

Educação para a paz e novas tecnologias

8

Dom Irineu Rezende Guimarães*

Resumo: O presente artigo objetiva investigar o tema *cultura da paz* no contexto das novas tecnologias. Não obstante os meios de comunicação exponham as diversas faces da violência, o fato é que se está vivendo, em todos os cantos do mundo, um período de muito interesse, criatividade e empenho na luta pela paz. Para explicitar isso, o texto buscará articular quatro pontos: 1) estabelecer a questão fundamental da educação e da *cultura da paz*, discernindo seu objetivo e escopo fundamental; 2) delinear a habilidade fundamental a ser desenvolvida no processo de educação para a paz, a formação da competência comunicativa; 3) descrever as características fundamentais da metodologia da educação para a paz: a formação de comunidade, o espaço do debate e a ação para a paz; 4) relacionar, finalmente, esses aspectos da educação para a paz com as novas tecnologias.

Palavras-chave: Educação. Paz. Tecnologias. Justiça. Direitos humanos.

Abstract: The present paper aims to research into the theme of the *culture of peace* in the context of the new technologies. Although the means of communication expose the several faces of violence, the fact is that we are living everywhere in the world a period of great interest, creativity and commitment to the struggle for peace. In order to demonstrate this the text will try to articulate four points: 1) to establish the fundamental question of education and the *culture of peace* distinguishing its objective and fundamental scope; 2) to delineate the fundamental ability to be developed in the process of education for peace, the formation of communicative competence; 3) to describe the fundamental characteristics of the methodology of education for peace: the formation of community, the place of the debate and the action for peace; 4) finally, to link these aspects of education for peace to the new technologies.

Keywords: Education. Peace. Technologies. Justice. Human rights.

* Monge beneditino e prior do Mosteiro da Anunciação do Senhor/Goiás. Doutor em Educação com a tese *A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas*. Fundou a ONG EDUCADORES PARA A PAZ. Membro do Núcleo de Estudos de Paz da PUCRS e do Conselho Editorial do *Journal of Peace Education*. 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 *educação para a paz*.

Introdução

Embora os meios de comunicação exponham as diversas faces da violência, o fato é que estamos vivendo um período de muito interesse, criatividade e empenho na luta pela paz. Em todos os cantos do mundo, protagonizadas por pequenos grupos ou por grandes instituições, multiplicam-se iniciativas de variados tipos. Lembremos, em primeiro lugar, os que lutam contra toda forma de armamentismo: o movimento pela abolição das armas nucleares, a campanha contra as minas terrestres, a rede contra as armas leves, a coalizão pelo fim das crianças-soldado, os esforços pela redução e eliminação das armas químicas e biológicas, as campanhas pelo desarmamento, enfim, os que insistem em se contrapor ao poderio da indústria bélica e desejam acabar com o escândalo de gastarmos 30 mil dólares por segundo em armas. Depois, recordemos os objetores de consciência que, pessoalmente ou em grupos, muitos deles em prisões, lutam contra a obrigatoriedade do serviço militar e clamam ao mundo: nenhum homem, nenhuma mulher, nenhum centavo para a guerra! Não esqueçamos os educadores que, nas escolas e fora delas, são protagonistas nos esforços de educação para a paz, tais como a década para uma cultura de paz e não violência, a campanha mundial para incluir educação para a paz nos currículos escolares, a campanha contra brinquedos de guerra e a capacitação dos jovens para atuar pela paz e resolver conflitos de forma não violenta.

Tenhamos presente, também, os que se empenham na resolução das diversas situações de conflito no mundo e manifestam solidariedade com o povo do Iraque, de Timor, de Darfour, de Chiapas, da Colômbia, do Oriente Médio, etc. Finalmente, a infinidade de movimentos por justiça existentes: pelos direitos humanos, em defesa do meio ambiente, pela igualdade de direitos da mulher, em favor dos direitos das crianças, pelos direitos dos povos indígenas, pelo fim da dívida externa, contra toda forma de discriminação, por um tribunal internacional, etc.

Assim, a paz é vista como um processo em ação e um grande movimento em curso, muito mais do que uma meta a ser alcançada. É um movimento de libertação protagonizado por mulheres, minorias étnicas, grupos que sofreram violações de direitos humanos, classe trabalhadora e pobres de todo mundo, que tende a envolver mais pessoas, confrontando as estruturas de violência com as estruturas de paz.¹ As

¹ HAALVERLSRUD, Magnus. Epilogue: three ways of exploring peace content. In: *Report of the international peace education conference of geneva*. Genève: International Peace Bureau; Unesco; Hague Appeal for Peace, 2000. p. 98.

mudanças virão com o reconhecimento do atual processo de paz em vigor em toda sociedade e com a profunda consciência da real possibilidade de resolver conflitos de forma não violenta e evitar guerras.

Se, muitas vezes, temos a impressão de que a violência está crescendo de forma unilateral, é verdade também que vivemos um momento único na história da humanidade, no qual podemos vislumbrar um conjunto de sinais que apontam à emergência de processos de paz. A socióloga norueguesa/americana Elise Boulding, em seu livro *Culturas de paz: o lado escondido da história*, embora reconheça que o processo da guerra não pode ser facilmente mudado, concebe que as mudanças virão com o reconhecimento do atual processo de paz em vigor em toda sociedade e com a profunda consciência do sucesso de resolver conflitos e evitar guerra. Para ela, a *cultura da paz* tem sido “uma cultura escondida, guardada viva nas rachaduras de uma sociedade violenta”.² O que Boulding deseja evidenciar é a emergência de ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais que façam de nosso tempo um ponto de transição decisivo.

De fato, devemos concordar com Boulding no sentido de que uma nova ordem de paz está sendo construída. Entendida duplamente como estrutura e interação, a cultura da paz é vista como um processo em ação, muito mais do que uma meta a ser alcançada. Tudo isso configura aquilo que o sociólogo português Santos descreve como “transição paradigmática”. Para esse autor, estamos assistindo ao culminar de um processo, cujo paradigma da modernidade, paradigma até agora dominante, deixa de poder renovar-se e entra em crise final e onde, “entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma”.³ Nessa tensão que se estabelece entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, Boaventura recorre a uma metáfora cartográfica, apontando para a importância de “mapas sociais”, isto é, de representações e espaços que criem e possibilitem a transição paradigmática. Ao mesmo tempo, essa invenção de um novo senso comum emancipatório, assente numa constelação de conhecimentos orientados para a solidariedade, tem de ser complementada pela invenção de subjetividades individuais e coletivas,

² BOULDING, Elise. *Cultures of peace: the hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2000. p. 28.

³ SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-16.

capazes e desejosas de fazer depender a sua prática social dessa mesma constelação de conhecimentos.⁴ Estes dois componentes – os mapas sociais e os seus viajantes – são definidos por ele como uma necessidade radical e única maneira de delinear um trajeto para passar do paradigma dominante ao paradigma emergente.

Nesse contexto, a educação para a paz apresenta-se, hoje, como um desses mapas sociais que nos permite afirmar o paradigma emergente da não violência e da paz, ao mesmo tempo que estrutura viajantes para utilizá-los. Com cerca de 80 anos,⁵ a educação para a paz apresenta um desenvolvimento considerável, constituindo-se numa especial direção da investigação em pedagogia internacional e numa verdadeira disciplina

⁴ SANTOS, op. cit., p. 249.

⁵ 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 se 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 da 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, a partir de 1950, 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 acerca das possibilidades da educação. Na Europa, apoiadas por sindicatos ligados ao mundo da educação, foram realizadas caravanas educativas de educação para a paz. Na década de 60, especialmente sob o influxo dos movimentos de não violência, começaram a ser ensaiadas várias propostas de educação para a paz, tais como as desenvolvidas pelos italianos Lorenzo Milani (1923-1967), Aldo Capitini (1899-1968) e Danilo Dolci (1924-1997), enquanto, na América Latina, o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) desenvolvia sua educação libertadora. Preparada por essas iniciativas, as décadas de 70 e 80 viram 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, seja na 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, contribuisse 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 paz, com o duplo objetivo de conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa.

científica, com um conjunto de práticas definidas, um referencial bibliográfico próprio e um arcabouço teórico e metodológico definidos. São vários os qualificativos atribuídos à educação para a paz, tais como necessidade educativa, tarefa educacional mundial, componente importante dos programas educativos ou exigência indiscutível de nosso tempo. Apontar à relevância da educação para a paz não significa, entretanto, tematizar um modismo pedagógico ou uma tarefa a realizar. A educadora inglesa 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”.⁶ A educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura da paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da ideia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação.

A educação para a paz emerge exatamente no momento em que a humanidade se viu ameaçada de sua própria extinção. Se a guerra podia, há algum tempo, ser interpretada como um fator de seleção biológica da espécie, hoje, essa interpretação está totalmente impossibilitada pelo desenvolvimento da indústria bélica. O risco destruidor das ações militares ameaça a existência da humanidade como um todo, acontecendo o mesmo com os efeitos da técnica industrial. Jamais a humanidade se sentiu tão comprometida em buscar uma solução global para além dos particularismos éticos. De fato, vive-se um momento de expansão universal da civilização técnica e científica. A cultura global favoreceu a percepção das necessidades mundiais, ao mesmo tempo que o desenvolvimento de tecnologias da comunicação possibilitou a integração e a interdependência entre os membros do planeta. O conceito de cidadania se ampliou, de modo que o conflito no Timor é experimentado como algo que se passa no quarteirão vizinho. Eclodiram diversas experiências e estruturas associativas: redes, teias, interconexões. A *civilização unitária* confrontou todos os povos, raças e culturas, sem consideração de suas tradições, dando às ações humanas tamanha repercussão universal.

⁶ 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. 70.

Nesse contexto, pode-se perguntar pela relação e pela contribuição das novas tecnologias para o desenvolvimento e a consolidação da educação para a paz. Como podemos relacionar educação para a paz com essas tecnologias, caracterizadas por agilizar o conteúdo da comunicação, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, transmissão e distribuição de informações? Ou melhor dito: qual é o significado do mundo digital para criar e sustentar um mundo de paz?

Para responder a essa questão, vamos seguir um itinerário composto de quatro pontos:

- estabelecer a questão fundamental da educação e da *cultura da paz*, discernindo seu objetivo e escopo fundamentais;
- delinear a habilidade fundamental a ser desenvolvida no processo de educação para a paz, a formação da competência comunicativa;
- descrever as características fundamentais da metodologia da educação para a paz: a formação de comunidade, o espaço do debate e a ação para a paz;
- finalmente, relacionar esses aspectos da educação para a paz com as novas tecnologias.

A questão fundamental: chegarmos a um acordo!

Em 1795, ao publicar seu pequeno livro intitulado *À paz perpétua*, o filósofo alemão Immanuel Kant apresentou sua compreensão de paz como aliança e pacto, origem de uma série de organismos e instituições da modernidade, tais como a Comunidade Europeia, 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.⁷ 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 filantrópico, mas um princípio jurídico”.⁸

⁷ KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 32-33.

⁸ KANT, Immanuel. *La metafísica de las costumbres*: Sancho. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1994. p. 192.

A questão é como, no contexto em que vivemos, instituir e instaurar a paz, constituindo essa comunidade pacífica universal. Talvez a reflexão de um outro pensador alemão, o filósofo Habermas, possa contribuir para uma resposta. A preocupação de Habermas não é tanto o conhecimento ou a aquisição do conhecimento, mas a forma como os sujeitos (capazes de linguagem e ação) fazem uso do conhecimento. É a ação comunicativa, cujos participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso. Dessa forma, o jogo argumentativo adquire força e vigor, e a linguagem ganha capacidade de gerar o entendimento. Habermas define dois princípios básicos para a obtenção de acordos: os assim chamados princípio *D* e princípio *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, instaurando-se “uma concorrência cooperativa por argumentos melhores”.⁹ Pelo princípio *U* (de universal) uma norma só é válida quando as consequências presumíveis e os efeitos secundários para os interesses específicos e para as orientações valorativas de cada um, podem ser aceitos sem coação por todos os atingidos em conjunto. A comunicação não deve ser 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 desfrutar de oportunidades idênticas de argumentar e de 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, garantindo que toda pessoa concernida tenha a chance de dar espontaneamente seu assentimento.

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 paz. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como acontece, por exemplo, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. A humanidade não nasceu com essa noção, 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

⁹ HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 58.

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.”¹⁰

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 e quatrocentas entidades, 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, 147 países já se constituem como Estados partes, enquanto sete já o assinaram e se preparam para ratificá-lo. Ainda restam conquistas importantes, como a adesão dos Estados Unidos ou da Rússia, mMas a grande conquista dessa 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 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”.¹¹

Se, devido ao 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”,¹² é impossível negar essa conflitividade que se impõe. Não é escondendo os conflitos ou proibindo simplesmente a televisão de veicular cenas de violência, que se encontrarão perspectivas de construir *culturas da paz*. Por outro lado, não se pode negar a palavra, caindo em formas de conter a violência com o recurso da própria violência. Assim, nesse contexto, a linguagem torna-se, por excelência, o instrumento de operar a paz. É para essa intersubjetividade social e não para a subjetividade das concepções

¹⁰ HABERMAS, Jürgen. *Más allá del estado nacional*. Madrid: Trotta, 1997. p. 109.

¹¹ HEFFERMEHL, Fredrik (Ed.). *Peace is possible*. Geneva: International Peace Bureau, 2000. p. 139.

¹² HABERMAS, *Más allá ...*, p. 109.

individuais sobre o bem ou para as intrassujeitvidades dos valores, que a educação para a paz encontra um espaço propício para se desenvolver e, fora desse âmbito argumentativo, não poderá avançar.

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 à 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 de exporem seus posicionamentos e debaterem um consenso também constitui um obstáculo, que a educação e a educação para a paz não podem desconhecer nem podem deixar de dar sua contribuição.

O pensamento de Arendt pode apresentar alguns aspectos importantes para fundamentar uma metodologia de educação para a paz com a qual se aprenda a manejar a palavra em favor da paz. Para Arendt, o uso da palavra, tal como a ação, faz do ser humano um ser político e cria a possibilidade de os seres humanos se distinguirem uns dos outros e se manifestarem uns aos outros: 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 sua identidade pessoal e singular e se inserem no mundo humano.

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”.¹³ Dessa forma, a palavra, mais que um sopro de voz ou um meio de expressão, adquire uma conotação política como expressão da vida comunitária. É nessa contraposição entre espaço familiar e *polis*, esfera pública e esfera privada, que Arendt situa a questão da violência. A violência, seja pelo uso da força, seja pela ordem, são

¹³ ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 35.

características da vida fora da *polis*, isto é, do lar e da vida em família, cujo chefe da casa imperava com poderes incontestes, enquanto o espaço público, a *polis*, era o espaço de 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 da violência, são realizadas por meio de palavras. Assim, a própria violência é definida como o agir sem argumentar, o império do silêncio, de forma que “somente a pura violência é muda”.¹⁴

Na mesma linha, o psicólogo americano May afirma que não se pode falar com uma pessoa inimiga, pois se a conversa for possível, ela deixa de ser inimiga. Entendendo a língua como “um laço empático entre as pessoas, uma estrutura compartilhada, uma capacidade de identificar-se com o outro”,¹⁵ 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 Levinas (1906-1995) entende a palavra como recurso exterior à violência, numa forma de intercâmbio – que ele chama “comércio”, em que, ao mesmo tempo, tratamos de conhecer o outro e dar-se-lhe a conhecer. Se, como enuncia Levinas, “a linguagem é o ato do homem racional que renuncia à violência para entrar em relação ao outro”,¹⁶ o exercício dela é o próprio acontecer da paz.

A educação para a paz pode se contrapor, verdadeiramente, à violência *se* e somente *se* efetiva o discurso e a ação, compreendidos como realidades que interagem reciprocamente e criam novos discursos e ações. Na reflexão exemplar de 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.¹⁷

¹⁴ ARENDT, op. cit., p. 35.

¹⁵ MAY, Rollo. *Poder e inocência*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974. p. 52.

¹⁶ LEVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté*. Paris: Le Livre du Poche, 1990. p. 19.

¹⁷ ARENDT, op. cit., p. 212.

Uma educação que não efetiva o discurso e a ação, na qual 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.

Embora se viva na era da assim chamada comunicação, é verdade também que as pessoas perderam a capacidade de comunicar e de se comunicar. Se não há paz sem processo argumentativo, não haverá processo comunicativo sem a formação da competência comunicativa. É preciso contribuir para desenvolver a competência comunicativa, isto é, a capacidade de dizer a sua palavra, de comunicar e se comunicar.

O método da educação para a paz: a paz é o caminho

Nesse processo de educação para a paz, o método adquire relevância. Se não existe caminho para a paz, e se a paz é o caminho, e mesmo se não há garantia de resultados em educação, mais do que nunca a unidade metodológica entre fins e meios ao menos pode constituir-se numa referência marcante. Gostaria de acenar para três elementos metodológicos essenciais no processo de educação para a paz:

- a) a criação de uma comunidade pacifista;
- b) a importância do uso da palavra; e
- c) a experiência da ação.

a) A criação de uma comunidade pacifista

Para além das cargas intimistas e individualistas que se associaram à paz, trata-se de uma noção essencialmente intersubjetiva, que diz respeito ao modo como estabelecemos – ou deixamos de estabelecer – as relações com os outros humanos. Sendo mais do que a soma de indivíduos isolados em paz, a cultura da paz se desenvolve e se estabelece precisamente na interação e no jogo entre os sujeitos. A paz, como afirma o filósofo francês Levinas,¹⁸ não é a paz dos cemitérios, o fim dos combates pela falta de combatentes, mas uma relação que parte do eu para o outro. Mais do que a soma de indivíduos em paz é exatamente o resultado da própria interação das pessoas e grupos em obter consenso e acordos.

¹⁸ LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*: essai sur l'exteriorité. Paris: Luwer Academic, 1990. p. 342.

A educação para a paz não se inspira na ideia de um sujeito (individual e social) universal e autossuficiente – e por isso competitivo –, mas em uma racionalidade que se constrói cooperativamente no diálogo, na comunicação e no intercâmbio entre indivíduos e sociedades, que estão historicamente contextualizados. Isso acontece, em primeiro lugar, porque os sentidos não são estabelecidos individualmente, mas através do jogo inter-relacional. Mais do que um processo limitado à formação de sujeitos pacíficos, a educação para a paz apresenta-se de forma intersubjetiva, como inserção em uma comunidade pacifista. E a questão verdadeiramente decisiva será a constituição e a manutenção dessa comunidade pacifista, simultaneamente autoeducadora e educadora para a paz, tanto na dinâmica interna de construção de relações recíprocas, como na articulação com outras comunidades e grupos igualmente empenhados na luta pela paz.

Um aspecto fundamental nesse sentido é o diálogo, entendido não apenas como uma conversação, mas do diálogo que somos como pessoas. O diálogo não como algo que se acrescenta ao ser humano, mas na sua dimensão constituinte e constituidora. O diálogo, como modo de existência, é a superação do isolamento do sujeito e a afirmação da alteridade, uma vez que supõe, sempre, ao menos, dois parceiros que interagem: o esquema que estrutura o diálogo não é um-depois-do-outro, mas um-com-o-outro. O tomar parte em um diálogo devolve-nos a nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos manifestamos sem dominar e nos abrimos sem nos autoanular, com a disposição de receber a palavra que vem a nós pelo outro. Nesse aspecto, o diálogo se aproxima da experiência do encontro e da amizade, e seu maior obstáculo é a intolerância. Intolerância é o que impede o outro na parceria do diálogo. A tolerância consiste na tentativa de superação dos conflitos de interpretações, ou seja, no reconhecimento do pluralismo da verdade e no não dogmatismo. A descoberta da pluralidade das culturas é a descoberta da alteridade e de nós próprios como um outro entre outros. Há, de fato, um déficit na nossa civilização ocidental naquilo que diz respeito a compreender e dialogar, constituindo uma verdadeira carência comunicativa. Apesar de todos os progressos técnicos e científicos da humanidade, não se aprende suficientemente como se aprende a conviver, ao mesmo tempo que se demonstra uma incapacidade para o diálogo e uma crescente monologização do comportamento humano.

O tratamento das relações interpessoais ocupa um lugar de destaque na educação para a paz, constituindo-se como um dos seus pilares. De um lado, porque se trata de um objetivo com valor em si mesmo:

desenvolver a capacidade de diálogo. Por outro, trata-se de um meio ou instrumento no qual se apoia a educação para a paz para conseguir uma convivência harmônica. Se não aprendermos a compreender o outro, a estabelecer com ele relações de solidariedade e parceria, não poderemos realizar as tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor, nem no que tem de maior. Como ocorre com a forma de educar, intimamente ligada a ela, as relações interpessoais não apenas devem estar em consonância com os objetivos propostos, mas são em si mesmo um conteúdo de aprendizagem imprescindível em todo processo educativo, enquanto esse se fundamenta precisamente nas relações humanas. A educação para a paz começa construindo relações harmônicas entre os membros da comunidade educativa. A dinâmica que o diálogo autêntico instaura habilita os participantes do processo de educação para a paz a prosseguirem em suas tarefas pacifistas. A comunidade, na dinâmica do diálogo e da compreensão, aponta ela mesma para a compreensão maior que se deseja para a humanidade, tornando-se, ao mesmo tempo, ícone, ensaio e referência de paz.

Ao mesmo tempo, os participantes da comunidade pacifista necessitam sentir-se como integrantes de uma rede ou teia maior. As dinâmicas comunitárias serão enriquecidas se forem acompanhadas de dinâmicas de participação nos mais diversos níveis, através das quais os grupos entram em contato com os diversos atores do movimento pacifista e entabulam um processo de relação, vinculando esses grupos e essa comunidade a uma comunidade maior, inserindo-os na dinâmica da cultura da paz e do movimento pacifista, estendendo, desse modo, a dinâmica da comunidade da tolerância. A *cultura da paz*, mais do que nunca, se estabelece a partir de um longo trabalho em rede.

Ao se estabelecer a comunidade como referência no processo de educação para a paz, está-se explicitando o que se considera fundamental: a educação para a paz é um acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo. Não há educação para a paz sem essa comunidade que se constitui como o horizonte próximo do próprio processo educativo e, ao mesmo tempo, como mediação do movimento pacifista e da *cultura da paz*.

b) A importância do uso da palavra

A palavra, mais que um sopro de voz, é a forma pela qual nos inserimos no mundo e pela qual participamos dele. Daí que a suprema violência é a exclusão da possibilidade de dizer sua palavra e, ao mesmo

tempo, onde a palavra é negada, a violência emerge. E muitas das manifestações que rotulamos de violência constituem-se, no fundo, em formas de dizer uma palavra, de maneira que um dos elementos fortes de prevenção da violência é o próprio acesso à palavra. Ao mesmo tempo, a linguagem possui uma dimensão de nos unificar com os outros e de criar um laço empático entre as pessoas: diz-se que é impossível falar com um inimigo, porque, quando conseguimos, ele deixa de ser um inimigo e passa a ser um interlocutor. Reconhecemos o outro quando entramos em conversação com ele, de forma que a essência da palavra é acolhimento, bem-querer e hospitalidade. Para o filósofo Levinas (1906-1995), a palavra é o ato do homem racional que renuncia à violência para entrar em relação com o outro, de forma que o exercício da palavra é o próprio acontecer da paz.

Por um lado, é preciso criticar a cultura da violência, na busca do estabelecimento de um consenso sobre como a violência é produzida e expressa pelos diversos agentes da sociedade, construindo um sistema de vigilância e de controle a esses mecanismos. Necessitamos nos entender sobre a violência: a compreensão dos seus mecanismos abre novos horizontes no processo de desconstrução das forças comunicativas que a sustentam. Trata-se, mesmo, de estabelecer um amplo processo de esclarecimento, já que em nós e em nossa sociedade parecem existir também os germes culturais do desentendimento, é necessário colocá-los sobre a mesa, desvelando-os e tornando-os transparentes. Essa autocrítica cultural apresenta-se como uma forma de se opor ao fascínio e à sedução que a violência e a guerra exercem sobre nós. O teólogo americano Walter Wink fala mesmo do “mito da violência redentora”,¹⁹ para se referir a essa crença na possibilidade de a guerra e a violência resolverem as questões pendentes.

Por outro, faz-se necessário projetar alternativas e possibilidades, concentrando-se no detalhamento e na caracterização da agenda e do projeto de paz. Trata-se, sobretudo, do exercício da imaginação utópica, permitindo um livre olhar sobre a violência e a guerra, não mais como a última palavra sobre a realidade, uma espécie de sentença à qual todos estão condenados. É necessário estimular pessoas e grupos a defenderem esse projeto, a dar à paz contornos mais definidos, pensando como será a economia da paz, o direito da paz, a política da paz, enfim, confrontando

¹⁹ WINK, Walter. *Engaging the power: discernment and resistance in a world of domination*. Minneapolis: Fortress, 1984.

as diversas dimensões da vida humana com a proposta pacifista. Os indivíduos precisam sonhar, dar valor às suas visões e às dos outros, tanto no que se refere a algo pessoal como àquilo que diz respeito à comunidade local ou a todo o planeta.

A partir das indicações de David Hicks,²⁰ complementando-as e adaptando-as do contexto inglês para o latino-americano, podemos identificar dez áreas argumentativas a serem consideradas como relevantes para uma educação para a paz entendida como exercício da ação comunicativa:

- a) *conflito*: debate das diversas situações conflitivas contemporâneas, pessoais até globais, assim como as tentativas efetuadas para solucioná-las;
- b) *paz*: análise dos diversos conceitos de paz e do trabalho de pessoas e grupos que operam ativamente em prol da paz;
- c) *violência e guerra*: compreensão do fato *violência*, causas, manifestações e mecanismos, tanto nos indivíduos quanto nos grupos e no plano global;
- d) *desarmamento*: conhecimento do processo armamentista e das questões que o envolvem, a redução dos armamentos e a busca de novas formas de defesa;
- e) *justiça e direitos humanos*: debate acerca da aplicação e dos mecanismos de implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- f) *poder*: análise dos métodos utilizados por pessoas e grupos para recobrar o poder sobre sua própria vida;
- g) *gênero*: vinculação entre questões de gênero e produção da violência e construção/manutenção da paz;
- h) *raça e cultura*: investigação da pluralidade cultural e dos mecanismos efetuidores de discriminação;
- i) *meio ambiente*: debate acerca das principais questões ambientais e de suas implicações; e
- j) *futuro*: compreensão das alternativas para um mundo mais justo e menos violento e dos seus mecanismos de efetuação.

²⁰ HICKS, David (Comp.). *Educación para la paz*: cuestiones, principios y práctica en el aula. Madrid: Morata; Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

A experiência da ação não violenta

Em nossa sociedade contemporânea, observa-se um processo de deterioração das ações públicas, políticas e comunitárias: o agir em concerto é substituído por um coletivo ou justaposição de indivíduos isolados, e a ação criadora do novo é trocada por uma coletânea de atividades predeterminadas que se aproximam mais da repetição da fabricação que da condição de natalidade e criatividade própria da ação. Tem-se a ilusão da ação, mas não da ação propriamente dita. Trata-se, portanto, da busca de *culturas da paz*, de criar espaços que possibilitem experiências comunitárias, argumentativas e públicas, com todos seus percalços, enfrentamentos e dificuldades. Oferecer aquilo que o filósofo alemão Habermas chama “o espetáculo das liberdades comunicativas”.²¹

Em se tratando da construção da paz, esse espetáculo das liberdades comunicativas necessita atingir três níveis ou dimensões: em primeiro lugar, o das relações interpessoais: assim como existe violência direta, é preciso uma paz direta, isto é, ações cotidianas que aproximem pessoas, que quebrem barreiras, que criem, no aqui e no agora, experiências de paz. Um segundo nível atinge a dimensão estrutural: é preciso criar organizações, práticas culturais, políticas públicas, que facilitem práticas de paz e obstaculizem práticas de violência. Finalmente, é preciso atingir o âmago mesmo da cultura, isto é, os modelos de desenvolvimento e as relações que regem o convívio e as estruturas, transformando os centros de interesse, os valores, os critérios de julgamento, etc. Basicamente, trata-se de uma iniciação ao vasto mundo do pacifismo e da não violência, especialmente do aprendizado de suas três formas de transformação: a não cooperação, a intervenção não violenta e a publicização das lutas pela paz.

A *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 a adesão a algo. Como forma de resolução do conflito, retiram-se as formas e o grau de cooperação costumeiro com a pessoa, a atividade, a instituição ou o regime com o qual se está envolvido em conflito ou se negam novas formas de ajuda, produzindo uma ruptura no cotidiano. Para Gandhi, o que fez o poder do império britânico na Índia foi, mais do que a capacidade de domínio dos ingleses, a resignação dos indianos:

²¹ HABERMAS, Jürgen. Uma conversa sobre questões políticas. *Novos Estudos*, São Paulo: Cebrap, n. 47, p. 85-102, mar. 1997. Entrevista concedida a Mikael Carlehedem e René Gabriels.

— | |
—

Não são tanto as espingardas britânicas como a nossa cooperação que são responsáveis pela nossa sujeição [...]. O governo não tem nenhum poder fora da cooperação voluntária ou forçada do povo. A força que exerce é o nosso povo que a dá. Sem o nosso apoio, cem mil europeus não poderiam sequer ter um sétimo das nossas aldeias.²²

Gandhi usou a não cooperação como instrumento para discutir e debater com o poder britânico, que se negava a um acordo ou a uma tematização da questão da independência indiana. A marcha do sal foi realizada em 1930 e contou com milhares de manifestantes que desobedeciam frontalmente à proibição de fabricar sal. Teve como consequência um encontro entre Gandhi e o vice-rei britânico nas Índias, a partir do qual se encaminhou o Pacto de Nova Déli, assinado em 5 de março de 1931, que foi considerado um marco na constituição das liberdades civis. Dessa forma, a mobilização dos cidadãos através de um ato de não cooperação permitiu exercer uma coação sobre aqueles que têm o poder de decisão, permitindo um debate e posterior consenso.

A não cooperação pode se realizar em três âmbitos: social, econômico e político. Um exemplo de não cooperação social foi o que aconteceu 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. Um exemplo de não cooperação econômica foi o movimento dos negros de Montgomery, Estados Unidos, em 1956. Por 382 dias recusaram-se a andar de ônibus, até conseguirem a revogação das leis discriminatórias que obrigavam os negros a ceder lugar para brancos. 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, toda a população dinamarquesa colaborou em obstaculizar o plano nazista: dos 7 mil judeus dinamarqueses foram detidos 500.

²² Apud MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. p. 243.

Já a intervenção não violenta, como diz o nome, procura intervir em alguma situação, porém de forma não violenta. Fala-se de cinco categorias de métodos de intervenção não violentos: intervenção psicológica, física, social, econômica e política. Um exemplo de intervenção psicológica é o jejum, utilizado por Gandhi, para conseguir fazer parar as rivalidades entre hindus e muçulmanos – que infelizmente continuaram e provocaram a separação da Índia do Paquistão e que até hoje continuam, agora travestidas no conflito da Caxemira. Na linha de intervenção física, pode-se lembrar os antissegregacionistas de Martin Luther King, que praticaram a ocupação de meios de transporte durante seu movimento em 1955-1956, impedindo que os brancos tomassem *seu lugar*. Exemplo de oração em protesto foi utilizado por Gandhi, em Vykhom, para conseguir que os sacerdotes brâmanes deixassem de proibir que os *intocáveis* passassem na frente do templo. 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.

Um terceiro caminho é o de mobilizar e suscitar o comprometimento das pessoas, contribuindo na construção e na formação de uma opinião pública para a paz. São vários os meios a serem utilizados: declarações formais, comunicações com uma audiência maior, representações de grupos, atos públicos simbólicos, pressões sobre indivíduos, peças teatrais e músicas, caminhadas, homenagens aos mortos, assembleias públicas e atos de se retirar e renúncia. Porém, aqui, cabe destacar dois instrumentos de publicização: 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, essa 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 acerca do que acontece, dos sentimentos e posicionamentos das partes envolvidas ou dos grupos em ação em favor da paz. Já as campanhas se estruturam em torno de fins determinados, como, por exemplo, a *Campanha Pelo Tribunal Penal Internacional*, objetivando obter da opinião pública um posicionamento. Aqui se trata de trabalhar na direção de criar consensos determinados sobre questões pontuais, que afetam um grupo, um país ou toda a humanidade.

Novas tecnologias na educação para a paz

A partir desses elementos metodológicos, podemos apontar algumas condições para que as novas tecnologias possam contribuir num processo de educação para a paz. Não se trata de opor educação para a paz a novas tecnologias como caminhos opostos, mas de procurar pontos de contato. Procuramos nos afastar de uma aproximação simplista, a favor ou contra, para fundamentar uma reflexão em critérios. A partir do acima exposto, podemos assim enumerá-los:

a) *Capacidade de contribuir para um consenso pela paz*

Em geral, as novas tecnologias estão associadas à interatividade e à quebra de um modelo de comunicação, em que a informação é transmitida de modo unidirecional, para um modelo pluridirecional, cuja comunicação tem vários pontos de partida e de chegada. Das condições elencadas por Habermas para o exercício desse consenso, são as novas tecnologias as que mais têm possibilidade de visibilizar o princípio universal, isto é, de oportunizar um debate amplo. É claro que além da questão da inclusão digital, isto é, da democratização do acesso, é necessário também perguntar por sua capacidade de organizar debates densos sobre questões fundamentais que dizem respeito ao incremento da paz e da não violência;

b) *Capacidade de formar para a competência comunicativa*

Se estabelecer um consenso para a paz é a questão fundamental no contexto atual, é claro que esse consenso não pode ser instaurado sem que haja pessoas competentes comunicativamente. As novas tecnologias representam, sem sombra de dúvida, a emergência de novas habilidades comunicativas e de novas formas de expressão, do *e-mail* ao *blog*, passando pela partilha de vídeos. Mas a questão que permanece é se as pessoas envolvidas conseguem verdadeiramente comunicar a si próprias, expressando sua palavra original. É essa expressão da sua palavra que permite criar uma paz que seja cotidiana, para além dos acordos internacionais (não os desconhecendo, é evidente);

c) *Capacidade de criarem comunidades*

Se a paz não é apenas a soma de pessoas em paz, mas o *entre* dessa relação, a capacidade de criar comunidades pacifistas para sustentarem esse processo apresenta-se como um ponto decisivo.

As novas tecnologias desenvolvem-se e oportunizam o surgimento de redes de comunicação. Não resta dúvida de que a rede é uma experiência intersubjetiva, capaz de conectar pessoas em torno de temas e interesses comuns. A questão a ser colocada é sobre a capacidade das redes de oportunizarem experiências comunitárias mais sólidas e trocas humanas mais profundas, ou se as novas tecnologias apenas dão a ilusão de comunicação, mas não oferecem a comunicação mesma?

d) *Capacidade de oportunizarem expressão da palavra*

As novas tecnologias oportunizam novas formas de captação, transmissão e distribuição de informações, ampliando a possibilidade das pessoas de dizerem sua palavra. Elas contribuirão para o avanço do processo da paz na medida em que oportunizarem: a) a emergência de temas ligados à cultura da paz; b) a crítica da cultura de violência (e aí temos que nos perguntar se as novas tecnologias também não dão vazão a novas formas de violência ou, ao menos, a novas formas de divulgação da violência); e c) a expressão dos sonhos e utopias para a paz;

e) *Capacidade de capacitarem para a ação*

As pessoas desejam e querem a paz, desejam e querem participar dos processos de paz, mas se descobrem, muitas vezes, sem as referências metodológicas para tal. Ajudar as pessoas a operacionalizar a paz – o como fazer – seja, por exemplo, oferecendo instrumentais para se organizar uma manifestação ou um abaixo-assinado, seja oferecendo, mesmo, a própria ação, como dar sua adesão à determinada causa, revela-se como um instrumento eficiente para a marcha da paz e da não violência.

Em todo caso, é importante ter presente que não existe relação de causa e efeito entre educação para a paz e a soberania da justiça na face da Terra. A obra educativa é sempre limitada e frágil, mas, no entanto, é essencial. Se a educação não é a única condição para a paz, 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 ambiguidades e potencialidades, a educação para a paz, a partir das novas tecnologias, abre-se como mais uma possibilidade, uma bela possibilidade, de “agir em vista ao estabelecimento da paz” e “acabar com a terrível guerra”.²³

²³ KANT, Immanuel. *La metafísica de las costumbres*. Sancho. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1994. p. 195.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- BOULDING, Elise. *Cultures of peace: the hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2000.
- HAALVERLSRUD, Magnus. Epilogue: three ways of exploring peace content. *Report of the international peace education conference of Geneva*, Genève: International Peace Bureau; Unesco; Hague Appeal for Peace, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. *Más allá del estado nacional*. Madrid: Trotta, 1997.
- _____. Uma conversa sobre questões políticas. *Novos Estudos*, São Paulo: Cebrap, n. 47, p. 85-102, mar. 1997. Entrevista concedida a Mikael Carlehedem e René Gabriels.
- HEFFERMEHL, Fredrik (ed.). *Peace is possible*. Geneva: International Peace Bureau, 2000.
- KANT, Immanuel. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- _____. *La metafísica de las costumbres: Sancho*. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1994.
- LEVINAS, Emmanuel. *Difficile liberté*. Paris: Le Livre du Poche, 1990.
- _____. *Totalité et infini: essai sur l'exteriorité*. Paris: Luwer Academic, 1990.
- MAY, Rollo. *Poder e inocência*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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.
- WINK, WALTER. *Engaging the power: discernment and resistance in a world of domination*. Minneapolis: Fortress, 1984.