las costumbres*. Sancho. 2.ed. Madrid: Tecnos, 1994.
- LENHART, Volker. Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio às pedagogia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 25-41, jan.-jun. 1998.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté*. Paris: Le Livre du Poche, 1990.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

Educação

- MAY, Rollo. *Poder e inocência*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- MEAD, Margaret. *La antropología y el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1971.
- MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PACE E DINTORNI. ...Sulle tracce di Gandhi: unità didattica per le scuole superiori sulla nonviolenza nel cambiamento sociale. Milano: [s.e.], [s.d.].
- RÖHRS, Hermann. El afianzamiento de una paz mundial permanente por medio de la educación para la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, v. 46, p. 17-29, 1992.
- _____. Fundamentos de una educación para la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, v. 1, p. 20-25, 1970.
- _____. La unificación de Europa y el tercer mundo bajo el aspecto de la política de la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, v. 53, p. 7-26, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SECRETARIADO DE JUSTIÇA E NÃO-VIOLÊNCIA; DEL VASTO, Lanza. Alguns fatos de não-violência no ocidente. In: FRAGOSO, Antonio et alii. *A firmeza permanente*. São Paulo: Loyola, 1977, p. 149-160.
- SENGHAAS, Dieter. La educación para la paz en un mundo sin paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, v. 3, p. 69-80, 1971.
- SHARP, Gene. *Poder, luta e defesa: teoria e prática da ação violenta*. São Paulo: Paulus, 1983.
- SLAUGHTER, Richard. Futuros. In: HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 247-262.
- SOUZA, Maria do Socorro et alii. Oficinar: uma construção coletiva. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 90, p.72-78, jan.-mar. 1994.
- WHITE, Patricia. Frente a los críticos. In: HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 56-70.
- ZAVALETTA, Esther de. *Educação para a convivência*. São Paulo: Ave-Maria, 1999.
- ZDARZIL, Herbert. Educación para la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, vl. 18, p. 110-120, 1978.

Educação