

Marcelo Pelizzoli

Cultura de Paz

Restauração e Direitos

Araújo, A.P.
Aubin, L.
Braga, E.C.
Cabezudo, A.
Coelho, C.J.H.
Haavelsrud, M.
Miranda, C.V.
Prudente, N.M.
Rebouças, G.M.
Röhr, F.
Sayão, S.C.
Silveira, M.F.G.
Stamford da Silva, A.
Streck, D.R.
Viola, S.E.A.

CULTURA DE PAZ
Restauração e Direitos

Marcelo Pelizzoli

CULTURA DE PAZ
Restauração e Direitos

Araújo, A.P.
Aubin, L.
Braga, E.C.
Cabezudo, A.
Coelho, C.J.H.
Haavelsrud, M.
Miranda, C.V.
Prudente, N.M.
Rebouças, G.M.
Röhr, F.
Sayão, S.C.
Silveira, M.F.G.
Stamford da Silva, A.
Streck, D.R.
Viola, S.E.A.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

Vice-Reitor: Prof. Gilson Edmar Gonçalves e Silva

Diretora da Editora: Prof^ª Maria José de Matos Luna

COMISSÃO EDITORIAL

Presidente: Prof^ª Maria José de Matos Luna

Titulares: André Luiz de Miranda Martins, Artur Stamford, Christine Paulette Yves Rufino, Elba Lúcia C. de Amorim, Emanuel Souto da Mota Silveira, José Dias dos Santos, José Wellington Rocha Tabosa, Kátia Cavalcanti Porto, Livia Suassuna, Marcos Gilson Gomes Feitosa, Marlos de Barros Pessoa, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

Suplentes: Alexandre Simão de Freitas, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Augusto César Pessoa Santiago, Benício de Barros Neto, Bruno César Machado Galindo, Carlos Alberto Cunha Miranda, Carlos Sandroni, Ivandro da Costa Sales, José Gildo de Lima, Luiz Carlos Miranda, Vera Lúcia Menezes Lima, Zanoni Carvalho da Silva

Editores Executivos: José Rodrigues de Paiva, Antonio Paulo de Moraes Rezende

Capa e projeto gráfico | Diogo Cesar Fernandes

Revisão | O Autor

Impressão e acabamento | EDUFPE

Catálogo na fonte:
Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

C968 Cultura de paz : restauração e direitos / [organizador]
Marcelo Pelizzoli. – [Recife : Ed. Universitária da UFPE], 2010.
331 p.

Vários autores.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7315-792-5 (broch.)

1. Filosofia. 2. Fenomenologia. 3. Intersubjetividade. 4.
Direitos humanos. 5. Justiça social. I. Pelizzoli, Marcelo Luiz
(Org.)

101 CDD (22.ed.) UFPE (BC2010-138)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

*A distância física não ameaça os homens.
Estamos juntos no tempo, no espaço e nos ideais.*

Dedicamos este conjunto de artigos à Professora Gilda Lins (in memoriam), pela idealização da Comissão de Direitos Humanos D. Helder Câmara da UFPE e pela sua luta incansável por uma “Cultura de Paz” além do âmbito da nossa Universidade.

O convite para apresentar esta obra é, além de oportuno, motivo de alegria e orgulho para mim, na qualidade de cidadão Pernambuco e atual Reitor da UFPE, ao expressar para a Comunidade Acadêmica e para a sociedade em geral a nossa esperança de ver a UFPE como referência em protagonizar a Cultura de Paz.

De fato, a mobilização internacional sem precedentes e em todos os níveis da sociedade organizada, liderada pela UNESCO com o programa “*A Década Internacional de uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo*”, encontra protagonismo e coerência nos atuais esforços compartilhados da Comunidade Acadêmica da UFPE em direção à educação para a paz! Estamos convictos de que a construção de uma universidade pública de qualidade, democrática e referenciada pelo compromisso social passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de uma Cultura de Paz!

Essa nossa convicção solidifica-se, cada vez mais, à medida que constatamos o vigor, virtuosismo e a maturidade do atual processo compartilhado através do qual estamos internalizando os valores da Cultura de Paz nas nossas atividades fins de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos pela comunidade acadêmica, especialmente quando motivada pelos eventos da *Semana de Cultura de Paz UFPE*, comprovam essa realidade. Esta coletânea, portanto, preparada com muito esmero e competência por vários colaboradores sob a coordenação do professor Marcelo Pelizzoli, oferece a essa mesma comunidade e à sociedade em geral subsídios valiosos para referenciar iniciativas daquela mesma natureza! É fundamental destacar que esta iniciativa contribui de modo harmônico e coerente para honrar nossas raízes históricas à medida que atesta os ensinamentos dos

nossos mestres mais ilustres e comprometidos com a Cultura de Paz, a exemplo do pensamento de Paulo Freire e a obra "*Pedagogia do Oprimido*". Temos um alerta de que é vital a correção de rumos através da superação de conflitos interpessoais, que nos aponta caminhos para a construção de um futuro digno para todos! É por demais esperançoso constatar que a UFPE, a exemplo de toda a humanidade, também está grávida da Paz!

Parabéns a todos pela iniciativa, especialmente à equipe desta obra, e que tenhamos todos uma leitura profícua e socioambientalmente transformadora!

Reitor Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PREFÁCIO

A Paz ? Um dia, talvez nossa, seja ela Senhora,
com o reconhecimento de nossa posse conflitiva,
De dentro de nossa essência amorosa onde mora,
No eterno agora do momento simples que a tudo
ativa

E em tempos de medos, desejos e apegos
Alí ela se abra loucamente em raios multicores,
e de todas as virtudes corajosas para além do
bem e do mal cegos
plena de amor, amizade e alegria, floresça o belo
dentro das dores.

* * *

Os textos a seguir, de professores, pesquisadores e figuras comprometidas com a questão social, ambiental, política, cultural, enfim, atores sob a égide da Cultura de Paz, surgem no contexto de ações do Grupo de Cultura de Paz, o qual implementa a Semana de Cultura de Paz e o grupo de Pesquisa em Ciência da Paz da UFPE, trabalhando desde 2006 para instituir estudos e práticas na política pedagógica e na sociedade. Neste sentido, é preciso citar o trabalho contínuo e de liderança da professora Fátima Galdino, e do prof. Sandro Sayão; igualmente, o apoio da pró-reitoria de Pesquisa (na figura do prof. Anísio Brasileiro), da Proext (prof. Ivan Melo, Solange Coutinho, Miriam Maia, Cristina Nunes, Bartira Barbosa...); o apoio da Editora da UFPE através da profa. Maria José de Luna; e outros que silenciosamente

colaboram. Muito me honra, em nome deste grupo, preparar o terceiro livro, fruto deste trabalho, com nomes conhecidos dentro e fora do país. A obra segue o caráter interdisciplinar, mas com um foco sutil na questão das novas formas de pensar a justiça e os conflitos humanos, sob o nome de restauração, como bem soa na Justiça Restaurativa; a este foco se casa o foco do resgate dos Direitos, direitos humanos, mas também direitos da natureza. Como não poderia deixar de ser, o viés da Educação apresenta-se novamente atravessando a obra. Por fim, alerto positivamente que se o leitor encontrar ressonância, e alguma “ficha cair” a partir do contato com estes textos, significa que possui olhos, inteligência e coração próprios e capazes de não-violência. Ou seja, só vemos bem o que está fora quando há condições de possibilidade devido ao que está *dentro*. Neste sentido, não fazemos mais do que representar um movimento histórico e planetário - um peculiar *espírito do tempo* - que em nós brota e ecoa, que resgata essências fundadoras de nosso ser comunitário no mundo. *Pax et bonum*.

Recife, novembro de 2010.

PAZ E CONFLITO

Visão sistêmico-fenomenológica

Marcelo L. Pelizzoli¹

Estimado leitor, pretendo aqui levantar questões e tópicos que se encadeiam para pensar de modo sistêmico o fenômeno *conflito e paz*, a partir da idéia de uma rede ou campo que aí se oculta, e que pode ser encontrada sob a visão e ação da chamada **Cultura de Paz**. Cada tópico se completa, pois é um olhar sobre um fenômeno complexo que chamamos de violência e encontro da paz. O entendimento desta dialética, desta relação inextrincável e tão encarnada em nossos anseios, traz luzes profundas para o nosso auto-entendimento como ser conflitivo, a saber, social.

O título que proponho é inspirado em Bert Hellinger, criador da terapia sistêmico-fenomenológica, ou “Constelações Familiares”, na qual fiz formação e pesquisa na interface com outras compreensões e soluções de conflitos humanos. Não obstante, levo o leitor aqui a idéias que encontram pontos de inflexão em outras inspirações. Quando falo em *cultura de paz*, tenho em mente sempre algumas temáticas-chave que abrem o entendimento inicial deste(s) fenômeno(s), tais como: o tema da Sombra e do Mal vindo de Nietzsche e passando por Jung; o tema da Justiça Restaurativa, modelo exemplar e originário de mediação e resolução de conflitos, sendo esta acompanhada da Comunicação não violenta de M. Rosenberg, a qual tem gerado efeitos muito benéficos cada vez mais, como potente olhar relacional e ferramenta de comunicação; igualmente, a filosofia da Alteridade (Levinas, Foucault, Gadamer...) pensadores exemplares, apesar de herméticos em alguns momentos; a orgonomia pós Reich, em aspectos bioenergéticos;

¹ Dr. em Filosofia. Prof dos PPGs Filosofia, PRODEMA e Saúde Coletiva da UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Ciência e Cultura de Paz da UFPE. opelicano@ig.com.br

a psicologia budista tibetana com sua profundidade mental-emocional e concretude humana exemplar, entre outros. Certamente, muito vale é a experiência de cada um, aquilo que conseguimos experimentar (*ex-peiras*: ir além do limite posto). Momentos de desafios externos e internos, os dramas de cada um e como se lidou e aprendeu com eles, as possibilidades de superar a visão reducionista - seja ela racionalista, seja ela dogmático-familiar e de contexto aprisionador; ou institucional, como quando não se consegue ver mais longe, e perceber como todos “estamos no mesmo barco”, ou seja, somos co-dependentes dentro de uma teia da vida que sempre nos antecede, ultrapassa e reverbera.

Como delineado mais acima, trata-se de pensar numa constelação social, pressupondo dar contas do fluxo do que mantém (vínculos) os grupos em equilíbrio relacional, e o que os pode fazer superar bloqueios, exclusões, marcas negativas (ex: a vocação à vingança) – elementos aqui pensados como base da violência. O uso do termo “fenomenologia” pode ser pensado tanto como descrição recorrente e interpretativa do que aparece e se mostra apenas pelo filtro do nosso olhar, ou conjuntamente como busca dos elementos ocultos, latentes e sutis que sinalizam estar presentes por baixo de situações que não entendemos em profundidade.

Em outras palavras, trata-se também aqui de ligar condições externas sociais com condições internas dos sujeitos e suas subjetividades. Jung diria: quem olha apenas para fora, está sonhando; quem olha para dentro, acorda. Mas para entender isto, é preciso entregar-se à outra experiência, é preciso colocar-se outros pontos de vista, mais amplos, sistêmicos. Por outro lado, o desafio de entrar no complexo de enredamentos do conflito e da violência, é manter o foco nas soluções que parecem mais simples, quando a vida (relações, trocas...) se torna mais simples, aberta e direta, proximidade e *diálogo* humanos em meio a distanciamentos contínuos.

I. Paz e conflito na visão sistêmico-fenomenológica – constelações familiares e sociais

Pretendo nesta parte, organizar o texto para responder às seguintes questões que me coloco como orientação:

1. O que motiva, no fundo, o conflito ?
2. O que significa deslocar a vontade de extermínio?
3. Qual é o efeito da vingança envolvido no conflito?
4. O que é a boa consciência e seus efeitos ocultos ?
5. Que relação tem o conflito com o Novo, alteridade ?
6. O que significa “internalizar o rejeitado” ?
7. O que é o Campo (e suas relações com a consciência)?
8. Como se pode pensar, nestes contextos, a Paz ?
9. O que é paz interior ?
10. Como então promover Paz ?

Numa análise mais interativa da violência, podemos dizer que por trás dos conflitos rege uma vontade de sobreviver. Para Levinas, isto seria dito como *conatus essendi*, ou seja, a força que nos motiva para afirmar nosso ser, auto-afirmação do ego, espraçando nossa existência pessoal e buscando seu lugar no mundo, com proteção, recursos, posses etc. Tal vontade, já para Hellinger (também para Levinas), é a que alimenta, infelizmente, a chamada “vontade de extermínio”. A agressão, em geral, tem o sentido de retirar os obstáculos do caminho, de liquidar os impedimentos; ou então, de incorporar e apropriar-se do outro, e de sua alteridade. Há como que um “canibalismo” velado ainda hoje nas sociedades; há grupos que vivem e enriquecem em cima doença alheia por exemplo, e o fazem tentando perpetuá-la; ou grupos que são como que “papa-defuntos” de prontidão; há grupos que vivem da dor do outro, da sua ingenuidade, da sua so-

lidão, velhice, fragilidade, falta de confiança em si e na vida. Há verdadeiros vendilhões dos templos e *shoppings* crescentes que vendem felicidade artificial e rápida, feito *fast food*. (Já em relação aos seres **não** humanos, a crueldade, a indiferença, a dilapidação e extermínio são gritantes, sendo outro sintoma claro da vontade de subsumir ou matar que habita sutilmente às vezes os bons corações, religiosos, moralistas, intelectuais etc.)

Continuando o argumento, apoiado em Hellinger (2007), sabemos que o conflito doloroso/negativo² pode levar a situações de desagregação social graves; é por isto que as sociedades lançam mão de recursos, meios de pacificação, de resolução, acordos, fronteiras, políticas, apoiados na legislação e jurisdição aceita pelas partes. Portanto, a representação jurídica busca manter os conflitos dentro de certos limites (cf. Hellinger, p. 14). Daí o papel essencial do Estado e seus aparelhos, papel este que pode deslizar quando corrompido. Esta é, contudo, uma ordem que se estabelece do exterior, e que como diria Hobbes, baseia-se no medo, na coação, no policiamento, na força e coerção. É por isto útil, mas frágil, externa ao cerne da vivência. Há, é claro, o ideal de “internalizar a norma”, tão ditado no Direito; mas percebe-se logo que uma outra instância faz-se necessária surgir para dar contas da violação e da vontade de consumir a *alteridade*.

Freud (leia-se por exemplo *O mal estar na cultura*) concordaria que é necessário a pressão social, a coesão e coerção de um Poder maior e agregador, visto que a sombra e agressão que habita o animal humano são enormes. Hellinger seguirá ponderando que a *vontade de extermínio* (nossa questão 2) não se apaga facilmente, pois é mais encarnada do que pensamos, está como que anterior à Razão. O que costuma, sim, ocorrer com ela são deslocamentos;

² Diferencio entre conflito no sentido positivo e o negativo, sendo o primeiro fruto da própria natureza da relação social e que leva a um aprendizado, tem elementos de resolução; o segundo é uma quebra e leva a reverberação oculta, maior, ou corrosiva - de violências. Faço isto inspirado na CNV, de M. Rosemberg.

ela pode estar habitando áreas diversas, como exemplo a política, ou momentos e instâncias onde a competição se instaura, e a necessidade de vencer se acirra. Como sabemos, não é incomum ver manifestações de agressão e violação do outro, impaciência e ofensas, calúnias, mágoas, raiva de diversos modos, expressas sutil ou grosseiramente, adulta ou infantilmente, em grupos políticos, acadêmicos, no mundo empresarial etc. A destruição moral do outro é um ponto claro da vontade de afirmação de si e de extermínio do outro ou de sua alteridade, portanto, de sua dignidade.

Tal situação, como que por contágio, tão encarnada na dimensão social, é praticamente inescapável ao indivíduo comum que somos. O perigo é constante, por vezes nos encontramos à beira de ser atacado e de responder com ataque, renovadamente, a perpetuar assim o que chamamos de *reverberação de violência*. Violência gera violência, chavão a considerar. Uma vontade atíça a outra, e esta outra, ela poderá sentir-se justificada pois foi atacada; mas o que pode estar ocorrendo na verdade é uma nova possibilidade ou válvula de escape para a violência que habita a todos eles (nós).

Hellinger observa, contudo, que não este não é o único motor da violência; o outro é a própria necessidade de equilíbrio entre o dar e receber, ganhos e perdas. Alguns chamam isto de necessidade de *justiça*, fazer justiça, manter a balança equilibrada (cf. *idem* p. 15). De fato, a justiça tem este sentido, e nos sentimos muito frustrados e feridos quando há um desequilíbrio neste processo, nesta estabilização da troca no social. Caberia aqui lembrar da obra de Marcel Moss (e no Brasil, de Paulo Henrique Martins), que aborda profundamente e em rede o equilíbrio social pela *teoria do dom*, da regulação entre dar e receber – o que mantem a coesão social, unidade, “paz” entre os diferentes.

Veja-se que o uso da vingança tem um sentido. Não devemos olhá-la simplesmente como violência apenas abusiva, patológica

e sem objetivo. Ela nasce neste contexto de equilíbrio do dar e receber. A famosa Lei do Talião insere-se aí, “olho por olho, dente por dente”; ela contém uma vontade de equilíbrio, e pode ser interpretada também como regulação para não ir além do dano sofrido, ou seja, dar igual retribuição no dano, e não a mais do que foi feito. Mas, enquanto vingança, tal ação traz consigo problemas intrínsecos, que são respostas de violência, e também o hábito de responsividade, automatismo pouco refletido e não livre. A saber: quando em geral é feita não como correção ética ou mesmo como consideração humanizante, mas como motivação na raiva e, por fim, pela vontade de extermínio. Quando na vingança se ultrapassa a necessidade de compensação, traz-se um novo problema ao conflito, e um novo desequilíbrio é trazido; há perda de fluidez e deslocamentos de compensação. O outro poderá responder então na mesma moeda. Já neste patamar, escorre pelas mãos o ideal de justiça e harmonia (cf. idem 15).

Consideremos pois que a vingança, em geral, não é a melhor opção. Cedo ou tarde, trará consequências sistêmicas, basta ver as suas reverberações familiares, como ela permanece por mais de uma geração, mesmo quando não compreendemos mais sua causalidade inicial. As constelações familiares trabalham bem este problema; as dívidas e marcas carregadas inconscientemente pelos que herdaram a violência dos anteriores pesam e aparecem, e assim, precisam ser cuidadas. Com isto respondemos à questão 3.

A quarta questão pede explicar a **boa consciência**. Todos nós gostamos de ter e estar inseridos na boa consciência, ou seja, seguros da verdade, justificados, e assim julgar o certo e o errado. A jogada de Hellinger aqui é mostrar que a própria boa consciência une-se também à vontade de extermínio. E é bastante plausível e interessante o argumento, perceber que quando julgamos o outro com nossos valores, quando o condenamos a partir de nosso patamar de *bons, nós X eles*, o fazemos em geral em nome de nossa *família*, em nome de nosso grupo – ou seja, aquilo mesmo

que assegura nossa sobrevivência e excita os ânimos – e excita a vontade de extermínio, de ataque como defesa ou como aumento de força e poder mesmo (cf. idem, 15). A pergunta que se deve fazer, quando estamos tomados pelo orgulho, pela idéia de justiça nossa, pela coragem de atacar é: esta consciência que nos guia, agora, é nossa de fato? É ela uma boa resposta ao conflito? Já temos exemplos fartos de guerras santas pelo mundo afora, até dentro das famílias.

Isto nos lembra o **Bode expiatório**: a prática muito primitiva, antiga, do sacrifício animal (e algumas vezes humano) para expiar algo de peso, pecado ou questões morais envolvidas num grupo ou família. O bode tem o papel de apaziguar o peso inconsciente; ele expia, paga por todos. É uma saída criada no seio dos grupos para lidar com obstáculos de sociabilidade, com tabus e compensações, com o nível simbólico, que de fato é fundamental no funcionamento de um grupo.

Torna-se muito difícil fazer evitar violências quando um grupo ou uma pessoa está conduzida, ou até hipnotizada pela boa consciência. Ele, aí dentro, pode linchar alguém, pode condenar, pode matar e estará estabelecido ainda como bom, em nome do *nós*, da coesão e manutenção do núcleo de apoio. Muitos são os apelos que fundaram ditaduras, como aquelas do *apartheid* nos EUA e depois na África, na morte dos inimigos do Estado ou da CIA, na morte de fome de milhares de pessoas com bloqueios econômicos; na “guerra contra o terror”. A violência e matança tem corrido solta e apoiada até por grande parte das populações de estados democráticos. Como isto se justifica? Mortes nas Tvs como em Vídeo Games. Boa consciência, amor à pátria, defesa nacional, proteção, segurança. Portanto, o diagnóstico de Hellinger é que em geral são vãs as tentativas de resolver grandes conflitos apelando para a justiça e para a boa consciência (cf. idem, 16).

Deste modo, podemos entender que a boa consciência pode gerar um zelo cego, sentimento exaltado em nome da inocência e

vinculação ao próprio grupo que lhe dá identidade – e o apego á identidade é algo arraigado e perigoso, abre-se o caminho das violações. Indivíduos oferecem-se como sacrifício no altar de ídolos tiranos, fanáticos, numa cegueira assassina, num delírio (cf. idem, 18). O indivíduo é engolido pela energia da massa, ou pela idolatria, coletividade anônima, exaltação, e com isto os riscos desta superioridade e deste povo ou grupo ou burguesia - os eleitos - são enormes.

Com isto respondemos à questão quarta. A quinta questão liga-se novamente com tudo isto; toda consciência é consciência de um grupo, que tem hábitos e normas estabelecidas, modos de ser. E quando aí o **Novo** se apresenta, se apresenta como diferença, e portanto pode representar ameaça.

Estamos novamente no coração da perspectiva da *alteridade*, tão cara a Levinas por exemplo. Mas também Jung nos diz que o desafio maior para os seres humanos talvez seja a real aceitação do outro. Teoricamente, ninguém nega que devemos nos aceitar, e pelo menos ouvir o outro, mas, na prática, colocando a hipocrisia de lado (num difícil exercício), a tendência é muito forte em relação ao afastamento da alteridade. Fazer disso aprendizado, o sabemos teoricamente que se trata de um grande ideal. Mas como encarnar, como pôr corpo e *habitus* em tal empreitada, em tal ótica ética? Aqui caberiam as várias motivações, disposições e terapêuticas citadas na introdução. Como flexibilizar e dar leveza à diferença que se me apresenta, e não a tomar como um peso... Em geral, o peso é apontado no externo mas sentido no interno - incrustado no nosso modo de pensar e ver as pessoas, na normalidade que apoiamos, e então encravado em nossas emoções. É nesta corrente emocional, mental e corporal – sempre cultural, e quiça espiritual – que grandes tradições terapêuticas e espirituais convidam a trabalhar. Neste sentido, concordo com autores como Ferdinand Rohr (aqui nesta obra), ou mesmo Dalai Lama (*Ética para o novo milênio*, por exemplo), de que a paz in-

terna é de fato fundamental, e que a grande revolução é algo espiritual, entendida aqui como não religiosa, mas como vivência de amor, bondade e compaixão básicos. Hellinger chegará a isto também pela *paz interior* e sistêmica, experimentada na “alma” pessoal-familiar de cada um, especialmente quando alguém faz uma constelação familiar em um grupo terapêutico e pode fazer a energia do amor correr adequadamente. O antigo neste momento parece casar-se com o novo. Mas tal tecnologia ou magia humana não é artificial, pode ser vivida em rodas simples de encontro, reconciliação, celebrações etc.

Enfim, abrir-se ao novo talvez seja fluir com o tempo, com a natureza (com o Tao, diziam os taoístas), fluir no rio heracliteano da vida, na verdade da impermanência que não precisa ser budista pois todos sabemos bem, no fundo, o que é estar exposto à mudança inexorável da vida, do micro ao macro. Se nossa mente se fixa, e se criamos imagens de nos mesmos fixas e do mundo igualmente estático, para possuí-lo e possuir assim o outro, nosso sofrimento decorrente deste apego somente aumenta o sofrimento. E reverbera, volta-se para fora, insatisfeito. Portanto, lidar com o novo é cultivar uma sabedoria da impermanência, habilidade de ceder, de ver o outro lado, de saber perder, de saber deixar ir, pois a morte de cada dia e a morte final parece ser um grande ensinamento, mesmo que doloroso. A alegria não deveria ter medo da morte. O bom humor diante da própria precariedade e estratégias egóicas é fundamental.

A sexta questão que trago evoca a **internalização do rejeitado**. Como diz Hellinger, quando alguém sob o influxo da boa consciência rejeita alguém, uma outra instância psíquica, como um regulador social internalizado, força-o a dar lugar ao rejeitado no nível de sua alma (psique) (cf. idem, 16). Isto se evidencia, segundo o autor, pelo fato de o sujeito sentir em si algo que rejeitou no outro, por exemplo, a sua agressão. Ele não se volta mais contra as pessoas rejeitadas, mas contra outras que de algum modo es-

tão associadas a ela. Ou então, podemos ver isto sendo remetido a pessoas mais fracas. “Contudo, de uma maneira estranha e compensadora, uma instância interior oculta leva essa boa consciência ferir-se na própria arma e a fracassar” (idem, p. 17). É sabido que Hellinger sustenta a teoria sistêmico-fenomenológica, e o faz com prioridade para o que aparece nas suas práticas de décadas com conflitos familiares e outros. Mesmo não adotando a teoria, podemos concordar pelo menos em geral quando vemos que a reverberação da violência é algo presente hoje de forma larga, podendo-se perceber que se sente os próprios efeitos da violência sobre os rejeitados, sejam eles violentos ou não. Trata-se, no mais, de pensar sistemicamente e com a noção de Campo.

Podemos também nos apoiar em Nietzsche, Freud e Jung para validar a perspectiva de Hellinger, na medida em que surge um tipo de transferência e de projeção bem evidente pela questão da Sombra³. Projetamos no outro, temos boa capacidade de ver e processar aquilo pelo qual temos filtros e temos *software* em nós. Vemos o dentro do lado de fora. Crianças em geral não vêem sutilezas de ‘maldades’ onde nós adultos por exemplo vemos. O que rejeitamos em nós, e difícil de engolir, o vemos bem no outro, sintomatiza-se na projeção, na face alheia. O outro é um bom espelho !

O espelho está dentro de uma integração, estranha e não notável por vezes, pois se olha as coisas de modo muito individualizado e separado, sem co-dependência; falta a integração sistêmica bem vista na noção de **campo**, o convite da sétima questão. Habitamos um campo comum, seja ele pensado fisicamente, magneticamente, energeticamente, psiquicamente. Para aprofundar melhor em termos biológicos cabe ler as obras de Ruppert Sheldrake (ver na bibliografia final). Este biólogo cunhou a idéia atual de campos mórficos, ou de ressonância. É como se houvesse uma memória comum e relativamente acessível dentro de de-

³ Ver meu artigo no livro Cultura de Paz - alteridade em jogo, EDUFPE, 2009.

terminados campos de forças, ou relações, no caso. Seria como uma mente ampliada, *extended mind*. É útil lembrar aqui como os animais e o homem também têm o que chamamos de instinto para saber lidar com os desafios; nosso corpo ou natureza já sabe de muitas coisas e não precisamos dizê-las. Uma criança ou bebê desenvolve capacidades e disposições familiares, sociais e de inteligência em geral de uma forma extremamente rápida, e quase que automaticamente. A relação entre plantas e animais, o próprio uso das plantas, a relação com o clima, sem falar de disposições como a intuição, são algumas das provas de que há um campo que ressoa coletivamente.

Na constelação sistêmica, mais especificamente, é este campo que se busca deixar atuar. Dentro dele, o passado e os mortos também atuam, na medida em que não são apenas objetos num mundo físico que já passou, mas participam de uma dimensão psíquica e energética, dentro da *psique* dos vivos mormente (cf. Hellinger 17, e Arantes 6-9). Não se trata aqui de crenças, mas de formular inovadoramente classificações e nomes, ou seja, tentar levar à ciência fenômenos que se apresentam muitas vezes, e tem certos usos há muito tempo na humanidade.

Se pensarmos em termos de Campo, veremos que ali deve haver um tipo de homeostase, ou seja, de equilíbrio dinâmico, e portanto algum tipo de ordem, manutenção. Na questão familiar, as Constelações Familiares falam em “ordens do amor”, do dar e receber, dos bloqueios e dos fluxos que visam adequar-se ao campo familiar criado. Quando formamos uma nova família, abrimos um outro campo que interage com campos anteriores de cada uma das pessoas. Assim, podemos pensar sobre a dimensão do rejeitado e da cultura de paz. Rejeitar, excluir, traz sempre algum desequilíbrio num campo.

Por conseguinte, praticamente, se ocorre aumento de criminalidade na sociedade, não devo encarar isto a partir de fatos isolados. Não apenas as causas são sistêmicas (uma sociedade base-

ada na injustiça, desigualdade econômica e exclusão do pobre etc), mas os efeitos o são, ou seja, há uma mútua reverberação entre causas e efeitos, assim como entre criminosos e não criminosos. O que ocorre são efeitos de violência e instabilidade, manifestado em depressões, em medos, em neuroses, em repressões e efeitos sociais deletérios, efeitos que reverberam como numa rede, a rede social. Do indivíduo à família, da família à sociedade, grupos, estados, países. Acrescente-se aí o elemento intrínseco que por ora não podemos aprofundar, do humano ao seres não-humanos numa rede comum, a rede *ecológica*.

O Campo se faz presente quando abrimos espaço. Sabemos bem do efeito dos lugares, dos climas físicos sobre nossa saúde, e sabemos também, mesmo que com menor conhecimento, dos efeitos dos climas emocionais e energéticos sobre nosso comportamento, estado de ânimo, emoções e até sobre o que pensamos. Aí dentro inclui-se o que a filosofia hindu vai chamar de “carma”, ou seja, marcas mentais coladas a ações, pensamentos e emoções, que se reproduzem e seguem no tempo através das *repetições*. Bater na mesma tecla; já vi esta história antes. Carma tem justamente esta idéia de ação como reação, em geral com perda de liberdade e flexibilidade, perda de amplitude, de novidade e alteridade. Impõe-se silenciosamente aí uma responsividade e automatismo do conhecido, familiar, mas não meditado, sem autêntica liberdade.

Podemos matar o outro, excluir uma comunidade inteira, como quem extrai elementos da natureza como recursos naturais, bens; mas o preço sistêmico é evidente a cada dia, *os netos sentiram o amargo das ervas perigosas que os antepassados ingeriram*, idéia bíblica. Na alma das pessoas, na psique, ficam dívidas que muitas vezes não sabemos bem quais e nem de onde vem e como se sustentam. “Por isso, toda tentativa de excluir uma pessoa ou de livra-se dela são fadadas ao fracasso.” (idem, p. 17). Quanto mais se tenta exterminar, mais o Outro atua em nós. Assim surgem

os boicotes, os fracassos, os efeitos futuros. O reprimido retorna, diz Freud, e reclama um lugar adequado, diz Hellinger, modelo agora aplicado ao campo social, à cultura de paz. Já o filósofo W. Benjamin diria que o reprimido está sempre lá, dentro dos restos da História, mas que atua em silêncio no hoje e no futuro clamando redenção, justiça.

Sobre as ligações do campo com a **consciência**, é fundamental atar, pois é pela consciência e suas reações que se percebe algo deste campo que antecede à razão comum. Por ela se pode tentar perceber, ou diríamos melhor, sentir, a presença ou efeitos de exclusão e de violência. Num nível muito simples, pode-se apelar para uma conhecida análise de consciência, no sentido moral e não tanto cognitivo teórico, ou seja, “ponha-se a mão na consciência”; há peso na consciência? Sua consciência dorme tranquila verdadeiramente, ou está endividada, ou inquieta demais, ou não encontra repouso e isto tem a ver com dimensões sistêmicas feridas ou desequilibradas? É claro que em situações como a da perda de capacidade para sentir socialidade, perda de intersubjetividade, narcisismo patológico e coisas do gênero não nos cabe agora interpor.

A noção de campo é sistemicamente bem útil, pois nos interconecta com os outros e com a vida no sentido psíquico (neste sentido vale verificar as últimas investigações de Jung antes de morrer, além da noção de ID coletivo que ele cunhou) e biológico, e pode corrigir o olhar reducionista e individualista que separa os bons dos maus e assim gera uma violência justificada moralmente, pela pseudo “boa consciência” inclusive. Hellinger aponta que o custo de manter uma boa consciência excludente, que põe o negativo e sua sombra e a própria Alteridade e o mal embaixo do tapete, pode ser muito alto. Energia demais se precisa para lutar contra a Sombra, sendo que ela de fato não está fora apenas, mas dentro da *mente* (concebida de modo alargado) ou pelo menos da consciência familiar e coletiva do indivíduo.

Neste processo, deprime-se muito do ânimo ou da energia pessoal. Durezas, asperezas, irritações, raivas, frustrações podem se apresentar comumente; um desgaste sem finalidade e um esgotamento do estado de espírito pessoal relativo às interações com a família e sociais em geral. Considero que há como que uma lei de natureza de caráter intersubjetivo, de co-ligação e equilíbrio, onde um todo maior arrasta cedo ou tarde a parte, mesmo que de modo não determinista. Por exemplo: o narcisismo tem um preço caro de má solidão.

Se com a ética racionalista ou kantiana somos convidados a uma boa consciência moral pela autonomia da razão que temos e que bem devemos utilizar, a visão apresentada agora vai mais além, é freudiana e pós, e mais concreta, pois devemos levar em conta os movimentos inconscientes, sistêmicos e emocionais da consciência. Como será que nossa consciência reproduz sutilmente, materializada em nossos atos, comportamentos, as formas de ver e afirmar o mundo e nossas verdades e de nosso grupo, em oposição e negação da alteridade e da Sombra ?

“Todo grande conflito termina em fracasso. Por que? Porque nega o que é evidente e projeta no exterior o que só pode ser resolvido na própria alma.” (idem, p. 21)

Como se pode pensar então, neste contexto a **PAZ**, é a próxima questão que nos propomos. Muito já fica claro dos limites e possibilidades disso. Cabe agora, ainda seguindo algo de Hellinger, dizer que existe um impulso essencial ao lado do que falamos da consciência ligada à vontade de sobrevivência e a de extermínio, que é a aproximação ou as relações amorosas entre os seres humanos. O homem tem sido *sapiens* e *demens*, sábio e demente, anjo e demônio, enfim, humano demasiadamente humano, diria Nietzsche. Um exemplo-chave disso é dado pelo autor com o casamento, onde pessoas de grupos diferentes se unem em novos grupos, as diferenças procuram se unir, o que não deixa de ser algo complexo. Uma outra ligação é o intercâmbio entre o dar e

o receber. Novamente, os grupos e pessoas não vivem sem um sistema de trocas, não apenas como econômica, mas como economia simbólica, como vida cultural e social, como relações humanas, onde aprendemos a ser, nossos limites e possibilidades, e ali nos colocamos e sentimos como parte da sociedade, úteis, valorizados, dignificados e prestativos, bem como cuidados.

Tais disposições humano-sociais podem alavancar o que chamo de *tecnologias sociais*, formas, métodos, práticas e institucionalidades que aprendem algo do campo de ressonância sistêmica, ou da magia do círculo e do encontro, onde pode falar a voz que vige *anterior* aos conflitos. Não é uma tecnologia tão complexa e mecânica quanto possa soar o termo, mas algo construído ao longo dos tempos e culturas que aprendem a lidar com seus conflitos, sob condição de não sobreviverem ou não terem “uma vida boa sob instituições justas” (ideal político-social apontado por Paul Ricoeur em *Si mesmo como um outro*).

Para além do *polemos*, inerente à socialidade que conflita por “natureza”, ou então, por “cultura”, podemos encontrar o *ágape* e a *filia*, comum união e amizade, ponto onde um tem atenção ao outro, numa semelhante consideração de interesses pois há uma sabedoria construtiva para além do auto-interesse do egocentramento. Tal o atestam grandes filósofos, grandes religiões e a experiência cotidiana do cultivo de virtudes das gentes. Queremos ficar na paz. Não é necessário ser moralista, religioso ou filósofo para saber do valor do estar em paz com os outros e portanto consigo mesmo, consigo e portanto com os outros, numa via de mão dupla.

Um bom intercâmbio, um bom sistema do *dar e receber* apenas faz crescer a satisfação e a vontade de apoiar o outro. E faz-se ainda mais interessante, quem muito dá, no nível das virtudes em geral, muito pode receber pelo próprio fato de que a doação é realizadora, desde que não esteja em teias neuróticas e de carências ocultas, mas no nível da gratidão e gratuidade. O que sabemos

em geral é que um bom doador – doador de atenção, de respeito, dignidade, consideração, apoio, presença de espírito, solicitude – é alguém que geralmente colhe bons frutos disso, e passa a ser uma pessoa agradável, que traz conforto e alegria; e nesta via, a tendência é que tal pessoa seja muito apoiada quando necessite, seja cuidada e por vezes elevada como canalizadora de sociabilidade e pacificação em uma comunidade.

Por conseguinte, voltando a Hellinger, a **paz interior**. A ênfase é que o conflito está enredado interiormente e exteriormente, muitas vezes ele já existe de modo latente, formatado no próprio histórico do grupo ou pessoa, ou pelo seu “carma” (ação e reação continuada); ele já é cultivado junto às emoções negativas e pensamentos sombrios não bem percebidos e reprimidos da consciência do indivíduo, ou até auto-justificados. Mas quando aparece a oportunidade, projeta-se e lança-se para fora, em momentos de ação raivosa, visivelmente, ou como sintoma sutil. A psicologia budista ensina que devemos olhar uma intenção ou o surgimento de uma disposição humana e emocional incessantemente e com método. Por exemplo, no nível grosseiro primeiramente, onde é clara a ação errônea ou a geração de prejuízos; mas não pára aí, segue a verificar o nível oculto, como o faz a psicologia por exemplo, ver camadas reprimidas, necessidades e frustrações ocultas, traumas presentes; e, indo ainda mais adiante, auscultar profundamente, sobre o nível *sutil*, onde se exige muita paciência, cultivo de virtudes, meditação, esforço corporal e mental, e também muita flexibilidade e senso de humor relativizante – visto o peso que carregamos e projetamos a partir do eu e suas auto-defesas (vergonha, auto-comiserações, culpabilidades, mágoas etc).

O ponto a que chegamos da paz interior, é muito rico explorar pois há hoje várias práticas do cuidado de si e da vivência de virtudes e até de espiritualidade que podem ser úteis para pensar o equilíbrio ou boa condução de constelações sociais.

(Um exemplo é o trabalho que iniciamos numa parceria entre a UFPE e a Secretaria das Cidades de Pernambuco, onde propomos o uso de tecnologias sociais em presídio, tais como meditação, teatro do oprimido, roda de diálogo, contação de histórias, música, além dos tradicionais exercícios físicos.) Trata-se de usar meios mais arrojados e possíveis, quebrando preconceitos, para superar os mecanismos de violências que se encarnaram não apenas nas ruas, mas em nossas instituições sociais, no *modus* de ser.

Nesta visão, os *bons* e o *stablishment* precisam dar-se conta urgentemente do seu lado perigoso e mau, dentro de sua boa consciência; enfrentar, como diz Hellinger, o sentimento de culpa e a má consciência; e dar contas de suas dívidas sociais, diríamos. Eles concedem aí lugar aos que foram por eles rejeitados, exclusão que se faz sem o admitir (ex.: desigualdade econômica é grande *causa* mortis de incontáveis pessoas). Assim, pode-se perceber os padrões pelos quais atuamos, a indiferença para com o apelo da alteridade no rosto chocante do excluído – diria Levinas e Dussel.

Como então **promover paz** neste contexto ? Nossa última questão é a parte mais prática, e exige certamente pensar em métodos, pois precisamos casar a intenção, a motivação, com os meios hábeis para realizar o que quer que seja. Realizar transformações, pois nada permanece muito tempo igual. O primeiro ponto que fica claro é a dimensão de complexidade do tema conflito e paz, uma parte se liga à outra, e podemos ver isto quando analisamos a fundo um pequeno ato nosso de violência e chegamos a outras raízes, por exemplo, de necessidades nossas não satisfeitas, perdas, não aceitação, negação etc. Elencaríamos algumas dimensões envolvidas por ora, dentro desta paz interior que se liga com as ações exteriores: tomar consciência de como vemos o mundo, que padrão de olhar e portanto de relação estabelecemos com a vida, envolvida em que emoções ? Medo, desejos, carência, tristeza, alegria, receptividade etc. ? Um esforço teórico

e prático, corporal vital e psicológico é exigido neste momento, pois a cegueira pode ser sutil e habitar uma pseudo normalidade que tem orientado nossos passos. Saber ver em profundidade, saber ouvir, sentir, parar e perceber o que está ocorrendo em cada situação. Desacelerar para perceber a paisagem, ou seja, que paisagem construímos a cada momento, e lugar, ou que repetimos, e como podemos mudar tal paisagem mental (consciência), e assim a social aí integrada.

Uma abertura de consciência está em jogo, não por mero interesse teórico ou formal, mas por necessidade de barrar a violência branca ocultada sob os mantos do sistema das coisas normatizadas – a bom exemplo do mercado e suas exclusões.

Para Hellinger, a paz começa onde termina a vontade de extermínio, momento em que o indivíduo reconhece que não podemos separar entre bons e ruins; todos estamos enredados, como a teia ecológica em suas várias expressões, multitude de uma unidade dinâmica, equilíbrio pulsante pois a vida é movimento, e, portanto, conflito e suas resoluções. O caminho para a paz é preparado por um amor aberto, leve, acolhedor, “o grande amor que está além do bem e do mal, além dos grandes conflitos” (idem, p. 23). *Além do certo e do errado, existe um lugar; somente ali nos encontraremos* (Rabindranath Tagore).

A meu ver, são vários os mecanismos que atuam para a cultura de paz, muitos deles nem se utilizam deste termo, nem de teorias. Há, contudo, pontos em comum, e há o foco da motivação cultivada, quando nos encontramos em meio às diferenças; ali está o ânimo (alma) e a coragem, necessários aos tempos de violações excessivas.

Referências bibliográficas

- HELLINGER, Bert. *Conflito e paz – uma resposta*. SP: Cultrix, 2007.
- FREUD, S. *O mal estar na cultura*. RJ: Imago (obras completas).
- JUNG, C. G. *Civilização em transição*. RJ: Vozes, 1993.
- NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal*. SP: Cia das Letras, 2001
- PELIZZOLI, Marcelo L. (org.) *Cultura de paz - educação do novo tempo*. Recife: EDUFPE, 2008.
- _____ (org.). *Cultura de paz – alteridade em jogo*. Recife: EDUFPE, 2009.
- _____ *Correntes da ética ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- _____. (org.) *Os caminhos da Saúde - integração mente e corpo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Homo Ecologicus*. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.
- ROSEMBERG, Marshall. *Comunicação não violenta*. SP: Ágora, 2006.
- SHELDRAKE, Ruppert. *Seven experiments that could change the world*. Londres: Fourth Estate, 1994.
- ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo enfoque sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JUSTIÇA, MEDIAÇÃO E SUBJETIVIDADE:

O que esperamos de nós mesmos?

Gabriela Maia Rebouças¹

I. Um dedinho de prosa...

E mais uma vez estou lá, naquela cena cotidiana e detestável, no caixa de um supermercado discutindo pela propaganda enganosa, o preço a maior no sistema, com uma gerente provavelmente instruída a não ceder e a dizer sempre “não posso”. Eu já sei que terei que escolher entre não levar o produto ou simplesmente engolir o mal feito. Mas aí falo, enuncio os argumentos, evoco a lei, exponho a minha indignação, extravaso. Às vezes, simplesmente deixo passar o produto, não digo nada, e falo em pensamento, ‘mais uma vez, mais este absurdo’.

Quando nos colocamos em uma situação de conflito, e nos colocamos sempre em situação de conflito, há uma voz que se manifesta, impulsionada por sentimentos, voz dita ou abafada, mas voz vivida. Esta voz, que é única, de cada um, inconfundível, marca uma subjetividade. Mas vai além: ela dá o tom de um desejo de mudança, de acerto e de controle. Penso que este desejo pode ser chamado de justiça.

É verdade que há tantas noções de justiça², tantas tradições na-

¹ Doutora em Teoria e filosofia do direito pela UFPE, professora da graduação e pós-graduação, é Coordenadora do curso de Direito da Universidade Tiradentes em Sergipe, membro do núcleo de pós-graduação em direito da UNIT e da RENAESP (Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública) em Sergipe, tendo como foco de pesquisa e atuação a teoria do direito, resolução de conflitos e direitos humanos.

² Kelsen dedica uma parte de sua obra à questão da justiça. Cf. KELSEN, Hans.

turalizadas de justiça, que se pode ter a sensação de não haver nenhuma que expresse o que sentimos. A excitação da justiça tem cólera, tem força e determinação. São elementos tão poderosos que, não raro, a justiça é destrutiva, vingativa, raivosa. No seu anseio de controle, é comum que se perca em procedimentos, esvazie o conflito, transforme-se em impotência. Mas a mudança faz da justiça um sentimento nobre, no desejo de reparação, de superação e de refundação de nosso cotidiano.

É no sentido de dar voz a este sentimento que aflora ao experimentarmos o conflito que este ensaio se justifica. O que está longe de ser uma apologia à 'justiça com as próprias mãos', ou mesmo uma forma de relativismo radical. Esta justiça, que utiliza uma voz, pede comunicação, quer contato, que o outro, alguém que a escute. Esta justiça-voz, que é a expressão de uma subjetividade, quer interagir e, portanto, é justiça que se constrói entre muitos.

Entre uma justiça e uma subjetividade, um elo efetivo é a mediação. Este ensaio foi construído a partir deste elo e suas potencialidades.

O que é justiça? São Paulo: Martins fontes, 1998, e como ele, o positivismo não deixou de alimentar o debate com a justiça, apesar de suas incisivas de separá-la da discussão do direito. Vale à pena lembrar PERELMAN, C. Ética e direito, São Paulo: Martins Fontes, 1999. São obras que lidam com a dicotomia direito e justiça, como quem lida com o par objetivismo e subjetivismo. Por outro lado, a justiça também ganha uma discussão rica no seio do liberalismo econômico, quando se trata de pensar a justiça como mecanismo de repartição de riquezas e oportunidades. Recomendamos FLEISCHACKER, Samuel. Uma breve história da justiça distributiva. São Paulo: Martins fontes, 2006; e RAWLS, John. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Mas o foco aqui, como se verá, será outro. Nos aproximaremos, tanto quanto possível, do que se tem chamado de justiça restaurativa.

II. O vasto campo da mediação

Há muitas atividades ou procedimentos que são nomeados como mediação. Quando direcionada para o acordo, a mediação se confunde com a conciliação. Como prática de intervenção, a mediação ressurgiu nos Estados Unidos³ e na Grã-Bretanha no início dos anos setenta, e no Canadá nos anos oitenta. Tais práticas logo ganharam destaque por serem extremamente bem sucedidas quanto à qualidade e quantidade das resoluções de conflitos⁴.

A doutrina especializada⁵ costuma classificar a mediação a partir da postura do mediador e do resultado que poderá atingir. Assim, identifica uma mediação facilitadora e uma mediação avaliativa, eventualmente um misto das duas. Na mediação facilitadora, o terceiro neutro funciona como um elo entre as partes, viabilizando a comunicação, ajudando as partes a identificarem os pontos a serem trabalhados, o foco dos conflitos, as questões emocionais, perdas e ganhos. A postura é de fato aquela de facilitar, mas não de construir o acordo. Na mediação avaliativa, o mediador é chamado a “emitir um parecer ou uma recomendação quanto ao valor do acerto ou quanto a alguma outra solução”⁶.

Mas a diversificação da atividade mediadora não se restringe a essa taxionomia dicotômica, podendo multiplicar-se em papéis

³ Nos Estados Unidos, a consolidação dos mecanismos paraprocessuais encontra no *Alternative Dispute Resolution Act* de 1988 um documento legislativo substancial. O texto, na íntegra, encontra-se disponível em http://www.epa.gov/adr/adra_1998.pdf. Acesso em: 01/02/2010.

⁴ ÁVILA, E. Mattos. Mediação familiar: formação de base. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Florianópolis, 2004, p.25.

⁵ Cf. COOLEY, John W. A advocacia na mediação. Trad. De René Locan. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p.43-5.

⁶ COOLEY, A advocacia na mediação, 2001, p.44.

que se adaptam às contingências de cada conflito. Cooley⁷ enumera, entre os exemplos desses papéis: (i) a abertura de canais de comunicação; (ii) a legitimação, que envolve o reconhecimento dos direitos de si próprio e das demais partes; (iii) a facilitação de processos; (iv) o treinador, na formação de novas lideranças ou negociadores; (v) o aumento dos recursos, funcionando como um assessor técnico em questões relacionadas à necessidade de peritos, outros bens, tendo em vista o aumento de possibilidades de acordo; (vi) a exploração de problemas, onde assume um papel terapeuta; (vii) o bode expiatório, que se compromete com os resultados atingidos pelas partes, assumindo eventualmente responsabilidades e culpas, solidarizando-se com as partes; (viii) o agente da realidade, que ajuda a construir um acordo satisfatório e realizável; e (ix) a liderança, transmitindo segurança e tomando a iniciativa por meio de sugestões procedimentais ou substantivas.

Fica perceptível que as tentativas de sistematização e classificação do tema esbarram na dificuldade de identificar com exatidão o alcance da atividade mediadora, diferenciá-la de negociações ou conciliações, sobretudo a partir referencial teórico norte-americano⁸. Não se pode ignorar que a flexibilidade da mediação como procedimento e a abertura para a compreensão do problema para além dos limites do juridicamente decidível acabam por impedir a identificação da mediação em um conceito

⁷ Idem, p.44-5. Acrescenta o autor que “o mediador facilitativo pode confortavelmente assumir qualquer um dos nove papéis. O mediador avaliativo pode recorrer a algum desses papéis, mas normalmente se concentra nos papéis de líder e de agente da realidade”.

⁸ Avalio que a tradição prática dos norte-americanos, como de resto dos países de *Common Law*, coloca com muita ênfase a questão do raciocínio pelo exemplo, com seus textos recheados pela narrativa dos casos. Neste sentido, a percepção da multiplicidade de procedimentos e de rumos possíveis para a resolução de um conflito fica ainda mais evidente, já que, junto com a tentativa de exemplificar um dado aporte teórico, aparecem também as singularidades dos casos, o universo particular do conflito.

fechado, uniformizar uma classificação, totalizá-la em um *a priori*. Ademais, não se pode perder de vista que o reconhecimento de legitimidade quanto à flexibilização dos procedimentos permite também um certo hibridismo entre os sistemas, na tentativa de adequar-se contingencialmente ao conflito. É extremamente importante preservar, diante da possibilidade de hibridismos, a clareza dos envolvidos em relação às mutações. Assim, acentuamos a necessidade de uma diferenciação mínima, que permita ao agente perceber e enunciar o acento ou o solo sob o qual se põe na resolução do conflito.

É desejável, portanto, reconhecer duas maneiras de mediar: uma mais técnica, mais focada no acordo e outra transformadora, focada na aprendizagem, na subjetividade dos envolvidos. Tomo aqui a linha da mediação transformadora, aquela trabalhada por Warat entre outros⁹. A pretensão de Warat, no entanto, vai muito além das expectativas deste ensaio. Warat pensa a sua mediação como um instrumento de liberação coletiva, um projeto de mediação dos oprimidos¹⁰, dos excluídos, para além da negociação transformadora de matriz norte-americana¹¹, que encara o comunitário como vínculos entre vizinhos, comunidades étnicas, minorias. Warat se propõe a ampliar a atuação da mediação numa transformação que reconstrói a cidadania, portanto, a partir de um referencial do coletivo.

Sem nos deixar seduzir pela perspectiva prática e psicologizante

⁹ Entre os estrangeiros, Cf. SLAIKEU, Karl A. No final das contas: um manual prático para a mediação de conflitos. Brasília: Brasília Jurídica, 2004. Entre os nacionais, Cf. MORAIS, José L. Bolzan de. E SPENGLER, Fabiana M. Mediação e Arbitragem, 2008.

¹⁰ “Denominei *Mediação do Oprimido* as formas de diálogo que tentam resolver, no Brasil, os conflitos comunitários e individuais nos espaços urbanos e rurais de exclusão social”. WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. In: Surfando na Pororoca: o ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.203.

¹¹ WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. In: Surfando na Pororoca, 2004, p.204.

da visão transformadora da mediação norte-americana, com seu passo a passo, sua sequência técnica, mas sem avançar ainda nos desdobramentos políticos e sociais de uma mediação do oprimido, nos circunscreveremos aqui a explorar as características gerais da mediação propostas por Warat, na tentativa de “cartografá-la”: *sensibilidade, alteridade, contágio (afinidades eletivas) e diálogo*.

Nesta perspectiva, o mediador é um ator social cujo caminho de transformação do outro o obriga a transformar-se a si mesmo¹². Não concilia, não propõe, não decide: o mediador escuta, incita o falar das partes, conecta, articula e quanto menos sua intervenção for solicitada, mas eficiente ela terá sido¹³. Isto não significa que a sua função é dispensável. Ao contrário, pois se as partes por si só tivessem este canal aberto, já teriam sozinhas chegado a um termo, quicá sequer chegado ao conflito.

A mediação está tentando resgatar a delicadeza da relação, fragilizada pelo conflito. É por isso que Warat¹⁴ aproxima o ofício do mediador do amor e o desatrela exclusivamente dos saberes técnicos. Um ofício que requer uma autenticidade, um agir e uma sensibilidade que o aproxime do respeito pelo outro¹⁵, numa relação horizontal de vontades, desejos, subjetividades.

¹² “Também quero falar preliminarmente sobre o fato de que ninguém pode desempenhar-se eficazmente como mediador se previamente não harmoniza a intimidade de sua própria alma”. WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. In: Surfando na Pororoca, 2004, p.213.

¹³ Igualmente, quem pensa na mediação como uma negociação assistida também dosa a intervenção do mediador como inversamente proporcional à fluidez da comunicação entre os envolvidos. Cf. SLAIKEU, Karl A. No final das contas, 2004, p.64.

¹⁴ WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador In: Surfando na Pororoca, 2004.

¹⁵ “Como colocar-se nos sapatos do outro”. É esta a metáfora utilizada por Malvina Muszkat que acrescenta: “[...] numa situação de conflito, caracterizada por desejos excludentes entre as partes, o reconhecimento do Outro como diferente de Mim é a condição básica para a proposição de um diálogo, o meio mais eficiente para a preservação da individualidade na intersubjetividade.” MUSZKAT, Malvina Ester (org). Mediação de conflitos, 2003, p.35.

Pela mediação, seriam abertas fissuras que deslocariam a ideia de humano que a modernidade inventou, o humano da razão, da técnica, inundando-o com o amor, com a sensibilidade, numa reinvenção do próprio humano. E vai além: propõe a mediação como um processo de comunicação que pode ser visto como uma modalidade das relações de ajuda, cujo objetivo é a transformação do conflito ao introduzir-lhe o diálogo. E a partir desta configuração mais ampla, é possível falar em mediações preventivas e reparadoras, jurídicas, comunitárias, institucionais ou privadas. “Também a mediação pode ser vista como política cultural e como paradigma superador das visões de mundo produzidas pela condição moderna”¹⁶.

O caráter transdisciplinar é uma marca essencial da mediação. Não existindo uma teoria geral que possa fundá-la, e exatamente por romper com a lógica racional da modernidade, em suas exigências procedimentais, técnicas e objetivas, a mediação acaba por receber todas as críticas de um momento de ruptura de *episteme*. Sem dúvida que a nossa formação, com o olhar da modernidade, tende a desqualificar todo conhecimento que não possa ser enquadrado em sua fórmula de racionalidade. O risco de um direito líquido, os riscos da sociedade de risco, enfim, exigem uma postura completamente diferente dos sujeitos, dos atores sociais. Reconfigura o próprio direito, alojando a discussão não mais numa perspectiva abstrata e normativa de busca de segurança e estabilidade, mas no seio das relações mesmas das gentes, onde irrompem elementos irracionais, subjetivos, emotivos, onde a sensibilidade ocupa a ordem do dia, com ou sem romantismo.

Mais que técnica, procedimento ou teoria: a mediação é uma pos-

¹⁶ WARAT, Luis Alberto. *Mediación, derecho, ciudadanía, ética y autonomía en el humanismo de la alteridad*. In: Surfando na Pororoca, 2004, p.383-4. No original: “*También la mediación puede ser vista como política cultural y como paradigma superador de las visiones de mundo producidas por la condición moderna.*”

tura, é uma maneira de interagir com pessoas em conflito e com isso, a mediação exige (se já não for) uma reflexão ética. Um terceiro mediador é aquele que procura, em sua ação, em sua configuração institucional, colocar-se numa postura comunicadora, aumentando o respeito pelas partes e a escuta, mas uma escuta nem tão psicanalítica, nem confessional. A escuta tem um sentido analítico, construtivo e não inquisitorial. “A procura crítica da autonomia passa por um *entre-nós* participativo do diálogo com o outro. Um saber escutar o outro”¹⁷.

A divergência é também produtiva, tanto quanto a convergência de ideias. A divergência crítica¹⁸ é uma tomada de posição ética que inclui o outro e o faz indispensável. Ela permite que as partes se coloquem no conflito e se movam, atuem, joguem.

As aproximações com uma terapêutica podem conferir à mediação uma certa conotação de cura. Mas não é este o acento trazido¹⁹. A inserção de conceitos ou noções psicanalíticas no seio da prática da mediação encontra uma experiência que as modifica, já que os resultados da mediação podem ser muito diferentes da psicanálise. Esta é a ênfase de Warat, que reconhece e afirma a necessidade de se superar uma perspectiva acentadamente terapêutica para a mediação. Em sua análise, ela tem que ser vista com a ênfase na dimensão pedagógica, que não excluiria, por certo, em seu desenvolvimento, elementos da terapêutica, mas que não se propõe a inscrever-se como meio

¹⁷ WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. In: Surfando na Pororoca: o ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p.195

¹⁸ Para Warat, “criticar não é exercer um pensamento negativo, é por em crise um modo de entender o mundo (um paradigma) para tomar decisões que permitam uma mudança, abandonar-se; desprender-se do que já está morto em nós ou na sociedade, ou em nossas relações com os outros”. WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador . In: Surfando na Pororoca, 2004, p.196.

¹⁹ Posição compartilhada com outros autores. Cf. PINHO, Humberto Dalla Bernardina de. Disposições finais. In: PINHO, Humberto Dalla Bernardina de (Coord). Teoria geral da mediação. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2008, p.241-286.

de salvar o indivíduo, mas como instrumento de transformá-lo e fortalecê-lo.²⁰

“A educação participativa procura que nós adquiramos a responsabilidade de produzir nossas próprias crenças, ajudar-nos nós mesmos (com a menor cota de ajuda terceirizada) a subtrair de qualquer outro com pretensões de dominador, o poder de produzir-nos as crenças”²¹. Neste aspecto, Warat nos permite aproximá-lo de Foucault²², em sua aposta nas tecnologias de si, que permitem ao sujeito modular sua existência esteticamente, na potencialização de um cuidado de si.

A ‘prática do cuidado’ é uma forma de forçar o poder, para que encontre limites, e os outros, para que não nos invadam ou manipulem. A dimensão política do cuidado passa pela necessidade de dizer não ao poder ou aos outros que nos maltratam, impondo-lhes limites, tratando por todos os meios de evitar que fiquemos presos a uma estrutura cesarista. Por aí passa o sentido estrito da palavra cidadania: o controle do limite, o controle da invasão. Por aí começa o sentido mais amplo de cidadania como uma forma solidária de encontrar-se com o outro (como limite que me constitui autônomo) para

²⁰ “Podríamos hablar, acepto, de una pedago-terapia, pero quitándole, en este contexto, el componente terapéutico, todas sus connotaciones de cura, o de clínica del psiquis humano. Lo terapéutico tendría aquí que ser entendido como proceso de aprendizaje de ciertos caminos de desintoxicación cultural, institucional y política. Algo mucho más próximo de los análisis institucionales, existenciales o éticos, que de las dimensiones clínicas de la terapia.” WARAT, Luis Alberto. *Diálogos del excluido: La ciudadanía y los derechos humanos como pedagogía: movimientos y desdoblamientos sobre el carácter pedagógico y poco terapéutico de la mediación*. In: Surfando na Pororoca, 2004, p.320.

²¹ Idem, p.195.

²² Cf. a fase ética de Foucault, que inclui tantos os dois últimos volumes da História da sexualidade quanto o curso “A hermenêutica do sujeito”.

realizar a autonomia. É a cidadania uma questão ecológica e de subjetividade: a cidadania é um reclamo, ético-estético-político-cognitivo, por uma melhor qualidade de vida²³.

É neste sentido que intentamos aproximar²⁴ a imagem do mediador de hoje do mestre de outrora, o mestre que conduz com desprendimento, e que permite ao discípulo ser mais autônomo a cada exercício. É evidente que não se trata na mediação de uma subordinação ao mediador, mas é preciso que as partes respeitem e confiem nas habilidades do mediador, e sobretudo, que acreditem no seu trabalho e se comprometam com o processo. Como no exercício antigo, o exercício da mediação põe em risco as crenças das partes, joga com suas posições e, enquanto transformadora, pretende efetuar um deslocamento na subjetivação dos sujeitos envolvidos.

Na construção de seus alicerces e saberes, a mediação aproveita, transversalmente, diversos campos de saber, o que a faz necessariamente transdisciplinar. Esta é a razão pela qual diversos profissionais e pessoas experientes podem e devem estar envolvidos como mediador, a exemplo de psicólogos, assistentes sociais, líderes comunitários, educadores, entre outros. A mediação, portanto, é mais que um procedimento para o direito, é uma forma mais flexível de resolução de conflitos, que não ignora, por certo, os limites do jurídico. Este compromisso do mediador com a lei não o faz atrelado, como o juiz, ao direito vigente. Mas, por outro lado, ele não pode ignorá-lo, sendo extremamente necessário que o conheça. Isto não significa dizer que o mediador tenha necessariamente que ser um advogado, porque ele precisará de habilidades interdisciplinares e, do mesmo modo que um advogado

²³ WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador . In: Surfando na Pororoca, 2004, p.171.

²⁴ “Provocar-te, estimular-te, para te ajudar a chegar ao lugar onde possas reconhecer algo que já estava ali (ou em ti). Esse é o papel do mestre, e também o papel do mediador”. Idem, p.13.

mediador precisa se inteirar, estudar e saber lidar com questões e problemas psicológicos ou sociais, o psicólogo ou o assistente social também podem adquirir um conhecimento suficientemente aprofundado da lei.

E vamos além, no sentido de perceber que a mediação pode se constituir em um elo importante entre a construção de nós mesmos e de uma justiça que supere o modelo da culpa, da punição e da vingança.

III. Aproximações entre justiça restaurativa, mediação e subjetividade

O foco em uma justiça restaurativa é aquele de aguçar a importância na reconstituição dos laços, o espaço da convivência e oportunizar aquela voz que falamos no início do ensaio. E a voz é a marca de nossa subjetividade.

Os procedimentos de uma justiça restaurativa comumente se baseiam na configuração sobre a mediação que apresentamos. As mesmas dificuldades que encontramos para delimitar o vasto campo da mediação servem para responder porque não conseguimos, do lado da justiça restaurativa, uma definição precisa e única.

A simplicidade acaba sendo valiosa: justiça restaurativa é uma escolha ética pelo empoderamento de vítima e agressor na construção de uma solução para o conflito, na reparação do dano, na restauração das relações e na transformação de nós mesmos. É um paradigma que surge deslocando a noção de punição e retribuição que a justiça moderna incorporou. Neste sentido, se a mediação representa uma modificação de procedimentos e téc-

nicas de resolução de conflitos, as aproximações e colaborações mútuas são evidentes quando se trata de relacioná-la com a justiça restaurativa, sobretudo a linha da mediação transformadora que tomamos neste ensaio.

A carta de Araçatuba de abril de 2005, resultante do I simpósio brasileiro de justiça restaurativa, enumera dezesseis princípios, assim sintetizados:

1. Informação prévia plena sobre as práticas restaurativas a serem desenvolvidas pelos participantes;
2. Autonomia e voluntariedade dos participantes;
3. respeito mútuo e
4. co-responsabilidade ativa dos participantes;
5. atenção à vítima e atendimento de suas necessidades, sem desconsiderar o ofensor;
6. envolvimento da comunidade com solidariedade e cooperação;
7. atenção às diferenças sócio-econômicas e culturais entre os participantes e
8. ao pluralismo;
9. direito à dignidade dos participantes;
10. promoção da igualdade e horizontalidade das relações;
11. participação e democracia;
12. facilitador qualificado;
13. observância da legalidade quanto ao direito material;
14. sigilo e confidencialidade;
15. integração com a rede de assistência social e
16. interação com o Sistema de justiça²⁵.

Ela é um sinal positivo dos rumos que o debate sobre uma justiça restaurativa tem tomado no Brasil, no sentido de uma difusão cada vez maior, avançando inclusive para experiências tanto fora quanto dentro do próprio espaço tradicional de resolução de conflito, ocupado com hegemonia pelo Estado. Juntamente com a Resolução das Nações Unidas de 2002, fomentou a construção da Declaração da Costa Rica sobre a justiça restaurativa na América Latina em setembro de 2005²⁶.

²⁵ Disponível em: <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/cartadearacatuba.pdf>. Acesso em 30/06/2010.

²⁶ Tanto a resolução da ONU quanto a Carta da Costa Rica estão disponíveis em: <HTTP://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br>. Acesso em 30/06/2010.

Neste sentido, o Brasil tem participado de um movimento mundial em torno da justiça restaurativa como um novo e necessário paradigma de uma cultura de paz. Fortemente incorporada entre as diretrizes do terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), há diversas experiências e projetos²⁷ em desenvolvimento no País.

Uma mudança como esta, mudança de paradigma e de cultura, exige cautela e cuidado redobrados. Se o modelo de uma justiça retributiva e punitiva ocupa a estrutura das relações jurídicas, educacionais, das relações familiares (em todos estes espaços continua reverberando a ideia de vigiar e punir para corrigir), não se pode esperar que a justiça restaurativa encontre logo um espaço tolerante e apto ao seu desenvolvimento simplesmente. A discussão exaustiva de novos fundamentos e a posição sempre crítica em relação às novas experiências é o trabalho por onde as práticas restaurativas podem ser experimentadas sem serem logo desnaturadas. A preocupação é a de não torná-las uma moda, um *slogan* a encobrir velhas práticas que, na manutenção das relações de poder e dominação, esvaziam o seu potencial transformador e restaurativo.

No dizer de Howard Zehr, são necessárias outras lentes para superar o modelo atual, de uma justiça retributiva e punitiva, e focar sobre uma justiça restaurativa. Para a justiça retributiva “o

²⁷ Pernambuco conta, desde 2005, com o projeto de Mediação Comunitária, cujos objetivos incluem a capacitação de líderes comunitários e a oferta de serviços de mediação sem custo à população. Em São Paulo, uma experiência pretende transformar os professores da rede pública em mediadores, levando a justiça restaurativa a milhares de estudantes. As delegacias no Brasil inteiro têm promovido, por iniciativa de seus agentes ou através de projetos institucionalizados, práticas de justiça restaurativa com mediação de conflitos de menor potencial ofensivo, na tentativa de dar respostas mais efetivas aos conflitos. Em 2007, pude acompanhar e orientar um estudo monográfico em nível de especialização lato sensu ligado à RENAESP (Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública) em Sergipe, onde uma delegada/discente analisava as próprias experiências à frente de uma delegacia especializada em grupos vulneráveis no interior do Estado.

crime é uma violação contra o Estado, definida pela desobediência à lei e pela culpa. A justiça determina a culpa e inflige dor no contexto de uma disputa entre ofensor e Estado, regida por regras sistemáticas”²⁸. Mas para a justiça restaurativa, “o crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança”²⁹.

Nos desdobramentos destas novas lentes, um ponto forte é aquele da responsabilidade que, neste ensaio, tem forte vínculo com a mediação transformadora e com a construção ética de uma subjetividade. A responsabilidade ativa a voz do engajamento, necessário na condução de nossas vidas e na coerência de nossas ações.

De um lado, a lente retributiva enxerga que erros geram culpa (absoluta ou indelével), cuja dívida abstrata com a sociedade é paga sofrendo-se uma punição, já que a ação é responsabilidade apenas da escolha do indivíduo. Já a lente restaurativa enxerga que os erros geram dívidas e obrigações, com gradação de responsabilidade, podendo a culpa ser redimida pelo arrependimento e reparação. A dívida é com a vítima em primeiro lugar, concreta e se paga restaurando o correto. A responsabilidade deve ser assumida pelas partes envolvidas, não se excluindo o papel do contexto social nas escolhas³⁰.

Nas reflexões sobre a mediação e a justiça restaurativa, salta em evidência a importância de uma postura ética de seus atores, sejam vítima e ofensor, seja a comunidade, sejam os mediadores. O empoderamento de que falamos é uma disposição para assumir

²⁸ ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008, p.170.

²⁹ ZEHR, Howard. *Trocando as lentes*, 2008, p.170-1.

³⁰ ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008, p.190-1.

responsabilidades, para se comprometer com soluções, acordos e pactos e para restaurar relações desgastadas pelo conflito. Ele exige, de cada um de nós, a reflexão foucaultiana sobre o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos.

IV. Para não se estender mais...

Entender que os conflitos surgem, se multiplicam infinitamente não por uma pulsão social ao ilícito, por pura desobediência ao direito, mas porque as pessoas vivem, divergem, agem, relacionam-se, criam vínculos, mudam e tornam a mudar é uma consciência fundamental para reforçar a necessidade da mediação em culturas de paz e democracias.

Neste momento, apostamos na mediação e no paradigma de uma justiça restaurativa como abordagens de resolução de conflitos responsáveis e comprometidas com uma ideia de democracia participativa e emancipatória. Sobretudo quando estão em jogo, no conflito, mais elementos concernentes à subjetivação dos atores. Elas viabilizariam a superação de um modelo jurídico dependente de um sujeito universal, cuja justiça repousa na premissa de se estar sujeito à lei que faz dos sujeitos, sujeitos iguais e indiferentes.

A mediação e a justiça restaurativa, assim, potencializam a construção de subjetividades em transformação, subjetividades que sejam estilizações da própria existência, porque incorporam, à sua maneira e dentro de suas necessidades, as tecnologias de si que Michel Foucault identificou como propícias ao movimento de auto-subjetivação do sujeito. Elas, mediação, justiça restaurativa e tecnologias de si, guardam o compromisso com o outro, a legitimação na liberdade dos envolvidos e a responsabilização pelos próprios atos, contribuindo, uma e outras, para a constru-

ção de formas de vida mais emancipadas. É com foco neste enleio que se pode ver a construção de um caminho para a justiça que potencialize a subjetividade pelo exercício da mediação.

E esta justiça que se constrói junto, mediando, justiça compartilhada, é já uma justiça transformadora, restaurativa e disposta a escutar esta voz, que preenche o vazio da injustiça, interrompe o conflito e permite liberar o futuro através do perdão. A paz não é a serenidade da ausência de conflito ou de dor, mas a agitação de uma voz que transforma dor em aprendizado, fazendo da justiça o sentido da renovação.

Referências bibliográficas

ALTERNATIVE Dispute Resolution Act. 1988. Disponível em http://www.epa.gov/adr/adra_1998.pdf. Acesso em: 01/02/2010.

ÁVILA, E. Mattos. *Mediação familiar: formação de base*. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

CARTA da Costa Rica. 2005. Disponível em: www.ibjr.justica-restaurativa.nom.br/pdfs/cartadacostarica.pdf. Acesso em 30/06/2010.

CARTA de Araçatuba. 2005. Disponível em: www.ibjr.justica-restaurativa.nom.br/pdfs/cartadearacatuba.pdf. Acesso em 30/06/2010.

COOLEY, John W. *A advocacia na mediação*. Trad. de René Locan. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLEISCHACKER, Samuel. *Uma breve história da justiça distributiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*.

trad. .Maria Tereza da Costa Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. trad. de Maria Tereza da Costa Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito (1981-1982)*. Edição de François Ewaldo e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; [Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail]. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KELSEN, Hans. *O que é justiça?* São Paulo: Martins fontes, 1998.

MORAIS, José L. Bolzan de. E SPENGLER, Fabiana M. *Mediação e Arbitragem*, 2008.

MUSZKAT, Malvina Ester (org). *Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus, 2003.

PERELMAN, C. *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINHO, Humberto Dalla Bernardina de. Disposições finais. In: PINHO, Humberto Dalla Bernardina de (Coord). *Teoria geral da mediação*. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2008.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SLAIKEU, Karl A. *No final das contas: um manual prático para a mediação de conflitos*. Brasília: Brasília Jurídica, 2004.

WARAT, Luis Alberto. *Mediación, derecho, ciudadanía, ética y autonomía em el humanismo de la alteridad*. In: *Surfando na Pororoca: o ofício do mediador*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. O ofício do mediador. In: *Surfando na Pororoca: o ofício do mediador*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

PAZ: UM FUNDAMENTALISMO NEGOCIÁVEL?

Reflexões sobre o paradoxo da “Luta pela Paz”¹

Artur Stamford da Silva²

Introdução

A Cultura da Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e na prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) no respeito pleno dos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e da ingerência nos assuntos que são essencialmente de jurisdição interna dos Estados, de acordo com a Carta das Nações Unidas e do direito internacional; c) no respeito pleno e na promoção de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais; d) no compromisso de resolução pacífica dos conflitos; e) nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente das gerações presentes e futuras; f) no respeito e na promoção do direito ao desenvolvimento; g) no respeito e no fomento da igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; h) no respeito e no fomento do direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; i) na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por um

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

² Doutor em Direito pela UFPE; Prof. Adjunto da UFPE; Coordenador do Moinho Jurídico; Integrante da Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da UFPE

ambiente nacional e internacional que favoreça à paz (art. 1, da Resolução 53/243, de 6 de outubro de 1999, da Assembléia Geral da ONU).

Convidado a participar desde livro sobre direitos humanos e cultura de paz pelo prof. Dr. Marcelo Pelizzoli, a quem agradeço a oportunidade, vivi a dificuldade em delimitar o tema, o que se pode compreender após leitura do art. 1º da Res. 53/243, acima transcrito.

Para identificar uma delimitação, permiti-me escrever frases soltas que me tencionam quanto aos direitos humanos: Judiciário, no Estado de Direito, é o espaço social para decisão de quem está com o direito, portanto poder competente para evitar a justiça privada (justiça com as próprias mãos), há uma tendência de só se recorrer ao Judiciário quem não conseguiu resolver o conflito diretamente com a parte conflitante, por exemplo, se é assim, como exigir um Judiciário que ao invés de ditar o direito, promova negociação do direito tolhido?; se a felicidade é um desejo de todos, porque não somos felizes? O que implica, é possível ser feliz sem ser alienado? Se todos desejamos a paz, porque não vivemos na paz? É possível viver na paz em nossa sociedade? A defesa dos direitos humanos tem como um de seus principais instrumentos o diálogo. É possível dialogar a paz ou ela é fundamental e, como fundamentalismo, não se negocia? Observe, não questiono se devemos dialogar o como chegar a paz, os procedimentos os caminhos, refiro-me ao “viver a paz”. Seja lá o que quer dizer paz. Um primeiro pressuposto da visão teórica que usamos é a substituição da pergunta “o que é?”, pela pergunta “como foi possível sermos essa sociedade que somos?”.

Com isso, retomo ideias já lançadas no artigo “Ordem, resistência e desordem. Revisão metodológica do 12º camelo em tempo de terrorismo”, publicado no livro BITTAR, Eduardo e TOSI, Giuseppe. Democracia e Educação em Direitos Humanos numa Época de Insegurança. Brasília: SEDH-PR, 2008.

Neste artigo questionei o porquê precisamos do direito (do Judiciário) para resolver questões vivenciadas em nossos cotidianos. Dentre os pontos abordados, lembro ter escrito que o anúncio do fim do Estado de Direito, baseado na evidente ineficiência e incapacidade de o Estado promover as promessas da modernidade, foi revisitado após 11 de setembro. É que, se o Estado de Direito parecia ter seus dias contados frente à perda de soberania diante dos blocos econômicos plurinacionais, das câmaras de comércio, da arbitragem, ele “surpreendentemente” retoma sua importância após 11 de setembro de 2001³. Agora, refletindo sobre cultura de paz, questiono que cultura de paz podemos promover numa sociedade que legitima o Judiciário como fundamental para a vida em sociedade menos agressiva, ou seja, uma sociedade que precisa de terceiros para prevenir, gerir e proteger sua paz?

Para entender esse nosso primeiro pressuposto teórico, judiciário como necessário à paz social, lembramos que nossa cultura está pautada por dicotomizar os debates, as reflexões, tais como fazemos na teoria do conhecimento, na epistemologia, no cotidiano etc.. Em relação ao direitos humanos, tensionamos: universalismo/particularismo; inclusão/exclusão; identidade/diferença etc..

O desejo por uma sociedade em que haja igualdade de oportunidades, redução da miséria, da pobreza, da fome em todos os sentidos (do psicológico ao físico) não se desvincula do desejo por paz social. Acontece que para realizar esses desejos é necessário “lutar”. Lutar pela paz? Como lidar com o paradoxo da “guerra pela paz” numa sociedade complexa como a nossa? Lembrei, agora, Gandhi, exemplar pacificador, para os indianos, mas um revolucionário anarquista para a Inglaterra. Estou apenas alertando para a improbabilidade de haver um olhar sobre qualquer assunto, mas sim, tensões de visões, perspectivas.

³ LINDGREN ALVES, José Augusto (2005). Os direitos humanos na pós-modernidade. São Paulo: Perspectiva.

Foram essas as ideias que me vieram durante a vivência da escolha do tema desse texto. Tratei de reler a Resolução 53/243, de 6 de outubro de 1999, da Assembléia Geral da ONU sob um olhar não dicotômico, não linear, mas sim circular. Foi o que tentei chamar atenção ao escrever sobre educação em direitos humanos questionando o quanto estamos preparados para viver o dialogismo que pregamos ou se somos ditadores disfarçados sob o manto dos direitos humanos. Reproduzo o parágrafo na íntegra:

Não basta fazer referência à necessidade de superação da ortodoxia, da lógica imperialista. Minha dificuldade é que tendemos a querer impor nossa convicção pessoal e, quando recebemos observações críticas, tendemos a esboçar reação de intolerância, o que revela nosso despreparo para vivenciar a educação em direitos humanos que nós mesmos pregamos, afinal “devemos preparar cidadãos dotados de capacidade crítica”. Caímos em contradição: discursamos em favor de capacitar cidadãos críticos, que não nos critiquem. Pois é, pregamos nossas idéias. E por pregarmos, somos ortodoxos, dicotômicos, imperialistas de opinião. Daí a questão: é possível nos livrarmos dessa postura, ao agir? Segundo Paulo Freire, como docente devo “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo” (1999, p. 108)⁴.

⁴ STAMFORD DA SILVA, Artur. Leitura sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a possibilidade da não ortodoxia nos direitos humanos. Eduardo Bittar (org.). Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin, p. 169-202, 2008.

E duas frases: será que a defesa pelos direitos humanos pode ser dialógica ou tem que ser imperialista? É possível negociar a paz social com o terrorismo, com o narcotráfico, com o corrupto, com o estuprador etc.?

Um grande desafio é tratar da sociedade brasileira sem dados. Não há dados sociais relativos à pobreza, à fome, à violência, ao montante de verba destinado a projetos sociais etc.. Isso dá lugar a afirmações pautadas em opinião pessoal. Pode-se escrever que a cada dia aumenta o número das poucas pessoas com mais acesso aos bens e serviços e aumento da pobreza, da fome, da miséria, da desigualdade; tanto quanto se pode escrever que estamos caminhando para um Brasil mais igualitário econômica e socialmente. Por que esses escritos são possíveis ao mesmo tempo? Será que é mera questão de visão negativista ou positivista?

De toda forma, localizamos discursos negativistas que se referem ao aumento da violência, da desigualdade e enfatizam os casos reais para comentar a falta de alternativa para a sociedade atual; ao mesmo tempo em que localizamos ações positivistas que - não ignorando a violência da desigualdade - atuam em razão de sua redução, seu enfrentamento. Lutam pela paz, porque lutam pela redução da pobreza. Não nos referimos às ações paternalistas e assistencialistas, muitas vezes limitadas a projetos que só servem para sustentar os seus autores e que não afetam em nada a mudanças no cotidiano social da comunidade. Todavia, há os casos de projetos sociais que efetivamente transformam uma comunidade, a exemplo as ações da Rede de Tecnologia Social (<http://www.rts.org.br>), as quais não se limitam a criar esperanças circenses às crianças, mas efetivamente melhoram o cotidiano profissional das pessoas. Outro exemplo é o IBJR (Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa), em seu site há dados e textos para compreensão do assunto, bem como sobre movimentos e implementação de projetos nas comunidades (<http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/>).

Se a pretensão é exterminar a violência, a proposta é descabida porque impossível. Projetos impossíveis, propostas de soluções impossíveis, diagnósticos e indicação de caminhos inviáveis, é o que pretendemos evitar. Por exemplo, para resolver ou enfrentar o aumento da violência, basta reduzir a desigualdade econômica. Certo, mas ... como reduzir efetivamente essa desigualdade no Brasil? Exigindo dos bancos e de empresários que desejem menos lucro? Vemos nessa alternativa mais um “diálogo de surdos”⁵.

Nosso interesse em tratar do paradoxo em direitos humanos, aumenta quando lemos e ouvimos: “direitos humanos é defender bandidos”⁶. Minha preocupação não está na existência da frase, mas em seu senso comum. Quando no senso comum surgem reações com essas, por mais que os especialistas a rejeitem e neguem, ela merece a sua atenção, principalmente quando se trata da tensão de vida, própria do paradoxo da “luta pela paz”. Tensão esta aumentada devido ao “cultuarismo” dos direitos humanos, quando ele é assemelhado a cultos religiosos, porque todo fundamentalismo só inclui os convertidos.

Essa questão nos leva a perguntar se os defensores dos direitos humanos estão preparados para suportar críticas ou só eles podem criticar e serem críticos.

Para refletir sobre essa questão, recorro à teoria dos sistemas de sentido.

Será que estamos preparados para evitar o culto a autores? Curio-

⁵ OLIVEIRA, Luciano Oliveira (2000). A vergonha do carrasco. Uma reflexão sobre a pena de morte. Recife: UFPE, p. 9.

⁶ Sobre o tema ver: VIEIRA, Oscar Vilhena. Três Teses equivocadas sobre os Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/oscarvilhena/3teses.html>. Acesso em: 02/nov./2009; PEREIRA, Clóvis. Direitos humanos, defensor de bandidos?. Disponível em: http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1500&Itemid=45. Acesso em: 11/abr./2010.

so é que já fomos proibidos de não citar Karl Max, depois citá-lo se tornou obsoleto, ultrapassado. Com a teoria dos sistemas não foi diferente. Daí eu insistir no desafio de ver o quanto estamos preparados para o dialogismo, na prática, não no discurso. Esse texto, propositalmente, está baseado na visão sistêmica. Essa insistência tem lugar porque esse aporte teórico ajuda a trabalhar o desafio de localizar alternativas às dicotomias sem que seja defender um lado e denegrir o outro, quando então não saímos do discurso para a prática do diálogo, da tolerância. Não me refiro ao estruturalismo nem ao funcionalismo, mas à teoria dos sistemas de sentido. Para nós, ela nos permite sair do que Rajagopalan considera: “dialogar com o outro sem escutar o que o outro tem a dizer”⁷.

Enfocando na tensão guerra e paz, não há como simplificá-la à escolha de qual lado tem razão nem mesmo, à identificação de quem está com seu direito tolhido. Questionamos, portanto, se há limite ao diálogo como alternativa: a paz é negociável?

Essa questão implica reconhecer que há situações negociáveis e situações não negociáveis. O problema se agrava quando já não identificamos os inimigos⁸. Inclusive, quando pessoal e psicologicamente, vivemos constantemente a tensão entre o que suportamos negociar e o que - se mudarmos nossa visão, nossa postura - implicará perda de nossa personalidade. Aqui, lembro Sócrates, o filósofo grego. Por que ele não aceitou negociar sua soltura e preferiu beber cicuta? Sócrates foi um suicida?

Não estou querendo provocar o debate sobre a diferença entre ser suicida e ter dignidade nem buscar uma resposta a esse di-

⁷ RAJAGOPALAN, Kanavillil (2004). A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica. São Paulo: Parábolas, p. 171.

⁸ LACLAU, Ernesto (2005). Inclusão, exclusão e construção de identidades. In: Aécio Amara Jr. E Joanildo Burity (org.). Inclusão social, identidade e diferença. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: AnnaBlume, p. 22. p. 19-38.

lema, pelo contrário, apenas estou identificando casos em que abandonar uma visão de mundo, uma postura implica perder a vida ainda vivo, o que pode vir a ser mais insuportável que a morte. A questão, portanto, é se há alternativa à ortodoxia da defesa pelos direitos humanos, pela dignidade da pessoa humana, ou seja, como lidar com o terrorismo, com o narcotráfico, com a corrupção, com o estupro etc.. Ou ainda, que cultura de paz é possível na sociedade atual? Daí o título do texto: Paz: um fundamentalismo negociável? Reflexões sobre o paradoxo da “Luta pela Paz”.

Em se tratando de paz social e diálogo, no Estado de Direito criamos o direito de defesa. Atualmente já não basta formalizar esse direito, antes o desafio não se limita ao direito de falar, mas ao direito a ser ouvido. Mudança de dimensão que requer revisitar o direito de defesa da perspectiva formalista para a perspectiva substancialista. Trata-se do desafio de sensibilizar o detentor do poder de decisão.

Tomando o Judiciário como exemplo, o que fazer para o julgador ouvir e considerar o que ouve em sua tomada de decisão, quando ele não quer ouvir e já tem seu julgamento decidido? Como sensibilizar juízes (vara judicial), desembargadores (Tribunais), ministros (Tribunais Superiores e Supremos Tribunais) a ouvir o que não querem ouvir e considerar o que preferem ignorar em suas tomadas de decisões? Que cultura de paz é possível nesse caso? Estamos reduzidos a ilusões, a sonhos dogmáticos? A dificuldade para tratar o tema se agrava quando e tem por decisão judicial justa aquela imparcial ao mesmo tempo em que contextualizada à situação vivenciada. Bom, imparcialidade se pauta por critérios pré-estabelecidos, pré-estabelecer critérios resulta enrijecer padrões de julgamento (e em pré-julgamentos), porém a justiça da decisões requer considerar o contexto de cada caso, contextualizar envolve adaptação, adaptação ao social requer espaço de liberdade (flexibilizar os critérios pré-estabelecidos), espaço de liberdade pode ser usado tanto por julgadores honestos

como desonestos. Como julgar a honestidade e desonestidade do julgador? Pelo resultado desagradável da decisão? Toda decisão agrada uns e desagrade outros. Como lidar com o paradoxo da decisão justa porque imparcial se o discurso dos direitos humanos pode ser usado tanto por um julgador com intenção de promover mudança social (a exemplo dos julgamentos que admitiram a união de pessoas do mesmo sexo com união familiar independente de a legislação assim lidar com a situação) como por um juiz corrupto (exemplos não faltam na mídia e na boca miúda do cotidiano).

Quanto à paz, ela só é possível se houver diálogo com o opositor. Radicalismo (fundamentalismo dos dois lados) é certeza da impossibilidade de se chegar a alternativas para um início de construção da paz. Sendo assim, e se esses pressupostos não estão errados, o paradoxo da “luta pela paz” merece ser revisitado.

Para provocar essas questões sobre esses temas, exercitaremos o seguinte percurso reflexivo: 1. linearidade e circularidade: implicações epistemológicas; 2. a teoria dos sistemas de sentido aplicada aos direitos humanos.

I. Linearidade e circularidade: implicações epistemológicas

A presença da lógica causal em nosso cotidiano é observável desde a explicação de uma situação, como no caso de acertos e erros serem explicados como causas de ações e/ou omissões, até a explicação da criminalidade como causa de condicionantes econômicas, psicológicas, psiquiátricas, biológicas e/ou educacionais. Até quando se pensa estar agregando ideias - quando se afirma que “não há a última palavra”, “não há a única decisão correta”, “não há O método” - caímos em causalidade.

Nossa observação parte de a explicação causal produzir dicotomias. Dentre as dicotomias epistemológicas mais presentes (tanto nos manuais quanto nos livros monográficos) citamos: senso comum versus conhecimento científico; indução versus dedução; teoria versus prática; racionalismo versus empirismo; universalismo versus particularismo; todo versus parte; sujeito versus objeto; objetivo versus subjetivo etc.. A questão não está na produção de dicotomias, mas em essa produção propiciar a lógica da defesa de um dos lados da dicotomia. A crítica está em que, com isso, a explicação científica ter se tornado uma disputa pela identificação do conhecimento mais verdadeiro, do mais correto, do mais plausível, do mais competente, do mais comprovado, do mais coerente, do mais justificado, do mais provável. Essa situação mantém o debate teórico limitado à defesa de um dos lados da dicotomia, insisto, o que leva ao dilema epistemológico dos paradoxos lógicos⁹, os quais provocam estagnação da explicação científica, sua não continuidade porque o debate é reduzido à escolha de qual lado do paradoxo merecer vir a ser defendido pelo cientista. Daí as disputas científicas por razão única porque verdadeira.

Uma alternativa para sair dessa estagnação teórica é evitar o limite à defesa de um de seus lados e não se negar a saltar à outra diferenciação, desparadoxizando, assim, a dicotomia. É o que propomos com a teoria dos sistemas de sentido, a qual parte da circularidade por ser construtivista.

Uma epistemologia que propõe evitar ou mesmo sair da lógica causal não poderia sofrer reações se não de rejeição, não poderia ser bem vinda, justamente por trazer alternativas aos paradoxos que alimentam a vida acadêmica atual, a qual ainda está ocupada com a filiação a mentores intelectuais. Não que devemos ser obrigados a não preferir autores e explicações teóricas, todavia,

⁹ Paradoxo lógico é aquele de ordem epistemológica, os paradoxos da cientificidade, como os paradoxos matemáticos.

a transformação dessa preferência em seguidores, é que nos é estranho no espaço da cientificidade.

Uma explicação científica do social¹⁰ pode sim não se limitar à defesa de qual dos lados da dicotomia é o melhor. Com isso supomos que é possível não tornar a ciência uma seita, não tomar ciência como religião. Confusão compreensível na idade média e, também no início da modernidade quando se fez necessário estabelecer a identidade de cada área do conhecimento, bem como do próprio conhecimento científico. A tendência à idolatria, naquela época, não necessariamente ainda precisa estar presente na atualidade. Como já escrevemos, não se trata de impedir ou proibir fanatismos, apenas estranho esse comportamento quando se pretende fazer ciência. É que não eliminamos a identificação de autores melhores, mais cientistas, porém entendemos que fanatismo científico é confundir ciência com religião.

Mais, não faltam alternativas para se evitar a paralisia que o teórico vive diante de paradoxos, tais como aquelas propostas pela cibernética como teoria da comunicação, quando são explorados conceitos como circularidade, recursividade, retroalimentação, auto-organização, dupla contingência, observação de segunda ordem.

Refiro-me ao construtivismo radical, quando em 1948, Norbert Wiener (1894-1964), no livro *Cybernetics: or the control and communication in the animal and the machine*, desenvolve a cibernética¹¹

¹⁰ SOUTO, Cláudio e SOUTO, Solange (1985). A explicação sociológica. Uma introdução à sociologia. São Paulo: EPU; SOUTO, Cláudio (2002). Ciência e ética no direito. Uma alternativa de modernidade. Porto Alegre: SAFE; SOUTO, Cláudio e SOUTO, Solange (2003). Sociologia do direito. Uma visão substantiva. Porto Alegre: SAFE.

¹¹ Sobre a origem do termo cibernética: “cibernética, derivei da pronúncia grega de *kubernetes* (o timoneiro). A mesma raiz da qual os povos do Ocidente cunharam o termo governo e de seus derivados. Por outra parte, encontrei mais tarde que a pronúncia havia sido usada já por Ampère, aplicada na política, e introduzida, em outro sentido, por um homem de ciência polonês, ambos os casos datam do início

como teoria da comunicação pautada pela idéia de *feedback* como retroalimentação, dando lugar ao processo de desambigüização (*disambiguation*), o qual proporciona ver a comunicação não apenas como processo de fixação de conceitos, mas também como processo de produção de conceitos, pois o conceito vive constante reformulação, ao mesmo tempo em que fixamos um conceito, nós o reformulamos¹². Essa radicalização, em 1960, ganha força com Heinz von Foerster (1911-2002) ao publicar o livro *On Self-Organizing Systems and their environment*, propondo a substituição da epistemológica da causalidade linear pela epistemologia circular (causalidade retroativa - retroalimentação)¹³. Com Foerster observar é distinguir e, como distinguir tem sempre duas partes, ao indicar o que se observa, o observador dá referência a ambos os lados, ao lado referenciado e ao lado ocultado provisoriamente; em 1969, George Spencer Brown no livro *Laws as form* apresenta o princípio da distinção¹⁴: “Nós tomamos como determinado a ideia de uma distinção e a ideia de uma indicação, bem como que não é possível fazer uma indicação sem fazer uma dis-

do séc. XIX (WIENER, 2009).

¹² ADAMS, Frederick (2003). The informatioal turn in philosophy. In: *Minds and machines*. Netherlands, Kluwer, no. 13, p. 473-476.

¹³ THOMAS, David (2009). Feedback e Cibernética: reimaginando o corpo na Era do Ciborg. Disponível em: <http://members.fortunecity.com/cibercultura/vol1/thomas.html>. Acesso em: 10/09/2009; RAV, Yehuda (2002). Perspectives on the history of the cybernetics movement: the history of the current research through the contributions of Norbert Wiener, Warren McCulloch, and John von Neumann. In: *Cybernetics and Systems: an International Journal*, no. 33, p. 779-804. DOI: 10.1080/01969720290040830.

¹⁴ Princípio da distinção é que: o estado indicado pelo lado de fora de uma marca não é o estado indicado por seu lado de dentro. Assim o estado indicado pelo lado de fora de uma marca é o estado obtido pelo seu cruzamento desde o estado indicado no lado de dentro da marca. No Original: Principle of Distinction: The state indicated by the outside of a mark is not the state indicated by its inside. Thus the state indicated on the outside of a mark is the state obtained by crossing from the state indicated on its inside KAUFFMAN, Louis (2008). *Laws of Form - An Exploration in Mathematics and Foundations*. Rough draft. Disponível em: <http://www.math.uic.edu/~kauffman/Laws.pdf>. Acesso em: 09/03/2008., p. 5-6).

tinção. Com isso, levamos a forma de distinção para a forma¹⁵, trata-se da ideia de forma como distinção de dois lados (*re-entry*). Luhmann parte dessas ideias (circularidade, retroalimentação, observar como distinguir) ao elaborar a teoria dos “sistemas de sentido”¹⁶.

Essas ideias chegam à sociologia do direito com Niklas Luhmann ao explorar a metodologia circular para propor uma teoria da sociedade pautada pela diferença sistema/entorno¹⁷. É o que lemos na frase “há que se pensar a unidade da diferença como constitutiva. Assim como não há sistema sem entorno, ou entorno sem sistema, tão pouco há elementos sem uma vinculação relacional, ou relações sem elementos. Em ambos os casos, a diferença é uma unidade que só produz efeitos como diferença”¹⁸.

Ainda sobre essa mudança epistemológica, da ideia de realimentação (causalidade retroativa) chegamos ao pensamento complexo, no qual a auto-organização liga a dependência à autonomia. Exemplificando: o ser humano é autônomo desde que se alimenta, acontece que o alimento vem do mundo exterior, portanto

¹⁵ No original: “We take as given the idea of a distinction and the idea of an indication, and that it is not possible to make an indication without drawing a distinction. We take therefore the form of distinction for the form”.

¹⁶ LUHMANN, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder. p. 29.

¹⁷ LUHMANN, Niklas (1997). Editorial: Niklas Luhmann. *La sociedad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoieticos de comunicación*. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona, *Anthropos*, no 173-174, jul./out., p. 3;c.

¹⁸ LUHMANN, Niklas (1997). Editorial: Niklas Luhmann. *La sociedad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoieticos de comunicación*. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona, *Anthropos*, no 173-174, jul./out., p. 3

dependemos desse mundo para sermos autônomos¹⁹. A ideia de auto-organização - re-entrada da seleção no interior do próprio sistema - foi usada na física, química, biologia, chegando às ciências sociais com a substituição da dicotomia sistema aberto/ fechado por *autopoiesis*.

Nossa proposta é trabalhar as consequências da circularidade para a epistemologia dos direitos humanos. Para isso, recorremos à teoria dos sistemas de sentido, para a qual exploramos ideias de Richard Rorty e sua proposta de “demolir os dualismos gregos”²⁰ e formular alternativas aos limites “das dificuldades epistemológicas que perturbam os filósofos desde Platão e Aristóteles”²¹; Niklas Luhmann e sua proposta de afastamento da explicação social pautada por mecanismos de controle pré-estabelecidos, porque “a cada sistema lhe é dado representar o complexo de suas relações com o entorno como emaranhado desconcertante, porém também como uma unidade constituída por ele mesmo, com a exigência de uma observação seletiva”²² e ao afirmar que só nos comunicamos por comunicação (daí a circularidade na teoria dos sistemas de Luhmann e a *autopoiesis* da comunicação, do que pretende explicar a sociedade desde a recursividade (retroalimentação) entre três elementos: informar, dar-a-conhecer e entender. Assim é porque um sistema é auto-poiético quando a comunicação que ele seleciona diferencia e sintetiza componentes próprios - informação, ato de comunicar (dar-a-conhecer a informação) e compreensão (entendimento da

¹⁹ MORIN, Edgar (2009). Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da (org.). Para navegar no século XXI, Porto Alegre, ulina/EDIPUCRS, 2000. Disponível em: http://www.ouviroevento.pro.br/leiturassugeridas/EM_Da_necessidade.htm.

²⁰ RORTY, Richard (1997). Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos filosóficos I. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 141.

²¹ RORTY, Richard (1998). El giro lingüístico. Barcelona: Paidós, p. 127.

²² LUHMANN, ob cit. (1997), p. 3.

informação)²³; “na medida em que a comunicação organiza sua capacidade de conexão, na medida em que exercita sua *autopoiesis*, o que se conecta não pode conectar-se senão ao já dito”²⁴. Com isso, o mundo pressuposto se organiza como unidade na diferença. É que o mundo não é a comunicação, mas sim, é a comunicação que divide o mundo entre o que participa e o que não participa da comunicação. Numa frase: “o mundo pode ser observado na comunicação sob a forma de paradoxo”²⁵.

Epistemologicamente os sistemas autopoieticos operacionalmente fechados têm duas características: baseiam-se na circularidade (quando há tautologia, sabe-se o que se sabe – observações e descrições – ou quando se dá o paradoxo, sabe-se que não se sabe – quando se permitem negações); e formam unidade sistêmica (autodescrição redutiva – o sistema funciona reduzindo a complexidade do mundo).

Assim, os paradoxos não mais estagnam a continuidade da produção teórica, antes dicotomias tais como a teoria da ação/teoria dos sistemas e individualismo/coletivismo; teoria/prática; indução/dedução etc. são desparadoxizadas desde a distinção diretriz sistema/mundo (entorno)²⁶.

Quanto ao direito: “o direito não só resolve conflitos, senão que também os produz ... o direito pressupõe sempre a possibilidade

²³ LUHMANN, Niklas (1996). La ciencia de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos, p. 23.

²⁴ Idem, p. 25.

²⁵ Idem, p. 26.

²⁶ LUHMANN, Niklas (2005). El derecho de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 76. O emprego do termo entorno, ambiente, mundo servem como sinônimo se lidos como a parte não interna do sistema. São, paradoxalmente, integrantes do sistema já que estão acoplados estruturalmente a ele. Caberia distinguir mundo, entorno de ambiente se se quer diferenciar meio ambiente do entorno. Neste caso, entorno englobaria o meio ambiente (ambiente) e os demais sistemas da sociedade. Na esperança de evitar confusões, mantemos a tradução ao castelhano: entorno.

de desvio de comportamentos na sociedade”²⁷, do que resulta ser uma das funções do direito produzir instabilidade no sistema social. Isso não é explicável desde a lógica causal, mas sim na metodologia circular, a qual se distingue da linearidade e sua lógica causal justamente porque evita o regresso *ad infinitum*²⁸, uma vez que a circularidade implica aceitar que a comunicação só continua porque se dá a dupla condição de seleção e recursividade, assim é porque “os sistemas autopoieticos têm capacidade de transformar causalidades em estruturas”²⁹. É o que Luhmann explica explorando o teorema da incompletude de Kurt Gödel e usa a expressão “gödelização da racionalidade”.

O teorema da incompletude foi proposto por Gödel em 1931, como resposta ao programa de David Hilbert (1862-1943)³⁰. Hilbert, em 1900, no *International Congress of Mathematicians*, in Paris, defende que a matemática avança ao resolver problemas e, então, elenca 23 problemas incitando a comunidade matemática a resolvê-los como forma de promover a formulação de um sistema matemático capaz de servir como linguagem universal e, assim, provar que não existem problemas irresolúveis³¹. Em 1926, no artigo “Sobre o infinito”, Hilbert argumenta que, para escapar dos paradoxos sem trair a teoria matemática, é necessário esclarecer a natureza do infinito, o qual é útil como construto teórico, porém não se encontra em nenhuma parte do universo, nem do pensamento racional³².

²⁷ Idem, p. 196.

²⁸ LUHMANN, Niklas (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos, p. 142-143; LUHMANN, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder. p. 39.

²⁹ LUHMANN, Niklas (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos, p. 332.

³⁰ FRESÁN, Javier (2008). *Gödel: la lógica de los escépticos*. Madrid: Nivela, p. 49; SRIVASTAVA, S.M. (2007). *Gödel proof*. Na *Introduction to mathematica logic*. In: *Resonance, fev.*, p. 59-60.

³¹ FRESÁN, Javier (2008). *Gödel: la lógica de los escépticos*. Madrid: Nivela, p. 101.

³² Idem, p. 48

A questão do paradoxo, na teoria do conjunto, ganha lugar quando se questiona sua completude, em oposição à solução formal proposta por Georg Cantor (1845-1919). É quando tem lugar o paradoxo de Bertrand Russell (1872-1970), também conhecido como o paradoxo do barbeiro ou o paradoxo do mentiroso³³.

Em carta enviada por Russell a Gottlob Frege (1848-1925), em 1902, é posta em cheque a proposta de uma teoria formalista para completar todo o sistema da matemática. Nesta carta, Russell pergunta se é possível um conjunto que contém a si mesmo como integrante do conjunto, ou seja, se a teoria geral dos conjuntos integra a teoria dos conjuntos. Em resposta Frege reconhece se tratar de um paradoxo e, como o segundo volume do seu livro *Grundgesetze der Arithmetik* (As leis básicas da aritmética) já estava quase todo impresso, Frege escreve um pós-escrito no qual consta: “dificilmente poderá suceder a um cientista uma coisa mais infeliz do que ter um dos fundamentos de seu edifício abalado depois de ter terminado a obra. Foi nesta posição que me vi colocado por uma carta de Bertrand Russell quando a impressão deste volume estava quase completa. Refere-se ao meu Axioma (V). Nunca ocultei de mim próprio a sua falta de evidência, que os outros axiomas de resto não têm, quando de uma lei da lógica o que se deve exigir é evidência. E de fato eu indiquei este ponto fraco da minha obra no Prefácio do Vol. I (p. vii). Teria dispensado este axioma com agrado se eu conhecesse uma maneira qualquer de o substituir”³⁴.

A alternativa de Russell para tratar do paradoxo do conjunto foi a teoria dos tipos lógicos, publicada em 1908 e depois no livro

³³ A mais antiga das contradições é o paradoxo de Epimenides ao dizer: “todos os cretenses são mentirosos”. Sendo Epimenides cretense, ele está mentindo ou dizendo a verdade? Ele se inclui ou não na classe dos cretenses mentirosos? Se ele está mentindo, o que ele diz é verdade. Se ele está dizendo a verdade, ele só pode estar mentindo, pois ele sendo cretense, há um cretense que não mente (RUSSELL, Bertrand (1974). *Lógica e conhecimento*. Os Pensadores. São Paulo: Abril, p. 126).

³⁴ KNEALE, William e KNEALE, Martha (1991). *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 659.

principia mathematica. Trata-se de um desdobramento do princípio do círculo vicioso, o qual considera que “nenhuma função pode ter entre os seus valores nada que pressuponha a função ... a função é aquilo que denota ambigualmente um elemento de uma certa totalidade, nomeadamente os valores da função”³⁵. Ou seja, a totalidade não pode estar contida no conjunto, por isso “se existe algum sentido em perguntar se uma classe é membro de si própria ou não, então certamente em todos os casos das classes comuns da vida cotidiana verificamos que uma classe não é membro de si própria. Consequentemente, sendo isto assim, não podemos continuar a construir a classe de todas aquelas classes que não são membros de si próprias, e podemos nos perguntar, quando tenhamos feito isto, é aquela classe um membro de si própria ou não?”³⁶.

Para resolver essa questão, Russell cria a teoria dos tipos lógicos, para a qual “um tipo pode ser definido como um domínio de sentido, i. e., como sendo a coleção dos argumentos para os quais uma dada função proposicional tem valores, assim porque as designações das classes são símbolos incompletos, símbolos que não podem ser definidos isoladamente, mas têm que ser definidos num contexto já que todos os símbolos complexos em que eles ocorrem com sentido podem ser substituídos por símbolos complexos equivalentes em que eles já não aparecem”³⁷, ou ainda: “podemos estabelecer que uma totalidade de qualquer tipo não pode ser um membro de si própria ... a totalidade de classes do mundo não pode ser uma classe no mesmo sentido em que elas o são. Deveremos distinguir uma hierarquia de classes. Começaremos com as classes que se compõem inteiramente de particula-

³⁵ Idem, p. 664-665; CROCCO, Gabriella (2003). Gödel, Carnap and the Fregean Heritage. In: *Synthese*, Netherlands, Cogger Academics, no. 137, p. 21-42.

³⁶ RUSSELL, Bertrand (1974). *Lógica e conhecimento. Os Pensadores*. São Paulo: Abril, p. 125.

³⁷ KNEALE, William e KNEALE, Martha (1991). *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 666-667.

res: este será o primeiro tipo das classes. A seguir continuaremos até as classes cujos membros são classes do primeiro tipo: este será o segundo tipo. A seguir continuaremos até as classes cujos membros são classes do segundo tipo: este será o terceiro tipo, e assim por diante. Nunca é possível para uma classe de um tipo ser ou não ser idêntica à classe de outro tipo ... Dentro de qualquer tipo dado existe um número cardinal máximo, a saber, o número de objetos daquele tipo, mas sempre seremos capazes de obter um número maior indo para o próximo tipo. Portanto, não existe nenhum número tão grande além daquele que podemos obter num tipo suficientemente elevado. Teremos aqui os dois lados de um argumento: um lado quando o tipo é dado, o outro quando o tipo não é dado”³⁸.

Com isso apenas queremos escrever que o debate sobre paradoxos, como o paradoxo do mentiroso, não é resolvido superando o paradoxo, mas saltando até uma outra diferenciação. É o que Gödel demonstrou com seu teorema da incompletude, em 1931, para o qual: “existem proposições formalmente indecidíveis”³⁹; bem como que o princípio do círculo vicioso da lógica de Russell supõe a existência de totalidades físicas, por isso Russell não consegue encontrar saída ao paradoxo da teoria geral do conjunto. Qualquer semelhança com as propostas de uma teoria da decisão jurídica, não é mera semelhança.

Nossa leitura de Luhmann considera que esses pressupostos epistemológicos permitiram ao autor propor alternativa à paralisia da teoria diante dos paradoxos da causalidade, como os obstáculos epistemológicos da dicotomia individualismo/coletivismo para a teoria da sociedade e os obstáculos dos direitos humanos diante de dicotomias como universalismo/particularismo; inclusão/exclusão; identidade/diferença.

³⁸ RUSSELL, Bertrand (1974). *Lógica e conhecimento. Os Pensadores*. São Paulo: Abril, p. 128.

³⁹ FRESÁN, Javier (2008). *Gödel: la lógica de los escépticos*. Madrid: Nivela, p. 48.

Gödel provou matematicamente que um sistema teórico só pode ser formalmente completo, se for incompleto, pois, para ser completo o sistema precisa conter elementos inconsistentes. Os dois teoremas de Gödel são:

Teorema 1 – Cada sistema formal S que abarque Z e que tenha um número finito de axiomas e que tenha regras de substituição e implicação como únicos princípios de inferência, é um sistema incompleto;

Teorema 2 – Em cada sistema S não se pode deduzir o enunciado de que S é consistente⁴⁰.

Com esses teoremas, Gödel prova o que Bertrand Russell escreveu a Frege. Porém vai além, demonstra que diante de paradoxos não adianta insistir em provar a inconsistência de um de seus lados para, então, resolver o paradoxo, tão pouco recorrer a uma nova teoria, como a teoria dos tipos, proposta por Bertrand Russell, resolve-se um paradoxo. Sua solução está em desaparadoxizá-lo saltando a outro paradoxo.

II. A teoria dos sistemas de sentido aplicada aos direitos humanos

Aplicar essa visão às tensões e dicotomias dos direitos humanos em razão de uma cultura de paz implica reconhecer que ter a comunicação como célula da sociedade é conceber o ser humano “por inteiro”; não como parte, nem totalidade da sociedade. Esse “por inteiro” implica não reduzir a teoria social a um humanismo liberalista, nem a um estruturalismo controlado e controlador. Como parte do sistema, o ser humano se socializa (capaci-

⁴⁰ GÖDEL, Kurt (2006[1968]). Obras completas. Madrid: Alianza, p. 103-104.

dade de adaptação) e, com parte do ambiente, ele mantém sua individualidade (capacidade de viver em constante mutação). Assim, não cabe manter a afirmação que Luhmann propõe uma teoria da sociedade sem sujeito, salvo se se aceita que é possível comunicação sem sujeito⁴¹.

Mais, numa teoria da sociedade pautada pela distinção sistema/entorno, a racionalidade não é uma questão de razão, consciência, visão de mundo⁴², mas sim um “artefato (uma construção) pelo qual o problema se converte na determinação de como e para que se elabora e se utiliza”⁴³. Isso é compreensível quando se entende que para a teoria dos sistemas operacionalmente fechados “a sociedade, mediante normas, regras ou diretivas, não dá orientações gerais que mereçam o predicado de racional a seus sistemas parciais. A sociedade se conduz mediante flutuações que obrigam aos sistemas funcionais a desenvolver estruturas dissipativas e, com isso, auto-organização”⁴⁴.

Como cada sistema da sociedade produz sua identidade desde operações de sentido na medida em que diferencia sistema/entorno, o sistema mantém o entorno como, também, elemento constitutivo do sistema. É que a unidade é uma forma de dois lados. Com isso, fechamento operacional não é isolamento do sistema, nem a abertura cognitiva é um “vale tudo” comunicativo. Aplicando a lógica da circularidade, portanto a teoria da diferenciação da forma de dois lados, temos que o fechamento

⁴¹ LUHMANN, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 16.

⁴² *Idem*, p. 140-145.

⁴³ LUHMANN, Niklas (1997). Editorial: Niklas Luhmann. *La sociedad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoieticos de comunicación*. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. *Hacia una teoría científica de la sociedad*. Barcelona, Anthropos, no 173-174, jul./out., p. 17;

⁴⁴ LUHMANN, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 143.

do sistema ocorre justamente porque há abertura, pois o sistema se volta a si mesmo incalculável, alcançando um estado de indeterminação não atribuível ao imprevisto dos efeitos externos. Trata-se da *re-entry*⁴⁵, da *autopoiesis* comunicativa.

Sendo, portanto, sentido “o meio no qual as formas se realizam como operações do sistema”⁴⁶, *autopoiesis* é a aceitação de que toda explicação deve partir das operações específicas reproduzidas no sistema ao ponto de constituir o sistema. Afinal, *autopoiesis* não é produção da forma do sistema, mas resultado da diferenciação sistema/ambiente. Dessa diferenciação dá-se o paradoxo de que, ao se desacoplar do entorno, no sistema surgem espaços de liberdade internos, os quais permitem a produção de indeterminação interna no sistema. O sistema contém, portanto, unidade, estrutura e forma ao mesmo tempo em que contém desordem, indeterminação e o outro lado da diferença (da forma).

Essa indeterminação se reduz com a formação de estruturas sistêmicas próprias. Acontece que a estrutura do sistema não é formada por paredes, mas por membranas. “Isso explica porque os sistemas da sociedade têm encontrado no *médium* do sentido a forma de fazer justiça às operações do sistema por este estar aberto a novas determinações. Daí que estes sistemas só reconhecem como operações próprias aquelas comunicações que selecionam formas de sentido”⁴⁷. Mas isso não se dá por isolamento, mas por autonomia de cada sistema da sociedade.

⁴⁵ LUHMANN, Niklas (1997). Editorial: Niklas Luhmann. La sociedad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoieticos de comunicación. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. Hacia una teoría científica de la sociedad. Barcelona, Anthropos, no 173-174, jul./out., p. 28.

⁴⁶ LUHMANN, Niklas (2007). La sociedad de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 40.

⁴⁷ Idem, p. 45-46.

A abertura cognitiva é o que processa internamente no sistema a produção de expectativas normativas e cognitivas⁴⁸, pois o sistema contém situações limites e casos normais⁴⁹, cabe a ele, ao sistema mesmo, desde sua preparação interna, identificar o que é irritação e reagir com velocidade de ressonância capaz de garantir simultaneidade comunicativa do sistema com seu entorno⁵⁰. Trata-se do acoplamento entre o sistema e seu entorno. Acoplamento que pode ser estrutural ou operacional. Quando operacional dá-se por autopoiesis ou por simultaneidade. O acoplamento é estrutural quando o sistema supõe características de seu entorno, confiando estruturalmente nele, por consequência este acoplamento é uma forma de dois lados, ou seja, é uma distinção, pois o que é incluído (o que se acopla) é tão importante quanto o que é excluído. Numa frase: “o acoplamento estrutural tanto separam quanto vinculam os sistemas”⁵¹.

A questão é: se o sistema jurídico é autopoietico, portanto capaz de gerar expectativas desde seus dois valores opostos (código binário de referência lícito/ilícito), ou ainda, quando o meio de comunicação simbolicamente generalizado⁵² do sistema jurídico

⁴⁸ LUHMANN, Niklas (2005). El derecho de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 136; 141.

⁴⁹ Idem, p. 138.

⁵⁰ Idem, p. 510-511.

⁵¹ Idem, p. 508-509.

⁵² Meio de comunicação simbolicamente generalizado é a referência explícita ou implícita às condições de êxito de uma comunicação. É que “simbolicamente, a comunicação se designa a si mesma na unidade da diferença”, do que resulta “as formulações (informações) terem a função de obter uma compreensão (entendimento) com base na qual se possa aceitar ou rechaçar o sentido oferecido com a mensagem (informação)”. Assim, a bivalência garante, em todos os casos possíveis, a *autopoiesis* do sistema. Por exemplo, na ciência, o meio verdade opera sob o código verdade/não verdade. Ao se autoaplicar esse código, paradoxos são produzidos. Diante de paradoxos o sistema tenta assegurar sua própria *autopoiesis* por sua própria conta. Ao encontrar-se com um paradoxo, não há continuidade, o sistema se desequilibra, oscila entre um e outro valor (verdade/não-verdade) e se ocupa deles até que um se torne inviável. Para sair do paradoxo, recorre-se à

acopla valores do sistema político e/ou do sistema econômico, por que isso é corrupção sistêmica e, não acoplamento operativo de simultaneidade ou mesmo acoplamento estrutural? Se o sistema de sentido do direito porta, em sua semântica, valores do sistema econômico e do sistema político isso é corrupção e não acoplamento estrutural? Em que país a decisão jurídica não valora também fatores econômicos e políticos? Quem, havendo sofrido uma batida de automóvel provocada por um assaltante, um narcotraficante, um terrorista, ingressaria com ação judicial requerendo indenização? Quantas pessoas estão dispostas a ingressar com ação judicial contra um magistrado, um policial, um político, um Presidente do País? Pode haver quem o faça, mas ... a maioria não tomaria essa decisão por ter por expectativa que não logrará êxito em seu pleito judicial.

Assim, a epistemologia circular nos permite pensar a defesa dos direitos humanos não como uma tensão entre guerra e paz, mas como constante comunicação entre esses pólos da dicotomia. É justamente por isso que ao questionarmos a possibilidade de negociação da paz social, na verdade estamos provocando a necessidade de um afastamento da lógica causal para lidar com essa questão. O que não se pode confundir com estarmos propondo um “vale tudo”, ou seja, um “deixa para lá” na busca por paz social, por uma sociedade menos violenta, por redução da desigualdade social.

Há limite comunicativo, pois comunicação é uma unidade composta por, ao menos, três elementos: informação (*Information*), dá-la-a-conhecer (*Mitteilung*) e entendê-la (*Verstehen*). Nosso limite, portanto, está justamente em que a forma como a informação será entendida (aceita ou rejeitada) depende “do desen-

técnica da re-entrada, quando só se aceitam como verdade os enunciados em que a não-verdade seja excluída e, como não-verdade, unicamente os enunciados nos quais a verdade seja excluída. Assim, o problema, se não é resolvido logicamente, torna-se desarmado operacionalmente” (LUHAMANN, 1007: 140-142).

volvimento simultâneo de uma *extrema dependência social e de um alto grau de individualização*: esse desenvolvimento se alcança mediante a construção de uma ordem complexa de comunicação provida de sentido, a qual determina a ulterior evolução do ser humano”⁵³.

Ao assim proceder, a comunicação se dá “quando *ego* distingue informação do dá-la-a-conhecer proveniente de *alter*. A recepção ou rechaço da oferta contida na comunicação, não pertence à unidade de comunicação, mas inicia outra comunicação”⁵⁴.

Com essa noção de comunicação, a dimensão social reflete a sociabilidade, a qual tem a relação *alter* e *ego* como horizontes de sentido e, por conseqüência, a sociabilidade se alcança não “mediante a decomposição analítica do outro, mas por referência de sentido que possibilita a comparação permanente do que outros experimentam”⁵⁵.

Aplicar essa visão de comunicação nos debates dos direitos humanos ajuda a compreender o problema do paradoxo de frases como: “Diga não à impunidade. Sou da paz”. Aqui a tensão é entre o clamor por punição (que não deixa de ser um sentimento de vingança da sociedade) e o humanismo (o como lidar com a delinqüência, com os problemas que nos causamos na vida em sociedade).

Citamos também frases como: “a paz duradoura é premissa e requisito para o exercício de todos os direitos e deveres humanos. Não a paz do silêncio, dos homens e mulheres silenciosos,

⁵³ LUHMANN, Niklas (1996). La ciencia de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos, p. 23-24, 140-141; LUHMANN, Niklas (2007). La sociedad de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. 147.

⁵⁴ RODRIGUEZ MANSILLA, Darío (2007) La sociología y la teoría de la sociedad. In: LUHMANN, Niklas (2007). La sociedad de la sociedad. México: Universidad Iberoamericana/Herder, p. X.

⁵⁵ LUHMANN, Niklas (1985). Come è possibile l'ordine sociale. Roma-Bari: Laterza, p. 250.

silenciados. A paz da liberdade - e portanto de leis justas - , da alegria, da igualdade, da solidariedade, na qual todos os cidadãos contam, convivem, compartilham” ... “O direito à paz, a viver em paz, implica cessar a crença de que uns são virtuosos e acertados e outros são errados; de que uns são totalmente generosos e outros totalmente indigentes”⁵⁶.

Por fim: “o que é o Rio de Paz? Somos um grupo de cidadãos de todos os segmentos da sociedade interessados na defesa dos direitos humanos em nosso país. Não temos vínculos políticos ou ligação com instituição pública e nossa maior preocupação é a segurança pública⁵⁷”.

⁵⁶ MAYOR, Federico. O Direito Humano à Paz. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/sc/scdh/parte1/sociais/paz.html>. Acesso em: 11/04/2010.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.riodepaz.org.br/quemsomos.html>. Acesso em: 11/04/2010

Referências bibliográficas

ADAMS, Frederick. The informatioal turn in philosophy. *In: Minds anda machines*. Netherlands, Kluwer, no. 13, p. 471-501.

CROCCO, Gabriella (2003). Gödel, Carnap and the Fregean Heritage. *In: Synthese*, Netherlands, Cogger Academics, no. 137, p. 21-42.

FRESÁN, Javier (2008). Gödel: la lógica de los escépticos. Madrid: Nivola.

GÖDEL, Kurt (2006[1968]). *Obras completas*. Madrid: Alianza.

HUSSERL, Edmund (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.

KAUFFMAN, Louis (2008). *Laws of Form - An Exploration in Mathematics and Foundations*. Rough draft. Disponível em: <http://www.math.uic.edu/~kauffman/Laws.pdf>. Acesso em: 09/03/2008.

KNEALE, William e KNEALE, Martha (1991). *O desenvolvimento da lógica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LACLAU, Ernesto (2005). Inclusão, excluso e construção de identidades. *In: Aécio Amara Jr. E Joanido Burity (org.). Inclusão social, identidade e diferença. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: AnnaBlume, p. 22. p. 19-38.

LINDGREN ALVES, José Augusto (2005). *Os direitos humanos na pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva.

LUHMANN, Niklas (1985). *Come è possibile l'ordine sociale*. Roma-Bari: Laterza.

LUHMANN, Niklas (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos.

LUHMANN, Niklas (1997). Editorial: Niklas Luhmann. *La socie-*

dad como teoría de sistemas autorreferenciales y autopoieticos de comunicación. Nuevos presupuestos críticos, nuevos conceptos e hipótesis en la investigación sociológica de la sociedad contemporánea. Hacia una teoría científica de la sociedad. Barcelona, *Anthropos*, no 173-174, jul./out., p. 3-39.

LUHMANN, Niklas (2005). *El derecho de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder.

LUHMANN, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana/Herder.

MORIN, Edgar (2009). Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da (org.). *Para navegar no século XXI*, Porto Alegre, Sulina/EDIPUCRS, 2000. Disponível em: http://www.ouviroevento.pro.br/leiturassugeridas/EM_Da_necessidade.htm.

OLIVEIRA, Luciano Oliveira (2000). *A vergonha do carrasco. Uma reflexão sobre a pena de morte*. Recife: UFPE.

OLIVEIRA, Luciano Oliveira (2000). *A vergonha do carrasco. Uma reflexão sobre a pena de morte*. Recife: UFPE, p. 9.

PEREIRA, Clóvis. *Direitos humanos, defensor de bandidos?*. Disponível em: http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1500&Itemid=45. Acesso em: 11/abr./2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2004). *A linguística que nos faz falhar. Investigação crítica*. São Paulo: Parábolas.

RAV, Yehuda (2002). *Perpectives on the history of the cybernetics movement: the history of the current research through the contributions of Norbert Wiener, Warren McCulloch, and John von Neumann*. In: *Cybernetics and Systems: an International Journal*, no. 33, p. 779-804. DOI: 10.1080/01969720290040830.

RORTY, Richard (1994). *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.

- RORTY, Richard (1998). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- RUSSELL, Bertrand (1974). *Lógica e conhecimento. Os Pensadores*. São Paulo: Abril, p. 7-143.
- SOUTO, Cláudio e SOUTO, Solange. *A explicação sociológica. Uma introdução à sociologia*. São Paulo: EPU, 1985.
- SOUTO, Cláudio e SOUTO, Solange. *Sociologia do direito. Uma visão substantiva*. Porto Alegre: SAFE, 2003.
- SOUTO, Cláudio. *Ciência e ética no direito. Uma alternativa de modernidade*. Porto Alegre: SAFE, 2002.
- SRIVASTAVA, S.M. (2007). Gödel proof. Na *Introduction to mathematica logic*. In: *Resonance*, fev., p. 59-70.
- THOMAS, David (2009). *Feedback e Cibernética: reimaginando o corpo na Era do Ciborg*. Disponível em: <http://members.fortunecity.com/cibercultura/vol1/thomas.html>. Acesso em: 10/09/2009.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. *Três Teses equivocadas sobre os Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/oscarvilhena/3teses.html>. Acesso em: 02/nov./2009
- WIERNER, (2009). *Cibernética y sociedad*, cap. 1. Disponível em: http://www.bahiapsicosocial.com.ar/en_sayo_nunca_desnudos/index.php/wiener-cibernetica-y-sociedad-cap-1/. Acesso em: 10/08/2009.

PARA UMA CULTURA DE PAZ: Direitos Humanos e justiça Restaurativa

Neemias Moretti Prudente¹

“Não torneis a ninguém mal por mal; esforçai-vos por fazer o bem perante todos os homens; se possível, quando depender de vós, tende paz com todos os homens.” (Romanos, 12:17-18, Bíblia Sagrada).

Os Direitos Humanos fazem parte de uma longa construção histórica, de muitas lutas e conquistas que foram expressas pela primeira vez na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), fruto da Revolução Francesa e, posteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovado pela Assembleia das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948), como *‘ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todos os homens’*.² Estes

¹ Mestre em Direito Penal pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP/SP). Especialista em Direito Penal e Criminologia pelo Instituto de Política Criminal e Universidade Federal do Paraná (ICPC/UFPR). Bacharel em Direito. Professor Universitário. Pesquisador. Conferencista. Escritor. Membro Fundador e Conselheiro do Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa. Membro da Sociedade Mexicana de Criminologia e do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais. Membro do Corpo Editorial da Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal, da Revista Sociologia Jurídica, da Revista Âmbito Jurídico e das Revistas Fontes do Direito. Embaixador de Cristo. E-mail: neemias.criminal@gmail.com.

² DOTTI, René Ariel. A Declaração Universal dos Direitos do Homem: um fecundo marco histórico em favor da dignidade humana. *O Estado do Paraná*, Curitiba, 08 de dezembro de 2008. Direito e Justiça, p. 1; Importante ressaltar que a Declaração, na qual é reconhecida sua obrigatoriedade jurídica por seus membros, foi ratificada por todos os países do planeta, e se tornou um compromisso que os governantes têm de respeitar nas suas políticas públicas e mesmo nas relações internacionais. Agora, cumpre também a nós, como pessoa humana que somos, de cobrar o cumprimento dos Direitos Humanos fundamentais, previstos especialmente no documento acima referido (Cf. ZAFFARONI, Eugenio Raúl e PIERANGELI, José Henrique. *Manual de Direito Penal Brasileiro: parte geral*. 5. ed. rev. e atual. São

documentos surgem diante da preocupação e necessidade de se criar um código de conduta internacional, aliás, uma regulamentação sólida capaz de proteger os Direitos Humanos fundamentais de todas as pessoas.³

Nesse contexto, pode-se entender por Direitos Humanos fundamentais “o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana”.⁴ Conseqüentemente, pode-se dizer que todos os Direitos Humanos, nacionais e internacionais, constituem um complexo integral, harmônico e indivisível, em que os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e são interdependentes entre si.⁵

Sem sombra de dúvida, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (de 1948) foi um marco de grande importância para a concretização dos Direitos Humanos. Mas, passados mais de 60 anos de consagração do referido documento, estamos muito longe de realizar tudo o que foi contemplado pela mesma.

Não obstante, é cediço que o convívio na ‘aldeia global’ em que vivemos gere ‘conflito’ e, na maioria dos casos, ‘violação de Direitos Humanos’. Todavia, o conflito é parte da condição humana, plenamente normal e, não é em si positivo ou negativo, mau ou

Paulo: Revista dos Tribunais, 2004, pp. 65-67, 133-134).

³ MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi*, a.5, n. 51, out. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2074>>. Acesso em: 01 fevereiro 2009.

⁴ MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 20.

⁵ PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

bom. Porém, a forma como é enfrentado ou encarado, principalmente, o modo pelo qual será resolvido é que o torna negativo ou positivo, construtivo ou destrutivo.⁶

O conflito traz consigo a possibilidade de mudança e transformação, seja para duas pessoas, para uma comunidade ou para uma nação. A questão central é como se resolvem os conflitos: se por meios violentos ou através de meios não-violentos. Nesse sentido, a idéia de Direitos Humanos ajuda a descobrir estes lados e aponta direções sobre como resolver os conflitos de forma pacífica.⁷

Um conflito pode ser definido como a diferença entre dois objetivos que são buscados por parte de uma sociedade, ou seja, o conflito existe quando duas ou mais pessoas entram em desacordo porque as suas opiniões, desejos, valores e/ou necessidades são incompatíveis. Consequentemente, frente ao conflito, as pessoas em geral assumem três tipos de atitudes: 1) ignoram os conflitos; 2) respondem de forma violenta aos conflitos; 3) lidam com os conflitos de forma não-violenta, por meio do diálogo/consenso.⁸ Com certeza as duas primeiras alternativas não são as melhores, mas quando se aprende a lidar com o conflito de forma não-violenta, de forma justa e pacífica, essa é a melhor das opções para restaurar a paz.

Portanto, para construir e encarar os conflitos de forma não violenta é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos. Exige-se, primeiramente, a necessidade de reconhecer a existência de conflitos, analisá-los e compreendê-los para, em seguida, buscar uma solução plausível. O reconhecimento de que o conflito exis-

⁶ CURSO “Direitos Humanos e Mediação de Conflitos” - modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo I - Direitos Humanos e Conflitos, p. 13.

⁷ Ibidem, loc. cit.

⁸ Ibidem, pp. 11-13.

te é o primeiro passo para ouvir o outro lado e começar um diálogo com respeito e igualdade. Para entender e facilitar conflitos é fundamental que as pessoas envolvidas entendam ‘o outro lado’ do problema e, na medida do possível, que tentem se ‘colocar no lugar do outro’. Tal comportamento leva a enfrentar e resolver os conflitos da vida de forma criativa e não violenta. E o objetivo da solução não-violenta é a transformação das pessoas em protagonistas de seus próprios conflitos, onde participem ativamente em sua solução por meio do diálogo franco (da comunicação entre as partes envolvidas) e cheguem a uma solução consensual.⁹

O fato é que só é possível haver diálogo quando existe uma relação de forças mais igualitária. Por isso, os Direitos Humanos servem para *empoderar* as pessoas, para que sejam protagonistas - ‘atores e atrizes principais’ das suas próprias vidas. Não é uma lógica de competição - ‘vencedor/vencido’ (que é muito forte na sociedade atual), mas sim uma lógica cooperativa em que todos podem ser ganhadores, ‘ganha-ganha’ ou ‘vitória-vitória’, pois nesse caso não há um único ‘ganhador’, muito menos um único ‘perdedor’ e sim *todos ganham*.¹⁰

Do que foi dito até agora se torna possível entender que a violência é qualquer violação aos Direitos Humanos, que cresce e se espalha a todos os campos. E que para construir uma cultura de paz é necessário que se busque ações não-violentas para o enfrentamento da violência.

⁹ CURSO “Direitos Humanos e Mediação de Conflitos” - modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo I - Direitos Humanos e Conflitos, p. 14; Módulo II - Violência e não-violência nos Direitos Humanos, p. 8; Módulo VI - Formas não-violentas de resolução de conflitos, pp. 2-7.

¹⁰ CURSO “Direitos Humanos e Mediação de Conflitos” - modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo VI - Formas não-violentas de resolução de conflitos, p. 6.

Desta forma, diante da necessidade de se encarar os conflitos de forma não-violenta, apresentam-se os *mecanismos alternativos de resolução de conflitos* como um importante caminho para as soluções pacíficas e justas aos conflitos vivenciados pelas pessoas, de fortalecimento e manutenção da coesão social, da promoção dos Direitos Humanos e da paz.

Sem embargo, as principais Organizações de Estados (ONU e OEA) não vêm assinalando a necessidade de que sejam adotadas medidas nacionais e internacionais a fim de que a meta principal da justiça (especialmente em matéria criminal) seja a resolução de conflitos através de '*métodos outros*', inclusive programas de Justiça Restaurativa¹¹:

1. Recomendação n.º R(85) do Comitê de Ministros do Conselho da Europa sobre a posição da vítima no âmbito do direito penal e do processo penal, de 28 de Junho de 1985, recomendada aos Governos dos Estados-Membros que estudem as possíveis vantagens dos sistemas de mediação e conciliação;

¹¹ 1. *Programas de Justiça Restaurativa* significa qualquer programa que use processos restaurativos e objetive atingir resultados restaurativos; 2. *Processo restaurativo* significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles); 3. *Resultado restaurativo* significa um acordo construído no processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor; 4. *Partes* significa a vítima, o ofensor e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime que podem estar envolvidos em um processo restaurativo; 5. *Facilitador* significa uma pessoa cujo papel é facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo (Conforme os Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal - Resolução 2002/12. Tradução Livre por Renato Sócrates Gomes Pinto. *Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa*. Disponível em: <www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br> Acesso: em maio 2010).

2. A Declaração das Nações Unidas sobre os princípios básicos da justiça para as vítimas de crime e abuso de poder, de 29 de Novembro de 1985, exorta ao uso, quando adequado, de mecanismos informais para a resolução de conflitos, incluindo a mediação, a arbitragem e a justiça tradicional ou as práticas indígenas, para facilitar a conciliação e a reparação para as vítimas;
3. A Recomendação n.º R(87) do Comitê de Ministros do Conselho da Europa sobre o apoio à vítima e a prevenção da vitimação, de 17 de Setembro de 1987, recomenda aos Governos dos Estados-Membros que incentivem experiências de mediação, a nível nacional ou local, entre o ofensor e a vítima, e avaliem os seus resultados, com especial referência à medida em que são defendidos os interesses da vítima;
4. As Regras Mínimas das Nações Unidas, de 1990, relativas às medidas que não impliquem prisão sublinham a importância de um maior envolvimento da comunidade na gestão da justiça penal e a necessidade de promover entre os infratores um certo sentido da responsabilidade para com as suas vítimas e a sociedade no seu conjunto;
5. A Recomendação R(92) 16 do Comitê de Ministros do Conselho da Europa sobre as regras europeias em matéria de sanções e medidas comunitárias considera que as sanções e medidas cuja execução tem lugar na comunidade constituem vias importantes para combater a criminalidade e evitar os efeitos negativos da prisão;
6. O Plano de Ação de Viena, afirma no seu ponto 19, que “Os procedimentos deveriam oferecer praticamente as mesmas garantias, de forma a que os tratamentos não sejam desiguais de uma jurisdição para outra”;
7. A Resolução 1999/26 do Comitê Económico e Social das Nações Unidas, de 28 de Julho de 1999, relativa ao desenvol-

vimento e à execução de medidas de mediação e justiça reparadora no direito penal exorta os Estados, as organizações internacionais e outras entidades a trocar informações e experiências em matéria de mediação e justiça reparadora;

8. A comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho e ao Comitê Econômico e Social, de 14 de Julho de 1999, sobre “As vítimas da criminalidade na União Européia - Reflexão sobre as normas e medidas a adotar”, afirma que a mediação vítima-infrator pode constituir uma solução alternativa para processos penais morosos e desencorajadores, no interesse das vítimas, possibilitando a reparação de danos ou a recuperação de bens perdidos fora de uma ação penal normal;
9. A Recomendação n.º R(99) 19 do Comitê de Ministros do Conselho da Europa, relativa à mediação em matéria penal, estabelece princípios a que os Estados-Membros devem atender ao desenvolver a mediação em matéria penal;
10. O Conselho Europeu de Tampere, de 15 e 16 de Outubro de 1999, afirma, no ponto 30 das suas Conclusões, que os Estados-Membros devem criar procedimentos alternativos extrajudiciais;
11. A Resolução 2000/14 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 27 de Julho de 2000, relativa aos princípios básicos para o uso de programas de justiça reparadora em matéria penal, exorta os Estados a prosseguir o intercâmbio de informações e experiências sobre a mediação e a justiça reparadora;
12. A Decisão-Quadro 2001/220/JAI do Conselho, de 15 de Março de 2001, relativa ao estatuto da vítima em processo penal, determina, no artigo 10º, que os Estados-Membros devem procurar promover a mediação nos processos penais por infrações para as quais considerem adequadas este tipo de me-

didadas e garantir que possam ser tomadas em consideração quaisquer acordos entre a vítima e o autor da infração que sejam obtidos através dessa mediação em processos penais;

13. A iniciativa da República Francesa e do Reino da Suécia de criar uma rede europeia de prevenção da criminalidade, concretizada na Decisão 2001/427/JAI, constitui um excelente exemplo do modo como os Estados-Membros podem cooperar numa base estável relativamente a certos temas. A inclusão da mediação para jovens e da mediação social no primeiro programa de trabalho da Rede Europeia de Prevenção da Criminalidade prova o interesse crescente em encontrar meios alternativos de exercício do direito penal;
14. A Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, de 24 de Julho de 2002 relativo aos Princípios Básicos no Uso de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Penal (*Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters*). Este documento define os principais conceitos de justiça restaurativa, concita os Estados-Membros a apoiar o desenvolvimento de pesquisa, capacitação e atividades para implementação de projetos com esta vertente e sugere a abertura de um debate mundial sobre o tema;
15. A Declaração de Bangkok, de 27 de Julho de 2005, aprovada no 11.º Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, onde reconhece a importância de um maior desenvolvimento de políticas, procedimentos e programas de justiça restaurativa (32);
16. A Declaração de Salvador, de abril de 2010, aprovada no 12.º Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, onde recomenda a aplicação da justiça restaurativa e outras medidas relevantes que promovam opções para manter jovens infratores fora do sistema de justiça criminal (item 21) e enfatiza a necessidade de refor-

çar as medidas alternativas ao encarceramento que podem incluir serviço comunitário, justiça restaurativa, monitoração eletrônica, reabilitação de apoio e programas de reintegração, inclusive a correção comportamental dos infratores e programas vocacionais e educacionais para os prisioneiros (item 43).

No Brasil, a Constituição Federativa do Brasil (de 1988), em seu Preâmbulo, proclama competir ao Estado Democrático à tarefa de assegurar os valores supremos *“de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias”*. Ainda dispõe que a República Federativa do Brasil tem entre os seus fundamentos a *‘cidadania’* e a *‘dignidade da pessoa humana’* (art. 1.º, inc. II e III).

Com efeito, considerando que a *‘cidadania’* e a *‘dignidade da pessoa humana’* estão entre os princípios fundamentais, infere-se que é dever dos Poderes da República (em especial ao Poder Judiciário) *“contribuir para que essa cidadania assuma, com dignidade, sempre que possível e pacificamente, a solução das suas controvérsias”*, e *“ao poder judiciário, prover ou colaborar com a criação e funcionamento de espaços para o desenvolvimento dos encontros alternativos”* não só com vistas à aplicação da lei ou prevenção do conflito e da violência, mas também, *“à promoção de uma cultura de paz e direitos humanos”*, fundamentando-se no *“reconhecimento do conflito como contingência das relações humanas e no desenvolvimento de uma comunicação construtiva, transformadora do conflito e restauradora dos vínculos afetivos de coesão interpessoal ou social”*.¹²

¹² VASCONCELOS, Carlos Eduardo. Inserção da Mediação e Práticas Restaurativas na Organização Judiciária. Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa. Disponível em: <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/Art_InsercaoMediacao_CE.pdf>. Acesso em: 27 janeiro 2009.

Vale lembrar que os conceitos de ‘*Direitos Humanos*’, ‘*cidadania*’ e ‘*Democracia*’ estão intimamente ligados, um remete ao outro, seus conteúdos interpenetram-se: a *cidadania* não é constatável sem a realização dos *Direitos Humanos*, da mesma forma que os *Direitos Humanos* não se concretizam sem o exercício da *Democracia*. Sendo que esta implica a participação dos cidadãos na realização de todos os direitos e garantias consagrados na Constituição e nos diversos segmentos do ordenamento jurídico global.

Levando em consideração tais apontamentos, compete então ao poder estatal que tem sua legitimação estribada nos Direitos fundamentais, que são o elemento essencial deste Estado Democrático, promover ações que se concretizam também, por intermédio das ações, processos e procedimentos que tornem possível a participação da cidadania uma vez que, a existência do Estado de Direito está ligada diretamente à garantia dos Direitos fundamentais, assim como estes somente poderão aspirar à plena eficácia com o reconhecimento daquele.¹³

Nesse sentido, ressalta Simone Martins que:

E ao judiciário que cabe, como baluarte da defesa dos direitos humanos, criar meios de introjetar estes direitos no cotidiano das pessoas, por meio da participação da comunidade e dos envolvidos na apuração, debate e responsabilidade dos atos criminosos cometidos. Procedimentos excessivamente técnicos e formais podem isolar a sociedade do processo de reconstrução moral e reconciliação social necessário ao estabelecimento da democracia. Nessa seara, já que os direitos humanos funcionam como freios a pretensões totalizantes e opres-

¹³ CUNHA, Rosanne Gay. O direito fundamental do acesso à justiça. *Revista Direito e democracia, Universidade Luterana do Brasil, Canoas*, vol. 2, n. 1, p. 151, 1. Semestre de 2001.

soras dentro do Estado, os meios de justiça precisam tornar aptos a construção dos direitos em comento como fundamento de um futuro de reconciliação, paz e segurança.¹⁴

É cediço que o Sistema Judiciário brasileiro está em crise e, diante disso, tem-se enormes dificuldades em prestar um serviço eficiente e satisfatório para a sociedade, o que gera danos e afeta de forma séria a vida de todos os cidadãos brasileiros.

As pessoas não mais se satisfazem com a prestação dada pelo Poder Judiciário e tão pouco se sentem estimuladas a procurá-lo, comungando de uma sensação de desamparo e impotência diante da violação de seus direitos e garantias, fazendo com que tudo isso represente uma limitação ou obstáculo para o acesso à justiça (e aos Direitos Humanos), tornando a função de Estado-juiz ineficiente.¹⁵

No sistema penal não é diferente, posto que, de um lado, o seu funcionamento não corresponde às expectativas da maior parte da população, ficando a vítima muitas vezes renegada a um segundo plano, de outro, ao suposto infrator não lhe é assegurado o mínimo de garantias em face do poder punitivo estatal, o que implica, na maioria das vezes, numa sensação de impunidade, insatisfação e injustiça para ambas os lados.¹⁶

Ante essa dura realidade, a sociedade brasileira parece ter tomado consciência do problema, tanto que um dos temas mais debatidos hoje no Brasil, e uma das prioridades do Ministério da Justiça, é a reforma do sistema judiciário. Importantes mudanças vêm aconte-

¹⁴ RODRIGUES PINTO, Simone Martins. *Justiça Restaurativa, Dialogia e Reconciliação Social*. 2004. 1v. 276 p. Tese (Doutorado em Ciência Política e Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. pp. 43-44.

¹⁵ GOMES, Eduardo Tomé Santos. *Justiça Penal Consensual e as Garantias Constitucionais*. 2006. 1. v. 122p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006. p. 13.

¹⁶ Ibidem, pp. 9-10.

cendo destinadas a agilizar a tramitação dos processos, descongestionar os tribunais, reforçar a segurança jurídica no País e tornar suas instituições mais acessíveis e eficazes no oferecimento de soluções pacíficas e justas aos conflitos vivenciados pelos cidadãos. Esse processo começou nos anos 90, estimulado pelas chamadas '*reformas de segunda geração*' patrocinadas pelo Banco Mundial. Foi aprofundado em 2004, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 45, que criou os Conselhos Nacionais de Justiça (CNJ) e do Ministério Público (CNMP).¹⁷

Sem embargo, depois de passar décadas sem se renovar, o Judiciário passa hoje por um veloz e oportuno processo de reflexão, modernização e experimentação, mas ainda há muito a ser feito para que se construa um Judiciário brasileiro melhor. Com um olhar atento, percebe-se que a simples reforma legislativa e alterações na legislação não serão suficientes para torná-lo mais efetivo e satisfatório, inclusive, no âmbito penal, a criação e mudança de leis acabam resultando em graves e irreparáveis violações aos Direitos fundamentais por não haver a devida observância, por parte dos operadores do direito, aos Direitos Humanos.¹⁸

Desta forma, nota-se que é necessário mudanças na administração e gestão da justiça e, a Justiça Restaurativa, vem de encontro com essa mudança, tendo em vista os seus valores e princípios humanizantes na tarefa de aproximar a comunidade da justiça, em um caminho de acesso à justiça (não só adstrito ao judiciário), consagração da dignidade humana e reconhecimento dos Direitos Humanos.

¹⁷ BASTOS, Márcio Thomaz. Apresentação. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Nacional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005, pp. 5-6; SINHORETTO, Jacqueline. Introdução. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Nacional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005, p. 13; A MODERNIZAÇÃO DA JUSTIÇA. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 7 de junho de 2010. Notas & informações, p. A3.

¹⁸ GOMES, Eduardo Tomé Santos. Op. Cit., 2006, p. 11; BASTOS, Márcio Thomaz. Op. Cit., 2005, pp. 5-6.

A Justiça Restaurativa emerge como alívio da necessidade em aplicar com eficácia a justiça, distribuindo-a de maneira que não legitime a desigualdade social, mas certamente apresentando aos indivíduos a oportunidade de conhecerem os seus direitos e os mecanismos pelos quais podem reclamar a sua violação. Por outro lado, devolve as partes o sentimento de comunidade e fortalece os laços estilhaçados pela infração, estimulando os membros a cuidar pelo cumprimento de suas regras.¹⁹ Corroborando com esse pensamento, com base nas idéias de Alessandro Baratta, interpretando a sua concepção de direito penal mínimo, a justiça restaurativa seria admitida sempre que ela signifique um caminho para a redução das desigualdades sociais. Sendo, portanto, questionável sua validade sempre que enseje a desigualdade entre as partes e disso possa resultar em prejuízo à parte menos favorecida, perpetuando uma situação de desvantagem social.²⁰

Assim, o Estado deve atuar positivamente para assegurar o acesso a um sistema de justiça que garanta o exercício dos Direitos fundamentais constantes no ordenamento jurídico e promova a justiça. Isto significa que, quando algum destes direitos é violado, qualquer cidadão deve ter amplo acesso a uma justiça efetiva e de qualidade a um modelo que assegure o exercício da cidadania e o Estado Democrático de Direito, já que o direito ao acesso à justiça faz parte do grupo dos chamados direitos civis e políticos e é garantido pela Constituição Brasileira.²¹

¹⁹ FREIRE, Moema Dutra. Administração alternativa de conflitos: perspectivas para a ampliação do acesso à justiça e a prevenção à violência. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Maíra Rocha e BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Orgs.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006, p. 117.

²⁰ BARATTA, Alessandro. Princípios Del derecho penal mínimo (para uma teoria de los derechos humanos como objeto y limite de la ley penal). *Doctrina penal: teoria y práctica em las ciencias penales*. Buenos Ayres, a. 10, n. 40, pp. 623-650, 1987.

²¹ LOPES, Carlos. Promoção da Paz e Desenvolvimento Humano: A importância do acesso à justiça. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Nacional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005, pp. 09-10.

Necessita-se, portanto, de uma verdadeira mudança institucional, de uma nova cultura, adotando como um outro caminho (ao lado do sistema tradicional de justiça) *os meios alternativos de solução pacífica de conflitos* para dar uma solução adequada aos conflitos. Sem um fortalecimento expressivo dos mecanismos alternativos de resolução de conflito, o Judiciário continuará em crise. Os meios alternativos podem também contribuir para tirar alguns conflitos da estrutura clássica do Judiciário e resolver aqueles que nunca chegariam a ele.²²

Portanto, diante da ineficácia do sistema de justiça criminal tradicional e da ameaça da desconstrução dos Direitos Humanos, o modelo restaurativo, se bem aplicado, mostra-se uma esperança, uma luz no fim do túnel, não de resolver o problema da criminalidade, mas de reduzi-lo e dar um tratamento mais humanitário e justo aos seres humanos, em estrita observância aos Direitos Humanos das partes envolvidas no conflito.²³

Dessa maneira, o paradigma restaurativo buscaria intervir positivamente em todos os envolvidos no fenômeno criminal, tocando a origem e a causa daquele conflito. E, a partir daí, fazendo-os protagonistas de seus próprios conflitos na busca de uma solução compartilhada de seus problemas (construção de uma justiça participativa) abrindo caminho para real transformação, participação, inclusão, reparação dos danos, restauração das relações e da promoção da paz social com solidariedade, dignidade e humanidade, sem abalo do sistema de proteção aos Direitos

²² BASTOS, Márcio Thomaz. Op. Cit., 2005, pp. 5-6; SINHORETTO, Op. Cit., 2005, pp. 13.

²³ KOSOVSKI, Ester. Vitimologia, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa. *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, vol. 8, n. 48, pp. 146, 150-152, fev./março 2008; GOMES PINTO, Renato Sócrates. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil?. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto e GOMES PINTO, Renato Sócrates (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. pp. 21,35.

Humanos construídos historicamente.²⁴

Agora, o acesso à justiça deve possibilitar o acesso a procedimentos que tutelem de forma efetiva, justa, adequada, tempestiva os Direitos fundamentais.²⁵ Esses procedimentos visam o desenvolvimento de uma cultura favorável aos sistemas alternativos de resolução de conflitos (no judiciário, na comunidade, na escola etc.).²⁶

O acesso à justiça engloba a idéia de efetividade – acesso efetivo à justiça. A credibilidade ao sistema judiciário, como possibilidade de resolução de conflitos, implica não só em poder garantir aos cidadãos que os conflitos sejam resolvidos, mas também sejam resolvidos em um espaço de tempo razoável. O acesso à justiça visa garantir um princípio básico do Estado Democrático de Direito, a isonomia, ou seja, de que todos são iguais perante a lei e devem ser assim tratados.²⁷

Revela-se importante mencionar que, as práticas restaurativas estão atreladas ao princípio da dignidade da pessoa humana, sendo este fundamento da existência das práticas restaurativas, já que as mesmas têm o escopo de devolver aos envolvidos a dignidade de ter acesso a uma ordem jurídica justa e a manutenção de uma sociedade saudável, viabilizando às partes a reintegração na comunidade.

Conforme Renato de Vitto, o modelo restaurativo “*não guarda, seguramente, nenhuma antinomia com o sistema de afirmação e prote-*

²⁴ KOSOVSKI, Ester. Op. Cit., 2008, pp. 146, 150-152; GOMES PINTO, Renato Sócrates. Op. Cit., 2005, pp. 21,35; DE VITTO, Renato Campos Pinto. Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto e GOMES PINTO, Renato Sócrates (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. pp. 48-49.

²⁵ CUNHA, Rosanne Gay. Op. Cit., 2001, pp. 152-153.

²⁶ LOPES, Carlos. Op. Cit., 2005, p. 11.

²⁷ FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. Cidadania, Acesso à Justiça e Realização da Igualdade. *Boletim dos Procuradores da República*, ano IV, n. 43, p. 15, novembro 2001.

*ção dos direitos humanos. Do contrário, a justiça restaurativa não pode ser concebida de forma dissociada da doutrina de proteção aos direitos humanos, já que ambas buscam, em essência, a tutela do mesmo bem: o respeito à dignidade humana.”*²⁸

Sendo, portanto, notório vislumbrar a Justiça Restaurativa como instrumento transformador do sistema de justiça, numa tentativa de reestruturar e reconstruir os direitos humanos para o efetivo acesso à justiça e, por isso, efetivo exercício da cidadania, tendo por fundamento a dignidade da pessoa humana, pedra angular da Lei Maior.²⁹ Nessa linha de raciocínio, como a proposta da Justiça Restaurativa harmoniza-se com os Direitos Humanos, a humanização da justiça criminal representa um caminho viável para alcançar-se a realização dos princípios fundamentais proclamados na Constituição Federal/1988, ao promover certamente uma contribuição ímpar na defesa da coesão e paz social, na verdade, na manutenção do equilíbrio das relações sociais.

Na América Latina e no Brasil, os principais documentos recomendando a Justiça Restaurativa - Declaração da Costa Rica, Carta de Recife, Carta de Araçatuba, Carta de Brasília - mostram uma estreita relação da Justiça Restaurativa com os Direitos Humanos.

Em síntese, pode-se dizer que a Justiça Restaurativa tem quatro objetivos principais³⁰:

1. A resolução de conflitos – o principal objetivo da Justiça Restau-

²⁸ DE VITTO, Renato Campos Pinto de. Op. Cit., 2005, pp. 48-49.

²⁹ PRUDENTE, Lorena Fernandes Almeida. Os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. *O Estado do Paraná*, Curitiba, Direito e Justiça, 17 de Novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/colunistas/226/61669/>>. Acesso em: 31 janeiro 2009.

³⁰ Com base em: CURSO “Direitos Humanos e Mediação de Conflitos” – modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho 2007. Módulo VIII – Mediação Passo-a-Passo, pp. 2-3.

rativa é o enfrentamento do problema e a busca, de maneira pacífica, da resolução do conflito. A comunicação e o diálogo é o principal meio para se atingir este objetivo, pois é através da comunicação/diálogo que as partes chegam a um acordo justo e satisfatório para ambos (vítima, infrator e comunidade);

2. *A prevenção de conflitos* – durante o encontro restaurativo, tanto o facilitador quanto as pessoas envolvidas, devem se aprofundar no problema existente e nas suas causas de forma a buscar uma solução definitiva com vistas a evitar futuros conflitos (que não deixe o problema ‘voltar’ no futuro). A Justiça Restaurativa, nesse sentido, é transformadora, pois cria uma relação que vai além do acordo que resolveu o problema original: dessa relação que surge entre as partes envolvidas, no intuito de resolver qualquer conflito de forma pacífica, de superação dos problemas, abre-se um caminho para a mudança, a reconciliação e a construção de relações positivas e construtivas;
3. *Inclusão social* – através da Justiça Restaurativa, as pessoas criam uma consciência maior dos seus direitos e deveres, possibilitando uma reflexão profunda sobre as questões sociais. Nesse processo, as pessoas percebem que, independentemente das diferenças (econômicas, sociais, culturais, de gênero etc.), todo mundo possui direitos e todos podem colaborar para escolher o melhor caminho a ser tomado. Em outras palavras, a Justiça Restaurativa estimula pessoas a resolver os seus próprios conflitos, fazendo com que cada indivíduo conheça melhor seus direitos e deveres e como o diálogo pode levar a uma solução de seus problemas de modo que todos possam sair ganhando. Esse processo ajuda na inclusão social de todos, ao perceberem o papel importante que têm na luta para fazer valer os seus próprios direitos;
4. *Paz social* - ao conseguir uma solução pacífica para os conflitos;

tos, a Justiça Restaurativa também previne a violência e pacifica a sociedade. Através do diálogo, as partes envolvidas em um conflito evitam partir para a violência física ou moral. O paradigma Restaurativo é um processo que se alicerça, principalmente, na solidariedade, ajuda as pessoas a buscar os interesses em comum, a não prejudicar um ao outro, e tudo isso ajuda a criar uma cultura de paz social.

Por fim, a você querido leitor, fica o ingrediente essencial da coexistência pacífica em nossa 'aldeia global': Jesus Cristo e os seus princípios restaurativos. Sem dúvida, A PAZ VERDADEIRA só vem quando estamos seguindo Deus na direção certa, mas esta pode não vir até que estejamos dispostos a obedecer. Jesus Cristo é a condição fundamental e única para a paz e bem estar-estar da humanidade como um todo. Que possamos amar a Deus de todo o nosso coração, de todo o nosso entendimento e de toda a nossa força, e amar ao próximo como a nós mesmos. Que Deus te abençoe!

Referências bibliográficas

A MODERNIZAÇÃO DA JUSTIÇA. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 7 de junho de 2010. Notas & informações, p. A3.

BARATTA, Alessandro. Principios Del derecho penal mínimo (para una teoría de los derechos humanos como objeto y límite de la ley penal). *Doctrina penal: teoría y práctica en las ciencias penales*. Buenos Ayres, a. 10, n. 40, pp. 623-650, 1987.

BASTOS, Márcio Thomaz. Apresentação. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Na-

cional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005. pp. 5-6.

A BÍBLIA SAGRADA. Trad. por João Ferreira de Almeida. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CUNHA, Rosanne Gay. O direito fundamental do acesso à justiça. *Revista Direito e democracia, Universidade Luterana do Brasil*, Canoas, vol. 2, n. 1, pp. 149-160, 1. Semestre de 2001.

CURSO “*Direitos Humanos e Mediação de Conflitos*” – modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo I - Direitos Humanos e Conflitos.

CURSO “*Direitos Humanos e Mediação de Conflitos*” – modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo II - Violência e não-violência nos Direitos Humanos.

CURSO “*Direitos Humanos e Mediação de Conflitos*” – modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo VI - Formas não-violentas de resolução de conflitos.

CURSO “*Direitos Humanos e Mediação de Conflitos*” – modalidade à distância (<http://www.dh.educacaoadistancia.org.br/>). Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR), Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil). maio/junho de 2007. Módulo VIII - Mediação Passo-a-Passo.

DE VITTO, Renato Campos Pinto. Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In: SLAKMON, Catherine; DE

VITTO, Renato Campos Pinto e GOMES PINTO, Renato Sócrates (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. pp. 41-51.

DOTTI, René Ariel. A Declaração Universal dos Direitos do Homem: um fecundo marco histórico em favor da dignidade humana. *O Estado do Paraná*, Curitiba, 08 dezembro 2008. Direito e Justiça, p. 1.

FREIRE, Moema Dutra. Administração alternativa de conflitos: perspectivas para a ampliação do acesso à justiça e a prevenção à violência. In: SLAKMON, Catherine; MACHADO, Máira Rocha e BOTTINI, Pierpaolo Cruz (Org.). *Novas direções na governança da justiça e da segurança*. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006. pp. 113-129.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. Cidadania, Acesso à Justiça e Realização da Igualdade. *Boletim dos Procuradores da República*, ano IV, n. 43, pp. 15, novembro 2001.

GOMES, Eduardo Tomé Santos. *Justiça Penal Consensual e as Garantias Constitucionais*. 2006. 1. v. 122p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.

GOMES PINTO, Renato Sócrates. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil?. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto e GOMES PINTO, Renato Sócrates (Orgs.). *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. pp. 19-39.

KOSOVSKI, Ester. Vitimologia, Direitos Humanos e Justiça Restaurativa. *Revista IOB de Direito Penal e Processual Penal*, Porto Alegre, vol. 8, n. 48, pp. 146-162, fev./março 2008.

LOPES, Carlos. Promoção da Paz e Desenvolvimento Humano: A importância do acesso à justiça. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Nacional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005. pp. 09-10.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. *Jus Navigandi*, a.5, n. 51, out. 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2074>>. Acesso em: 01 fevereiro 2009.

MORAES, Alexandre de. *Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

PRINCÍPIOS BÁSICOS PARA UTILIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA EM MATÉRIA CRIMINAL (Resolução 2002/12). Tradução Livre por Renato Sócrates Gomes Pinto. *Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa*. Disponível em: <www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br> Acesso: 15 maio 2010.

PRUDENTE, Neemias Moretti. *Justiça Restaurativa, Experiências Brasileiras, Propostas e Direitos Humanos*. 2009. 276p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

_____. *Introdução a Vitimologia*. 2007. 94p. Monografia (Especialização em Direito Penal e Criminologia) – Instituto de Criminologia e Política Criminal/Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PRUDENTE, Lorena Fernandes Almeida. Os Direitos Humanos e a Justiça Restaurativa. *O Estado do Paraná*, Curitiba, Direito e Justiça, 17 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/colunistas/226/61669/>>. Acesso em: 31 janeiro 2009.

RODRIGUES PINTO, Simone Martins. *Justiça Restaurativa, Dialogia e Reconciliação Social*. 2004. 1v. 276 p. Tese (Doutorado em Ci-

ência Política e Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SINHORETTO, Jacqueline. Introdução. *Acesso a Justiça por Sistemas Alternativos de Administração de Conflitos*. Mapeamento Nacional de Programas Públicos e Não Governamentais. Ministério da Justiça, Brasil, 2005. pp. 11-15.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo. Inserção da Mediação e Práticas Restaurativas na Organização Judiciária. *Instituto Brasileiro de Justiça Restaurativa*. Disponível em: <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/Art_InsercaoMediacao_CE.pdf>. Acesso em: 27 janeiro 2009.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl e Pierangeli, José Henrique. *Manual de Direito Penal Brasileiro: parte geral*. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: perspectiva pacificadora?

Ana Paula Araújo¹

Introdução

A Justiça Restaurativa (JR) tem raízes tribais, de diferentes partes do mundo, através de práticas de justiça comunitária, portanto, não é de todo nova. A inovação consiste em sua inserção nos Sistemas de Justiça de diversos países. Estudiosos de diferentes partes do mundo vêm definindo a Justiça Restaurativa com perspectivas singulares, porém essas definições de maneira geral convergem em princípios básicos que constituem a filosofia desse paradigma em processo de construção.

Através deles percebe-se que a Justiça Restaurativa essencialmente “se relaciona com um processo em que os afetados por uma ação anti-social se reúnem num ambiente seguro e controlado para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem juntos como melhor lidar com suas conseqüências. O processo é chamado *restaurativo* porque busca, primariamente restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem estar dos prejudicados pelo incidente”².

Assim, a Justiça Restaurativa resgata essencialmente a oportunidade de dar voz e vez à vítima para que ela possa expressar seus

¹ Mestra em educação pela PUCRS. Profa. da Rede Municipal de Porto Alegre, supervisora escolar.

² MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEEN, Helen. Como a Justiça restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: BASTOS, Márcio Thomas; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.). *Justiça restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ e PNUD, 2005, p.270.

sentimentos e desejos, compreender melhor a situação que gerou o dano, para que posteriormente possa contribuir ativamente na tomada de decisões com um grupo que buscará estabelecer a justiça com o auxílio de facilitadores, ganhando um espaço de protagonismo. Nessa perspectiva emergente “a infração, então deixa de ser um mero tipo penal violado e passa a ser vista como advinda de um contexto bem mais amplo, de origens obscuras e complexas e não de uma mera relação de causa e efeito”³. Propõe-se igualmente a expressão dos sentimentos e necessidades em um ambiente adequado com pessoas capacitadas para resgatar as possibilidades de compreensão do outro, através de um processo de responsabilização que pode abrir portas para um futuro diferente - por considerar o conflito uma oportunidade de aprendizado.

Essa nova compreensão do apaziguar de conflitos, apesar de não visar substituir o Direito Penal, vem gradativamente ganhando adeptos e simpatizantes desde que o movimento pela Justiça Restaurativa vem sendo impulsionado pela ONU através das Resoluções 199/26, de 28 de julho de 1999 e 2002/12, de 27 de julho de 2000, que divulgam as diretrizes de implementação dos princípios e práticas restaurativas no sistema judiciário dos países interessados, mas que são passíveis de adaptação.

Mais especificamente no Brasil, as discussões sobre a Justiça Restaurativa surgiram quando o Sistema Judiciário começou a discutir formas de atendimento ampliado e qualificado à população e começou a cogitar a utilização de formas alternativas para resolver conflitos para atingir esse objetivo. Nesse contexto, as discussões e movimentos pela Justiça Restaurativa efetivamente despontaram em nosso país em 2004 e impulsionaram a criação

³ ACHUTTI, Daniel Silva. *A Crise do processo penal na sociedade contemporânea: uma análise a partir das novas formas de administração da justiça criminal*. Porto Alegre: PUCRS, 2006, 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006, p.72.

do Projeto de Lei 7006/06 que visa incluir a Justiça Restaurativa no sistema de justiça, conforme já foi realizado por outros países.

A partir dessa intenção, “a Secretaria de Reforma do Judiciário em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), instituiu em 2005 projetos piloto para a aplicação do modelo de Justiça restaurativa, (...), provocando a discussão, o aprofundamento teórico além do exercício de práticas para o aprofundamento da proposta”⁴.

Posteriormente, “cada um destes projetos-piloto, implementados, com base na Justiça Restaurativa, ganharam contornos distintos, fazendo uso de Práticas Restaurativas nem sempre idênticas, em face das peculiaridades de cada Juízo, bem como da localidade que estava sendo implementado e, ainda, da circunstância de se tratar de pilotos, que buscam na experimentação, a construção do modelo regional e/ ou nacional de Justiça Restaurativa mais adequado para as realidades brasileiras”⁵.

I. O projeto Justiça para o Século 21

Em Porto Alegre, a Justiça Restaurativa se estabeleceu formalmente em 2005, através do “Projeto Justiça para o Século 21” e foi inicialmente coordenado pelo juiz Leoberto N. Brancher, na 3ª. Vara do Juizado da Infância e da Juventude. O Projeto desde o início teve como objetivo divulgar e auxiliar no processo de

⁴ CAPITÃO, Lúcia Cristina Delgado. *Sócio- educação em xeque: interfaces entre a justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 208f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, p.63.

⁵ MADZA, Ednir. (org.) *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: CECIP, 2007, p.16.

implementação de práticas de justiça restaurativa, em diferentes instâncias, através de um método de resolução não-violento de conflitos, chamado *Círculo Restaurativo*, visando na medida do possível evitar a judicialização de processos desnecessários.

Para essa vivência, mais especificamente são propostos e organizados três encontros distintos: o pré-círculo, o círculo e o pós-círculo. Esses procedimentos são realizados seqüencialmente e são interconectados tendo como objetivo assegurar a disponibilidade, bem como o respeito aos princípios restaurativos, para que com uma orientação e preparação adequadas exista possibilidade de buscar comunitariamente a reparação de um dano através do consenso firmado em acordos.

O início desse processo restaurativo dá-se com o pré-círculo, que é um encontro preparatório das partes envolvidas diretamente e/ ou indiretamente no conflito. Esse encontro esclarece os objetivos do círculo restaurativo buscando predisposição para o reconhecimento das necessidades da vítima quando o ofensor assume a autoria de um dano. Divulga os princípios e valores que orientam essa prática, que são: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança - ao mesmo tempo que verifica a disposição das partes em respeitá-los.

Esse momento visa esclarecer dúvidas e preparar o próximo encontro se assim desejarem e estiverem dispostas as partes, sem persuasão e se esse desejo existir. Ainda nesse encontro podem ser indicadas pessoas significativas da comunidade escolar que possam participar e auxiliar no momento do *Círculo*.

O *Círculo Restaurativo* é a segunda etapa desse processo de resolução não violenta de conflitos. Ele é realizado após a aceitação de um convite da vítima se o infrator assumir a responsabilidade por um dano causado. Conta, em princípio com a presença de um coordenador e um co-coordenador, da vítima, do ofen-

sor e de pessoas significativas convidadas para participar desse momento. O Círculo inicia com uma retomada resumida do fato motivador do pedido desse encontro. Nele a meta é atenuar as diferenças que afastam as pessoas e dar importância a todos os envolvidos da forma mais igualitária possível.

A metodologia proposta pelo projeto para esse encontro é flexível e dividida em três momentos, nos quais o coordenador, através de algumas perguntas norteadoras, buscará auxiliar na obtenção de: a) compreensão mútua - através da possibilidade de expressão dos sentimentos de todas as partes envolvidas sobre o fato e as consequências que originaram o encontro e da verificação da compreensão do que foi dito; b) responsabilização - pela verificação das necessidades no momento do fato e da averiguação de compreensão do que foi dito por todas as partes envolvidas; e por último a elaboração de acordo - mediante a explicitação de pedidos e ofertas capazes de reparar os danos causados, registrado por escrito.

A partir disso o Círculo Restaurativo proporciona um encontro face a face em que a escuta das histórias das pessoas podem levá-las a enxergar a realidade mais profundamente. É um momento de descobertas em que há uma recriação coletiva do contexto do conflito, e assim potencializa a elaboração de pactos justos construídos sem imposição, levando em consideração os graus de liberdades possíveis. No acordo múltiplas formas poderão surgir de restauração com diferentes níveis de reparação em diferentes dimensões da vida das pessoas. Isso acontece, pois “é impossível garantir recuperação total, evidentemente, mas a verdadeira justiça teria como objetivo oferecer o contexto ao qual esse processo pode começar”⁶.

No que se refere à implementação de práticas de JR nas escolas

⁶ ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo enfoque sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008, p.176.

de Porto Alegre sabe-se que desde 2005 o Projeto teve “como parceira institucional, entre outros, a Secretaria Municipal de Educação, objetivando a difusão e alavancagem de ações. Entre os objetivos gerais do projeto está o de [...] promover Práticas Restaurativas na resolução pacífica de conflitos nas escolas”⁷. Entretanto, apesar dessa parceria institucional, poucas escolas da rede municipal efetivamente tornaram-se parceiras do projeto.

II. A origem da pesquisa

Meu interesse sobre a Justiça Restaurativa surgiu quando fui Supervisora Escolar de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre que começou a participar do projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende, a partir da proposição da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tal Projeto teve como embasamento as pesquisas realizadas sobre a violência pela UNESCO que apontavam grandes índices de situações violentas, especialmente nos fins de semana em comunidades muito vulneráveis.

Isso fez com que a escola se integrasse às mais diferenciadas iniciativas desse projeto, tais como a parceria com o Projeto Justiça para o século 21, com o objetivo de prevenir a violência nessa comunidade carente, através dessa ação da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul e da Justiça da Infância e da Juventude, que vinha contribuindo com a divulgação e adoção de práticas de enfrentamento da violência com práticas restaurativas.

Esse projeto foi implantado gradativamente na escola e o conhe-

⁷ BRANCHER, Leoberto; MACHADO, Cláudia. Justiça Restaurativa e Educação em Porto Alegre: uma parceria possível. In: MACHADO, Cláudia (org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2008b, p.65

cimento dos seus pressupostos aconteceu após essa adesão, também de forma gradativa, mas não através de um processo linear. Houve momentos de avanço e paralisação. Mas essa forma de resolver conflitos e situações de violência despertou meu interesse e aguçou minha curiosidade justamente por me parecer uma alternativa mais viável às costumeiras formas utilizadas pela escola (punição e indiferença), e por se constituir numa prática inovadora que vinha ganhando simpatizantes gradativamente, mas que ainda não possuía muitos registros específicos relativos à implementação em escolas que subsidiassem os interessados.

Portanto, essa era uma experiência que merecia ser pesquisada e registrada para possibilitar a produção de uma fonte de análise tanto para as escolas que estavam discutindo e buscando alternativas para encarar a violência e os conflitos, como também mais especificamente para as escolas que fizeram a parceria com esse projeto e as pessoas que o organizam e que pretendem qualificar e difundir a implementação de práticas restaurativas nas escolas. Por isso, esse desafio me empolgou e estimulou a voltar a estudar. E assim, pesquisei e sistematizei esse estudo numa Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da PUCRS sob a orientação do Dr. Marcos Villela Pereira.

III. A pesquisa

Frente a esse panorama busquei investigar como uma escola de grande porte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através do estabelecimento da uma parceria com o Projeto Justiça para o Século 21, buscou a alternativa de prevenir a violência e resolver os conflitos da forma pacificadora através da implementação de uma Central de Práticas Restaurativas (CPR).

Para viabilizar isso, essa pesquisa teve como objetivos: a) descrever como tem sido a experiência de resolver conflitos numa perspectiva restaurativa na escola; b) desvelar em conjunto com os sujeitos da pesquisa o significado da experiência vivida nas instituições escolares; c) conhecer os desafios que a perspectiva ética da Justiça Restaurativa traz para as práticas educativas nas escolas envolvidas com o Projeto.

Esses mesmos objetivos foram utilizados como categorias de análise da pesquisa. Dessa forma, todo esse processo investigativo foi planejado com o intuito de saber na medida do possível: Como tem sido a experiência de uma escola pública que optou por prevenir a violência e resolver conflitos de forma não-violenta a partir dos princípios restaurativos propostos pelo Projeto Justiça para o Século 21?

A metodologia usada para realizar a pesquisa em questão foi o *estudo de caso*, pois é um eficiente recurso de investigação “quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos a algum contexto da vida real”⁸.

O estudo em questão buscou compreender as repercussões da parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 em uma escola e para isso descreveu e analisou o complexo processo de implementação e vivência das práticas restaurativas pelos sujeitos ao resolverem conflitos de forma não violenta através dos Círculos Restaurativos. A escola selecionada para a pesquisa foi escolhida por ser a primeira da rede a instituir uma Central de Práticas Restaurativas com uma educadora com 10 horas semanais de carga horária exclusiva para organizar as práticas restaurativas na escola.

Na coleta de dados, foram feitas 10 entrevistas semi-abertas que foram gravadas em momentos diferentes com gestores, alunos,

⁸ YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005, p.19

professores que participaram de práticas restaurativas na escola e se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa a partir de um roteiro norteador prévio. Também foi feita uma análise documental, a partir das Guias de Procedimento Restaurativo preenchidas no decorrer dos processos restaurativos e observação das pessoas que participaram dos Círculos em diferentes momentos do cotidiano escolar.

A metodologia utilizada para analisar os dados obtidos foi a Análise Textual Discursiva, pois “ela é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos”⁹.

IV. Algumas constatações...

Com a análise dos dados obtidos teve-se a impressão de que a escola estava vivendo um momento de crise e não estava conseguindo se organizar para refletir sobre ela e tomar coletivamente as providências necessárias para tentar reverter os conflitos e manifestações de violência. Assim, de alguma forma se vitimizou e solicitou que outra instância (a mantenedora) lhe desse uma solução para o seu problema. Frente a isso, a Secretaria Municipal de Educação, enquanto parceira institucional do Projeto Justiça para o Século 21, aconselhou que a escola implantasse as práticas restaurativas. A Direção decidiu aceitar a proposta e, sem consultar a comunidade escolar, sem averiguar a existência de

⁹ MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p.114.

coerência entre o plano de gestão da Direção e o Projeto Político Pedagógico da Escola estabeleceu parceria com o Projeto Justiça para o Século 21.

Essa ação, assim, não deu visibilidade para a crise que a escola estava vivendo e conseqüentemente não potencializou a mobilização dos diversos segmentos para que internamente analisassem os tipos de manifestações violentas, suas múltiplas causas e conseqüências para que pudessem assumir um compromisso coletivo pela busca de alternativas que poderiam inclusive aí incluir o “Projeto Justiça para o Século 21”. Mas a escola assumiu publicamente um compromisso com o Projeto e, nesse sentido, de alguma forma, precisou viabilizá-lo, principalmente por ter criado uma nova função dentro da secretaria municipal de educação naquele momento.

Isso fez com que a parceria se tornasse uma frágil ação difusora de cultura de paz na comunidade, pois como para os conflitos e as manifestações de violência que ocorrem na escola existem múltiplas origens, provavelmente seria necessário diferentes estratégias organizadas para visar resultados significativos. E assim parece que a parceria foi muito mais ilusão do que realidade, conforme exemplificado na fala da professora responsável pelo projeto na escola: *“Ainda somos um projeto na escola, mas vamos chegar um dia a ser da escola”*. A Direção depositou parte das expectativas de transformação da realidade na parceria com o Projeto, mas como sabia das dificuldades de implementá-lo acabou se desestimulando e, assim, criou-se um círculo vicioso que contribuiu pouco e de forma lenta para reestruturar a convivência dentro da escola.

Nessa perspectiva, pareceu que a difusão do projeto foi tímida e com poucas condições de ser revertida, pois não levou em consideração que ¹⁰ “a mudança organizacional deve ser [...] catalisa-

¹⁰ MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis:

da de dentro para fora, envolvendo o maior número de pessoas possível” .

Mesmo assim, alguns representantes da escola começaram a participar das formações oferecidas pelo projeto em 2007, sendo que oficialmente em 2008 a escola abriu sua Central de Práticas Restaurativas, coordenada por uma professora referência com 10 h semanais de dedicação específica para trabalhar com o Projeto. E, conforme o interesse e disponibilidade, gradativamente, outros poucos professores participaram de formações propiciadas pelo Projeto.

Esse processo de formação e implementação fez com que em 2008 dois pré-círculos acontecessem apesar de não resultarem em círculos. E que cinco Círculos Restaurativos acontecessem efetivamente na escola. Sendo que em 2009 dois círculos foram solicitados, mas não aconteceram até o final do primeiro semestre.

V. A Divulgação

Cada segmento da comunidade escolar teve oportunidades diferenciadas de conhecer o Projeto desenvolvido na escola. Os professores afirmaram sobre o estabelecimento do Projeto na escola que: *“tem que haver um conhecimento do que é, o que se propõe a Justiça Restaurativa. Mas, mais profundamente, não ficar assim na superficialidade”*; *“acho que tem que haver uma maior instrumentalização do corpo docente da escola, na perspectiva de que eles possam se utilizar desse espaço”*.

Essas falas revelaram em algum sentido que, na opinião dos professores, faltou formação para eles sobre essa forma inovado-

Vozes, 2003, p.265.

ra de resolver conflitos na escola e que talvez haveria chances de mais pessoas se interessarem pela JR se isso tivesse acontecido.

Sobre a parceria com o Projeto, outra professora afirmou: *“eu não sei dizer quantos Círculos a escola fez, quantos Círculos ela teve”*. Essa expressão levou a crer que a professora referência do projeto na escola não se preocupou em expor sistematicamente os sucessos e insucessos que essa prática atingiu na escola. Então os resultados da parceria permaneceram um mistério para os professores da escola e não serviram para estimular as práticas restaurativas.

Ainda quanto à forma e ao momento da divulgação das práticas restaurativas, uma aluna afirmou: *“Eu briguei no colégio com uma guria e fui na Direção e elas me perguntaram se eu queria participar de um Círculo Restaurativo”*. Enquanto a própria professora referência do projeto na escola comentou que: *“Quando tem um conflito a gente divulga entre eles. Quando acontece as brigas, a gente oferece”*.

Com isso percebeu-se que o momento para o conhecimento mais aprofundado das práticas restaurativas na escola pode não ter sido o mais apropriado, pois foi feito num momento, num local e por pessoas que historicamente utilizam a punição como recurso pedagógico, em que os alunos já se encontram fragilizados o que os faz suscetíveis a fortes influências das relações de poder que culturalmente os acostumou a tenderem a obedecer os adultos.

Nessas circunstâncias parece ainda que “a adesão a um programa restaurativo, evidentemente, não é plenamente voluntária, pois “ [...] a adesão a um programa restaurativo estará parcialmente condicionada ao temor de [...] receber uma pena”¹¹.

Quanto à divulgação da parceria aos pais uma professora reve-

¹¹ PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. *A Justiça Restaurativa da Teoria à Prática – Relações com o sistema de Justiça criminal e implementação no Brasil*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008, p.58.

lou durante a entrevista que: *“foi exposto aos pais. Foi na primeira reunião desse ano”*. Mas ela não explicita a forma como foi feita essa exposição. Assim tem-se a impressão de que foi feita uma divulgação informativa que pareceu insuficiente para cativar aliados capazes de estimular os alunos a buscarem o Círculo para resolver conflitos. E quanto à divulgação da parceria aos funcionários da escola não foram feitas ações específicas ou que os incluíssem.

Durante o período da pesquisa, mais precisamente no segundo semestre de 2008 houve a visualização de apenas um cartaz explicativo fixado na sala dos professores sobre a Justiça Restaurativa, produzido pela SMED. Nos corredores da escola inexistiram referências acessíveis aos demais integrantes da comunidade escolar. Já em 2009 em nenhum espaço da escola havia materiais que divulgassem a realização dos Círculos Restaurativos na escola. Alguns alunos entrevistados relataram a forma como foram informados sobre a parceria da escola com o Projeto e afirmaram que assistiram um vídeo, que aparentemente foi um dos vídeos institucionais produzidos pelo Projeto, sem uma linguagem adequada para crianças e adolescentes.

Nesse sentido, parece que o auxílio de um assessoramento individualizado e constante na fase de implementação nas escolas poderia ter auxiliado o alcance de resultados mais significativos através de um planejamento a curto, médio e longo prazo com objetivos bem definidos *para os* diferentes segmentos da comunidade escolar para organizar de forma qualificada a progressiva implementação do Projeto.

Uma das alunas entrevistadas revelou que a demora para a realização dos círculos foi algo que dificultou a realização de mais círculos na escola. E reforçou sua opinião, dizendo que o Círculo tinha que ser *“mais perto do acontecido”*. A entrevistada disse que às vezes os Círculos são solicitados e por diferentes causas são adiados. Esse fato faz com que quando o processo restaurativo

se instalasse as pessoas já não quisessem mais participar dele por que nem lembravam mais do conflito em que estavam envolvidos. Assim lhes pareceu que suas necessidades eram desconsideradas nos momentos que mais precisavam também nesse espaço e isso os desmotivou.

Tal fato revela em certo sentido que a realização de círculos restaurativos em escolas às vezes tem uma peculiaridade: para ser efetivo precisa ser realizado com agilidade e precisa contar com a sensibilidade do coordenador do Círculo e de sua vontade e capacidade de mobilização para viabilizar esse processo no momento mais oportuno para as pessoas envolvidas em cada caso.

Durante uma entrevista uma aluna se referiu às remarcações das datas dos encontros restaurativos como uma “bagunça”. Então, isso pode ser indício de que os alunos estivessem julgando a falta de uma mobilização coletiva no estabelecimento do projeto e interpretando isso como desorganização, o que fez com que posteriormente desacreditassem nele já que suas necessidades não foram atendidas no período em que precisavam.

E a escola assim parece que acabou repetindo o que muitas vezes suas famílias já faziam, ou seja, não lhes deram ouvidos, nem voz, nem vez, justamente quando estavam pedindo e precisando. Assim, perpetuaram o cultivo da desesperança. A fragilidade dessa experiência fez com que aparentemente as perspectivas não violentas dentro da escola tivessem poucas possibilidades de realizar transformações culturais, pois faltaram evidências capazes “de mostrar a criança um modelo de relação diferente, que não utilize a violência, e que permita desaprender o velho modelo e reaprender um novo”¹².

¹² SUÀREZ, María L. Q. Yanzi de. Una reflexion sobre la violencia escolar. *Revista Cuadernos de la Universidad Católica de Cuyo*, n. 37, 2004, p.140.

VI. O significado das práticas restaurativas

As entrevistas revelaram que, aparentemente, as práticas restaurativas na escola proporcionaram sensibilizações pessoais que possibilitaram a percepção de que os novos tempos exigem novas organizações em rede que possam contribuir com a formação ética dos sujeitos. O Círculo trouxe a possibilidade de voltar o olhar para os conflitos levando em consideração os sentimentos dos sujeitos envolvidos, auxiliando na condução mais justa de encaminhamentos possíveis frente à análise moral dos envolvidos. Com isso as pessoas que convivem passaram a partilhar suas histórias de alguma forma e passaram a se conhecer melhor. E na medida em que se conheceram, reconheceram suas limitações e potencialidades, estimulando a tolerância entre as pessoas, pois percebem que “relação é presença, é reconhecimento, que é construção”¹³. Entretanto, isso não potencializou no momento a construção de um projeto coletivo intencionalmente voltado para a difusão de uma cultura de paz.

Algumas falas evidenciaram que a filosofia do Círculo Restaurativo ainda estava distante de se consolidar como uma postura assumida pelo coletivo da escola, como possibilidade mais ajustada de resolução de conflito. Mas foi uma brecha significativa no sistema disciplinar da escola, que mostrou que há espaço para crenças e ações voltadas para a atenuação da coerção, da punição e da exclusão como recurso pedagógico para regular a vida em comunidade.

Uma professora entrevistada, que geralmente no exercício de sua função é responsável por encaminhar a resolução de conflitos dentro da escola revela que a maior mudança que os Cír-

¹³ CARBONARI, Paulo César. Violência e memória das vítimas: um olhar ético à luz dos direitos humanos. *Caminhando com o Itepa*, Ano XXIII, n. 92, p. 14-25, abr./2009, p.20.

culos Restaurativos trouxeram para a escola foi a forma como os professores envolvidos passaram posteriormente a encarar os conflitos e a tentar resolvê-los depois. Sua fala revelou que aparentemente os educadores passaram de uma atitude de des-responsabilização para uma de responsabilização. Então, em vez de encaminharem os conflitos para serem resolvidos por outras pessoas, em outras instâncias, passaram a se envolver e a querer resolver em conjunto com a equipe diretiva da Escola e os alunos pensando cooperativamente os encaminhamentos possíveis.

VII. Os desafios

Pela fala dos entrevistados o desafio da escola está em impulsionar a realização de mais círculos, apesar das pessoas perceberem que não é fácil mobilizarem-se para coletivamente viabilizar isso. Sobre a divulgação da parceria ficou claro que faltou à professora referência do Projeto na escola em parceria com a equipe diretiva criarem formas personalizadas para difundirem as práticas restaurativas numa linguagem acessível e estimulante para cada segmento da comunidade escolar.

Algumas pessoas também afirmaram que realizar Círculos de maior qualidade deve ser uma prioridade por haver uma lacuna significativa na formação de professores quanto às possibilidades de resolver conflitos através da não-violência, e que não é superada rapidamente somente com a formação inicial propiciada pelo Projeto. Também pareceu por vezes haver implícito o desejo de que a resolução não-violenta de conflitos deixe de ser um experimento circunstancial e passe a ser uma opção assumida no projeto pedagógico da escola. Isso ficou ainda mais evidente quando um dos professores entrevistados afirmou quanto à par-

ceria com o projeto que: “*ele tem que tá vinculado e virar uma coisa de currículo escolar [...] pois senão ele se perde*”.

Essa fala demonstrou de certa forma que esse professor, com a vivência do *Círculo Restaurativo*, passou a perceber a necessidade de levar para dentro da sala de aula o tema, a reflexão e a vivência da não-violência para contribuir com transformações culturais a médio e longo prazo. Então, tudo leva a crer que as pessoas que se sensibilizaram com as práticas restaurativas passaram a enxergar a questão da violência escolar de outra forma e passaram a questionar mais as múltiplas práticas até então adotadas pela instituição. Com isso as práticas restaurativas também criaram tensões no espaço escolar por haver divergências quanto à implantação desse tipo de proposta. A partir disso, algumas pessoas perceberam que o maior desafio para os professores é o de evitar o embate de idéias através de deboches, para que possa haver possibilidade de discussão capaz de impulsionar maior comprometimento coletivo pela prevenção à violência.

VIII. Considerações finais

Múltiplos foram os desafios que as práticas restaurativas encontraram na primeira escola da rede municipal de ensino para formar uma *Central de Práticas Restaurativas*. No que diz respeito à divulgação das práticas restaurativas parece que faltou fomentar toda a comunidade escolar a denunciar situações de violência e compreender os conflitos construtivamente estimulando-os a buscarem estratégias mais pacificadoras para evitar a perpetuação de abusos, e melhorar na medida do possível a convivência.

Sobre a implementação do projeto na escola, de certa forma aconteceu timidamente, porque não partiu do interesse da maioria da

comunidade; portanto, houve a falta de mobilização e articulação interna para organizar as pessoas e fomentar mais possibilidades de formação de coordenadores de Círculos - o que poderia ter auxiliado na realização de mais Círculos Restaurativos e de forma mais ágil. Também faltou a organização de uma proposta de formação em serviço que poderia suprir, em algum sentido, essa demanda.

Além disso, outro empecilho para a implementação, foi o fato de a parceria estar desarticulada da proposta de gestão da Direção e do Projeto Político Pedagógico da escola, fazendo com que medidas pacificadoras não fossem uma prioridade e sim uma alternativa possível para alguns interessados.

Algumas das pessoas que participaram dos Círculos Restaurativos demonstraram que passaram a se preocupar mais com o aperfeiçoamento da comunicação e com a qualificação da convivência.

Ao analisar as entrevistas observou-se que a experiência de participar do Círculo Restaurativo gerou em alguns um re-encantamento possivelmente proveniente da constatação de que em algumas circunstâncias a união pode fazer a força, pois através dessa ação comunitária organizada em rede puderam sentir e ver concretamente alguns resultados provenientes da cooperação e da responsabilização. As falas das pessoas revelaram que com isso sentiram que momentaneamente estavam mais dispostos a cuidarem-se mutuamente, fazendo com que possibilitasse a emergência da crença nas possibilidades do crescimento de cumplicidade e da confiança entre as pessoas.

Entretanto, apesar do entusiasmo que as práticas restaurativas suscitaram em algumas pessoas da escola, percebeu-se que a adoção de práticas restaurativas pela escola foi considerada por enquanto o início de uma longa caminhada na busca da reestruturação das relações de convivência.

A dificuldade de implementar o Projeto na primeira escola da rede municipal de ensino a formar uma CPR desestimulou al-

guns, mas não impediu a vivência de Círculos Restaurativos exitosos, que oportunizaram a constatação de restrições necessárias ao convívio respeitoso em sociedade a partir da compreensão do significado dessa necessidade para determinadas pessoas em especiais circunstâncias. Assim, ao analisar os documentos em que essas práticas foram registradas, verificou-se que a busca pela JR na escola foi uma importante possibilidade de conciliação, pois assegurou um espaço de diálogo mais simétrico em que conflitos puderam ser resolvidos evitando alimentar ressentimentos e prevenindo algumas vezes a ocorrência de ato infracional.

Conseqüentemente, passou a ser para algumas pessoas uma das alternativas relevantes a ser considerada quando havia a intenção de prevenir a violência, já que podia ser um encontro propiciador de sustentabilidade nas relações interpessoais da escola, por oportunizar o conhecimento das várias interpretações sobre o fato que originou o dano e suas conseqüências, alterando as formas de resolvê-los.

A experiência de participar do Círculo serviu como possibilidade de encontro que gerou em alguns alunos e professores um re-encantamento proveniente da constatação de que em algumas circunstâncias a união pode fazer a força, pois através dessa ação comunitária organizada em rede puderam sentir e ver concretamente alguns resultados relevantes provenientes da cooperação e da responsabilização.

Com isso alguns sentiram que momentaneamente estavam dispostos a cuidarem-se mutuamente, possibilitando a emergência da crença nas possibilidades do crescimento de cumplicidade e da confiança entre as pessoas. Dessa forma, os círculos ensinaram para alguns que a cooperação e a solidariedade são possibilidades que também podem se tornar realidade, pois ele representou um espaço em que os indivíduos se aliam apesar de suas diferenças, e constroem histórias menos violentas.

Dessa forma, o Círculo aumentou a possibilidade de criação de novos rumos nas vidas das pessoas quando elas conseguiram repensar seus projetos de vida dentro dos graus de liberdade possíveis, porque nesse encontro dimensões subjetivas e objetivas foram consideradas possibilitando compreender que: nossos julgamentos morais modificam-se quando confrontados com novas narrativas e diferentes experiências estéticas¹⁴.

Isso possibilitou o surgimento de novas percepções que influenciaram o juízo frente o conflito e, a partir disso, contribuiu em algum sentido para a formação ética dos sujeitos na medida em que refinou em algum grau a capacidade de discernimento dos envolvidos.

Então surgiram indícios de que a Justiça Restaurativa aguçou a percepção e possibilitou oportunidades de recriação das pessoas, pois em algum sentido a restrição que o outro apresentou na convivência pode ganhar significado, passar a fazer sentido e passar a ser respeitado e conseqüentemente essa responsabilização pode gerar maior entendimento.

Dessa forma, através dessa proposta de diálogo na busca pela justiça as múltiplas perspectivas foram ponderadas e criaram novas possibilidades de compreender a realidade e de interagir apaziguando temporariamente a tensão entre as exigências particulares e as universais impostas pela convivência em sociedade.

Assim, com relativa autonomia surgiu a oportunidade de aprender a conciliar as necessidades individuais com as coletivas, quando através do diálogo houve um comprometimento com valores comuns considerados importantes estabelecendo a justiça comunitariamente.

As práticas restaurativas oportunizaram que as pessoas regulas-

¹⁴ HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.109.

sem-se entre si através da problematização dos sentidos dados aos fatos que originaram o conflito. Com isso constituíram-se numa contribuição significativa ao processo de formação ética dos jovens por mostrar, em algum sentido “que o homem compreensivo não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro de modo que não é afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele”¹⁵.

Dessa forma, tudo levou a crer que o Círculo Restaurativo em escolas, mesmo em caráter de exceção no cotidiano, mereceu ser registrado e divulgado para que outras pessoas em outras escolas pudessem se sentir desafiadas a buscar responder a questão de como a Justiça Restaurativa pode se constituir numa perspectiva pacificadora em cada comunidade interessada na promoção de um futuro com menos violência.

Referências bibliográficas

ACHUTTI, Daniel Silva. *A Crise do processo penal na sociedade contemporânea: uma análise a partir das novas formas de administração da justiça criminal*. Porto Alegre: PUCRS, 2006, 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, PUCRS, 2006.

BRANCHER, Leoberto; MACHADO, Cláudia. Justiça Restaurativa e Educação em Porto Alegre: uma parceria possível. In: MACHADO, Cláudia (org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2008b.

¹⁵ GADAMER, Hans- Georg. *Verdade e Método*. v.1. Petrópolis: Vozes, 1997, p.480.

CAPITÃO, Lúcia Cristina Delgado. *Sócio- educação em xeque: interfaces entre a justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 208f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, PUCRS, 2008.

CARBONARI, Paulo César. *Violência e memória das vítimas: um olhar ético à luz dos direitos humanos*. *Caminhando com o Itapa*, Ano XXIII, n. 92, p. 14-25, abr./2009.

GADAMER, Hans- Georg. *Verdade e Método*. v.1. Petrópolis: Vozes, 1997.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MADZA, Ednir. (org.) *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: CECIP, 2007.

MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEEN, Helen. Como a Justiça restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: BASTOS, Márcio Thomas; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.). *Justiça restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NETO, Pedro Scuro. Por uma justiça restaurativa “real e possível”. *Revista da AJURIS*. Porto Alegre, v. 32, n. 99, p. 193-207, set. 2005.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. *A Justiça Restaurativa da Teoria à Prática – Relações com o sistema de Justiça criminal e implementação no Brasil*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciên-

cias Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

SUÀREZ, María L. Q. Yanzi de. Una reflexion sobre la violencia escolar. *Revista Cuadernos de la Universidad Católica de Cuyo*, n. 37, 2004.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo enfoque sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

A CRIANÇA NO BRASIL:
Avanços e desafios na Década de cultura
de paz e não violência¹

Danilo R. Streck²
Solon Eduardo Annes Viola³

Introdução

Dada a dimensão geográfica do Brasil e a diversidade de infâncias que habitam o país, não poderíamos ter a pretensão de realizar um balanço do que representou a “Década Internacional de uma cultura de paz e não violência para as crianças do mundo” (2001-2010). Além disso, o impacto de iniciativas implementadas nesse período talvez seja perceptível apenas daqui a alguns anos. O que pretendemos fazer é um exercício de acompanhar alguns dos movimentos da sociedade no que diz respeito à compreensão da criança e na relação estabelecida com elas. Houve, como salientamos a seguir, iniciativas que podem ser qualificadas como avanços, comparando com décadas anteriores, mas há também enormes desafios para que tenhamos um país que não apenas inclua as crianças, mas que se transforme em um espaço de realização de vida digna para todos.

¹ Texto publicado, em inglês, em Werner Wintersteiner/Viktorija Ratković (eds.): *The Decade of a Culture of Peace and Nonviolence for the Children of the World. Balance and Perspectives*, Klagenfurt/Celovec: Drava 2010.

² Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/BRAZIL

³ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/BRAZIL

Para dar conta do objetivo proposto, dividimos o texto em quatro partes. A primeira delas procura situar a infância dentro do que caracterizamos como uma cultura da violência e que se expressa nas relações do cotidiano, nos números das estatísticas, nas páginas policiais e nas ruas. A criança participa desta cultura de violência como vítima enquanto o elo mais frágil desta corrente, mas ao mesmo tempo como protagonista na medida em que no “currículo”, geralmente oculto, de sua socialização ela é introduzida nesta cultura pela mão dos adultos com argumentos de defesa própria, de solidariedade grupal ou simplesmente de afirmação pessoal.

A segunda parte trata de recuperar o legado histórico da formação dessa cultura, a situação atual da infância e os esforços feitos para a superação da violência e para a construção de uma sociedade mais equilibrada e justa. A ferida colonial continua se manifestando nesta terra de várias formas, desde a apropriação desigual dos recursos até a exploração dos corpos. Ao mesmo tempo, nas últimas décadas ocorreram movimentos que aos poucos começam corroer esta cultura ou pelo menos colocam sinais de que é possível agir para criar um outro panorama.

Segue-se uma tentativa de compreender as ações pela paz num contexto da formação de uma cultura de direitos humanos. São apresentados de forma muito reduzida alguns traços básicos do Programa Nacional de Direitos Humanos, que dedica uma atenção especial ao direito a uma educação de qualidade como um dos principais meios de superar a realidade de violência. Sinaliza-se com isso a importância de compreender a busca de uma cultura de paz num contexto mais amplo de conquista dos direitos humanos.

Por fim, como conclusão, são apresentados alguns desafios pedagógicos. Sabemos do poder das instâncias socializadoras, como a mídia e o próprio mercado, cujo poder extrapola o alcance das agências formadoras como a família e a escola, mas acreditamos

também que mudanças efetivas e duradouras somente poderão acontecer com o concurso da ação pedagógica. Destacamos como desafios pedagógicos a leitura da realidade de violência, a educação da esperança e da rebeldia, a recuperação da visão criança e dos jovens como protagonistas e a construção do espaço pedagógico como um *ethos* de humanização

I. Sobre criança e violência: notas sobre o contexto

À primeira vista, a associação entre criança e violência soa fora de propósito. Afinal, no cotidiano identificamos violência como um fenômeno que acontece nas ruas, entre adultos ou jovens, principalmente entre homens. São os homens que aparecem nas telas de TV combatendo os *inimigos*, são homens que traficam drogas e criam gangues que enfrentam os policiais, também estes na maioria do sexo masculino e, ainda, são homens que no final dos jogos de futebol transformam pacatas ruas das cidades em campos de batalha. Mas sabemos também que este é apenas o lado mais visível de uma cultura de violência que atravessa a sociedade e cria seus vencedores e vencidos, seus heróis e suas vítimas. Dentre os vencidos e vítimas estão as pessoas e os grupos silenciados pelos próprios vencedores. Levou séculos para que as chibatadas nas costas dos escravos fossem *sentidas* como violência e não como justo castigo pela falta da obediência. Não faz muito tempo desde que começamos a ouvir que os gemidos das mulheres traduziam a violência de seus maridos, de seus irmãos, de seus patrões, de seus professores e de seus padres e pastores. Talvez por que a criança representa a infância (*infans*=aquele que não fala) seja ainda mais difícil ouvir o que ela diz de seu mundo e de como é nele tratada.

O simples fato de a Organização das Nações Unidas proclamar um período como a *Década da cultura de paz e não violência* para as crianças no mundo é sintoma de que o mundo das crianças é muito mais do que o aconchego do colo da mãe e do pai, os ovos de Páscoa, os presentes de Natal, os castelos de areia da praia e as brincadeiras com amigos. Vemos em toda parte que o mundo adulto acabou tirando a criança de seu caminho. No Brasil, não se precisa ser saudosista para perceber que há algo errado quando cada casa é cercada por grades de ferro que talvez deixem os ladrões do lado de fora e as ruas livres para os automóveis, mas ao mesmo tempo fazem das casas uma prisão para as crianças, para quem as ruas foram tornadas “perigosas”.

Casas cercadas e “ruas perigosas” não são, infelizmente, as únicas expressões de violência a quais estão submetidas nossa sociedade e nossas crianças. As expressões de violência estão na precariedade de serviços públicos, na duvidosa qualidade das moradias, no planejamento urbano que não prevê espaços de sociabilidade, nas desigualdades que sobrepõem privilégios de todo o tipo e carência de direitos sociais e econômicos num mesmo espaço urbano. Violência com a qual a infância convive cotidianamente e com tal intensidade que se pode configurar a existência de uma cultura da violência que produz inseguranças, medos e incertezas que gradativamente passam a fazer parte de nossos hábitos e de nossas mentalidades (Sacavino, 2007) e que afetam sobretudo a infância e a juventude.

Alguns dados ajudam a compreender a dimensão da violência instalada em nossas sociedades. Conforme estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a violência nos países latino-americanos chega a consumir, em alguns casos, 25% do Produto Interno Bruto (PIB), considerando a prevenção e o tratamento da violência direta. Por sua vez o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania registra que no Brasil há 4.5 milhões de jovens entre 15 e 29 anos em estado de vulnerabili-

dade social, ou seja, não concluíram o ensino fundamental, estão fora da escola e desempregados. Por ano entram no sistema penitenciário 68.400 jovens, 70% deles reincidentes, o que equivale a 187 por dia e 7 por hora. (Fonte: Comitê Paulista para a Década de cultura da Paz).

Outro dado do IBGE (2006) indica que quase metade (45,4%) das famílias com crianças na primeira infância tem o rendimento familiar mensal de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita, o que as coloca abaixo da linha de pobreza. Quando esse dado é desdobrado por regiões, o quadro é mais alarmante: 55,1% e 66,9% das crianças de até 6 anos no Norte e no Nordeste, respectivamente, moram em famílias consideradas pobres. Com este dado não se pretende reforçar a relação indevida que muitas vezes se faz entre violência e pobreza, mas mostrar que estas crianças nascem e crescem num contexto de violência estrutural.

Embora os dados estatísticos demonstrem uma mudança na composição etária no Brasil, crianças e adolescentes ainda representam um elevado percentual, 30,9%, da população brasileira. Trata-se de um grupo socialmente vulnerável às mais distintas negações dos direitos humanos, entre elas o do inadequado acesso à alimentação, à saúde e a educação de parcelas significativas desta faixa etária. A estes se acrescentam outros problemas como a falta de convivência familiar e comunitária, a exploração do trabalho e sexual, a violência doméstica, institucional e social.

O sistema de ensino não fica à margem deste processo, ao contrário ele é produtor da sociedade em que se insere. Nesta medida uma sociedade mergulhada em uma cultura da violência verá repercutir, no dia a dia da escola, diferentes manifestações de agressividade, algumas vindas de fora para dentro, outras próprias das práticas escolares (Candau, 2003). Não raro o sistema de ensino se percebe sem alternativas pedagógicas, sociais ou políticas, para enfrentá-la.

II. Entre a história e a legislação – os avanços possíveis

Para que possa reagir a tal estágio de violência a sociedade precisa conhecer a si mesma encontrar-se com a sua história, repensar suas instituições e rever seus caminhos para projetar suas prioridades, entre elas a de construir a paz social e suas expectativas de futuro. A história da sociedade brasileira, desde a colonização, demonstra a vulnerabilidade de amplos setores sociais, entre eles a infância e a adolescência, frente à violência das relações de trabalho e mesmo das relações familiares (González, 2000; Faria Filho, 2004). Tanto o processo de Independência quanto o da constituição da república não foram suficientes para alterar as práticas sociais e a cultura de privilégios de poucos e a inexistência de cidadania e a vulnerabilidade jurídica da maioria. O próprio sistema jurídico brasileiro defrontou-se tardiamente com a questão dos direitos sociais e civis da população.

Foi somente a partir dos movimentos da sociedade civil, nas últimas décadas do século passado, que produzimos uma constituição que referenda os direitos humanos como princípios norteadores das relações sociais. Entre eles: Leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Planos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); e Estatutos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (1990). A partir de então crianças e adolescentes passam a ser vistos pela legislação como sujeitos de direito, o que representou um avanço sobre o histórico conceito de “menor” com sua política coercitiva e assistencialista.

Na década de 2000, após a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) as políticas públicas em relação à infância passaram a ser responsabilidade desta Secretaria e coordenadas pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA). A SPDCA considera, no campo dos

direitos da infância e adolescência, que seus principais problemas estão vinculados com a convivência familiar, com o trabalho infantil muitas vezes em condição de semi-escavidão, da exploração sexual das crianças e adolescentes e dos adolescentes em litígio com a lei.

A redemocratização do Estado, ao longo da década de 1980, possibilitou o reconhecimento dos direitos humanos que foram incorporados à Constituição cidadã e, a partir dela, para os setores sociais mais vulneráveis da sociedade brasileira. O artigo 4º do ECA reproduzindo o art. 227 da Constituição, determina que os direitos da infância são dever da família, da comunidade e do Poder Público e define esses direitos como referentes “... à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária” (ECA, 1990).

Mesmo com os direitos reconhecidos na forma da lei, o que determina que os crimes sejam passíveis de punição, a violência contra crianças e adolescentes continua presente na sociedade brasileira, não só pela longa história de escravidão e cultura arbitrária dos adultos, mas, também, por práticas sociais como a violência simbólica, psicológica e física. A estes fatores pode-se acrescentar a violência institucional, a negligência nos cuidados essenciais, e a exploração econômica entre elas o trabalho infantil e a exploração sexual da infância.

Dados (2003) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que em meados da década de 1990 havia mais de 3.300.000 crianças e adolescentes (10 a 14 anos) ocupadas com atividades de trabalho diário. No início da década de 2000 este número era de 1.935.269. As condições de trabalho, normalmente apresentam riscos, como os trabalhos feitos em pedreiras (uso de cartuchos de pólvora) em canaviais (trabalho com a queima dos canaviais) e em áreas de coleta de lixo (riscos permanentes à saúde), e crianças e adolescentes não possuem nenhum

direito trabalhista entre eles o a carteira de trabalho assinada. Em média os ganhos advindos do trabalho representam um valor médio de U\$ 40,00 mensais.

Uma das formas mais degradantes da exploração do trabalho infanto-juvenil é a que se relaciona a condição de trabalho vinculada ao mercado do sexo, a prostituição, a pornografia e ao tráfico de pessoas para atividades comerciais de exploração sexuais, situações que revelam formas modernas de escravidão ampliando os índices de violência e revelando as desigualdades sociais ainda presentes na sociedade brasileira.

Para enfrentar esta forma de exploração, embora o tema já tenha sido tratado na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, as iniciativas organizadas só começaram a ser tomadas no início dos anos 2000 quando do lançamento do Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil que a partir de 2003 passou a ser considerada meta presidencial do governo recém empossado. A partir de então foi criada uma Comissão Intersectorial de enfrentamento do Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes que atua como um fórum de discussão, proposição e articulação de ações que, coordenado pela SEDH, integra um conjunto de iniciativas de organismos internacionais, governo e sociedade civil para o enfrentamento da questão.

O trabalho infantil produz efeitos muitas vezes insuperáveis, entre eles o que dizem respeito à impossibilidade de exercer seus direitos de criança e adolescência e os de freqüentar com regularidade e bom desempenho o sistema escolar. As estatísticas demonstram que as crianças que trabalham são as que mais reprovam e abandonam a escola. Ao mesmo tempo estão sujeitas a deformações físicas decorrentes das condições de trabalho precoce a desgastes emocionais decorrentes das condições de exploração e maus-tratos a que estão submetidas desde muito cedo.

Para superar estes problemas sociais tanto o Estado brasileiro como a sociedade civil vem construindo políticas de enfrentamento que tem se transformando ações conjuntas e complementares que envolvem, por parte da sociedade civil: a) Fóruns de erradicação do Trabalho Infantil; b) Políticas para o combate ao trabalho infantil, com a participação de Ongs, empresas e sindicatos, coordenadas pela Fundação Abrinq; c) Ações conjuntas entre sociedade civil, organismos internacionais como a UNICEF a Unesco e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) com a qual o governo brasileiro participa, desde 1992, no Programa Internacional de Erradicação do Trabalho Infantil com a participação de órgãos governamentais especialmente o Ministério do Trabalho, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Ministério de Educação.

Além destas ações o Estado nacional tem procurado implementar políticas de coerção ao trabalho infantil e de incentivo à escolarização que podem ser sistematizadas a partir de alguns componentes fundamentais que são: a) a divulgação e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente; b) a criação de políticas de garantia de direitos e de proteção com a criação de mecanismos adequados para sua concretização; c) políticas públicas em diferentes frentes como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil. A partir de 2005 o PETI foi incorporado ao Programa Bolsa Família (PBF) com forma de ampliar o atendimento e universalizar o acesso.

Estas políticas são acompanhadas por iniciativas específicas para a área da educação que incluem um amplo esforço de acesso de permanência no sistema de ensino, entre outros com políticas de incentivo financeiro como o Programa Bolsa Escola, e ações no campo educativo como o programa Escola que Protege destinado a combater a violência no interior da Escola, e o Programa Mais Educação criado para enfrentar as fragilidades sócio-cultu-

rais que dificultam a aprendizagem e o desempenho exigido pela escola ao mesmo tempo em que projetam alternativas de manter os educandos mais tempo na escola. Para receber os benefícios destes Programas as famílias comprometem-se a: a) retirar as crianças das atividades laborais; b) garantir a frequência mínima de 85% nas atividades de ensino regular e no Serviço sócioeducativo; c) acompanhar o crescimento e desenvolvimento infantil, a vacinação, e a alimentação dos menores de sete anos.

Os projetos acima referidos demonstram o envolvimento conjunto da sociedade civil e do Estado na busca de uma nova cultura no trato das questões sociais como forma de superação da violência e do estabelecimento da paz. A desigualdade, e especialmente a pobreza nela incorporada passaram a ser consideradas como negação dos direitos humanos, causas permanentes do subdesenvolvimento e terreno fértil para a expansão da violência e da economia baseada no crime organizado, como o tráfico de droga e os diferentes tipos de exploração do trabalho infantil. Para enfrentá-las tornou-se indispensável construir políticas sociais amplas e universalizadas que, gradativa e lentamente, tem alterado o processo de distribuição de renda no Brasil conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 1

Resultados da política social: indicadores selecionados

Áreas de atuação	Indicadores	Resultados/valores		
		1980	1995	2007
Renda e desigualdade ¹	PIB <i>per capita</i> (R\$ de 2008) ²	12310	12430	14660
	Desigualdade de renda – Gini	0,582 (1981)	0,601	0,552
	% renda dos 10% + ricos	44,9	48,9 (1991)	43,5
	% renda dos 50% + pobres	14,5	12,1 (1991)	15
	% renda do 1% + rico	12,1	13,9 (1991)	12,3

Fonte – IPEA (2009).

O efeito desta redistribuição de renda e da adoção de políticas investimentos na Educação como as relacionadas e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização do Magistério Público (FUNDEB) e de incentivo ao acesso e a permanência na escola tem ampliado os índices de frequência e aproveitamento escolar e favorecido a diminuição do analfabetismo conforme demonstra a tabela a seguir:

TABELA 2

Áreas de atuação	Indicadores	Resultados/valores		
		1980	1995	2007
Educação ^a	Taxa de frequência à escola – 7 a 14 anos	75,1%	90,2%	97,6%
	Taxa de frequência à escola – 15 a 17 anos	52,4%	66,6%	82,1%
	Taxa de analfabetismo – 15 anos ou mais	25,4%	15,6%	10%
	Taxa de analfabetismo – 15 a 24 anos	13,1%	7,2%	2,2%
	Número médio de anos de estudos – 15 anos ou mais	3,7%	5,5%	7,3%

Fonte – IPEA (2009)

Embora estes avanços sejam publicamente reconhecidos, algumas questões permanecem urgentes e ainda não resolvidas. Mesmo sendo impossível desconhecer a importância da recente recuperação da economia para ampliar o mercado de trabalho e diminuir os índices de pobreza, a História brasileira está marcada por conjunturas nas quais o crescimento econômico não foi suficiente para possibilitar o desenvolvimento social.

Para que este limite possa ser superado será preciso consolidar políticas públicas que garantam os direitos sociais da população e propiciem a inclusão social favorecendo o empoderamento da cidadania e construindo uma nova matriz cultural baseada na participação efetiva da cidadania de modo que cada um possa assumir o seu lugar de protagonista. Será necessário, também,

ampliar as políticas sociais que aprofundem as diferentes formas de redistribuição de renda reduzindo as desigualdades regionais, urbanas e entre os diferentes setores sociais.

III. A formação de uma cultura de direitos

Entre as transformações por que passam a sociedade brasileira tem destaque o debate sobre os direitos humanos como uma forma de superação da violência e da possibilidade da paz social especialmente quando considerados indivisíveis e complementares. Desde a década de 1990 a sociedade civil vem construindo, em ação conjunta com os diferentes poderes da União, Programas Nacionais em Direitos Humanos.

O Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos considera que a educação tem uma grande contribuição a dar para a construção de uma cultura de direitos e de justiça. Entre suas propostas destaca-se primeiramente a educação como um direito de todos. No eixo nomeado de “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades” o Programa Nacional refere-se ao direito ao acesso a uma escola de qualidade e a garantia da permanência dos alunos no sistema para que se forme uma cultura escolar de direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos é proposta como um tema transversal e, em decorrência como um componente curricular que deve abranger todo o sistema de ensino. Trata-se, aqui, de um objetivo específico de “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras”, intimamente vinculado ao respeito à cidadania e ao combate a violência no interior dos sistemas de ensino.

Especificamente sobre a violência nas escolas, o documento menciona a implantação de um sistema nacional e registro de ocorrência que inclua as práticas de violência gratuita e reiterada entre estudantes, adotando formulário unificado de registro a ser utilizado por todas as escolas. E também o desenvolvimento de ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas instituições formadoras e mesmo nas instituições de ensino superior. Propõem-se, também a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações escolares.

Quando trata a questão do direito à educação o Programa *“defende a universalização do acesso, mas reconhece as dificuldades para efetivar tal proposta”*. De fato, embora recente como política pública o acesso a creches atende menos de 20% das crianças entre 0 e 3 anos de idade. Quanto à Pré-escola, o acesso já atinge a 77% das crianças de 4 a 6 anos, o que representa um avanço, mas está ainda distante da universalização pretendida. No ensino fundamental a taxa de matrícula evoluiu de 80% em 1986 para 94% em 2007, chegando próximo ao projeto de universalização do ensino e diminuindo as tradicionais diferenças regionais de acesso à educação (IPEA, 2009).

O Terceiro Programa Nacional trata de algumas questões específicas vinculadas à população indígena e a crianças e jovens em conflito com a lei. Para as populações indígenas prevê ações pedagógicas que fortaleçam da educação escolar dos povos indígenas, valorizando suas culturas e a sua produção do conhecimento. Considera fundamental a garantia do acesso à educação formal bilíngüe e com adequação curricular formulada com a participação de representantes das múltiplas etnias, indigenistas e educadores especialistas em cultura indígena. Em relação às crianças e aos jovens em conflito com a lei o Programa propõe que as ações educativas fazem parte das políticas de enfrentamento à questão

da violência de modo que propõem a obrigatoriedade da oferta de ensino pelos estabelecimentos penais e a remição de pena por estudo. Prevê ainda o apoio dos estados e do Distrito Federal para a implementação de programas de atendimento com garantia de escolarização, atendimento em saúde, esporte, cultura e educação para o trabalho, à observância das diretrizes do plano nacional.

Por fim, o Programa Nacional considera que o tema dos direitos humanos seja tratado com profundidade nos livros didáticos prevendo o estabelecimento de critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para os livros didáticos. Propõem, também, a formulação de diretrizes curriculares sob a temática dos direitos humanos para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre estes níveis inclui os cursos de graduação e formação de professores. Propõem, também a criação de cursos de pós-graduação em direitos humanos como forma de fortalecer uma cultura direitos humanos e de paz através do sistema de ensino.

IV. Alguns desafios pedagógicos

Em sua *Pedagogia do oprimido*, há quatro décadas, Paulo Freire (1981) colocava a humanização como o grande desafio para a educação. Aprendemos desde então que a humanização é um desafio e uma conquista permanente, uma vez que a vida se desenrola na tensão entre humanização e desumanização, ambas possibilidades a serem realizadas na história. O *ser mais*, que caracteriza a humanização, não tem nem formato nem fim definidos previamente e precisa ser testado nos *inéditos viáveis* do cotidiano. A paz, portanto, não é aqui entendida como ausência de conflitos e tensões, ou como um retorno ao estado de natureza harmônico, mas como a condição para o processo de *ser mais*.

O Manifesto de 2000, que institui a *Década da cultura de paz e não violência* aponta também seis princípios norteadores que podem servir como referência para a construção de *ethos* de uma educação humanizadora: o respeito à vida, a rejeição à violência, o estímulo à generosidade, a capacidade de ouvir para compreender, a preservação do planeta e a redescoberta da solidariedade. São todos eles objetivos nobres em torno aos quais provavelmente há consenso, sendo compartilhados pelas professoras que se confrontam com a violência na sala de aula ou a mãe que, por desespero, prende seu filho atrás de grades em sua casa para preservá-lo do consumo de “crack”, hoje a droga mais consumida pelos jovens no Brasil.

Mas há também um outro consenso na educação atual que está em plena contradição com os objetivos acima mencionados. Desde cedo os meninos e as meninas são treinadas no jogo da *competição* como o fator que determina as inclusões e as exclusões. A mensagem que vem das ruas e do mercado é que não existe lugar para todos e que alguns, os menos “competentes”, vão sobrar. Este consenso é reforçado por testes padronizados e não por último pela mídia que identifica os casos de “sucesso”. Cabe, por isso, transformar a criação de uma cultura da paz e da não violência em desafio de caráter pedagógico. Colocamos abaixo alguns tópicos que ajudem a desenvolver mediações pedagógicas capazes de encurtar a distância entre os ideais de paz e solidariedade e a realidade de violência. A referência para as reflexões é a obra de Paulo Freire que, entre seus últimos escritos, deixou esta mensagem: “A luta pela paz não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer a justiça.” (Freire, 2000, p. 131).

A leitura da realidade de violência:

Numa escola, que poderia estar em qualquer uma das cidades brasileiras, a comunidade escolar estava preocupada com as manifestações violentas de uma das crianças em relação a seus colegas e também aos professores. As tentativas estavam praticamente esgotadas quando resolveram conhecer melhor o lugar onde o menino morava. Logo notaram que se tratava efetivamente de um lugar de muita violência, onde a regra mais importante era aprender a se defender. A partir desta leitura da realidade os professores entenderam que o que para a escola era violência e, portanto, condenável, para este menino era uma virtude aprendida para a sua defesa. O desafio pedagógico passou a ser o de mostrar que poderia haver um “mundo” diferente.

Este exemplo traduz a importância daquilo que Paulo Freire chamava de leitura da realidade. A violência se manifesta de muitas formas e sem essa compreensão os educadores correm o risco de verem a sua atuação ter o efeito indesejado de reforçar a própria violência que estão buscando combater. Faz parte deste desafio compreender também o que significa que, por um lado, há uma igualdade básica e fundamental de todos os cidadãos, inclusive as crianças, e que, por outro lado, estas mesmas crianças gozam de direitos especiais pela sua situação de crianças.

A educação da esperança e da indignação:

Em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992) Paulo Freire escreveu que a tarefa da educação não consistia em educar a esperança, uma vez esta seria uma condição ontológica de todo o ser humano. Cabia à educação cuidar para que esta esperança não perdesse o rumo e no fim acabasse em desespero. O mesmo pode

ser dito em relação à “raiva” ou à “indignação” que ele vê como emoções nas quais se assenta a capacidade de agir pela mudança. Uma “ética universal do ser humano” será constituída na relação dialética entre a denúncia das ações “necrofílicas” e a afirmação das forças “biofílicas”.

Talvez este seja um dos maiores desafios pedagógicos atuais, quando boa parte das crianças e dos jovens vê suas perspectivas de futuro ameaçadas por uma organização social altamente excludente e pela ameaça cada vez mais real da preservação da própria vida no planeta. Será acaso que é tão alto o número de homicídios entre os jovens? Ou que as prisões estão cheias de rapazes? Neste caso, onde se escondem os restos de esperança a serem cuidados e cultivados? Quais são os “sonhos possíveis”, os “sonhos estratégicos” ou os “inéditos viáveis” que podem orientar a ação pedagógica? Que utopia será capaz de alimentar os embates por um outro mundo? Não será a violência contra a criança, a violências entre as crianças e jovens, a violência das crianças em relação ao mundo adulta sinal da esperança e da indignação que perdeu o rumo e que por isso não pode ser transformada na “rebeldia” necessária à sociedade como força criativa e transformadora?

As crianças como protagonistas na sociedade:

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1988) e da Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU (1989), começa a haver uma preocupação no sentido de ver a criança e o adolescente não apenas como vítimas (desamparados, abandonados, deserdados, etc), mas também como protagonistas. Temos hoje no Brasil várias experiências de participação de crianças na elaboração do orçamento de suas cidades. O OP Criança desenvolvido no contexto do Orçamento Participativo de São Paulo no

governo de Marta Suplicy (2000-2004) talvez seja o exemplo mais eloquente de que a combinação de visão política, estratégias claras e seriedade na execução podem contribuir para a formação de uma cidadania ativa (Streck, 2008).

Para que esta participação se efetivasse foi importante vencer primeiro alguns mitos que cercam o mundo da criança. Um deles é o mito da infância como idade de preparação e transição. Hoje sabemos que não há etapa da vida que não seja de transição e de preparação, sendo a construção da existência uma tarefa permanente. Outro mito é o do *infante*, daquele que na aceção original da palavra não fala. Isso possivelmente tenha reforçado a idéia de que crianças não são capazes de falar ou que suas falas constituem um mundo próprio, descolado do mundo real, o mundo do adulto. Sabe-se que crianças não apenas falam muito, mas que suas falas traduzem inquietações, intuições, sentimentos e razões capazes de mexer profundamente com o mundo estruturado pelo adulto (Muñoz, 2004). Isso vale para a vida familiar, o currículo da escola e vale também para o planejamento das cidades.

O espaço pedagógico como “ethos” de humanização:

Viu-se na pedagogia que lições sobre justiça e paz são inúteis e até contraproducentes quando não acompanhadas de uma efetiva prática desses princípios de convivência. Um dos desafios atuais consiste em re-configurar os lugares para essa aprendizagem. O que se pode esperar da família, da escola, dos meios de comunicação, dos governantes e de outras autoridades que desempenham um papel formativo na sociedade? Leis, programas, cartilhas, capacitação de professores, tudo isso têm um papel importante, mas terá pouca eficácia se não vier acompanhado do testemunho vivo de adultos que estejam dispostos a criar as condições para que as crianças de hoje comecem a criar um outro

mundo. Há, no Brasil, muitas práticas que se inserem nessa busca e para as quais a *Década da cultura da paz e não violência* representou a oportunidade de sentir-se integradas numa rede que as conecta as crianças do mundo (<http://decade-culture-of-peace.org/end-of-decade-report/>).

Referências bibliográficas

BRASIL (Governo Federal). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990.

BRASIL – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*. Nº 17. Brasília, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMITÊ Paulista para a década da cultura de paz. *Guia de cultura da paz*. 1. ed. São Paulo, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GONZALES, Rodrigo Stupf. *Criança também é gente: a trajetória brasileira na luta pelo respeito aos direitos humanos da infância*

e da juventude. In: PIRES, Cecília et alii (Orgs.). *Direitos Humanos: Pobreza e Exclusão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

MUÑOZ, César. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez, 2004.

SUZANA, Sacavino. Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? IN: Rosa Maria G. Silveira. *Educação em Direitos Humanos – Fundamentos Teórico-metodológicos*. João Pessoa, PB. Editora Universitária. 2007.

SANTOS, Beatriz Camargo dos Santos et alii (Orgs.). *Maus-tratos e abuso sexual contra crianças e adolescentes: Perfil da situação no Estado do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Com-Texto, 1998.

STRECK, Danilo R. “Beteiligung Von Kindern und Jugendlichen im Bürgerhaushalt brasilianischer Städte“. In KÖDELPETER, Thomas und NITSCHKE, Ulrich (Hrsg.). *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten: Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2008*. Caderno Brasil. (www.unicef.org.br)

ARTICULANDO OS PARADIGMAS DA CULTURA DE PAZ E DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios locais e globais

Ludovic Aubin¹

Algumas questões fundamentais da filosofia política e da sociologia são: o que é uma sociedade? Como um conjunto de pessoas consegue sair do estado de natureza (definida por Tomas Hobbes pela famosa “guerra de todos contra todos”) para se manter no estado social? O que faz a vida em sociedade possível? Como impedir a guerra civil numa sociedade, e hoje da humanidade, o que significaria a autodestruição (pois sabemos que desde 1945 a humanidade entrou na idade atômica e que isso é irreversível)?

O Desenvolvimento Sustentável surgiu, nas últimas décadas, da seguinte conscientização: o desenvolvimento, levado somente para as dimensões econômicas, não é suficiente para alcançar suas metas. Foi considerado que era preciso incluir outras dimensões: sociais e ecológicas (freqüentemente para consertar o que foi destruído por ele mesmo...)².

¹ Sociólogo (ludaubin@gmail.com). Universidade Católica de Angers – França; IEDES Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

² Trabalhando sobre essas questões desde vários anos, acredito hoje que o desenvolvimento sustentável tem o mérito de reunir noções que, até agora, eram vistas como antagônicas. Porém, esta noção parece-me ter uma fraqueza: ela perdeu o seu significado preciso e não sabemos mais, nos dias de hoje, o que ela quer dizer precisamente (como, por exemplo, o *greenwashing*). O que é ainda mais grave, talvez esta noção tenha se enganado em relação às ameaças que pairam sobre a humanidade e que, desta forma, ela tenha se tornado contraprodutiva, ou seja, ela pode alimentar problemas que pretendia resolver. Assim o desenvolvimento sustentável é o que chamamos em francês um « concept-valise », em outras palavras, é um conceito que cristaliza numerosas contradições de nossa época por, justamente, nossas sociedades ocidentais serem estruturalmente contraditórias. Uma dessas contradições é, por exemplo, o fato de eu ter utilizado

A cultura de paz abrange várias dimensões interligadas: a paz interior (desenvolver em si a capacidade de resolver conflitos internos), a paz relacional (que não significa negar o desacordo com o outro mas sim respeitar a própria dignidade e a do outro) e uma relação apaziguada com o meio ambiente. Então a cultura de paz e o desenvolvimento sustentável são complementares enquanto paradigmas. Eles se co-implicam e precisam um do outro. Mas, parece-me, importante aqui definir dois tipos de paz radicalmente opostos:

- A *pax romana*, ou nos dias de hoje a *pax americana* (uma “ordem” imposta pela força política, econômica e diplomática e que existe só porque ela assume “produzir vítimas”)
- A paz baseada no amor, no respeito incondicional da dignidade do outro, meu “irmão humano”.

Essa última pertence ao “Reino de Deus”, que Jesus pregava no evangelho ou à compaixão (*karuna*) do Buda. Obviamente nosso mundo não é baseado nela porque esta implica que na hora da decisão de um conflito grave estejamos prontos para morrer a fim de não matar...e, além disso, perdendo aos nossos algozes³. Os raros seres capazes disso existiram (ainda existem) e abalaram o mundo de uma forma radical..., voltarei a esse ponto mais adiante.

Antes de abordar este assunto complexo, proponho basear-me sobre dois postulados socio-antropológicos:

um transporte como o avião para vir falar de problemas ambientais aqui no Brasil. Não estou dizendo isso para culpar ninguém mas apenas para enfatizar o quanto as contradições são sintomáticas de nossa época. É exatamente quando a humanidade se torna una (entre outros fatores, graças às tecnologias modernas como o transporte) que a consciência global do que pode lhe ameaçar começa a emergir.

³ Mas antes de chegar lá existem muitos conflitos que podemos resolver de uma forma alternativa. Desenvolverei esse ponto depois.

I. Postulados socio-antropológicos:

1. O ser humano que se considera, na modernidade, um “indivíduo racional e autônomo” não o é na abordagem proposta aqui. Não existe autonomia no sentido de uma auto-suficiência. Trata-se de sair dessa concepção moderna segundo a qual o indivíduo seria alguém que escolhe e deseja racionalmente, livremente, o que é melhor para ele, para a “maximização” do seu interesse. Nós propomos, baseando-nos nas teorias de René Girard e de Jean-Pierre Dupuy, abordar o ser humano como um ser cujo desejo é mimético. Ou seja, um ser cujo desejo não é linear mas sim triangular: a fonte do desejo se encontra no outro. Uma consequência importante disso é que podemos dizer que o “eu” humano não é uma entidade separada nem permanente. Por isso, a noção de indivíduo ou de psicologia individual não existe nessa abordagem, mas sim psicologia *interdividual*. Essa noção de interdividualidade é um neologismo cunhado por R. Girard e J-M Oughourlian cujo intuito é enfatizar a dimensão radicalmente relacional do eu humano⁴. Em outras palavras, significa que os indivíduos e o sentimento de individualidade não preexistem à relação, mas sim são moldados pela dinâmica mimética. Essa teoria nos fornece uma base firme a fim de entender melhor a tendência do ser humano para entrar em rivalidade com congêneres.
2. Essa rivalidade, chamada mimética, pode gerar uma violência desmedida endógena representando um desafio que todas as sociedades humanas devem enfrentar. A sociedade ocidental, cristã, não possui mais os mesmos recursos que tinham as

⁴ Essa noção remete á noção budista de *interser* (proposta pelo monge vietnamita Thich Nhat Hanh), um caminho do meio entre o ser e o não-ser.

sociedades tradicionais para canalizar e expulsar a violência. Isso levanta problemas historicamente inéditos até na resolução de conflitos no dia-a-dia como veremos mais tarde.

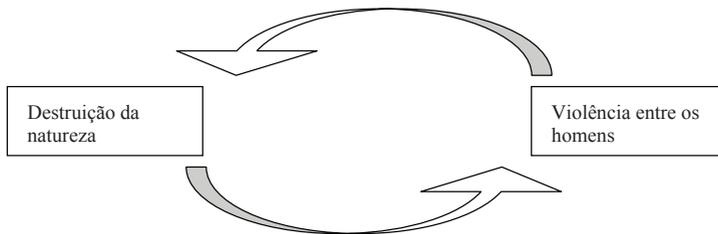
Além destes postulados, eu gostaria de abordar a questão do desenvolvimento sustentável e da cultura de paz a partir de quatro níveis de leitura: o nível antropológico e civilizacional, o nível sociológico e ético, o nível psico-sociológico, e, na última parte, farei algumas propostas de reflexão. A análise destes quatro níveis introduzirá uma série de interrogações sobre os desafios e os limites dos conceitos de desenvolvimento sustentável e de cultura de paz.

I. Desafios para implementar uma cultura de paz e um desenvolvimento sustentável no nível civilizacional e antropológico

A hipótese que proponho, baseada no trabalho de Jean-Pierre Dupuy é que no nível antropológico, ou seja, no nível de nossa espécie e no das sociedades humanas em geral, o desafio de implementar um desenvolvimento sustentável e uma cultura de paz seria, nem mais nem menos, o de adiar a *decomposição violenta de nossas sociedades* agindo de maneira tal que:

- os recursos naturais (o meio ambiente, a natureza), que servem de mediação às rivalidades humanas, não desaparecessem inteiramente.
- as condições de viver juntos (de formar uma sociedade viável) sejam preservadas.

De fato, se nós não conseguirmos proteger a natureza (ou deter os efeitos do aquecimento global), isso teria como efeito acelerar conflitos entre povos, países, etc. para acessar aos recursos que se tornarão raros. Vice-versa, conflitos entre nações ou rivalidades entre grupos geralmente resultam em mais destruição da natureza para antecipar a aquisição dos recursos pelo outro... Aí entraríamos num círculo vicioso do tipo:



Como afirma Jean-Pierre Dupuy: “Os homens não destroem a natureza porque eles a odeiam. Eles a destroem por que, odiando-se uns aos outros, eles não têm cuidado com os terceiros que seus golpes derrubam no caminho. E a natureza encontra-se em primeiro lugar entre os terceiros excluídos”⁵.

O desenvolvimento sustentável teria então o objetivo de manter viável e perene uma mediação intrinsecamente paradoxal, a economia, que permite aos homens controlar sua própria violência. Paradoxal porque a economia moderna alimenta as rivalidades, a inveja, a avidez, a ganância, ao mesmo tempo em que produz grande quantidade de objetos. Essa abundância aparente (que cria simultaneamente raridade) tem o efeito de acalmar temporariamente os desejos de todos nós. Mas é cada vez mais difícil defender a coerência dessa lógica.

⁵ Deusa da vingança na Grécia antiga que castigava aquele que era possesso pela *hybris* (desmesura, orgulho), ou seja, aquele que se eleva acima da sua condição normal de ser humano.

A modernidade se construiu sobre a crença na *irrealidade do mal*: a inveja e a avidez seriam assim inofensivas. Melhor ainda, segundo muitos, elas produzem abundância, ao criar uma “competição construtiva” entre produtores e consumidores. Os fatos fizeram com que realmente acreditássemos durante um século e meio que esta concepção da economia tinha fundamento, pois ela parecia produzir riqueza e um dinamismo jamais observado antes.

No entanto, a “liberação moderna” da inveja sob a forma da economia contemporânea não teve efeitos *imediatamente* destrutivos porque esta liberação da inveja é concomitante, historicamente, a uma destruição das obrigações tradicionais e a uma dissolução das fronteiras locais, ou seja, de uma exteriorização das sociedades que se abrem cada vez mais umas às outras. Essa liberação da inveja foi possível pela abertura progressiva dos mercados e então das sociedades. As sociedades tradicionais, por outro lado, temiam a inveja e se protegiam de seus efeitos potencialmente destrutivos através de inúmeras proibições. Não tendo para onde exteriorizá-la, estas sociedades não podiam dar-se ao “luxo” de brincar com algo como a inveja. Logo, neste ponto, o Ocidente e as sociedades tradicionais agem de maneira completamente oposta.

A economia se apóia em grande parte na lógica da *insatisfação* e do *desejo*. Esta lógica pode ser melhor compreendida se nós adotarmos uma concepção triangular, ou mimética, do desejo. Contrariamente à lógica comum segundo a qual nós desejamos os objetos de maneira autônoma, espontânea, linear, etc. a hipótese que nos parece mais correta é a de que nós somos atraídos por objetos que já são desejados, que parecem ser desejados ou que poderiam ser desejados por outros (que seriam os nossos modelos, os mediadores de nossos desejos). Cada um de nós pode ser sujeito ou mediador dentro de uma estrutura triangular de desejo. Nós desejamos obter os mesmos objetos, por exemplo, das

pessoas que admiramos. Neste caso, os princípios de igualdade sendo o fundamento de nossas sociedades, estas não podem proibir ninguém de desejar o objeto. Assim, as indústrias devem produzir uma cópia idêntica da que foi utilizada por nosso modelo ou mediador.

Desta forma, a economia de mercado é ligada, por um lado, à paixão da igualdade exposta por Tocqueville, e por outro, ela é inseparável do desmoronamento do sistema de proibições tradicionais.

Um axioma do antropólogo René Girard em relação ao desejo é que todo desejo, o desejo de obter algo, é fundamentalmente um desejo de ser “como o outro” ou “o outro”. Em outras palavras, nenhum objeto poderá satisfazer a carência ontológica que tentamos preencher. A economia pretenderia então suprir essa nossa busca mas ela não nos dá a felicidade que almejamos.

Assim, uma questão essencial à qual nos confrontamos é a do *limite* (da violência, da poluição, do desperdício, do consumo de energia, etc.). Como se auto-limitar quando não existe mais os obstáculos simbólicos e proibições que constituíam a base das sociedades tradicionais? Como criar um limite antes que surjam formas do que podemos chamar “eco-fascismo”?

O sagrado tradicional, que dava limites às ações dos homens através de seu sistema de proibições, de obrigações, de rituais sacrificiais, se desfaz sob o efeito do Cristianismo, da “Revelação Cristã”. Dentro da história cristã que é a nossa, o homem tenta, cada dia, destruir as barreiras, os limites que, anteriormente, ele devia aceitar por medo de um castigo violento ou de uma Nê-mese⁶ qualquer. Isso é um ponto teórico difícil. E a tese de René Girard dizendo que a revelação nos evangelhos é a revelação da inocência fundamental da vítima sacrificial e, simultaneamente,

⁶ Um exemplo bastante conhecido é a “sopa gigante de lixo” do Oceano Pacífico Norte, conhecida também como Giro Pacífico Norte que chocou os cientistas que a descobriram.

a revelação da violência do ser humano. Essa revelação perturba todos os sistemas culturais baseados no sacrifício direto ou indireto. Como o antropólogo mostrou que o sacrifício é um fenômeno universal, a revelação cristã afeta todas as culturas humanas fazendo com que o sacrifício se torne ilegítimo.

Desta forma, esse evento (a revelação) teria um duplo efeito devido à natureza paradoxal do sacrifício. O sacrifício (e, vindo dele, o sagrado: os rituais, as proibições, as obrigações, as instituições em geral) *contem* a violência no duplo sentido do verbo conter. Por um lado, ele é violento mas, por outro, ele impede a violência de se espalhar em uma sociedade ou em uma comunidade. Essa lógica sacrificial sempre foi utilizada pelas sociedades humanas. Uma vez que isso aparece ilegítimo e mentiroso (colocar a responsabilidade de uma crise nas costas de uma vítima que, na maioria das vezes, pertence a uns grupos discriminados e minoritários), o mecanismo perde a sua capacidade catártica e a violência não tem mais, portanto, como se auto-expulsar.

Isso não significa que não recorremos mais a essa lógica. Isso significa que ela não funciona mais como antes... o mecanismo então enlouquece. Assim, podemos dizer que o sacrifício do Cristo é o *mesmo* que o sacrifício presente nas religiões antigas, mas ao mesmo tempo, ele é o seu *contrário absoluto* porque no lugar de ter o ponto de vista da comunidade acreditando na culpa da vítima, o evangelho dá o ponto de vista da vítima e a evidência é que ela é inocente.

Nas sociedades tradicionais, além de um certo ponto, a ação do homem cedia o lugar à transcendência que justamente as sociedades modernas destruíram. A existência se entendia em termos de limites a não serem ultrapassados. O sofrimento, a doença, a morte, ou seja, as contingências da existência, tinham um sentido preciso que provinha da visão religiosa tradicional. Na modernidade, estes aspectos da vida se tornaram “problemas a serem resolvidos”, espaços a serem conquistados cujos limites devem

ser desafiados indefinidamente. Eu não quero idealizar as sociedades tradicionais. Elas não tinham opção. Eram dependentes de uma concepção radicalmente diferente da visão ocidental.

Assim, podemos resumir o que foi dito da maneira seguinte: existe, no ser humano, uma tendência ao ilimitado que tem relação direta com o desejo. Quando o “desejo” é “liberado” e atinge a escala global dos dias de hoje, surge um conflito entre uma dimensão ilimitada (a do desejo) e um espaço limitado (o do planeta e de seus recursos naturais). Esse conflito se manifesta tanto praticamente como simbolicamente. Ele mostra alguma coisa nova na história da humanidade. Entramos numa fase da história na qual não há mais *exterioridade radical*, como o sociólogo alemão U. Beck fala. Ou seja, não há mais espaços totalmente desconhecidos nem afetados pelo homem⁷. É o conceito mesmo de natureza enquanto espaço preservado de qualquer intervenção humana ou artificial que hoje esta ficando obsoleto. Isso tem um impacto concreto e simbólico muito grande na maneira de viver e de se representar o mundo. Como e aonde despejar os nossos excedentes (de violência, de potência, de lixo, etc.) sem que isso afete de volta aqueles que despejaram? A humanidade corre então o risco de auto-intoxicação poluindo o seu meio ambiente ou deixando a violência se instalar se ela não inventar outro modo de se relacionar com ela mesma.

Em outras palavras, a humanidade se encontra só consigo mesma. Não há mais exterioridade (o sagrado, por exemplo). Apesar de ser uma hipótese talvez surpreendente, R. Girard propõe ver a dessacralização do mundo como um efeito do cristianismo. O que Max Weber chamava de “desencantamento do mundo”, pois o “encantamento” do mundo participa de uma lógica sacrificial. Antigamente, quando acontecia um desastre, pensava-se que alguém cometera um crime que deixara uma divindade com raiva. Para apaziguar sua raiva, pensava-se que

⁷ Em todos os níveis: regional, nacional ou internacional.

um sacrifício devia ser efetuado. Hoje, claro, aprendemos a ver as coisas de outra maneira.

A hipótese de Girard é a seguinte: se nós estamos hoje preocupados com os direitos humanos ou com qualquer vítima efetiva ou potencial, isto ocorre por influência do cristianismo. Em outras palavras, nós podemos resumir o que foi dito antes da maneira seguinte: o desenvolvimento sustentável precisa da cultura de paz pois ele é conflituoso e problemático em si na medida em que pretende reconciliar objetivos e metas que até agora sempre foram vistos como antagônicos ou, pelo menos, separados (o econômico, o social o ambiental. Por exemplo: aumentar a qualidade de vida de cada um pelo crescimento econômico preservando a sustentabilidade do meio ambiente, etc.). Antigamente era assumida a idéia de “sacrificar” uma parte para gerar um bem superior. Hoje, essa lógica sacrificial está perdendo cada vez mais sua legitimidade. *Ninguém*⁸ aceita mais ser sacrificado e, além disso, a natureza encontrou agora grupos para defendê-la a fim de impedir que ela seja também sacrificada. Isso põe questões éticas e práticas totalmente novas.

Desse ponto de vista, estaríamos condenados a assumir a dimensão conflituosa do desenvolvimento sustentável (conflito entre grupos de pessoas, comunidades, conflitos socio-ambientais, conflitos ou competição entre órgãos públicos, entre ONGs e *dentro* de todas essas entidades). Uma questão política ou democrática seria então levantada: Como contribuir a organizar esse conflito e contê-lo dentro de limites moralmente e politicamente aceitáveis ?

⁸ « demais », a distinção entre catástrofe natural e catástrofe moral (humana) está desaparecendo definitivamente. Mesmo as catástrofes cujas causas parecem ser estrangeiras ao homem (ciclones, tsunamis) são doravante percebidas como estando ligadas ao destino do homem. Em outras palavras, seus efeitos são vistos como trágicos por causa do homem. Sobre esse ponto, ler Jean-Pierre Dupuy, *Petite métaphysique des tsunamis*, Seuil, 2006.

Portanto, tentar compreender as coisas a partir do nível global, antropológico ou civilizacional, é algo difícil devido à nossa maneira de habitar, pensar e nos representar o mundo. O nível global pode rapidamente nos parecer distante e abstrato. De fato, nós somos as primeiras gerações que devem viver, pensar e perceber o mundo tentando, simultaneamente, articular o local e o global. Podemos citar aqui duas grandes dificuldades neste processo de articulação:

Primeira dificuldade: Nós não medimos o impacto de nossas ações no mundo nas suas dimensões sociais e ambientais. Como perceber claramente os efeitos de nossas ações em ecossistemas que, mesmo limitados, continuam parecendo vastos? Nós agimos desta maneira durante um século e meio, ou seja, sem perceber imediatamente os efeitos negativos do modo de vida industrial. Quando entramos em nosso carro, é difícil ter consciência que girar nossa chave se tornou um ato com impactos geopolíticos, ecológicos, climáticos, etc. Da mesma forma, como ter consciência que um conflito mal resolvido em casa ou na sala de aula pode provocar agressividade destrutiva em outro ambiente.

Assim, nosso mundo é muito pequeno para suportar o modo de desenvolvimento ocidental nas suas diversas dimensões (modo de ser, de pensar, de agir, de se relacionar com o outro e com o meio ambiente), mas ele é muito grande para que nós percebamos, de imediato e no cotidiano, os efeitos mortíferos de nossas ações, o que reforça a crença na “irrealidade do mal”. Mas este fato está mudando, atualmente, e rapidamente⁹. É muito difícil reconhecer a nossa contribuição relativa no que parece uma realidade exterior (poluição de um rio, de uma praia, seca de uma nascente devida ao desmatamento). São tantas as intervenções e

⁹ Exceto para ambientes sociais ou ambientais de pequena tamanho (casa, comunidade, bairro, ecovila) nos quais somos sós ou poucos a interagir e nos quais as diferenças podem ser percebidas rapidamente.

as terceirizações envolvidas na produção de tal realidade (o que se chama de “divisão do trabalho”) que é preciso uma observação muito profunda e atenta para reconhecer a nossa contribuição pessoal.

Segunda dificuldade: Se nós mudássemos nossos comportamentos, mesmo assim nós não veríamos *imediatamente* os efeitos de nossas ações¹⁰. Nós estamos condenados a modificar nossos comportamentos sem esperar perceber a curto prazo os efeitos positivos dos mesmos.

Dominique Bourg, filósofo especialista nas questões de meio ambiente, questiona: “Como temer o que nós não conseguimos representar ?

Por exemplo, como lidar com números, com estatísticas, que eu apresento aqui resumidamente:

- Segundo o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPPC), em meados do ano 2050, a temperatura média do globo poderia aumentar de 3°C.
- Entre 2040-2050, 60% das espécies conhecidas terão desaparecido.
- Segundo o Fundo mundial para a natureza (WWF), desde trinta anos foram perdidos 30% de tudo o que vive sobre a Terra¹¹.
- Segundo a União Internacional para a Conservação da Natu-

¹⁰ No seu relatório *Planète vivante*, o Fundo mundial para a natureza (WWF) fez uma estimativa do estado dos ecossistemas naturais do planeta, inclusive florestais, aquáticos e marinhos. O índice de 30% sobre 30 anos é uma estimativa. Para os ecossistemas de água doce, a perda é de 50%, para os ecossistemas florestais, ela é de 10%, para os ecossistemas marítimos, 30%.

¹¹ Fonte: l’Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN)/www.uicn.org

reza (UICN), uma espécie em 4 está ameaçada entre os mamíferos, uma em 8 entre os pássaros, uma em 3 entre os peixes ou os anfíbios¹².

- Dentro de 100 anos, 50% das zonas úmidas terão desaparecido.
- A sexta extinção massiva, da qual nós somos em parte responsáveis, ocorrerá 100 à 1000 vezes mais rapidamente que as extinções anteriores.

Que sentido nós podemos dar a todos estes números ? Que efeitos emocionais e comportamentais eles desencadeiam em nós ? Podemos identificar alguns:

- o hiperativismo (motivado pelo sentimento de culpa, de medo ou de cólera): “não há tempo a perder, eu devo fazer tudo o que puder, pois se fizer menos serei culpado por omissão”.
- a depressão / a inibição (outras expressões das emoções citadas anteriormente: “Como carregar o peso de tamanha responsabilidade”?). Diante destes dados, que nos parecem abstratos, torna-se difícil fazer uma conexão com nossa realidade e nosso modo de vida cotidiano sem sentirmos culpabilidade ou angústias destrutivas.
- o hiperotimismo / o cientificismo / o orgulho metafísico: “A ciência encontrará soluções”. Resposta possível a esta atitude: “a tecno-ciência criará possibilidades que levantarão questões éticas de uma complexidade tal que nossas ferramentas conceptuais se encontrarão totalmente inadaptadas para as compreender (como, por exemplo, as nanotecnologias)”.
- a fuga (para adiante): “o que está perdido... está perdido”, “o que não tem mais jeito... não tem mais jeito...”

¹² Fonte: l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN)/www.uicn.org

- o desdém / o ceticismo (baseado, entre outros fatores, no fato de a modernidade ter se construído sobre a crença na irrealidade do mal - evocada anteriormente - tendo desta forma dificuldade em aceitar que pudéssemos ser a causa de todos estes desequilíbrios.
- a pseudo-indiferença (devido ao efeito de saturação e, portanto, de banalização). Nós passamos, efetivamente, de um período onde nós falávamos pouco de questões ligadas ao meio-ambiente a um período, os dias de hoje, onde toda a mídia possui uma página consagrada à “ecologia e ao desenvolvimento sustentável”.

Essas quatro últimas posturas mantêm ou reforçam a violência exercida contra o meio ambiente e comunidades que dependem da integridade dele, ou seja, todos nós.

Outra atitude consistiria, em primeiro lugar, em *aceitar esta situação global trágica* a fim de apaziguar-se e tentar entendê-la, compreendê-la, no seu sentido forte. Em seguida, pode-se refletir sobre a mesma observando o que poderia ser feito para transformar a nossa relação com o mundo (com nós mesmos, com os outros, com os reinos vegetal, animal, mineral). A nosso ver, esta atitude permitiria cultivar mais serenidade ou ainda re-valorizar o presente, vendo neste os sinais de tempos novos onde tudo isto ganharia sentido. Trata-se de uma atitude difícil de realizar pois ela exige um certo grau de *introspecção*. Questão que eu abordarei mais adiante.

Até agora, nós podemos perceber que, diante do tamanho dos desafios, há mais perguntas que respostas: o desenvolvimento sustentável e uma divulgação de uma cultura de paz são suficientes para enfrentar estes desafios e ameaças ? Estarão eles à altura ? Devemos optar por uma abordagem mais radical como, por exemplo, o “catastrofismo esclarecido” que será evocado mais adiante ? Será que devemos continuar agindo com esperan-

ça e vigilância mas sem ilusão, sabendo que entramos num mundo no qual a catástrofe global é a cada momento possível apesar de pouco provável (a probabilidade crescendo com o passar do tempo) ?

II. Nível sociológico e simbólico

O sucesso do conceito de desenvolvimento sustentável poderia ser visto como uma resposta à crise de sentido vivida por nossas sociedades. Nossas sociedades ocidentais atravessam uma crise transversal, total e, em particular, uma crise de sentido (direção e significado). Tudo o que orientava as existências humanas, individualmente e coletivamente, está se desmanchando. Estamos passando pela experiência dolorosa da “perda de alicerces”. Um dos aspectos desta crise se manifesta na nossa relação com o tempo.

Nós somos os herdeiros de uma visão cristã do tempo, ou seja, de uma visão do tempo linear que era contrário a das sociedades tradicionais. O tempo, nas sociedades tradicionais, era cíclico, ligado ao movimento do cosmos e das estações. Os numerosos rituais pontuavam as transformações, as acompanhavam e “imitavam” a desintegração da comunidade re-fundando uma nova ordem freqüentemente restabelecida através de sacrifícios (humano, animal ou simbólico).

O tempo das sociedades judeu-cristãs é um tempo sagital, em flecha, cujo horizonte é o retorno do Messias, para os judeus, e o fim dos tempos, para os cristãos (mesmo se alguns livros bíblicos possuem uma visão cíclica do tempo como o livro do Eclesiastes). A herança leiga desta concepção linear do tempo tem por nome Progresso, crescimento, desenvolvimento, etc. No início da era moderna, o progresso moral da humanidade deveria

acompanhar o progresso científico, técnico, econômico, etc. O século vinte e suas tragédias (catástrofes social, moral e ecológica) desestabilizaram esta visão otimista do tempo. O tempo do progresso foi substituído pelo tempo da incerteza, do imediato e da urgência, o que chamamos às vezes *aceleração do tempo ou da história*. Esta urgência pode se tornar um hábito e servir, por vezes, de alibi para evitar questões que não queremos tratar.

Ora, o tempo linear é psicologicamente viável quando o futuro é sinônimo de esperança, de confiança, de progresso. Ele se torna muito mais difícil de viver quando o futuro é sinônimo, como é o caso dos dias de hoje, assim como na França, de incerteza e de desconfiança. Este fato dá margem a um interesse muito grande pelo momento presente, ou melhor, a uma abordagem consumista do presente que não é serena. Como o futuro nos causa medo, não queremos nos projetar e preferimos ignorá-lo. Nossa relação com o tempo está ligada aos nossos próprios desejos, ou seja, à maneira como nossa civilização o percebe (tempo linear = tempo ilimitado).

Antropologicamente, uma cultura é definida como um sistema de diferenças (hierárquicas, de gênero, temporais, etc.) que forma um todo significativo. A transformação de nossa relação com o tempo é concomitante, historicamente, ao desaparecimento deste sistema de diferenças que constitui uma cultura. Este sistema de diferenças *continha* o desejo, a inveja. As diferenças hierárquicas, simbólicas e temporais eram tão potentes que certos objetos não eram almejados ou certas atitudes (suscetíveis de provocar inveja) eram proibidas e repreendidas, às vezes, violentamente¹³.

Com a modernidade (revolução industrial e democracias nascentes), estes objetos eram desejados por direito (como mostra o caráter democrático da publicidade que se dirige a todos sem

¹³ Para se saber mais sobre esta temática, ler o estudo clássico de antropologia comparada *The Anatomy of Envy*, G. Foster, 1972.

discriminação). Porém a presença, ainda forte, de um sistema de diferenças herdado das sociedades tradicionais levava as pessoas a aceitarem a idéia que estes objetos pudessem não ser acessíveis imediatamente, mas talvez posteriormente. Hoje, nós todos conhecemos este sentimento; a impaciência (esperar, aceitar que certas coisas não sejam acessíveis ou que elas possam o ser mais tarde, pode ser algo difícil). Nós estamos na famosa lógica do “querer tudo imediatamente”.

Em 1835 Tocqueville já tinha percebido que a inveja constituía um traço característico das sociedades modernas:

“Não podemos dissimular que as instituições democráticas desenvolvem, em um alto grau, o sentimento da inveja no coração humano. Não é nem tanto por elas oferecerem a cada um meios de se igualarem uns aos outros, mas porque estes meios fracassam constantemente. As instituições democráticas despertam e encorajam uma paixão pela igualdade sem poderem jamais satisfazê-la inteiramente. A completa igualdade escapa todos os dias das mãos do povo no exato momento em que este pensa adquiri-la, e se distancia, como diz Pascal, em uma fuga eterna; o povo se exaspera na procura deste bem tão precioso que se encontra perto o suficiente para ser conhecido porém longe o bastante para não ser experimentado. A chance de poder adquiri-lo o comove, a incerteza do sucesso o irrita; ele se agita, se cansa, torna-se amargo. Tudo o que o ultrapassa se transforma em *obstáculo aos seus desejos*, e ele não suporta nenhuma autoridade embora sendo legítima.”

Esta crise das diferenças, em todos com os sentidos do termo (igualmente no sentido social e no sentido temporal) é a causa e a

conseqüência de um pânico generalizado, de uma posse cada vez mais desregrada de objetos e recursos. É então a nossa relação ao sentido das coisas (sentido enquanto direção e enquanto significado) que é abalado. Um dos desafios do desenvolvimento sustentável (e uma das razões de seu sucesso) seria o de dar um novo sentido a estas instituições que atravessam uma crise profunda de sentido. Uma das razões pela qual nós nos apegamos a este conceito é devido ao fato que ele promete conciliar vários imperativos que, até agora, se excluíam: conforto, qualidade de vida, consumo e preservação da natureza, redução da pobreza, etc.

Em torno do conceito de desenvolvimento sustentável se cristalizam assim numerosas aspirações, sem dúvidas legítimas, mas contraditórias. Portanto, este conceito seria a manifestação da nossa dificuldade de *escolher*. O que é o mais importante para nós ?

Um dos maiores obstáculos à conversão de nossas sociedades em prol de uma relação mais harmoniosa com a natureza é que nós teríamos ultrapassado um limite de potência e de desenvolvimento que está provocando o contrário do que ele deveria produzir. Nós nos tornamos então dependentes do que nos aliena. O exemplo do PIB como indicador de riqueza é eloqüente. As tachas do crescimento econômico se transformaram em um fim em si mesmo. Desta forma, um doente (metáfora de muitos países) tem que dar a impressão de estar curado quando está, na verdade, exausto. Na França, isto é muito visível. Patrick Viveret fala assim de “termômetro que nos torna doentes”¹⁴.

Ivan Illich falava de contraprodutividade das sociedades industriais¹⁵. Para melhor entender esse conceito, é preciso distinguir dois tipos de modo de produção de bens e serviços. O modo autônomo e o modo heterônomo de produção. O primeiro é carac-

¹⁴ *Reconsidérer la Richesse* (éditions de l’Aube), relatório realizado em janeiro de 2002 à pedido de Guy Hascoët então secretário de Estado da economia solidária.

¹⁵ Ivan Illich *Energía y Equidad* (1974); *Némesis Médica* (1976) (em espanhol)

terístico das sociedades tradicionais, comunitárias. O que é produzido no modo autônomo dificilmente pode ser quantificado, avaliado, cifrado porque não há uma divisão do trabalho nem um trabalho salariado. Os produtores não pertencem a nenhuma empresa especializada na produção específica de tal ou tal bem ou serviço. A troca se baseia se e se integra na teia das relações tradicionais de proibições e obrigações.

Já o modo heterônomo (gerenciado por um “outro distante”) é característico das sociedades modernas. O saber, por exemplo, não é mais transmitido pela comunidade mais sim por uma instituição especializada nisso, a Escola, que historicamente contribuiu a desqualificar qualquer outra forma de transmissão do saber. Outro exemplo, a saúde, não é mais integrada em uma visão e uma praxe religiosa e tradicional mas encontra-se monopolizada pelo Hospital e a medicina acadêmica.

Illich não dizia que um modo era o Bem e o outro o Mal. Ele falava que, antigamente, haviam limites a não serem ultrapassados (o modo autônomo baseava-se em limites) que já não é o caso do modo heterônomo que tem uma lógica de desenvolvimento ilimitado. Em algumas circunstâncias, os dois modos podem entrar em uma complementaridade e uma sinergia positiva, mas ocorre (e aconteceu em todos os países industrializados e está acontecendo em quase todos os países do mundo) que o modo heterônomo se encontra em situação de *monopólio*.

Entramos então num mundo paradoxal e bastante infernal, ou seja, numa dinâmica contraprodutiva. Um primeiro nível da contraprodutividade é a chamada contraprodutividade específica. Isso ocorre quando o modo heterônomo se auto-obstrui, se auto-bloqueia. O transporte motorizado é exemplo típico. Mas existe um outro nível de contraprodutividade: a paradoxal: Não somente o modo heterônomo se auto-obstrui mas também ele impede o modo autônomo de se expressar, de existir. Tornou-se muito complicado se deslocar a pé ou de bicicleta num espaço

que foi destorcido pelo transporte motorizado (carros e ônibus). Sem carro é complicado, com carro é difícil. Para escapar ao inferno do trânsito, a tendência é de adquirir um carro (100 a mais em média por dia em Recife por exemplo) o que vem piorando os engarrafamentos...

Logo, além de um certo limite de desenvolvimento, as instituições modernas produzem o inverso do que elas deveriam produzir (a autonomia e a satisfação plena das pessoas). Desta forma, elas mesmas produzem os obstáculos aos objetivos que elas deveriam atingir. A dificuldade para se sair dessa situação está no fato de que os efeitos perversos destas instituições (doenças, acidentes, poluição, etc.) possuem um valor financeiro e geram um fluxo monetário tal (por exemplo, empregos) que pode aumentar o PIB de um país. É então muito difícil sair da lógica infernal que consiste em “recorrer cada vez mais ao que causa o problema”.

Como conseguimos chegar a este ponto? Jean-Marc Jancovici, especialista em questões energéticas nos dá alguns elementos explicativos:

“A energia fóssil não custa (não custava) quase nada. Com um homem recebendo um salário mínimo francês, 1050 euros, o KWh¹⁶ humano se paga 100 euros, enquanto um KWh de gasolina – taxas incluídas, custa mil vezes menos. Face ao “francês comum” do século 17, o *homo industrialis* vive como um rei: todas as pessoas beneficiadas com um salário mínimo, todos os estudantes, todos os aposentados mandam permanentemente para o equivalente energético de 100 pessoas, que se chamam carros, máquinas industriais, aquecimento ou ar condicionado central, aviões, máquina de

¹⁶ Energia consumida por um aparelho com a potência de um Kilowatt (1000 watts) que funcionou durante uma hora (1 kilowatt x 1 hora).

lavar roupa, refrigeradores, etc... Membros de uma espécie que já conheceu alguns milhares de gerações desde sua aparição, nós ainda não percebemos bem o imenso salto de potência percorrido deste o nascimento de nossos avós, multiplicando assim a pressão do homem sobre seu meio ambiente numa escala de 100 em apenas um século”¹⁷.

Esta ausência de *más intenções* na produção do mal contemporâneo (as múltiplas pequenas decisões tomadas por cada cidadão a cada dia), nossa dificuldade de percebê-lo e de ver nele as marcas de nossas ações é o que Jean-Pierre Dupuy e Ivan Illich chamam de a *invisibilidade do mal*.

Como então imaginar uma sociedade que seja sóbria em consumo de energia e que possa estabelecer seu contrato social sem ficar tributária do mecanismo vitimário. As questões energéticas são então indissociáveis das questões sociais, ecológicas e éticas, pois o modo de vida ocidental não é, evidentemente, universalizável.

Uma das maiores dificuldades associadas a este nível provem do fato que as sociedades democráticas parecem estar condenadas a não mais conseguirem criar *unanimidade*. Isto é, por um lado, o que permite a abertura e o dinamismo inéditos das mesmas. Porém, por outro lado, as impede de encontrar um senso comum diante de questões essenciais. As democracias, estruturalmente contraditórias, têm dificuldades para criar uma concórdia tanto em relação aos assuntos derrisórios como aos mais importantes. Esta dificuldade participa, sem dúvida, da crise de sentido citada anteriormente, ou seja, o desespero e a decepção diante do gênero humano. Para não cair no cinismo ou no niilismo, é preciso que nós reconheçamos que o ser humano, quando persiste no

¹⁷ Fonte : <http://www.manicore.com>

que o leva direto ao fracasso individual e coletivo, é dominado por mecanismos emocionais e relacionais muito potentes que ele ignora e do qual ele se torna vítima (por exemplo, os mecanismos miméticos).

III. Nível psico-sociológico (grupos pequenos e médios, associações, ONG, etc.): desenvolver uma cultura de paz dentro das organizações

Outro nível de análise, com clara relação com os anteriores, é o dos *grupos e equipes de trabalho*.

Parece-me que o maior desafio para as associações e ONGs especializadas nas questões sociais e ecológicas é o de encarnar e concretizar os ambiciosos objetivos do desenvolvimento sustentável e da cultura de paz, inclusive os ligados ao tema do poder e da justiça social (direito das minorias, direito da criança, da mulher, etc.). Nos textos fundamentais, o desenvolvimento sustentável faz, com efeito, a promoção de uma democracia participativa, de uma desconcentração das zonas de poder, mas as entidades têm as vezes que enfrentar as suas *contradições internas*, ou seja, rivalidades miméticas entre os próprios membros da entidade. Essas rivalidades geram comportamentos que podem chocar com os valores promovidos.

Nas situações de tensão e até de conflito que acontecem no dia-a-dia do trabalho das ONGs (nas relações internas e externas) é importante tomar consciência de algumas respostas comportamentais típicas. Qualquer situação tensa (conflito, rivalidade, mal entendido) gera *reações internas*, ou seja, *emoções*. Essas emoções se manifestam através de comportamentos. Os especialistas identificam pelo menos quatro respostas comportamentais em

situação tensa: a inibição, a agressividade, a fuga, e estratégias. Vamos tentar definir cada uma delas:

A **fuga**: é o afastamento *físico* diante da situação que causa ansiedade. Ela permite o restabelecimento do equilíbrio cognitivo e fisiológico mas não é sempre socialmente possível nem sempre eficaz. No entanto, na hora de proteger a sua integridade moral e/ou física, não se deve pensar duas vezes.

A **agressividade**: é uma reação comum. Distingue-se agressividade verbal e agressividade física. A agressividade verbal, muito presente nas relações humanas, se manifesta por críticas, julgamentos, ataques. Ela gera um ambiente tenso e a própria pessoa agressiva entra num círculo vicioso com os demais. Quanto mais tensões, mais agressividade e vice-versa. Esse comportamento dá uma falsa impressão de alívio devido à descarga de adrenalina que ela requer, mas gasta muita energia e estraga o relacionamento.

A **inibição** (da ação): foi muito bem estudada pelo biólogo francês Henri Laborit. Ele mostrou que quando um animal (inclusive o homem) não pode nem fugir nem agredir um congênere (por se encontrar em situação de dominação ou porque os valores dele o proíbem de adotar tal comportamento), ele se encontra num estado de *inibição da ação*. A energia que estava pronta para se manifestar sob a forma de um movimento, não tem então como se expressar. Laborit mostrou que os animais que se encontram nesse estado morrem em algumas semanas e apresentam lesões internas tais como úlceras e câncer. No caso do ser humano, o processo é mais complexo pois se acompanha de idéias e pensamentos negativos ou contraditórios que geram *conflitos internos*.

Para cada pessoa, esses comportamentos dependem muito dos contextos. Pode-se, Por exemplo, ser inibido no âmbito profissional e agressivo em casa. O importante é tomar consciência dos nossos hábitos comportamentais e do que eles geram em nós e no outro a fim de encarar alternativas.

As **estratégias**: é o quarto tipo de comportamentos diante de uma situação tensa. Elas se dividem em dois tipos: as *negativas* e as *positivas*. Dentro das negativas encontramos a manipulação, a mentira, a hipocrisia ou, o que é mais sutil, a pseudo-indiferença.

Quanto à pseudo-indiferença, é importante levar em conta que existem dois princípios fundamentais nas relações humanas¹⁸. Quando duas pessoas interagem e encontram-se na presença uma da outra:

- é impossível não comunicar
- é impossível não interpretar

Todo comportamento comunica alguma coisa para o outro, pois todo comportamento é sujeito à interpretação (dando um significado ao comportamento ou atribuindo uma *intenção* ao outro) inclusive quando se trata de um comportamento que tem como intuito... não comunicar: “Ele me magoou. Eu devo lhe mostrar (comunicar) que eu não quero comunicar”. Por isso, falamos de pseudo-indiferença pois, às vezes, o que parece inibição é estratégia. Esse tipo de atitude paradoxal leva a uma forma de rivalidade que traz muito sofrimento. Isso ocorre pois, se o outro acertar e descobrir meu sofrimento, eu vou até negar a verdade para não dar razão a ele, o que eu veria como uma derrota em uma situação que se tornou rivalidade. Um conflito interno surge junto com um conflito interpessoal.

Dentro das *estratégias positivas*, encontramos posturas que convidam a pessoa a reconhecer os seus estados mentais, por exemplo, sentimentos como a inveja, o ciúme, o ressentimento etc., como sendo nem bons, nem ruins. Eles simplesmente são. Durante essa introspecção, é possível *identificar e nomear* pensamentos, sensações, sentimentos, etc. *sem julgar*, como se faz em várias tradições contemplativas.

¹⁸ Bem identificados pela Escola de Palo Alto na Califórnia.

É, portanto, possível encarar um *comportamento alternativo*. Esse comportamento pode ser chamado de *assertividade*¹⁹. Ela tem como objetivo evitar tanto a inibição quanto a agressividade e a manipulação (estratégias negativas em geral), ou seja, ela não é um comportamento espontâneo pois precisa ser aprendida. A assertividade permite se liberar de uma ou de várias emoções desagradáveis mas sem agredir nem manipular a outra pessoa.

Concretamente, em um primeiro momento, trata-se de *descrever* a situação. Depois, deve-se *formular* (ou expressar) claramente para as pessoas cujo julgamento é importante para nós, os *sentimentos* que estamos vivenciando (o medo, a dúvida, a preocupação, a insatisfação, etc.). É importante, igualmente, expressar o que *precisamos* ou esperamos do outro (paciência, apoio, não ser julgado, etc.). Enfim, é possível *expressar* os nossos *pedidos*, ou seja, os meios concretos para se atingir as necessidades expressas. Esse comportamento requer coragem, confiança, determinação, tato. É preciso reconhecer a importância do medo, do orgulho, assim como de todos os sentimentos relevantes gerados pela situação.

Porém os desafios éticos (sociais e ambientais), por mais importantes que sejam, confrontam-se com obstáculos e dificuldades consideráveis. Com efeito, pois, como vimos, as questões ecológicas estão relacionadas à dificuldade importante dos homens de encontrarem um consenso verdadeiramente pacífico, ou seja, às suas tendências (potencialmente ilimitadas) a rivalizarem entre si. Podemos, portanto, afirmar que estas mesmas tendências constituem obstáculos psico-sociológicas importantes na escala dos grupos. Um dos desafios, hoje em dia, corresponde à nossa dificuldade de encarar os conflitos, de lidar com eles, como dizemos, sem os negar nem os deixar degenerar em forma de violência ou em bloqueios estéreis.

¹⁹ Existem outros métodos como a CNV (Comunicação Não-Violenta). O nome é diferente mas a lógica e os princípios éticos são parecidos.

IV. Resumo e perspectivas

1. O nível civilizacional e antropológico

Uma das respostas possíveis seria o “catastrofismo esclarecido” de Jean-Pierre Dupuy. A era apocalíptica na qual a humanidade entrou desde 1945, ou seja, desde que esta obteve a capacidade de se autodestruir, é uma era de adiamento em relação a uma catástrofe futura²⁰. O apocalipse²¹ parece estar inscrito como um “destino” no nosso futuro quando, paradoxalmente, este destino, somos nós que o construímos. O que podemos fazer, eventualmente, é retardar a catástrofe e diminuir seus impactos. Vejamos como Jean-Pierre Dupuy resume a situação:

“Nós não acreditamos no que sabemos. Embora os mais brilhantes especialistas estejam repetindo desde várias décadas a não viabilidade e a não sustentabilidade do nosso modo de vida, nós não conseguimos transformar este conhecimento em atos pois não acreditamos realmente nisso.”

Para sair dessa armadilha, Jean-Pierre Dupuy assume uma postura filosófica difícil: a do “catastrofismo esclarecido”. Nós consideramos a catástrofe como sendo impossível quando, na verdade, não há mais dúvidas que ela acontecerá. Para ser capaz de adiá-la e diminuir seus efeitos destrutivos, é preciso se projetar

²⁰ Tudo isso gera angústia. Esta era de protelação é também a era da suspeita. Em outras palavras, cada um procura encontrar os responsáveis (ou melhor, os culpados) desta situação.

²¹ Apocalipse, aqui, não tem o sentido de «castigo divino» mas de revelação da violência que os homens se infligem uns aos outros sem poder controlá-la.

no futuro, na pós-catástrofe. Em seguida, deve-se olhar para trás, para o nosso presente, e ver essa catástrofe como tendo sido inscrita no “futuro de um passado” (que seria o nosso presente).

Trata-se então de se projetar em um futuro de pós-catástrofe e, deste ponto de vista, encarar a mesma como inevitável. Esse olhar projetado no futuro nos dará a energia, no momento presente, de levar suficientemente a sério a catástrofe para que a mesma ocorra o mais tarde possível a fim de conservar o que há de precioso em nosso mundo e que o torna viável. Ou seja, é preciso inscrever no futuro a lembrança da catástrofe que nós não vivemos mas que ocorreu no futuro. Nesta abordagem, somos condenados a ficar permanentemente vigilantes pois a dita catástrofe “aconteceu no futuro” quando a vigilância diminui no presente.

2. O nível pessoal

Diante das questões de fundo tratadas anteriormente, uma das dificuldades é a de manter juntas a *lucidez* e a *confiança*. Um dos grandes desafios seria então de aprender a ficar em contato com espaços interiores e físicos preservados do barulho, da rapidez e da ganância com o intuito de despertar nossas capacidades contemplativas. Em resumo, uma das pistas é aprender a viver feliz mantendo uma consciência lúcida em relação à inevitabilidade da catástrofe e ao que isso representa em termos de “conversão” no sentido completo do termo. Existem então desafios e dificuldades espirituais e existenciais que requerem muita coragem e determinação de nossa parte.

3. O nível interpessoal

Talvez seja útil reconhecer que, enquanto seres humanos, nós somos profundamente *contraditórios*. Certos grupos se baseiam em valores muito bonitos (fraternidade, respeito, etc.) mas às vezes,

a qualidade das relações encontra-se longe desses valores. Vamos reconhecer essa contradição e tentar superá-la. Uma base de reflexão seria a gestão dos conflitos, o que considero uma questão fundamental. Com efeito, como expressar nossa cólera, nossa impaciência, nossa frustração, nossa culpa, nossa tristeza, de outra forma que não seja pela agressividade ou a manipulação destrutiva de relações, ou ainda pela inibição, destruidora de si próprio.

É importante dizer que a proposta da assertividade (apresentada brevemente antes) não resolve o problema do “mal moral”, ou seja, dos comportamentos motivados pela inveja, o ciúme, o orgulho, o ressentimento, etc. Se algum colega estiver com inveja ou com ciúme de um outro e se ele não *reconhecer* este fato, a situação pode se tornar muito perigosa. É preciso então compreender os mecanismos da rivalidade e se proteger do colega em questão. As ONGs, sendo um ambiente propício a *promoção social*, geram portanto situações de *competição* entre seus membros. Essa competição pode, às vezes, se tornar rivalidade.

IV. Conclusão

Eu tentei identificar vários níveis e tipos de leitura para poder compreender o que está em jogo em torno da noção de desenvolvimento sustentável. Tentei igualmente associar os desafios do desenvolvimento sustentável às dificuldades e obstáculos que me pareciam importantes. Nós nos apoderamos do conceito de desenvolvimento sustentável porque ele responde aos nossos inúmeros e profundos questionamentos ligados à *busca de sentido*. Ele causa entusiasmo em uns, ceticismo em outros.

Alguns dizem: “o desenvolvimento sustentável é melhor do que

nada!" Outros declaram ainda: "ele é pior que tudo pois mantém os problemas pensando resolvê-los". Para analisar a questão da maneira mais neutra possível, eu tentei situá-la numa perspectiva antropológica e na história cristã que é a nossa.

Assim, se o sagrado da antiguidade continha a violência, nos dois sentidos do verbo conter (reter no interior e impedir a propagação de algo) pelo intermédio do sacrifício de uma vítima, a história cristã pode ser vista como uma abertura progressiva, lenta, profunda e inédita das estruturas sociais e culturais que se apoiavam sobre mecanismos sacrificiais. Nós nos encontramos, doravante, em uma sociedade onde as fronteiras separando o interior do exterior se tornaram obsoletas. O impacto civilizacional e mental desse fenômeno é colossal.

A autonomia, esta capacidade de dar, a si mesmo, limites (para um indivíduo ou uma sociedade), e a respeitá-los, é colocada à prova (seria isso realmente possível?) e nós vivemos hoje o seu fracasso provável. A humanidade, justamente quando devia limitar sua potência – o que o sagrado arcaico permitia através dos limites heterônomos que ele fornecia – não consegue fazê-lo por si mesma. Ela se encontra sozinha diante dela mesma.

Enfim, apoiando-me na obra de Jean-Pierre Dupuy, eu me perguntei, se o desenvolvimento sustentável não seria otimista demais, se ele não seria vítima de certa ingenuidade ao não levar em conta as ameaças e suas dimensões propriamente apocalípticas.

Na abordagem proposta aqui, uma cultura da paz requer uma mudança radical na nossa maneira de encarar a nossa relação ao mundo (a natureza, aos outros e a nos mesmos). Estes são questionamentos que ultrapassam o campo da sociologia e que eu deixo a cada um o cuidado de meditar.

A INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA NO CAMPO SOCIAL:

Análise de uma experiência

Eneida Cardoso Braga¹

“O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo (...) perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. (...) Algo mais está invariavelmente envolvido na vida psíquica do indivíduo (...) de maneira que, desde o começo, a psicologia individual neste sentido ampliado, mas inteiramente justificado das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social”.

I. Sigmund Freud

A frase com que Freud introduz a “Psicologia de grupo e a análise do ego”, em 1921, desfaz os contornos que poderiam delimitar fronteiras entre o indivíduo e o meio. Desta forma, vemos que o olhar psicanalítico está, desde o pensamento de seu fundador, atrelado ao âmbito social. Não temos dificuldade em observar que a impossibilidade de isolamento do indivíduo sempre se fez presente nos textos freudianos, antes ainda dos escritos mais especificamente voltados a este tema.

Na “Introdução ao Narcisismo” (1914), por exemplo, Freud já nos diz da ação do outro humano como condicionante para que se dê, no bebê, a idéia de uma consciência de si como indivíduo

¹ Psicóloga, psicanalista, mestre em filosofia pela PUCRS, membro da *Sigmund Freud Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. E-mail: eneidabr.voy@terra.com.br

integrado e separado da mãe. Na teoria freudiana, portanto, para que o indivíduo possa passar a ver-se como “si-mesmo” necessita do reconhecimento da separação, que por sua vez, é provocada pela presença do outro.

A partir daí, nos diz Freud em “O mal-estar na civilização” (1929), pela possibilidade de desejar e pela inscrição na cultura, o sujeito se vê constantemente em luta para manter-se de forma menos dolorosa possível nesta árdua administração - entre o desejável e o possível, entre a possibilidade de satisfação e a necessidade da renúncia, entre o eu e os outros.

Por este motivo, a clínica privada não carece, nem nunca irá carecer da escuta deste conflito. É a escuta analítica dirigida a um contexto social, para além do âmbito privado, e para além das discussões teóricas, que tem suas expressões ainda pouco significativas.

As relações humanas na atualidade se caracterizam por ideais narcísicos que se expressam pela impulsividade na busca do prazer egoísta e imediato e pela intolerância às diferenças, tão presente nas escolas através do fenômeno - hoje chamado - “bullying”. Expressões distintas que não deixam de revelar sua essência mais íntima: a violência. A psicanálise faz-se presente neste contexto e muito tem contribuído para o entendimento desta questão, sobretudo ao assinalar a preocupante fragilidade das funções encarregadas da manutenção da repressão necessária ao progresso civilizatório. Entendemos, no entanto, que a atuação dos psicanalistas também se faz necessária como *prática no âmbito social*, na medida em que, por seu caráter essencialmente ético, a psicanálise opera sobre esta permanente tensão entre o indivíduo e a coletividade.

É neste sentido que a SIG – Sigmund Freud Associação Psicanalítica, de Porto Alegre, através de um grupo de psicanalistas voluntários², propôs-se a realizar um trabalho interdisciplinar que visa a

² Alexei Indursky, Almerindo Boff, Bárbara de Souza Conte (coordenadora), Cristina Herbstrith, Daniela Feijó, Eneida Cardoso Braga, Liége Didonet, Luisa

ampliação dos alcances da escuta para o âmbito social. A solicitação para a intervenção da instituição ocorreu através de programas governamentais que visam a inclusão de crianças com dificuldades especiais como psicose, autismo e deficiência mental, nas classes de ensino regular. Inicialmente, através de reuniões com professores e psicopedagogos definimos que não trataríamos dos casos individualmente (o que era a principal demanda) mas sim, que escutaríamos as situações que se produzem na escola e na equipe. Com isto, afastávamo-nos já do modelo privado e inaugurávamos o oferecimento de nossa escuta no sentido de que cada sujeito daquele grupo pudesse também agir sem que se perdesse sua referência no grupo, abordando conosco os problemas que se apresentassem.

Conforme ressalta Cohen, neste tipo de trabalho para além dos consultórios particulares “o lugar do analista não sofre modificações em sua função, já que podemos pensá-lo atópico. O que terá sua especificidade são os significantes que emergem dessa intervenção, da oferta de escuta, ou seja, do lugar de acolhimento da demanda na transferência.”³

Para nosso grupo ficou, além da certeza da urgência e da necessidade da intervenção, o desafio da oferta de acolhimento, desafio que buscamos superar através de frutíferas discussões. Neste trabalho, procuraremos abordar alguns dos referenciais que nos guiaram nesta tarefa.

Pires, Marina Pacheco e Simone Engbrecht.

³ COHEN, Ruth Helena Pinto. *Entre o impossível e o necessário da educação: o que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar*. In: Revista Online Gradiva, SPAG, Rio de Janeiro, 2005.

II. Pulsão e cultura: tensão irreductível

“Nos indivíduos a loucura é algo raro – mas nos grupos, partidos, povos, épocas, ela é a regra.” Nietzsche

Para pensarmos no processo de inclusão, recorreremos inicialmente ao pensamento freudiano. É no texto “Mal-Estar na Civilização” que Freud desenvolve a tese de que os grupos apresentam, em seu desenvolvimento, características semelhantes às que podem ser observadas nos indivíduos. Da mesma forma, eles orientam-se em direção à satisfação das pulsões – de vida (Eros) e de morte (Tânatos):

(...) a civilização constitui um processo a serviço de Eros, cujo propósito é combinar indivíduos humanos isolados, depois famílias, e depois ainda raças, povos e nações numa única grande unidade, a unidade da humanidade. (...) Mas o natural instinto agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra um, se opõe a esse programa da civilização. Esse instinto agressivo é o derivado e o principal representante do instinto de morte, que descobrimos lado a lado de Eros e que com este divide o domínio do mundo. Agora, penso eu, o significado da evolução da civilização não mais nos é obscuro. Ele deve representar a luta entre o instinto de vida e o instinto de destruição, tal como ela se elabora na espécie humana.⁴

⁴ FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na civilização*, ESB das Obras Completas, Vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1976, p. 145.

A partir desta semelhança, Freud conclui que também as civilizações se tornariam neuróticas, concebendo então a possibilidade da aplicação do conhecimento psicanalítico nos grupos sociais. As pulsões de vida e de morte, no entanto, expressam-se de forma distinta no indivíduo e nas comunidades. Enquanto o indivíduo persegue a satisfação nos encontros amorosos, a coletividade busca a união das massas; e em oposição a Eros, os impulsos destrutivos que no indivíduo geram atitudes como a de autopunição, na cultura, de forma mais intensa, impulsionam as rivalidades bélicas.

Em outras palavras, enquanto a pulsão de vida opera no sentido da união e da proteção dos indivíduos e dos grupos, a pulsão de morte se expressa no sentido da destruição e dissolução dos grupos. Contudo, a pulsão de morte é silenciosa, ressalta Freud em “O ego e o id” (1923); precisa do apoio de Eros para expressar-se. É o sadismo a expressão da união destas duas pulsões, conciliando a agressividade e satisfação pulsional.

O movimento dos grupos no sentido do afastamento de outros, a quem ficam atribuídos todos os males, configuraria a expressão destas pulsões amalgamadas. O “narcisismo das pequenas diferenças,” descreve Freud, é a forma pela qual os grupos sociais realizam a exclusão de outros, como forma de manter uma coesão e a preservação dos ideais de seu próprio grupo e, concomitantemente, a satisfação de impulsos agressivos. Freud refere-se ironicamente a “função econômica do judeu” para representar este fenômeno, bem como a construção das hierarquias sociais.

É por este motivo que Freud opõe-se a tese de um instinto gregário, afirmando que o movimento inicial nas relações entre os homens é o de rivalidade e agressão mútua, sendo a força da civilização aquela que terá como principal função a restrição da satisfação destes impulsos agressivos. A tensão, portanto, é permanente: as pulsões agressivas/destrutivas sempre exigirão descarregar-se em busca de satisfação, e a civilização, para não se extinguir, deman-

dará constantemente a repressão desta satisfação. Freud recorre a um momento mítico para descrever a origem de uma primeira organização social instituidora de interditos:

Num tempo primitivo, os homens viviam no seio de pequenas hordas, cada qual submetida ao poder despótico de um macho que se apropriava das fêmeas. Um dia, os filhos da tribo, rebelando-se contra o pai, puseram fim ao reino da horda selvagem. Num ato de violência coletiva, mataram o pai e comeram seu cadáver. Todavia, depois do assassinato, sentiram remorso, renegaram sua má ação e, em seguida, inventaram uma nova ordem social, instaurando simultaneamente a exogamia (ou renúncia à posse das mulheres do clã do totem) e o totemismo, baseado na proibição do assassinato do substituto do pai.⁵

Como resultado inevitável, o estado de desamparo se configura como uma situação com a qual o Eu tem que conviver desde o reconhecimento da alteridade.⁶ A restrição da satisfação seria o preço a ser pago pela própria sobrevivência. Desta forma, a necessidade de renúncia ao despotismo e da criação da lei inauguram a possibilidade de satisfação sem ameaçar a existência humana:

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado e que permane-

⁵ ROUDINESCO, Elisabeth, e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997, p.758.

⁶ A proibição dos desejos mais primitivos - o desejo do incesto e o desejo de matar o pai - contidos no mito, constitui a base do Complexo de Édipo e funda as sociedades humanas.

ce unida contra todos os indivíduos isolados. O poder desta comunidade é então estabelecido como 'direito', em oposição ao poder do indivíduo, condenado como 'força bruta'. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização é, portanto, a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo.⁷

Somente a força da justiça, não reconhecendo exceções, exige restrições às satisfações pulsionais de todos os indivíduos. Freud vê num movimento de revolta contra uma injustiça, a expressão máxima de um desejo de liberdade e de integração da comunidade humana no sentido do desenvolvimento da civilização⁸. Da mesma forma, a sublimação destas pulsões em atividades criativas, científicas e artísticas contribui para a mesma finalidade. A busca da paz, neste sentido, seria o constante enfrentamento desta tensão, já que sua eliminação, do ponto de vista psicanalítico, é impossível.

III. Além da exclusão e da inclusão

Com este percorrido teórico podemos entender que, na perspectiva psicanalítica, o fenômeno da exclusão se fundamentaria em uma idéia de afastamento do diferente, no sentido da necessida-

⁷ FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. ESB das Obras Completas, Vol XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1976, p.115.

⁸ Idem, p.116.

de de fortalecimento de laços entre os integrantes do grupo que exclui. A psicanalista Maria Cristina Poli (2005) define os excluídos como aqueles que “fazem diferença em relação aos ideais da cultura: os desempregados, os sem-teto, os imigrantes não integrados, as crianças de rua, os adolescentes institucionalizados, etc. Isto é, todos aqueles que ficam à margem do espelho proposto pelo laço social.”⁹ Ou seja, os que estão à margem do ideal são aqueles aos quais se atribui a qualidade de “maus”. Poli ressalta que a exclusão é “um dos nomes do mal-estar contemporâneo, e, até mesmo, o nome principal de seu sintoma,”¹⁰ reforçando a importância das intervenções da psicanálise nesta esfera.

Deslocando um pouco nossa análise do referencial psicanalítico, vemos que Zygmunt Bauman em seu livro “Modernidade e Holocausto” nos apresenta uma diferenciação entre a heterofobia, o racismo e a inimizade competitiva. Segundo ele, “a heterofobia parece ser uma manifestação concentrada de um fenômeno de ansiedade (...) despertado pela sensação de que a pessoa não tem controle da situação e assim não pode nem influenciar seu desdobramento nem prever as consequências dos próprios atos.”¹¹ Considera que na modernidade, quando se tornaram mais comuns as ocasiões de descontrole, este fenômeno se apresentou de forma mais frequente diante de um grupo humano considerado intruso.

A inimizade competitiva, segundo ele, visaria a busca de identidade e o estabelecimento de limites, ameaçados pelo forasteiro: “O elemento estranho (...) ameaça borrar a fronteira do próprio território e apagar a diferença entre o modo de vida familiar (certo) e o modo de vida estranho (errado).”¹²

⁹ POLI, Maria Cristina. *Clínica da exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005, p. 12.

¹⁰ Idem, p.12.

¹¹ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998, p. 86.

¹² Idem, p.87.

O racismo, por sua vez, é caracterizado por Bauman como a impossibilidade de incorporar alguns grupos de pessoas dentro das fronteiras da ordem racional, pois devem continuar perpetuamente estranhas:

“O racismo declara certa categoria de pessoas endêmica e irremediavelmente resistente ao controle e imune a todos os esforços de melhoria. Para usar a metáfora médica, podem-se exercitar e modelar partes ‘saudáveis’ do corpo, mas não um tumor cancerígeno. Este só pode melhorar sendo ‘eliminado’”.¹³

O racismo exigiria a exterminação desta “categoria inferior”. Os excluídos, nesta perspectiva, são incuráveis. Com esta distinção, o autor chama a atenção para as raízes de genocídios como o Holocausto, pois por mais cruéis que também sejam as manifestações de heterofobia ou rivalidades na briga por fronteiras identificatórias, estas não resultam em exterminações em massa.

O que nos parece essencial em todos estes casos é o fato de que aqueles que constituem “exceção” têm a função de manter aos outros indivíduos unidos na crença de serem “a regra”, e com isto, lhes é permitido recusar as suas próprias deficiências e fragilidades e confirmar sua ilusória força e poder. Paradoxalmente, os excluídos ocupam um lugar de subestimação, como objetos a serviço do outro, e, ao mesmo tempo, de ameaça permanente.

Ricardo Timm de Souza em seu livro “Ainda além do medo: filosofia e antropologia do preconceito” analisa estas questões e vê na impossibilidade de aceitação da diferença um tipo de refúgio contra esta ameaça, uma atitude que garantiria uma ilusória proteção ao caos a que a alteridade convoca:

¹³ Idem, p.87.

Refugiam-se no sonho de um mundo *puro*, (...) onde pudessem ser medíocres em paz, sem a ameaça do diferente e as cobranças, para eles insuportáveis, da racionalidade; esconjuram a *variedade* da realidade, sua diversidade, seu insuportável ir-e-vir, os infinitos mundos humanos, os infinitos *intervalos* interpenetrantes, a alternância sempre surpreendente do dia e da noite; seus olhos não suportam contrastes fortes, pois os contrastes são geralmente fecundos, e eles escolheram previamente a infecundidade, a esterilidade de suas próprias figuras constantemente reproduzidas, o Eterno Retorno (que não é mais do que um ancestral *medo à novidade*), destilando moderação e na brutalidade desmedida da emoção pura, expressão do ‘orgulho passional dos medíocres’, onde a ponderação racional, a ‘esmagadora responsabilidade de pensar por si mesmo’, não possa ter nenhuma chance.”¹⁴

Segundo o autor, as atitudes preconceituosas traduzem a negação da abertura ao outro. Afirma que “o fenômeno do preconceito traduz, em última análise, a auto e hetero-negação do *precisamente humano* na categoria global, imprecisa e teórica de ‘humanidade’, através da negação neurótica – persistente, recorrente, dolorosamente irracional – do mundo externo e interno enquanto *oportunidade de ocorrência da novidade*.”¹⁵

A palavra “oportunidade”, ressaltada pelo autor, remete-nos a uma idéia de ocasião favorável, de chances renovadas. Ela condensa todas as alternativas possíveis para que não se perpetuem modelos de verdades tautológicas. Permite que a fluidez do tempo opere renovando e deslocando significados:

¹⁴ SOUZA, Ricardo Timm de. *Ainda além do medo: filosofia e antropologia do preconceito*. Porto Alegre, Dacasa, 2002, p.68.

¹⁵ Idem, p.73.

“O tempo, ‘espaço’ da alteridade, sugestão de intervalos de exposição à Alteridade, é de certa forma já uma de suas manifestações. A Alteridade não se encontra na Eternidade, na imobilização: não confia à síntese violenta, ao sincronismo absoluto, a sua essência *nova*. A Alteridade dá-se aos tempos – não aos tempos das fórmulas matemáticas, mas dos infinitos mundos humanos – ; o Novo penetra nos infinitos intervalos que se estabelecem entre os segundos que se sucedem – ali irrompe a vida.”¹⁶

A “oportunidade de ocorrência da novidade” é, portanto, intrínseca à própria humanidade, pois esta transcorre no tempo. Mas ainda assim, é uma oportunidade, pode ser aceita ou recusada. A atitude preconceituosa e violenta seria, então, um dos exemplos desta recusa.

Voltando a nossa experiência de escuta dos conflitos no âmbito da exclusão/inclusão, podemos pensar que um objetivo importante da intervenção psicanalítica naquele contexto seria poder construir com o grupo possibilidades de trabalho onde a “ocorrência da novidade” pudesse ser olhada mais como *oportunidade* e menos como ameaça.

Norteados por estas referências, seguimos os contatos com os professores, compartilhando as questões trazidas e escutando suas inquietações com as crianças. Percebemos então que havia entre eles uma preocupação ainda maior do que com a inserção das crianças ditas “especiais” nas classes regulares. O que nos era trazido dizia respeito a uma sensação de impotência que desnor-teava a todos na escola, sem que se encontrasse uma forma de abordagem que resultasse satisfatória.

¹⁶ Ibidem, p.72.

Os professores relataram que algumas formas de organização familiar permitiam, por exemplo, que as crianças assistissem a filmes pornográficos, ou que observassem as relações sexuais dos pais, ou ainda, em casos extremos, o incesto era uma prática comum. Estas vivências não chegavam à escola através de palavras, mas sim, de atos. As crianças constrangiam aos professores, que, diante da surpresa e do impacto causado pelas cenas que presenciavam, muitas vezes se retiravam da sala de aula.

A questão que inquietava aos professores era, além da impotência diante das situações, o limite da sua intervenção no território da família. Perguntavam-se sobre a possibilidade da introdução de seus próprios valores para aqueles pais, e, se isso fosse possível, de que forma poderia ser feito, já que aqueles realmente não consideravam que suas ações poderiam causar algum prejuízo às crianças. Além disso, algumas vezes os professores eram ameaçados de agressão pelas famílias.

Em nosso grupo de trabalho, discutimos e entendemos, em primeiro lugar, que estas crianças estavam sofrendo uma forma grave de violência pela sua própria condição infantil diante das ações do adulto. Nosso posicionamento era o de que seria preciso que se apresentassem possibilidades para a interdição daqueles acontecimentos. Sabíamos que estas estimulações sexuais precoces, sendo psiquicamente excessivas e invasivas traziam conseqüências importantes para o desenvolvimento futuro daquelas crianças, além de estarem impedindo-as de dirigir e concentrar seus investimentos em suas atividades presentes. Em outras palavras, não se tratava - como receavam os professores - de impormos "nossos" valores "àquela" realidade, mas sim, de podermos abrir um espaço de reflexão que pudesse tornar possível a inserção de limites que protegessem a criança, resguardando seu próprio tempo de desenvolvimento. É claro que não deixava de nos preocupar especialmente a ocorrência de ações como o incesto, evidenciando um primitivismo instintual e um anúncio

de falência nas funções que deveriam estar sustentando a civilização do século XXI.

Muito poderíamos falar sobre as causas que contribuem para o surgimento destas falhas na interdição das pulsões, entre elas, o enfraquecimento da função paterna na contemporaneidade. Ainda assim, sem desconsiderar a importância da questão, não é nosso propósito abordar este tema neste texto. Como dissemos inicialmente, a prática psicanalítica está, desde os seus inícios, implicada neste contexto, e é sua possibilidade de intervenção que queremos enfatizar.

Através das situações trazidas pelos professores, observamos que nos falavam sobre o difícil lugar de estarem frente a uma situação insólita e inquietante e não poderem permanecer indiferentes. Vivência que, aliás, também compartilhávamos, ao escutá-los. Percebemos assim que as posições de “excluídos” e “incluídos” não permite que possamos delimitar claramente seus contornos.

Apoiamo-nos então no olhar de Nietzsche, para quem as oposições como bem e mal, saúde e doença, fraco e forte, são apenas tramas de superfície, sendo a diferença entre elas apenas de grau. Pensamos que a relação exclusão/inclusão se dá de forma semelhante. As situações relatadas nos evidenciaram que estes lugares não são permanentes e assegurados como se os “excluídos”, aqueles que não correspondem ao ideal previamente determinado pela cultura e assimilado pelo grupo, precisem ser “incluídos”, abarcados neste ideal. A inclusão não é a simples inserção de um grupo de pessoas em um enquadre de bordas definidas. Todos os envolvidos têm os seus momentos de “exclusão”: as famílias, as crianças, os professores e nós. Esta subversão de valores, evidentemente, diz respeito também a nossa forma de intervenção, e para que possamos situá-la melhor, recorreremos a algumas idéias do campo da filosofia.

IV. A diferença como garantia do encontro

O filósofo Emmanuel Levinas tem como uma de suas principais teses a crítica em relação à totalidade. Segundo ele, a história da filosofia caracterizou-se como “uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência, de tudo aquilo que é significativo, a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada fora dela, tornando-se assim, pensamento absoluto”¹⁷

Segundo ele, a expressão por excelência da impossibilidade de redução a uma síntese é a relação entre o eu e o outro, pois esta não pode ser abarcada por nenhum pensamento. A própria palavra *entre* denuncia a existência de um espaço entre o eu e o outro que não pode ser ignorado, sob pena de já se constituir em totalização: “A verdadeira união ou a verdadeira junção não é uma junção de síntese, mas uma junção do frente a frente”.¹⁸ O eu e o Outro não se sintetizam, não se pensam conjuntamente. Diz Levinas:

“A experiência irreduzível e última da relação parece-me, de fato, estar noutra parte: não na síntese, mas no frente a frente dos humanos, na sociedade, no seu significado moral. Mas é necessário compreender que a moralidade não surge, como uma camada secundária, por cima de uma reflexão abstrata sobre a totalidade e seus perigos: a moralidade tem um alcance independente e preliminar. A filosofia primeira é uma ética.”¹⁹

¹⁷ LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa, edições 70, 2007, p.61.

¹⁸ Idem, p.62.

¹⁹ Idem, p.62.

No pensamento levinasiano, a racionalidade não é suficiente para justificar a ética. Inversamente, a ética é que justifica e legitima a racionalidade, sendo-lhe, por isto, anterior. A relação entre o eu e o outro, no frente a frente, é o exemplo máximo desta tese, pois o outro não é um objeto. Ele sempre escapará à qualquer tentativa de tematização. A relação humana não se produz como uma tautologia, ela convoca a sempre mais.

A novidade e a estranheza do Outro, que nunca poderá ser totalmente conhecido, convoca o Eu a responder-lhe, a acolher sua “estranheiridade”. Como refere Levinas, não é possível ser-lhe indiferente: “Mesmo se você adotar uma atitude de indiferença, você já é obrigado a adotá-la! O Outro é algo que conta para você, você lhe responde assim como ele se dirige a você. Ele lhe concerne.”²⁰

Para Levinas, “o humano só se oferece a uma relação que não é poder.”²¹ Ou seja, o que se estabelece entre diferentes não é um confronto de poderes, mas sim, um apelo por resposta. “O Outro não se opõe a mim como outra liberdade, digamos, parecida a minha e, portanto, hostil a minha.”²² Se assim fosse, o infinito da relação seria suprimido para situar-se na esfera da Totalidade. A alteridade do Outro “se manifesta em um senhorio que não conquista, mas que ensina.”²³ Como um enigma a ser constantemente decifrado, o Outro não poderia se opor ao Eu, pois não há nenhuma lógica de correspondência. O Outro me ensina sobre a novidade que me traz.

Por isso, em oposição à Totalidade, o Infinito se revela *na* rela-

²⁰ POIRIÉ, François. *Emmanuel Levinas: ensaio e entrevistas*. São Paulo, Perspectiva, 2007, p. 87.

²¹ LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, Vozes, 2005, p.33.

²² Idem, p.189.

²³ Ibidem, p.189.

ção com o Outro, se expressa na própria condição da alteridade, como relação que extrapola a completude, permitindo, exatamente por isto, que o Eu possa desejar. Da tensão entre o eu e o Outro, do que escapa às estruturas organizadoras do Eu, é que pode surgir a eterna possibilidade de renovação e transcendência. Por isto, ainda que possa parecer paradoxal à primeira vista, a Alteridade é justamente a garantia de um encontro. Segundo o filósofo:

“O Outro, a novidade irrepresentável, inquieta por sua imprevisibilidade; perturba a tranqüilidade previamente estabelecida e exige constantemente uma nova resposta, mas, ao mesmo tempo, por não ser uma projeção do Mesmo, por não haver possibilidade de completude na relação, torna o encontro sempre possível.”²⁴

A ética como filosofia primeira reflete a insuficiência da identidade, como consciência de si, para fundamentar a subjetividade. A noção de subjetividade, para Levinas, está intimamente relacionada à resposta incondicional ao Outro, ou à responsabilidade para com o Outro. Vemos assim que “Subjetividade, para Levinas, consiste na *habilidade* em responder à demanda ética exposta pela Alteridade do Outro que, traumáticamente, exige resposta do Mesmo.”²⁵

Com estas importantes referências retornamos nosso olhar para as questões que anteriormente colocamos. Se as crianças estão reproduzindo ações de preconceito e violência, estamos diante de um empobrecimento da subjetividade no qual, como psica-

²⁴ BRAGA, Eneida Cardoso. *Trauma, Paradoxo, Temporalidade: Freud e Levinas*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do RS, 2007. (Dissertação de mestrado), p. 51.

²⁵ Ricardo Timm de Souza, em comunicação pessoal, 2007.

nalistas, estamos implicados. Falamos de um empobrecimento da subjetividade para marcar que a contínua repetição dos fatos acusa a impossibilidade de agir de outra forma. A subjetividade, em contrapartida, permitiria ao sujeito sair do aprisionamento desta condição.

Pais, filhos e professores necessitam ampliar suas possibilidades de escuta do Outro, a partir de seus lugares “respondentes”. Entendemos que esta seria a função da psicanálise neste contexto. Se não podemos definir lugares de exclusão e inclusão, falamos de uma intersecção de diferentes lugares, demandas e respostas.

Com todas as reservas que precisamos nos conceder para fazer aproximações entre conceitos de autores distintos, queremos ressaltar que tanto a idéia de Infinito quanto as pulsões de vida operam no sentido da renovação e da pluralidade. Seu movimento é de transcendência e abertura, ao contrário das tendências ao fechamento e a limitação, como numa intenção incessante de retorno ao mínimo, presentes nos conceitos de pulsão de morte e de Totalidade. A negação da alteridade, como expressão da Totalidade, suporte de toda forma de violência, parece nos conduzir ao conceito de pulsão de morte. Do outro lado, a riqueza das diferenças, os espaços de criação, a tendência ao amor e à união entre as pessoas aproximam as idéias de pulsão de vida e Infinito.

Em resposta a Einstein sobre como a guerra poderia ser evitada, Freud (1932) é enfático ao expor a impossibilidade de eliminação dos impulsos agressivos do homem. Contudo, afirma que “pode-se tentar desviá-los num grau tal que não necessitem encontrar expressão na guerra.”²⁶ Para tanto, refere o amor e os sentimentos de identificação entre os homens como capazes de exercer um poder contrário á violência. Afirma que:

²⁶ FREUD, Sigmund. *Por que a guerra?* ESB das Obras Completas, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976, p; 255.

“Tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entre os homens deve atuar contra a guerra. Esses vínculos podem ser de dois tipos. Em primeiro lugar, podem ser relações semelhantes àquelas relativas a um objeto amado, embora não tenham uma finalidade sexual. (...) O segundo vínculo emocional é o que utiliza a identificação. Tudo o que leva os homens a compartilhar de interesses importantes produz essa comunhão de sentimento, essas identificações. E a estrutura da sociedade humana se baseia nelas, em grande escala.”²⁷

Se nos for concedida uma licença para, utilizando as mesmas palavras de Freud, seguir com a aproximação dos conceitos que abordamos, poderíamos dizer que “tudo o que trabalha contra a recusa da alteridade, estará trabalhando em favor da subjetividade e contra a violência”. Situamos assim o norte e o desafio de nossas intervenções psicanalíticas no âmbito social, e no caso deste trabalho especificamente, contamos com a oportunidade de semear nas novas gerações a esperança de um mundo onde a novidade do Outro possa vir a ser bem menos ameaçadora.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

BRAGA, Eneida Cardoso. *Trauma, Paradoxo, Temporalidade: Freud e Levinas*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do RS, 2007, (Dissertação de mestrado).

²⁷ Idem, p. 255.

COHEN, Ruth Helena Pinto. *Entre o impossível e o necessário da educação: o que a psicanálise pode dizer sobre a etiologia do fracasso escolar*. In: Revista Online Gradiva, SPAG, Rio de Janeiro, 2005.

FREUD, Sigmund. (1921) *Psicologia de grupo e análise do ego*. ESB das Obras Completas, Vol XVIII, Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____, (1914) *Introdução ao narcisismo*. ESB das Obras Completas, vol. XIV. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____, (1929) *O Mal-Estar na civilização*. ESB das Obras Completas, vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____, (1933) *Por que a guerra?* ESB das Obras Completas, vol. XXII. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____, (1923) *O ego e o id*. ESB das Obras Completas, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. *Totalidade e infinito*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 2006.

_____. *Ética e infinito*. Lisboa, edições 70, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo, Edipro, 2008.

POIRIÉ, François. Emmanuel Levinas: ensaio e entrevistas. São Paulo, Perspectiva, 2007.

POLI, Maria Cristina. *Clínica da Exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente*, São Paulo, Casa do psicólogo, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth, e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ainda além do medo: filosofia e antropologia do preconceito*. Porto Alegre, Dacasa, 2002.

EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA PARA UMA CULTURA DE PAZ

Carla Jeane Helfemsteller Coelho¹

Na busca do segredo da vida, é possível encontrar inspiração e referência que podem oferecer novas perspectivas ao destino do homem

Rolando Toro Araneda

Segundo a sabedoria do *I Ching*, da tradição chinesa, paz não é a ausência de conflito, cujo oposto é a estagnação, mas a paz é a presença de movimento, é o triunfo do processo. É a capacidade de se ancorar no agora transtemporal, dádiva e dom do instante. Isto nos remete à Vivência Biocêntrica proposta por Rolando Toro², criador do Sistema Biodanza³ e da Educação Biocêntrica.

¹ Carla Jeane Helfemsteller Coelho. Educadora Biocêntrica. Graduada em Filosofia. Mestre e doutora em Educação. Facilitadora Didata em Biodanza. ccfilos2@yahoo.com.br

² Rolando Toro Araneda - antropólogo chileno é o criador do Sistema Biodanza e da Educação Biocêntrica e proponente do Princípio Biocêntrico como paradigma alternativo ao antropocentrismo. Criou e foi presidente da International Biocentric Foundation - IBF até janeiro de 2010, ano do seu falecimento.

³ A Biodanza, neologismo do grego *bio* = vida + dança, literalmente *a dança da vida* é um sistema de integração afetiva e desenvolvimento humano baseado em “vivências” (experiências intensas no “aqui e agora”) criadas através de movimentos de dança com músicas selecionadas, e através de situações de encontro não-verbal dentro de um grupo, centradas no olhar e no contato físico. A International Biocentric Foundation - IBF (Fundação Biocêntrica Internacional) é o órgão que controla e administra o Sistema Biodanza (Biodança). O objetivo desta fundação é unificar as teorias, os métodos e os critérios práticos da Biodanza em todo o mundo. A orientação do movimento é dirigida coerentemente com a ortodoxia e ortopraxis da proposta criada por Rolando Toro Araneda. Através de seu presidente e Conselho Administrativo, a fundação designa os Direitos das Escolas que formam facilitadores de Biodanza no mundo inteiro, estabelece o Regulamento comum, e define o Programa de conteúdos. Estes conteúdos são distribuídos exclusivamente para professores Didatas.

A busca de um estado de plenitude para o qual, de acordo com Sanclair Lemos⁴, exige coragem, abertura e leveza.

Vivemos tempos de insatisfação em que as pessoas manifestam falta de paz interior e a necessidade de mudanças em todas as dimensões da vida humana. A humanidade clama pela paz, mas na grande maioria, busca satisfazer sua necessidade de paz interior externamente. Mahatma Gandhi, propõe que cada um seja a mudança que quer ver no mundo. Nesta perspectiva, ao lamentar a cultura competitiva e individualista em que vivemos e que gera diferentes formas de violência explícitas e veladas, teríamos que propor formas de relações baseadas em princípios de cooperação e alteridade desde as atitudes pessoais de cada um em seu viver no mundo e com o mundo.

Tais princípios são possíveis a partir da percepção sobre a sacralidade da vida que por sua vez pode ser desencadeada a partir da vivência de plenitude ou a vivência Biocêntrica. A cultura de paz exige o cultivo de atitudes de coerência entre o que se sente o que se fala e o que se faz. Para que ocorra esta coerência, é necessário observar o estado interior de cada pessoa. Rolando Toro nos adverte sobre a importância de cultivarmos aspectos essenciais da vida humana para uma cultura em favor da vida. Somente uma cultura em favor da vida produz a paz.

O criador de um sistema que ensina dançar a vida lamenta que frequentemente as pessoas manifestem uma identidade equivocada quando reduzem sua existência às exigências de um ambiente empobrecido e muitas vezes tóxico. Para ele, é necessário que cada um descubra em si sua grandeza. Se as pessoas se sentem insigni-

A Fundação Biocêntrica cuida do cumprimento uniforme das normas, dos direitos intelectuais e a utilização do nome e logotipo da Biodanza. <http://WWW.biodanza.org>

⁴ Extraído da palestra apresentada em Conferência no Congresso Internacional de Educação Biocêntrica ocorrido em 5 de setembro de 2010 na UFPB. Sanclair Lemos é facilitador Didática em Biodanza.

ficantes, produzem ações insignificantes. A auto-imagem de inferioridade cria pessoas competitivas e egoístas capazes de promover a violência. Muitas pessoas não sabem que levam dentro de si uma divindade. O estado de paz pode ser possível quando cada ser humano encontra sua natureza essencial que é a celebração e sacralização da vida. Esta condição revela uma visão iluminada sobre si mesmo, sobre o outro, sobre a vida, sobre o mundo.

Adquirir esta conexão com o esplendor da vida é essencial. Segundo Toro, a iluminação, a qual frequentemente está associada a fenômenos excepcionais, de conotações místicas, misteriosas e ocasionais, é na realidade uma condição natural de todos os seres humanos. É possível chegar a esta percepção mediante a transformação da visão que cada um tem de si mesmo e do significado que atribui à vida. Requer uma vinculação com o outro e uma capacidade de enfrentar as dificuldades e desafios como parte do trabalho alquímico de cada um, aceitando a abundância e a beleza que geram o amor, indispensável à paz.

Para Rolando Toro, somos muito mais do que geralmente pensamos ser. Esta percepção equivocada ocorre porque somos educados por uma cultura dissociativa. Somos criaturas cósmicas capazes de amar e criar beleza. A desconexão com esta dimensão do sagrado do humano, e da vida como um todo, banaliza a vida e a torna insignificante. Produz uma cultura bélica. Esta conexão pode ser (re) estabelecida mediante uma educação integradora, uma educação à favor da vida; uma Educação Biocêntrica, vivenciada nos diferentes âmbitos da educação.

O viver humano no mundo e com o mundo está intimamente ligado aos processos educativos uma vez que, convivendo uns com os outros, as pessoas se transformam e transformam seu modo de viver. O modo de viver de cada um é afetado pelo modo de viver do outro no espaço de convivência. Esta *afetação* é, pois, um educar que acontece mesmo espontaneamente, podendo até ser desprovido de intencionalidade.

Educação acontece então na convivência e com vivência. Assim creio que possa ser dito que viver é educar. Mas devo ter mais cautela ao afirmar que educar é viver, quando o viver, se referindo ao humano, alcança um sentido mais complexo do que vida no sentido biológico do termo. Tal complexificação envolve as relações do viver humano e, portanto, dos processos educativos. Todo o processo educativo exige ética na convivência. E a ética surge quando a consciência e a afetividade se integram. A consciência ética na perspectiva Biocêntrica se desenvolve mediante componentes afetivos como a ternura, a compaixão, empatia, sentido de justiça e o sentimento de amor infinito (Toro, 1999).

Todas estas dimensões não ensinadas no sentido de serem transmitidas de fora para dentro. Mas podem ser vivenciadas nos processos educativos em todos os âmbitos da educação partindo do desenvolvimento de uma inteligência afetiva. Inteligência capaz de discernir o que é saudável ou tóxico para a vida como um todo. A distinção entre sentimentos e emoções é fundamental a uma proposta educativa que tem como base metodológica a vivência e finalidade o desenvolvimento de uma inteligência afetiva.

Por esta razão, nesta reflexão que se dedica ao viver humano no mundo, buscando promover uma cultura de paz, destacarei o lugar das emoções nos processos educativos, a fim de situar a vivência Biocêntrica, como indispensável para o desenvolvimento da capacidade do ser humano de sacralização da vida que leva à cultura de paz.

As emoções constituem característica importante que exige atenção nos processos educativos. Primeiramente é necessário o conhecimento por parte de quem assume o trabalho com educação (educadores e outros sujeitos que se dedicam à educação formal e não formal) do significado e do lugar que as emoções ocupam, nos processos educativos. Emoções não são sentimentos. *“Do ponto de vista biológico, são disposições corporais dinâmicas que de-*

finem os distintos domínios de ações em que nos movemos". (MATURANA, 1997 p. 15).

Por esta razão, quando as emoções se modificam, se modificam também as ações (agimos diferentemente quando estamos com raiva, ou alegres, apaixonados, ou com medo). Portanto, enquanto disposição corporal, abrupta e sem duração no tempo, as emoções não podem caracterizar categoria a ser objetivada como fim a ser alcançado no processo educativo. Desta forma, é necessário estar muito atento aos propósitos, quando se ouve falar em uma proposta de educação emocional, por exemplo. Não podemos relacionar conhecimentos produzidos e aprendizagens desenvolvidas com emoções, uma vez que estas são passageiras. Porque as aprendizagens produzidas em um processo educativo objetivam duração no tempo. Por isso são denominadas aprendizagens.

Por outro lado, há que se ter muito cuidado com o propósito de *educar as emoções*. Tratando-se de respostas psicofísicas de profundo envolvimento corporal e de acentuada expressividade, elas são necessariamente autênticas. Expressam justamente, uma disposição corporal espontânea. Uma vez controladas, não representariam mais um impulso natural. Não mais representariam uma emoção genuína. O controle das emoções, no sentido de impedir sua manifestação genuína, substituindo o que seria naturalmente expresso, pode representar a negação da manifestação autêntica de cada um, levando a repressão e à alienação do indivíduo. Um indivíduo que não se expressa originalmente, não consegue coerência entre o que pensa, o que sente, o que diz e o que faz. Torna-se dissociado. Esta dissociação gera atitudes violentas e impossibilita a paz interior e social.

A repressão das emoções nos processos educativos - quando faz com que a pessoa se desenvolva sem entrar em contato com suas emoções originais - pode provocar um distanciamento da pessoa dela própria, impedindo-a de conhecer suas próprias emoções. O que pode desencadear em bloqueios emocionais, ou fazer com

que, na tentativa de corresponder às expectativas externas, o indivíduo se esforça por demonstrar algo que não corresponda à sua emoção autêntica. Negando seu estado natural.

Na medida em que emoções desencadeiam sentimentos, esta negação, quando repetidas, pode causar esquizofrenia⁵: quando o que se manifesta, não corresponde ao que se sente. A negação das emoções nos processos educativos, portanto, além de prejudicar o processo cognitivo, pode causar patologias. Por outro lado, sem a pretensão, por parte do educador de regular as emoções dos sujeitos, mas sim as reconhecendo e permitindo sua manifestação genuína, as emoções representam dimensão fecunda no processo educativo.

Vejam como isso ocorre: ao se permitir a manifestação das emoções, conhecendo o significado e lugar que ocupam no processo, elas podem proporcionar a cada sujeito, através da vivência, a descoberta de si mesmo, entrando em contato com suas emoções, percebendo sensações, resignificando sentimentos, produzindo novas aprendizagens. Deste modo, concordamos com Humberto Maturana, quando afirma que as emoções constituem o processo cognitivo. Elas fazem parte da vivência. Mas ressaltamos o sentido de aprendizagem e desenvolvimento humano proposto por Rolando Toro, no qual afirma que a educação vivencial produz aprendizagens significativas. Para Toro, o nível emocional é indispensável a uma aprendizagem integrada, juntamente com os níveis cognitivo e visceral.

Um exemplo de como este domínio de conhecimento poder ser significativo, num processo de educação, é a dinâmica utilizada pelo professor Marcelo Pelizzoli⁶, ao colocar em prática a me-

⁵ O termo “esquizofrenia” foi criado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugem Bleuler com o significado de *mente dividida*. Ao propor esse termo, Bleuler quis ressaltar a dissociação que às vezes o paciente percebia entre si mesmo e a *pessoa que ocupa seu corpo*.

⁶ Professor de Filosofia da UFPE e docente da AMANE- Associação para

metodologia da Comunicação Não Violenta (CNV)⁷ nos cursos de formação em gestão participativa de Unidades de Conservação, promovida pela AMANE⁸:

A dinâmica acontece com um grupo de gestores, que estão no momento discutindo (aprendendo) como trabalhar com os conflitos existentes na gestão das Unidades de Conservação - UC. Consiste numa dramatização, na qual cada participante do grupo assume um *papel* que represente os diferentes interesses inerentes à dinâmica desta área que, pelo fato de ser legalmente protegida, deveria estar sendo efetivamente preservada; ao mesmo tempo, representa o espaço ideal de exploração dos recursos naturais - o que provoca grande insatisfação naqueles que vêm na delimitação legal destas áreas (como área de conservação cuja exploração de seus recursos naturais é proibida ou limitada), um prejuízo do ponto de vista do desenvolvimento econômico. O que se configura um problema, gerando os conflitos.

Assim, cada participante representa um papel: o de quem preserva (ambientalista); o de quem administra (governo-gestor); o de quem explora (proprietário de grandes áreas), o de quem vive dos recursos naturais (comunidades indígenas, pequenos agricultores, comunidades tradicionais), o de quem convive alheio ao processo, mas faz parte dele enquanto cidadão (sujeito urbano). A dinâmica propositalmente provoca conflitos e faz com que as pessoas, por vezes, encarnem o papel, desencadeando distintas emoções.

Proteção da Mata Atlântica do Nordeste.

⁷ A “Comunicação Não-Violenta” (CNV) é um modelo desenvolvido por Marshall Rosenberg que busca que os povos se comuniquem de maneira eficaz e com *empatia*. Enfatiza a importância de expressar com observações, sentimentos, necessidades e ordens de clareza uns aos outros, de maneira que evitem uma linguagem classificatória que rotule ou enquadre os interlocutores ou terceiros.

⁸ Associação para proteção da Mata Atlântica do Nordeste. www.amane.org

Em um segundo momento trocam-se os papéis. Após a representação, abre-se espaço para comentários sobre o que cada um vivenciou e como percebeu os outros e o todo, o que possibilita uma percepção sobre as emoções vivenciadas e sobre como cada um *lida* com suas emoções. É bastante comum durante a dramatização os participantes se exaltaram, como se o papel assumido fosse real. Alguns choram ou perdem o controle. É também recorrente o depoimento, posterior, de que foi extremamente difícil a troca de papéis, devido ao fato de serem opostas as emoções que decorrem de cada papel. Quando a pessoa que primeiramente assumiu o papel do ambientalista, depois tem que assumir o papel do fazendeiro, por exemplo.

Este é um exemplo de como considerar a dimensão das emoções, de forma planejada, com a intencionalidade de trabalhar pedagogicamente o desenvolvimento cognitivo. Neste caso, as emoções deflagradas não são julgadas. Não é necessário camuflar a emoção. O facilitador solicita que cada participante somente perceba a emoção desencadeada, para provocar o autoconhecimento sobre como cada um é capaz de lidar com diferentes situações desafiantes. Esta atividade, embora não se configure na vivência biocêntrica realizada no ambiente do grupo de Biodanza com a metodologia adequada de uma sessão de Biodanza, representa uma vivência significativa em Educação Biocêntrica.

Maturana reflete sobre o assunto, exemplificando com a seguinte situação hipotética

“Al llegar a La oficina uno declara que piensa pedir un aumento de sueldo al jefe, y La secretaria amiga dice: *no le pidas nada hoy porque está enojado, no te va dar nada*” (1997 p. 16)

Conhecer suas emoções e aprender a lidar com elas sem manipulação leva a pessoa à sabedoria de que, nossas ações decorrem de nossas emoções. Por esta razão, uma discussão pode ser muito mais agressiva se realizada sob o domínio de uma emoção de raiva, do que após ter passado a emoção, mesmo que a razão da discórdia, ainda esteja presente. A discussão no *afã* da emoção impede que se ouça o outro. Impede que se reconheça o outro. Causa uma atitude egoísta. Produz relações insustentáveis onde cada um, imbuído em suas emoções fica cego diante o outro; torna-se indiferente ao outro. Não consegue sair de si e se abrir à relação com o outro. Impede a relação de alteridade e cria conflitos nas relações gerando a falta de paz individual e coletiva.

Impulsos emocionais também desencadeiam atitudes prejudiciais do ponto de vista ético quando atitudes impulsivas causam prejuízos ao outro. A repetição de atitudes de indelicadeza e violência, que num primeiro momento são impulsivas, realizadas com base na emoção, pode se tornar um hábito (deixando de ser uma emoção).

A consciência de que as emoções desencadeiam ações, pode levar a atitudes mais sábias de cuidado com o outro e com o planeta: atitudes e relações que promovem uma cultura de paz. Trata-se da necessidade de se reconhecer as emoções mediante um processo de reflexão que ocorre à partir da vivência e por esta razão, é integrado e não dissociado. Ou seja, quando a emoção é reconhecida e acolhida, deixando mais clara as necessidades viscerais, também reconhecidas e acolhidas num processo cognitivo que assimila e propicia atitudes coerentes.

Ao se transformar a emoção, transforma-se a ação. Tal consideração em um processo educativo pode contribuir com a formação de pessoas mais centradas e com mais condições de se abrir ao diálogo com o outro e ao cuidado do outro e do ambiente. É o espaço de convivência onde o eu é capaz de ouvir, aceitar e acolher o outro em suas diferenças, o que representa a relação de alteri-

dade. É ético porque somente um espaço de convivência baseado na acolhida e não na indiferença leva à ética.

Reconhecer o valor das emoções nos processos de aprendizagem é possibilitar o autoconhecimento e aceitação de si mesmo evitando atitudes egoístas. O egoísmo que impede a abertura ao outro, que impede a alteridade é muitas vezes fruto de emoções negadas e frustradas. Sendo assim, não se trata de propor aprendizagens baseadas nas emoções, sob pena de estarmos promovendo aprendizagens que se esgotariam (que são esquecidas) quando a emoção for embora. Todavia, em uma educação vivencial, as emoções encontram lugar importante.

A vivência leva ao contato com as emoções, provocando transformações que quando chegam ao nível da consciência, representam aprendizagens significativas – àquelas que proporcionam mudanças existenciais em direção à atitudes éticas. Daí o lugar das emoções no processo cognitivo, sua importância na educação em geral e principalmente numa educação que visa à uma cultura de paz.

Segundo Maturana,

“Decir que la razón caracteriza a lo humano es una antojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.” (1997 p. 15):

As emoções desencadeiam sentimentos. Este é outro fator que merece atenção nos processos educativos. E os sentimentos, facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, na educação. Como foi exposto, os sentimentos constituem uma resposta mais elaborada e complexa, na interação da pessoa com a realidade que a cerca.

Diferente da emoção, o sentimento possui duração no tempo. Envolve a memória. Lembramos de algo ou alguém que nos provoca sentimentos (bons ou ruins) ao evocar algo, que traz à lembrança a situação vivida. Assim por exemplo, uma canção, pode nos remeter a um estado de ternura, decorrente do sentimento elaborado, ao vivenciar determinada situação que envolveu a canção. Por envolver a participação da consciência, os sentimentos são diferenciados e seletivos. Os sentimentos nos remetem à preferência de alguém, alguma coisa ou situação, e negação de outras.

O processo de aprendizagem pode ser prejudicado, em situações onde emoções mal elaboradas desencadeiam sentimentos que podem prejudicar o desenvolvimento cognitivo. Mais uma vez pode-se fazer associação com a ética e com a cultura de paz. Neste caso, relacionada ao compromisso com o desenvolvimento pleno do indivíduo que um processo educativo assume. Conhecer as condições e possibilidades da aprendizagem e do desenvolvimento; e os fatores que impedem um e outro é um compromisso ético do educador. E perceber quais os problemas que atrapalham o desenvolvimento de uma criança, adolescente ou adulto é um compromisso com o outro. Estamos, portanto tratando da dimensão da ética no nível das relações – ética vista como alteridade e da ética num sentido mais amplo, de um compromisso político - educativo.

Ética, Solidariedade, e reeducação afetiva são fundamentos para a promoção de uma cultura de paz que pode se efetivar mediante processos educativos. O caráter simbólico dos sentimentos propicia a vivência de solidariedade e de cuidado. Propiciar às pes-

soas o sentimento de pertencimento é uma forma de desenvolver a capacidade de cuidado e da dimensão ética que é possível quando a consciência e a afetividade se integram (TORO, 1999).

Sendo assim, as emoções que desencadeiam sentimentos, constituem elementos importantes no processo educativo. Madalena Freire, na obra *A paixão de conhecer o mundo* (1983), já enunciava que a criança precisa nutrir um sentimento de afeto pela professora, para se alfabetizar. Um processo educativo integrador está relacionado com a saúde da pessoa. Emoções violentas como raiva ou medo, repetidas com frequência, podem induzir ainda a transtornos psicossomáticos⁹; e moções que não se expressam, acumulam-se nos órgãos, provocando doenças psicossomáticas.

Permitir que as emoções genuínas se expressassem, proporciona um autoconhecimento, que capacita à pessoa, se desenvolver de forma saudável. Todo o processo educativo por estar relacionado ao desenvolvimento humano, influenciando na construção do modo de ser da pessoa e por consequência no seu viver no mundo, deve propiciar a amplitude dos fundamentos biológicos da condição humana.

Buscando alternativas às práticas educativas dissociativas, Rolando Toro propõe através da Educação Biocêntrica, uma educação orientada ao restabelecimento das funções originárias da vida, que cultive as funções que regulam o sistema vivo humano e que permitem sua evolução. A Educação Biocêntrica propõe

⁹ Psicossomática: termo introduzido na Medicina em 1818 por Helmholtz com o sentido, naquela época, de designar as doenças somáticas que surgiam tendo como fator etiológico os aspectos mentais. A palavra “somatoforme” é composta pelas raízes grega *soma* (“corpo físico”, “cadáver”) e latina - *formis* (“que toma a forma de”, “aparência de”). Seu significado literal é “aquilo que toma a forma corpórea” (Neto e Elkis, 2007). Os transtornos somatoformes giram em torno de sintomas físicos para os quais não é possível encontrar uma causa física; e juntamente com os transtornos dissociativos (onde há perda de contato com partes da própria personalidade) eram subtipos do transtorno geral histeria (que não é mais utilizada como rótulo diagnóstico).

a integração humana como processo constituinte da totalidade existencial que define a dança da vida, e que correspondem a três níveis: a integração consigo mesmo, a integração com o outro e a integração com o universo.

A integração consigo mesmo efetiva-se mediante aprendizagens integradoras. Oferece condições de o indivíduo abrir-se ao outro; tendo ele (o eu), condições internas de reconhecer o outro em sua alteridade. Este é um processo relacional e se estende à integração com a vida, uma vez que são as relações que originam o jeito de viver no mundo. O resgate da unidade psicofísica do indivíduo, que ocorre quando o que se pensa, o que se diz e o que se faz encontram-se em harmonia, por exemplo, constitui a integração consigo mesmo. O resgate do vínculo original com a espécie, como totalidade biológica, que ocorre com a abertura e aceitação do outro, e com a identificação da satisfação em estar com os outros, constitui a integração com o semelhante. O reconhecer-se como pertencente ao cosmos, resgatando o vínculo primordial do ser humano com a natureza, constitui a integração com o universo.

A vivência Biocêntrica é a base metodológica da Educação Biocêntrica. É através dela que ocorre a renovação orgânica, que possibilita ao ser humano entrar em estado de plenitude. Pessoas plenas são capazes de promover uma cultura de paz. A renovação orgânica, propiciada na vivência Biocêntrica, como efeito da homeostase, do equilíbrio interno e da redução dos fatores de estresse, proporciona a manutenção dos processos de renovação e regulação das funções biológicas, construindo, segundo GÓIS (1995), “mais neguentropia¹⁰ e mais complexidade.”

¹⁰ Neguentropia corresponde à negação da entropia, significa, na biologia, função que representa o grau de ordem e de previsibilidade existente num sistema. Como vemos, elemento neguentrópico significa aquele que contribui para o equilíbrio e para o desenvolvimento organizacional. Entropia é um vocábulo que teve origem na física, onde significa medida da energia não disponível para a realização de trabalho. Na comunicação, significa mediada

A reeducação afetiva que propicia a integração sutil entre percepção, motricidade, afetividade e funções viscerais, representa um dos principais objetivos da Educação Biocêntrica; importantíssimo em um contexto como o atual, onde os vínculos entre as pessoas têm sido raros ou inexistentes. Onde relações de afeto têm sido substituídas por relações baseadas em interesses materiais, gerando relações estéreis, sem envolvimento, sem compromisso, levando à solidão, ao individualismo, à desesperança, à violência às doenças e a falta de ética.

O reaprendizado das funções originárias da vida é fundamental para as mudanças sociais que podem transformar nossa cultura em uma cultura de paz. Esta, consiste no encontro com as necessidades reais do ser humano, possibilitando discernir as necessidades viscerais das *pseudo* necessidades: àquelas ilusórias, geralmente influenciadas por fatores externos e que, ao substituir as necessidades viscerais com certa frequência, afetam a saúde física e ou mental do indivíduo.

A sensibilização dos instintos básicos, que constituem expressão da programação biológica, possibilita a reaprendizagem das funções originárias da vida, provocando maior integração e coerência com aspectos de uma vida saudável.

I. A vivência Biocêntrica como base metodológica da Educação Biocêntrica - possibilidade de aprendizagem visceral

As vivências integradoras, induzidas pela música pelo canto, pelo movimento e pelas situações de encontro em grupo, consti-

da desordem ou da imprevisibilidade da informação.

tuem a base metodológica da Educação Biocêntrica. Para o criador do Sistema, a música possui linguagem universal tendo a função essencial de evocar vivências. A fim de avaliar os efeitos orgânicos que provocam e o tipo de vivência que evocam, é necessário análise sobre os conteúdos emocionais das músicas que serão utilizadas nos exercícios. A vivência constitui momento crucial, porque representa a transição de um estado a outro.

Praticar o exercício da dança, auto-controlado, coreografado, onde a pessoa ainda presa às marcas da estereotipia preocupando-se se está fazendo certo ou errado, feio ou bonito é completamente distinto de entrar na vivência Biocêntrica. Não só pelas características corporais possíveis de se observar, mas principalmente pelos efeitos desencadeados por cada uma destas situações.

Entrar em vivência (na vivência Biocêntrica) significa vivenciar plenamente o momento do aqui e agora, se deixando levar pela música e por um breve espaço de tempo, deixando de controlar as emoções, entrando em contato com os sentimentos mais íntimos, genuínos: o núcleo saudável.

A vivência, plena de sentido ocorre quando a pessoa deixa de se preocupar se seu movimento está correspondendo a padrões definidos, estereotipados, e entra em contato com seu movimento natural, que é pleno de sentido; que possibilita o encontro com os seus arquétipos¹¹. Um mergulho ao íntimo. Então reconhece

¹¹ Arquétipo (grego: arché, antigo) é o primeiro modelo de alguma coisa. O termo "arquétipo" é usado por filósofos neoplatônicos, como Plotino, para designar as idéias como modelos de todas as coisas existentes, segundo a concepção de Platão. Arquétipo, na psicologia analítica, significa a forma imaterial à qual os fenômenos psíquicos tendem a se moldar. C.G. Jung usou o termo para se referir aos modelos inatos que servem de matriz para o desenvolvimento da psique. É uma herança comum a todas as pessoas. São imagens virtuais que representam uma potente reserva de energia que o homem desconhece (não tem consciência). A existência do homem em uma sociedade específica, em uma família específica, seu estilo de vida e sua escolha profissional pode ativar determinados tipos de arquétipos que favoreçam o equilíbrio emocional ou não. O arquétipo é um sistema autônomo, que

sua capacidade de vivenciar os sentimentos, se percebendo capaz de ações que acreditava não conseguir realizar, por medo ou desconhecimento. Ela percebe (com todo o corpo) que pode; que é capaz.

Este é um aprendizado visceral, que habilita a pessoa às mudanças. Leva à saúde. Este acontecimento é a vivência Biocêntrica, que causa modificações internas restauradoras no indivíduo. Provoca *insights*; novas aprendizagens. Propicia transformação de uma etapa à outra, possibilitando que o indivíduo processe de forma diferente um sentimento; uma idéia que fazia a respeito de alguém ou de uma situação e ou principalmente, de si mesmo.

Assim, uma pessoa que tinha dificuldades de contato, e por esta razão não conseguia expressar seu afeto às pessoas amadas (pai, mãe, filhos), por exemplo, ao passar pela vivência Biocêntrica de contato e continente, por exemplo, pode *reparamentalizar*¹² o estado que a impede de manifestar o afeto, modificando a atitude, passando a ser capaz de fazer o que não conseguia – neste caso manifestar o afeto através do contato.

Isto ocorre uma vez que durante a vivência Biocêntrica a pessoa se reencontra com a causa do *bloqueio* que é a causa de sua dificuldade. A através do contato afetivo com os participantes do

pode ser mediado por um processo de conscientização e contato do homem com seus sentimentos, afetos e valores. Se o homem não se der conta de sua trajetória ela ocorrerá aleatoriamente e, o arquétipo faz parte do processo de individuação do ser humano. Ele (o arquétipo) situa-se no que Jung denominou de inconsciente coletivo. O inconsciente coletivo é o depósito de traços de memória(latente) herdados do passado ancestral e ontogenético...onde os arquétipos habitam, estruturando a possibilidade de possíveis experiências, uma vez, que herdamos a possibilidade de reviver experiências de gerações passadas embora, é claro, espera-se, com um toque pleno de inovação.

¹² *Reparamentalizar* é um conceito utilizado por Carl Rogers no qual tomamos emprestado atribuindo-lhe o significado de reorganizar considerando um rever integrado de razão-emoção-sentimento. Por esta razão a um estado emocional de dor, por exemplo, é atribuído outro sentimento que pode levar a outro estado com outra emoção.

grupo e da emoção deflagrada pela música, a pessoa mergulha na causa do *bloqueio*, neste momento, com outra emoção; e amparada pelo continente afetivo que o grupo proporciona, desencadeia um processo onde é atribuído outro sentimento àquele fator que prejudicava a manifestação do afeto e causava a dificuldade de estabelecer contato.

A continuidade de vivências, seguida da elaboração sobre o que ocorreu, possibilita ampliar a coragem manifestada inicialmente com o grupo, mediante a emoção deflagrada pela música em *estado de vivência*, levando-a para além dele, vindo a expressar seus sentimentos para com as pessoas com as quais, antes da vivência, não conseguia expressar. Resolvendo o problema que o sofrimento ocasionava em distintas dimensões em sua vida. Ao sair da situação de grupo (na formação em educação Biocêntrica, ou grupo de Biodanza), as sensações vivenciadas, começam a fazer efeito. A pessoa pode ou não analisar o que vivenciou.

II. Como opera a o efeito da vivência na consciência, ocasionando mudanças e aprendizagens

Ao entrar em vivência, saímos por um breve momento do tempo cotidiano, cronológico (*chronos*) e entramos no tempo visceral (*Kairós*) que varia de acordo com a intensidade com que cada pessoa diferentemente vivencia. Ao sair deste breve estado de vivencia, acontece o aprendizado que envolve todo o organismo, contemplando as dimensões emocional, visceral e mais tarde, racional (no nível da consciência). O tempo *Kairós* da vivência é o agora transtemporal, que segundo a sabedoria do *I Ching* é o estado de paz.

A racionalização do vivido não é, no primeiro momento, condição para as mudanças que a vivência produz. Pois estamos diante de uma aprendizagem visceral. Significa que se aprende com as sensações e sentimentos que o corpo todo experimenta. E tais sensações podem ser compreendidas possibilitando o entendimento de como foram desencadeadas e processadas e de como ocorreram as transformações, ou simplesmente pode-se ter a percepção da mudança ocorrida (que se configura uma aprendizagem). E assim, desfrutá-la, encontrando-se em outra condição existencial.

Por exemplo, uma pessoa que tinha medo ou baixa auto-estima, ao perceber-se com coragem, capaz de colocar em prática ações que desejava, mas não conseguia, ou capaz de gostar de si mesma, conseguindo expressar sua criatividade e identidade, toma conhecimento da mudança e desfruta-a, sem necessariamente racionalizar sobre como, no momento da vivência isso ocorreu. Isso porque, muitos fatores que causam bloqueios, ou dificuldades nas pessoas, não são de fácil acesso à compreensão. Ademais, os efeitos da vivência são também de ordem fisiológicas, o que exige para sua compreensão aprofundamento nesta área.

Por esta razão, a participação sistemática no grupo onde se possibilita vivências Biocêntricas, ou a participação em processos educativos pautados pela Educação Biocêntrica, propicia este saber, pois o facilitador e o educador biocêntrico, socializam tal conhecimento, uma vez que para o educador biocêntrico, parafraseando Piaget, cada indivíduo deve ser sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Ao perceber-se diferente, capaz de fazer o que antes não era possível, conhecedor de aspectos novos de sua personalidade, de novas condições de ações na vida, a pessoa assimila um novo aprendizado. Tal é significativo, porque leva a mudanças existenciais. E então acontece a tomada de consciência de outra condição existencial, ocorrida mediante esta aprendizagem, que

provoca mais e mais mudanças existenciais complexas. Assim, a vivência vai da emoção à consciência e não o contrário. Quando o participante volta à vida cotidiana, não é mais o mesmo de antes da vivência. Aos poucos a pessoa vai tomando consciência dos efeitos causados pela vivência, que são assimilados em mudanças existenciais.

As modificações ocorrem em um circuito evolutivo, desde antes da vivência, no cotidiano que representa a dimensão reflexiva anterior à vivência, passando pelos exercícios de Biodanza (dimensão metodológica) que proporciona a possibilidade da vivência Biocêntrica, representando a dimensão pré reflexiva (dimensão ontológica), até chegar à dimensão da plenitude (dimensão pós vivência), onde acontece o despertar que proporciona a *reparamentalização*, e a aprendizagem que leva às transformações. Esta dimensão é o entrelaçamento entre o epistemológico, o gnosiológico, o antropológico: é a dimensão Biocêntrica

Estamos propondo uma inversão na qual o aprendizado de uma forma de viver para uma cultura de paz ocorre da vivência à consciência. E não o contrário. Nossa civilização, sobretudo ocidental, tem experimentado o caminho da consciência fragmentado da vivência afetiva e integradora. Construimos com esta forma racionalista de operar, uma cultura patológica e bélica.

A Educação Biocêntrica propõe com o Princípio Biocêntrico e mediante a vivência Biocêntrica um caminho inverso: da vivência à elaboração de uma consciência Biocêntrica e um possível estado de plenitude. Fica claro assim sua importância vital ao lado das outras práticas em torno de um *cultura de paz*.

CULTURA DE PAZ:

Saúde mente e corpo pela contribuição da
teoria floral

Ferdinand Röhr ¹

Paz é, à primeira vista, ausência de guerra. Olhando a história da humanidade até o presente, temos dificuldades de encontrar tempos em que não existia guerra em algum lugar do planeta. Se considerarmos a opressão violenta de um povo sobre o outro, após um conflito bélico explícito, a continuação de guerra, podemos afirmar, sem medo de errar, que nunca existiu paz entre os homens desse mundo de forma generalizada. E isso, tomando a paz no seu sentido mais restrito como relação pacífica entre tribos, povos, estados ou nações. Existe um grande consenso entre as pessoas que aderem a movimentos de cultura da paz, que mesmo alcançando a grande meta de ausência de guerra, que é mais do que desejável, ainda não temos a garantia da sua permanência. A paz não depende só de acordos livres e justos entre as comunidades. Quando ela não habita as mentes de todos, continua sob ameaça constante. Se falarmos ainda em cultura de paz, expressamos que o espírito de paz precisa se tornar cultura, quer dizer, algo que penetra em todas as facetas da nossa vida, exterior e interior. Vendo a cultura como segunda natureza do homem, precisamos passar por um processo de educação e formação, em que o zelo pela paz se torna atitude tão natural como as atitudes que simplesmente seguem a nossa natureza original.² Não temos dúvida de que essa visão da paz é uma ideia regulati-

¹ Doutor em educação, Alemanha. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. ferdinan@elogica.com.br

² Podemos, obviamente, questionar tal natureza original, pois, o ser humano sempre vive em cultura. Por outro lado, não podemos negar o fato de que determinadas culturas respeitam mais, outras menos, a natureza, incluindo nela o ser humano.

va, no sentido lato do termo kantiano. É difícil admitir a existência de um homem sem conflitos internos ou externos em relação à realização da paz. Nesse sentido, trata-se de uma ideia, não de uma realidade empírica. Nem por isso, a ideia é desvalorizada. Ela orienta a direção em que precisamos buscar a nossa realização. Caminhar, ainda que a passos lentos, com muitos esforços e dificuldades na direção certa, resulta em maior êxito do que um ativismo desenfreado, sem direção. Admitindo, portanto, a cultura de paz como ideia regulativa que perpassa todos os aspectos da nossa vida, a questão da saúde, a qual se direciona a nossa intervenção, necessariamente, está incluída. Em termos iniciais: sem saúde é difícil ter paz interior e paz interior é condição para uma boa saúde.

A saúde está anunciada no título na suposta dualidade de corpo e mente, que não atinge só ela, mas, sem dúvida, que nela tem repercussões profundamente danosas e generalizadas. Não pretendo, neste texto, retomar a discussão histórica no nosso espaço cultural sobre essa relação, começando com a multiplicidade de propostas na Grécia antiga, seguindo a polarização da mente contra o corpo na Idade Média, chegando à distinção radical dos dois na modernidade, nas tentativas contemporâneas de resgate do corpo, até as investidas recentes das neurociências de reduzir a mente ao corpo. Também não podemos nos aprofundar nas contribuições do pensamento oriental, africano ou das demais culturas a essa suposta dualidade.

Fato é que a medicina atual, de forma generalizada, segue a separação de corpo e mente proclamada na modernidade e se concentra nos seus procedimentos, nas funções bioquímicas, no corpo físico do ser humano. As consequências dessa visão são um desenvolvimento desenfreado dos recursos tecnológicos e medicamentosos com repercussões econômicas enormes de um lado e exclusão quase na totalidade das massas pobres, de outro; a proliferação de doenças somáticas diante das quais o sistema

atual não desenvolve ações preventivas e, finalmente, a desumanização da relação médico-paciente, em larga escala, baseada na visão reducionista do homem. Não se trata, da nossa parte, de uma condenação geral desse tipo de medicina. Diante de toda crítica que ela recebe na discussão atual, não podemos negar os imensos benefícios que ela nos proporciona no momento em que o problema da nossa saúde, de fato, encontra-se em causas localizadas no nosso corpo físico. Com certeza, esse não é sempre o caso e provavelmente nem o mais comum. Pergunta-se, portanto, quais são os outros fatores que interferem na saúde humana e como eles se relacionam não apenas com a saúde, mas também com a questão da paz em que nossa temática se insere, para, finalmente, chegar ao assunto específico da terapia floral.

De início, consideramos, para responder a essa questão, o dualismo corpo-mente um reducionismo que mais esconde do que esclarece a problemática da saúde e sua inserção na reflexão sobre a cultura de paz. Lógico, diante da complexidade da realidade, qualquer modelo de explicação é uma redução dela, ou, em termos filosóficos, uma abstração. Se apresentamos, em seguida, um modelo mais complexo que tenta compreender o ser humano na sua multidimensionalidade, continuamos conscientes das inevitáveis limitações que também esse modelo traz em si. Buscamos evitar simplificações que levam a explicações equivocadas da realidade bem como a um detalhamento exagerado que paralisa diante da nossa necessidade de intervenção na realidade. Ao mesmo tempo, temos que manter a nossa atenção na distinção das dimensões e nas características distintas das interligações entre elas.

Apresentamos, num primeiro passo, cinco dimensões que chamamos de básicas. A *dimensão física* inclui a corporalidade físico-biológica, da qual em parte nem temos percepção consciente. A *dimensão sensorial* é representada pelas nossas sensações físicas: calor-frio, dor-prazer físico, doce-amargo, etc., enfim a per-

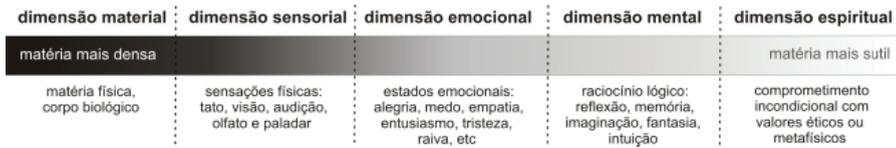
cepção que temos através dos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. A *dimensão emocional* abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, alegria, melancolia, impaciência, tranquilidade, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações. A *dimensão mental* do ser humano inclui, em primeiro lugar, o racional e lógico no sentido mais restrito, quer dizer aquela parte em que correspondemos naquilo que pensamos com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática). Abrange também a capacidade de reflexão - de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo -, a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição, em que sabemos sem poder justificar em última instância por que sabemos.

O que é mais difícil de identificar é a quinta, a *dimensão espiritual*. Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de certo tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente. Das dimensões imanentes temos evidências constantes. A dimensão espiritual transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela. Posso viver nas dimensões imanentes sem comprometimento com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim.³

³ Nessa formulação inicial da dimensão espiritual encontramos um parentesco com

Incluem-se, dessa forma, todos os valores éticos e metafísicos na dimensão espiritual e com isso, necessariamente, a ideia da paz.

Quando organizamos as dimensões básicas do ser humano na sequência matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual, o fizemos de acordo com a densidade de cada realidade, considerando todas de ordem material, portanto de qualidade distinta. A escala vai da matéria mais densa, a matéria física, até a mais sutil, a espiritual. A figura seguinte representa, nos limites que qualquer esquema inevitavelmente contém, o nosso modelo das cinco dimensões básicas de acordo com seus graus de densidade material.



Com isso, questionamos a tradicional divisão radical que a filosofia ocidental estabelece entre matéria e espírito, corpo e mente. Como já temos possibilidade, por exemplo, de medir fluxos de pensamentos eletromagneticamente, torna-se cada vez mais difícil manter essa dicotomia tradicional. Podemos afirmar, portanto, que todas as cinco dimensões mencionadas, em certo sentido, são matéria, compreendendo matéria não necessariamente como matéria física. Temos de distinguir, nesse caso, entre matérias mais densas e mais sutis. Isso significa também que as matérias das realidades mais sutis não têm as mesmas características e não são submetidas, necessariamente, às mesmas “leis” da matéria física.⁴ Só para dar um exemplo, sabemos que a intuição

o conceito de existência em Karl Jaspers. Mesmo Jaspers não falando diretamente da espiritualidade, encontramos na sua filosofia, principalmente na sua metafísica, suporte conceitual para as nossas reflexões.

⁴ Explicações mais detalhadas encontram-se nas nossas contribuições no livro

humana, que é uma função da dimensão mental, não está presa às condições de espaço e tempo. Até muitas das relações entre as dimensões básicas se tornam mais compreensíveis partindo da realidade como escala entre a matéria física como a mais densa e a espiritual como a mais sutil. Podemos perceber que as realidades mais densas influenciam mais facilmente e quase que instantaneamente as mais sutis. Quando algo causa uma dor forte, por exemplo, o nosso humor, quer dizer, o nosso lado emocional, muda instantaneamente. Estados emocionais desequilibrados, ao contrário, precisam às vezes de anos e anos até se manifestarem como somatizações. Quer dizer, as realidades mais sutis não deixam de influenciar as mais densas. Como diz o ditado popular: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. O mais comum é constatar que desarmonias e bloqueios nas dimensões mais densas impedem facilmente as atividades e manifestações das esferas mais sutis. Uma alimentação deficitária, por exemplo, pode prejudicar capacidades de aprendizagem intelectual. O estado emocional de ira pode impedir a conexão com valores éticos relacionados à dimensão espiritual. Constatamos, portanto, a hierarquia e interdependência das dimensões entre si. Na verdade, o tipo de observação que apresentamos até aqui nos ajudou a estabelecer a sequência. O resultado imediato dessas constatações é reconhecer que não é possível interferir numa dimensão sem levar em conta as outras. E mais: tem que se atender cada dimensão naquilo que são as necessidades próprias dela. O desequilíbrio de uma dimensão, mais cedo ou mais tarde, vai desaguar no desequilíbrio das outras. Naturalmente, o desequilíbrio de uma dimensão mais densa se expressa de forma mais imediata e perturbadora do que o de uma mais sutil. Lançando uma luz já nesse momento em direção à questão da cultura de paz e à formação humana, necessária para alcançá-la, podemos caracterizar dois momentos distintos. Um que chamamos de *ho-*

“Educação e Espiritualidade”, Editora Universitária da UFPE, 2010.

minização, exatamente como processo que se impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis. Pertencem a esse processo de hominização todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecer natural. A formação humana compreendida como *humanização*, ao contrário, seria o trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual. Sob esse ponto de vista, não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização em direção à cultura da paz. Portanto, em termos de importância na ação pedagógica, não podemos fazer esse tipo de hierarquia, pois necessitamos das outras dimensões muito bem cuidadas para abrir o espaço que a dimensão espiritual assume: a função de guiar a nossa vida. O conceito de integralidade do ser humano que adotamos insiste no reconhecimento da importância específica de cada dimensão básica na criação de uma cultura de paz.

Além das dimensões mencionadas, distinguimos algumas dimensões temáticas que por perpassarem as dimensões básicas também podem ser chamadas dimensões transversais. Sem pretensão de sistematização podemos mencionar a dimensão *relacional-social*, a *prático-laboral-profissional*, a *político-econômica*, a *comunicativa*, a *sexual-libidinal* e de *gênero*, a *étnica*, a *estético-artística*, a *ética*, a *místico-mágico-religiosa*, a *lúdica*, a *ecológica* e a *volitivo-impulsional-motivacional*. É impossível, caracterizar e sistematizar essas dimensões sem que nos deparemos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades. É importante observar tanto a transversalidade com as dimensões básicas quanto as múltiplas relações entre as dimensões temáticas. Mencionamos um exemplo: a dimensão sexual, além de possuir interfaces com todas as dimensões transversais, perpassa na sua realização essencialmente humana todas as dimensões básicas, da física até a espiritual, e a negação desse fato degrada a mesma. A figura, que segue, simboliza a

nossa afirmação para todas as dimensões transversais. Tentamos expressar no gráfico o fato de que todas as dimensões temáticas perpassam todas as básicas.



O esquema apresentado até aqui afirma a centralidade da dimensão espiritual para a formação humana e a cultura da paz. O que mais se revela polêmico no nosso modelo parece ser a distinção entre imanência, representada pelas dimensões física, sensorial, emocional e mental e a transcendência da dimensão espiritual. Podemos, para esclarecer essa relação do imanente com o transcendente, tomar como ponto de partida alguns conceitos com que caracterizamos costumeiramente aquilo que consideramos propriamente humano: a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, fé, diálogo, o justo, o belo, o uno. Podemos completar muito, ainda, essa lista. O comum

nesses conceitos é o fato de que a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada. São conceitos que transcendem as maneiras imanentes da realidade. Temos acesso à realidade espiritual, representada por esses conceitos, em processos intuitivos, que, quando procuram uma linguagem adequada a ela, não dispõem de outra forma de expressão do que a da nossa dimensão mental, que não alcança a dimensão espiritual. Os pensadores da espiritualidade procuram superar esse hiato com uma linguagem poética que a expressa de forma indireta. Utilizam-se de paradoxos que apelam para a necessidade de ultrapassar a compreensão linear da realidade ou, simplesmente, tematizam o indizível da realidade espiritual. Portanto, nem linguisticamente dispomos da espiritualidade. Temos acesso a ela de forma fugaz, em momentos singulares. Consequência imediata disso é que o nosso contato com a espiritualidade é uma experiência individual, intransferível. Para quem tem a experiência, torna-se inconcebível impô-la ou as derivações que tiramos dela. Cada um tem que fazer a sua própria experiência com a espiritualidade e nela se comprometer incondicionalmente.

O objetivo central da nossa reflexão não é aprofundar a conceituação da espiritualidade em termos filosóficos como base da nossa compreensão da paz. Certamente, a caracterização da espiritualidade em que fundamentamos a nossa reflexão, não é uma mera invenção da nossa parte. Como não é objetivo principal desse texto aprofundar a questão da nossa perspectiva da espiritualidade, indicamos pelo menos o grupo de pensadores que nos inspiraram na elaboração do conceito. São basicamente: Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow, e no sentido talvez menos explorado ainda, Emmanuel Lévinas, Franz Rosenzweig, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Max Scheler e Edith Stein. Necessariamente cometeremos injustiça quando apenas mencionamos essas pessoas.⁵

⁵ Existem muito mais pensadores da nossa época, que incluem nas suas reflexões

Se voltarmos a nossa atenção mais uma vez à saúde, perceberemos logo as restrições do dualismo corpo-mente. As nossas sensações físicas e emoções pertencem ao corpo ou a mente? A dimensão espiritual é da mente ou a transcende? Na nossa perspectiva tanto a saúde quanto a paz têm que ser vistas na multiplicidade das dimensões. A nossa saúde, caso ela inclua na sua conceituação a nossa paz interior, depende da harmonização de todas as dimensões que chamamos de básicas. Tendo como foco das nossas reflexões a contribuição das essências florais, localizamos a sua atuação principalmente na dimensão emocional do ser humano. A importância dessa dimensão se revela tanto no crescente reconhecimento de que muitas doenças têm origem em estados emocionais desequilibrados e são, portanto, somatizações, quanto no fato, que esses mesmos estados atuam como bloqueios, não só na dimensão mental, mas principalmente na espiritual e com isso na base de uma cultura de paz. Não raras vezes, encontramos pessoas empenhadas intelectualmente nas questões da paz, que pelo discurso são verdadeiras militantes

a dimensão espiritual, mas não se trata só de uma preocupação da nossa época. Podemos mencionar pensadores, filósofos de todos os tempos e de todas as culturas. Na nossa podemos pensar em Sócrates, Platão, Stº Agostinho, Blaise Pascal, mas também em Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, Friedrich Heinrich Jacobi, Søren Kierkegaard, não esquecendo os pensadores que contribuíram indiretamente com reflexões bastante críticas em relação à espiritualidade ou à religião como Ludwig Andreas Feuerbach, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Jean-Paul Sartre e outros pensadores. Mas, a temática não se restringe aos filósofos. Ela se alarga para outras produções intelectuais e culturais, principalmente os poetas e escritores que se empenharam em expressar algo dessa dimensão. Podemos pensar em Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Gotthold Ephraim Lessing ou Fiódor Mikhailovich Dostoiévski, Leon Nikolaievitch Tolstói, Dante Alighieri, Antoine de Saint-Exupéry bem como em escritores brasileiros como Clarice Lispector (que pode ser considerada brasileira por causa da sua formação cultural, mesmo ter nascido na Ucrânia), Hilda Hilst, Lúcio Cardoso ou Lya Luft. Podemos também pensar em políticos como Mahatma Gandhi, cientistas como Albert Einstein. A lista de pessoas que tocaram na espiritualidade pode se estender infinitamente. Trata-se, portanto, de um fenômeno profundamente humano, que não cabe numa simples definição, bem como não podemos esperar unanimidade sobre a conceituação do mesmo. Compreender a espiritualidade é uma obra de muitas mentes e mesmo assim, sempre insuficiente e distante de um consenso.

da cultura da paz, mas que não sabem se equilibrar no momento em que a situação perturba o seu lado emocional, e consequentemente não conseguem mais agir coerentemente com seu discurso e seu pensar. Isso porque se trata, no caso das emoções, de uma matéria mais densa do que a mental e espiritual. É *hbris* do pensamento ocidental que a mente domina, pela sua superioridade, o emocional. Quanto mais se acredita nisso, sem enxergar as condições e limites em que a mente de fato pode influenciar a emoção, a razão se torna presa fácil dela e até se utiliza dela mesma para camuflar a dependência. De outro lado, como a emoção é uma matéria mais sutil do que as nossas sensações físicas e o físico do nosso corpo, ela atua lentamente e dificulta por isso, na maioria dos casos, descobrir as relações de causa e efeito nessas interligações. Esses fatores podem ser as razões pelas quais, no ocidente, estudos sobre as estruturas e funcionamento dos nossos campos mais sutis não foram aprofundados. Na cultura oriental, que ganha nesse aspecto sempre mais credibilidade, foram descobertos os meridianos, base da acupuntura clássica chinesa, que em algumas universidades já faz parte do currículo do curso de medicina. Também os conhecimentos sobre os chakras, centros energéticos do homem, divididos em sete principais e em um número maior de menores e menos importantes, já estão sendo aproveitados durante mais do que dois milênios em várias técnicas de harmonização dos mesmos. Podemos fazer, grosso modo, a comparação dos nossos órgãos do corpo físico com os chakras do corpo sutil, que se empenham na captação, filtração e expulsão das energias sutis não aproveitadas e o nosso sistema de circulação sanguínea com o sistema de meridianos que tem ligação com todos os chakras e que se encarregam da distribuição das energias, capturadas e produzidas pelos chakras, no corpo sutil inteiro.

Uma das exceções nessa divisão entre oriente e ocidente foi o Dr. Edward Bach. Médico, ele tinha, inicialmente, sucesso em Lon-

dres, na sua clínica particular, nos moldes tradicionais da medicina e se destacou mais ainda quando se voltou para a homeopatia, onde fez várias descobertas importantes. Não satisfeito com essas conquistas, ele se retirou da cidade e começou outro tipo de pesquisa, da qual resultou o sistema de essências florais dele. Essa pesquisa parte da observação fundamental de que as dimensões básicas que apresentamos e que são mais sutis do que a matéria física, não fazem só parte do ser humano, mas constam da realidade inteira. Isso se tornou mais evidente em relação à dimensão emocional. Ele encontrou o mesmo teor vibracional das nossas emoções em pétalas de flores e mais, descobriu algumas flores, cujo padrão vibracional corresponde exatamente a um determinado estado emocional em equilíbrio. Quando ele percebia um estado emocional em si mesmo fora do equilíbrio, buscava uma flor adequada, que, no momento em que colocava uma pétala dela na língua, dissolvia o desequilíbrio. Desta forma encontrou 38 flores correspondentes a estados emocionais básicos. Ele completou o seu trabalho descobrindo técnicas de conservar as vibrações das pétalas em água. As essências florais que consumimos são nada mais do que diluições dessa água junto a certa quantidade de álcool, que serve meramente para sua conservação. Pode se imaginar o tamanho de sensibilidade com que Bach foi dotado para alcançar esse resultado. Sabemos hoje, a partir de exaustivas experimentações e pesquisas de um terapeuta alemão, Dietmar Krämer, que existem relações estreitas entre determinadas combinações de florais de Bach e todos os doze meridianos, bem como os sete chackras do ser humano. O que quer dizer que os florais de Bach fornecem uma forma de intervenção direta na estrutura do nosso corpo sutil no que diz respeito à dimensão emocional, com repercussões possíveis em todos os demais. Depois de aberto o caminho por Bach, surgiram mais e mais sistemas de essências florais em todos os continentes e ecossistemas distintos. Vale alertar, que o atrativo econômico que as essências trazem consigo, nem sempre tem garantido a

qualidade das mesmas. Até as essências chamadas originais de Bach, por serem produzidas por uma multinacional farmacêutica, já sofrem queda de qualidade por dispensar, em função da produção em massa, cuidados básicos com a conservação das vibrações das flores. O recomendável aqui, como em todos os aspectos da nossa vida, é a vigilância crítica sobre o prometido e o de fato alcançado. Para falar da nossa região, encontramos no Agreste pernambucano, em meio a um grande número de essências florais para situações bastante específicas, essências que têm os mesmos efeitos dos florais de Bach. Podemos chamá-las, no linguajar dos nossos farmacêuticos, genéricos de Bach. Tenho a plena convicção que isso também é possível em outras regiões do nosso planeta. Podemos talvez falar de uma sincronia secreta entre a natureza externa e a nossa, que só precisa ser desvelada para poder desfrutar dela no nosso desempenho, tanto em prol da saúde quanto da paz.

Depois dessas informações gerais sobre a terapia floral, resta exemplificar a relação que estados emocionais desequilibrados têm com somatizações que a medicina tradicional costuma tratar meramente sintomática e sem formas de prevenção. O relato das minhas experiências, apresentados aqui em forma de uma descrição fenomenológica, direciona-se ao meio acadêmico, afinal foi nesse meio que me foi solicitada a minha intervenção. Difícil encontrar na academia pessoas de fato envolvidas, sem uma tendência de perfeccionismo em prol de pelo menos alguns aspectos. Podemos pensar, à primeira vista, que o rigor que a própria ciência exige, a concorrência que caracteriza as relações entre os acadêmicos e o controle dos órgãos externos são justificativas o suficiente para esse perfeccionismo. Olhando mais de perto, percebemos que ele não raras vezes extrapola as necessidades geradas pela pressão externa. Então, quais são os motivos internos? Trata-se de um desequilíbrio que tem origem no meridiano da vesícula biliar que está diretamente conectado ao terceiro chakra,

o do Plexo Solar. A problemática básica desse meridiano é um estado emocional de insegurança específica, a indecisão em relação a duas alternativas: faço ou não faço, vou ou não vou, compro ou não compro, opto por essa ou aquela posição, etc. Pessoas com essa tendência podem estar diante de várias alternativas, mas fatalmente esbarram em duas, e não encontram certeza interior para se decidir entre as duas alternativas. Em termos de Florais de Bach, trata-se de Scleranthus. Considerando que a vida, na maioria das situações, não permite a permanência nesse estado emocional, chega a hora em que a pessoa precisa decidir de qualquer maneira. Opta, enfim, sem convicção, mas com a intenção e o grande desejo de ter acertado mesmo assim. Desenvolve, portanto, uma atitude de autodisciplina em que se empenha e abdica de outros interesses para garantir o êxito da sua opção. Ela entra, nesse caso, no estado de Rock Water, que de fato se expressa em estreitamento das formas de seguir as próprias metas e objetivos e uma inflexibilidade diante de caminhos alternativos. Isso se revela, principalmente, no momento em que aparecem obstáculos na realização da decisão tomada. Uma pessoa que decidiu com toda a certeza interior, considera essa situação normal, o que de fato é. Tem consciência de que se tivesse aderido a outra alternativa, iria se deparar, muito provavelmente, com outras dificuldades na sua execução. Concentra-se, portanto, nas possibilidades de superar o obstáculo, continuando na convicção de haver optado certo. Fato que não acontece com a pessoa que não tinha essa certeza toda. O primeiro pensamento que surge do seu estado emocional é: “eu deveria ter optado diferente. Nesse caso não me depararia com essa dificuldade.” Em princípio, trata-se de um sentimento de fracasso diante da decisão exigida. Ponderou tanto e mesmo assim não acertou. Buscou a perfeição e não a alcançou. Esses sentimentos de fracasso e imperfeição são significativamente mais incômodos e dolorosos do que a situação desagradável da indecisão. Ninguém gosta de se enxergar nessa situação, e a forma mais comum de superá-la é buscar áreas da

própria vida em que a insegurança interior é menor, e que temos mais habilidades de demonstrar resultados convincentes. Desenvolvem, portanto, um perfeccionismo nessas áreas que corresponde ao estado de Crab Apple, em termos florais. Para muitas pessoas que enfrentam dificuldades e inseguranças em questões de realização prática de vida e principalmente em relações inter-humanas e que ao mesmo tempo são dotadas de capacidades intelectuais acima da média, o campo acadêmico se oferece como excelente alternativa para mostrar a si mesmas e aos outros que não são tão imperfeitos assim. Logicamente, essa tendência de compensação interna encontra um solo fértil na academia, por causa das propensões mencionadas e institucionalmente instituídas. Já na escola os professores adoram alunos perfeccionistas sem questionar as origens do perfeccionismo, quanto mais em meios acadêmicos em que a excelência e o perfeito se tornam norma. Pela aparência podemos dizer: Que casamento perfeito! Mas, a pergunta que não se faz nesse caso, é qual fragilidade foi compensada com o perfeccionismo que encontrou terra fértil na academia. Porém, esse não é o único problema, podendo ser este já bastante danoso, pois, os déficits que nós não queremos ver, tendem a se agravar tendencialmente. O próprio estado do perfeccionismo também pode trazer consequências graves para o nosso corpo, gerar somatizações que aparecem ao longo do meridiano correspondente, o meridiano da vesícula biliar, e no Chakra do Plexo Solar. A pessoa perfeccionista confronta-se constantemente com um descompasso entre o seu interior e a realidade exterior. No seu perfeccionismo gera imagens interiores perfeitas, de como gostaria que a realidade fosse. Isso tanto em relação a circunstâncias objetivas da sua vida, quanto às pessoas com as quais convive. Óbvio que a realidade, em raras exceções, não corresponde às imagens ideais produzidas. As contrariedades, resultantes desse descompasso, naturalmente serão sentidas quanto mais intensamente a pessoa se apegar às suas imagens perfeitas. De acordo com a intensidade em que a contrariedade

está sendo vivenciada, o meridiano da vesícula biliar se desequilibra e se manifesta como sensação física no seu trajeto. Onde a perturbação do meridiano se revela, difere de pessoa para pessoa. Também a densidade da sensação depende da sensibilidade da pessoa, em outras palavras, do funcionamento do sistema de alerta do corpo. Trata-se, principalmente, de dores de cabeça que podem começar com o latejar nas têmporas antes de se instalar de fato. Às vezes atinge a fronte e pode fazer um caminho desses pontos para a nuca. Os sintomas podem aparecer dos dois lados da cabeça ou em um só. Nos casos mais graves evolui para uma enxaqueca com os sintomas clássicos e dores insuportáveis nas áreas indicadas, ânsia de vômito e sensibilidade extrema à luz. É característica que os exames do lado físico do corpo, no caso da enxaqueca, no máximo indicam consequências dos sintomas e não revelam causas físicas. Isso, porque a causa se encontra no meridiano e não no físico. Da cabeça, o meridiano passa pela parte mais baixa dos ombros. As pessoas estressadas - estresse não é nada mais do que contrariedade constante - sentem essa área constantemente tensa, dolorida e endurecida. Depois o meridiano segue para o estômago, outra área muito vulnerável diante do perfeccionismo e das contrariedades subsequentes. Pode se tratar de uma facilidade de sentir azia, empachamento ou dores de fato, que com o decorrer do tempo, sem a adoção de providências adequadas, pode gerar gastrite e na sequência, úlceras. A passagem do meridiano pelo estômago explica também o fato de que em algumas pessoas a enxaqueca está sendo provocada por determinados alimentos que pesam mais no estômago. Nesse caso, o desequilíbrio vem do lado físico que também pode interferir negativamente no meridiano. A perturbação do meridiano no estômago se manifesta na parte que percorre a cabeça. Por outro lado, uma enxaqueca provocada pelo lado emocional repercute no estômago, o que explica a frequente ânsia de vômito. A próxima estação do meridiano é a área lombar. Logicamente, dores que aparecem nessa área podem ter causas físicas, por exemplo,

na coluna. Mas existem casos, em que os exames da coluna e da área não fornecem indicativos suficientes para justificar as dores. Se ainda constatamos aumento das dores em época de contrariedades maiores, temos já maior certeza da perturbação do meridiano nessa área. Se a dor desaparece com o tratamento floral do meridiano, excluímos o resto de dúvida que permaneceu. Em casos mais raros, aparecem sintomas na trajetória do meridiano descendo ao lado externo das pernas.

As somatizações aqui apresentadas são as mais comuns. Mesmo se restringindo a essas, já se evidencia a importância de ter em mãos um meio de retirar a pressão, partindo do lado emocional, do corpo físico e oferecer a ele uma possibilidade de se recuperar, na medida em que os danos já instalados ainda permitem isso. Melhor prevenir, observar os estados emocionais desequilibrados logo quando surgem e tratá-los antes que repercutam nas sensações físicas ou no corpo físico mesmo.

O problema geral do Chakra do Plexo Solar torna-se mais evidente quando apontamos, em traços largos a trajetória das emoções do segundo meridiano que tem ligação direta com ele, a saber, o do Baço-Pâncreas. Também parte de uma insegurança de decidir, mas nesse caso não entra no zigue-zague diante de duas alternativas: fica indeciso diante de uma variedade de possibilidades. Trata-se do estado Cerato. Em meios acadêmicos isso acontece frequentemente diante da variedade de teorias existentes, de vários pressupostos teóricos possíveis, de visões de mundo ou de ideologias em disputa. Argumentos racionais existem em favor de todos os lados, mas também contrários. Portanto, a razão não nos leva a uma decisão segura e definitiva. São comumente circunstâncias que favorecem individualmente, que levam a pessoa a optar por uma das possíveis posições, novamente sem certeza intuitiva, interior. Porém, nesse caso, não se procura gerar a certeza a partir de um esforço de autodisciplinamento. Espera-se a confirmação a partir da concordância dos outros. Se

o outro adere à mesma posição, pode se ter mais certeza da própria suposta verdade. Daí se desenvolve uma disputa dogmática em prol das diferentes abordagens nas e entre as ciências, geram-se “escolas”, em que a fidelidade ao grupo está sendo premiada com avanços na própria carreira acadêmica e a discordância perseguida, às vezes sem medir os meios. Se nós frequentemente ficamos assustados diante das irracionalidades que acontecem nas disputas acadêmicas em prol de uma racionalidade declarada, podemos ter certeza de que se encontram muitas inseguranças na sua base. O professor que, por exemplo, não permite nem hipoteticamente um pensamento diferente dos seus alunos, revela na verdade que não tem nenhuma certeza da sua posição. Esse estado é o de Vine. Ele pode até demorar muito tempo, mas chega um momento em que a pessoa não consegue mais, diante dos fatos e argumentos contrários, sustentar a verdade da qual supostamente é o dono. Mas, em vez de se contentar com a sua humilde função de buscar a verdade sem poder, em última instância, tê-la nas mãos, essa pessoa, diante da derrota, que toma como pessoal, entra num estado depressivo, desacreditando da possibilidade em geral de um posicionamento mais seguro sem cair em dogmatismos. Como ele não foi capaz de afirmar e defender a sua verdade desacredita também da capacidade dos outros de pelo menos se aproximarem sempre mais da verdade. Torna-se, assim, uma pessoa sempre mais cética ou agnóstica. Boa parte do relativismo, que hoje toma sempre mais espaço dos meios acadêmicos, tem sua origem nesse estado emocional, que corresponde à essência Wild Oat no Sistema de Bach.

Constatamos que também esse meridiano tem a ver com um relacionamento equivocado interior-exterior. Desagrada no primeiro caso a resistência da realidade às ideias geradas interiormente, prevalece no segundo a tendência de imposição da própria crença aos outros e à realidade em geral. De fato, a relação interior-exterior é a temática básica do chakra do Plexo Solar. Trata-se do

chakra que menos “filtra” a energia que recebe de fora e, portanto, é vulnerável a qualquer descompasso entre anseios ou necessidades da pessoa e aquilo que o meio oferece. A permanência desse chakra em desequilíbrio repercute nos demais com a possibilidade de outros estados de perturbação emocional surgirem, gerando mais e diferentes somatizações.

Com certeza, com a tematização de um chackra e os meridianos correspondentes, só alcançamos parcialmente os problemas emocionais mais frequentes na academia. Estados de vaidade, sentimentos de superioridade, tendências de acumular cansaço, atitudes de falsidade, incapacidade de limitar a ação do outro sobre si, estados de pensamentos compulsivos, entre muitos outros, solicitam, com urgência uma reflexão mais aprofundada. Todos estão ligados a meridianos e chackras e podem, a partir de um diagnóstico cuidadoso, ser tratados com combinações de essências florais correspondentes, prevenindo ao mesmo tempo as possíveis somatizações. Se, nesse sentido, o equilíbrio emocional já repercute positivamente na nossa saúde e contribui assim na nossa paz, não podemos perder de vista o benefício de tratamento floral na convivência das pessoas e na pacificação da mesma. Quantos orientandos, por exemplo, perdem a paz por causa de orientadores perfeccionistas, e quantos professores, reconhecidamente em escala menor, a perdem devido a mesma atitude dos alunos. E mais ainda, o benefício possível, quando pensamos na perturbação da paz na academia por atitudes dogmáticas e impositivas, nos conflitos dos grupos em prol de supostas verdades e discriminação dos que pensam diferente. A busca de verdade, que é tarefa essencial da universidade, não ganha nada com essas atitudes. Parece, entretanto, que todos esses desequilíbrios pertencem à academia. De uma ou outra forma, a grande maioria se aproveita deles. Podemos, talvez, encontrar nesse comodismo, que é no fundo o desinteresse de mudar algo em si mesmo, parte da resistência na academia, não só em relação à terapia com essências florais, mas também das demais terapias complementares, que exigem

uma mudança interior para melhorar a si e ao mundo. A ciência moderna positiva volta-se exclusivamente às coisas exteriores. No início, Sócrates já alertou que conhecer a si mesmo é condição primordial para aproximação da verdade, sem a qual não pode existir paz.

Referências bibliográficas

BERGSON, Henri. Cartas, Conferências e outros Escritos. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Pedagogia e Filosofia da Existência. 2ª ed., Vozes, 1971b.

BRANDÃO, M. E. Flores que Curam pela Alma. Harmonização da Aura pelos Florais de Bach e Californianos. São Paulo: Letras&Letras,1993.

BUBER, Martin. *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider, 1973.

BUBER, Martin. *Das Problem des Menschen*. 4ª ed., Heidelberg: Lambert Schneider, 1971.

BUBER, Martin. *Der Weg des Menschen nach der chassidischen Lehre*. 13ª ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1999.

BUBER, Martin. *Do Diálogo e do Dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, Martin. *Reden über Erziehung*. 9ª ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1969.

BUBER, Martin. *Werke*. Erster Band. Schriften zur Philosophie. München: Kösel, Lambert Schneider, 1962.

CHANCELLOR, P. M. *Manual Ilustrado dos Remédios do Dr. Bach*. São Paulo: Pensamentos, 1979.

GLEDITSCH, J. M. *Reflexzonen und Somatotopien als Schlüssel zu einer Gesamtschau des Menschen*. Schorndorf: WEV Biologisch-Medizinische Verlagsgesellschaft, 1996.

HEIMANN, H. *Alles über Bach-Blüentherapie und Neue Therapien mit Bach-Blüten nach Dietmar Krämer*. Weilersbach: Reichel, 2006.

HEINEMANN, H. e KRÄMER, D. *Aura und Bach-Blüten. Das Handbuch der Auradeutung*. Grafing: Aquamarin, 2008.

JASPERS, Karl. *Chiffren der Transzendenz*. Hrsg. V. H. Saner. München: Piper, 1970.
JASPERS, Karl. *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. München: Piper, 1962.

JASPERS, Karl. *Philosophie. III. Metaphysik*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 1973.

JASPERS, Karl. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: Piper, 1949.

JASPERS, Karl. *Von der Wahrheit. Philosophische Logik. Erster Band*. München: Piper, 1947.

KANT, Immanuel. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner, 1976.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Unimep, 1996.

KRÄMER, D. *Nuevas Terapias. Florales de Bach – com Cores, Sonidos y Metales*. Malaga, Del Alvaro Obregón, Buenos Aires: Sirio, s.a.

KRÄMER, D. *Nuevas Terapias. Florales de Bach 3*. Malaga, Del Alvaro Obregón, Buenos Aires: Sirio, s.a.

RÖHR, Ferdinand. A Ética no Pensamento de Martin Buber. XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2001, Maranhão. *Anais do XV EPENN*. Maranhão, EPENN, CD-ROM, 2001a, p.1-17.

RÖHR, Ferdinand. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. *Revista de Educação-ACE*. Ano 28, nº 110, 1999a. Brasília/DF. p.100-108.

RÖHR, Ferdinand. Intuição e Formação do Professor. *Revista de Educação-ACE*. Ano 29, nº 115, abr./jun. de 2000. Brasília/DF. p.123-140.

RÖHR, Ferdinand. Intuição: Lacuna na Teoria Educacional? XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 1999, Salvador/BA. *Anais do XIV EPEN*. Salvador/BA, CD-ROM, 1999b.

RÖHR, Ferdinand. Esclarecimento e Reencarnação na “Educação do Gênero Humano” de Gotthold Ephraim Lessing – Uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2006. Recife/PE, *Anais do III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste*. Recife/PE, CD-ROM, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006a. RÖHR, Ferdinand. Ética Pedagógica na Educação Espiritual – um Estudo Comparativo. *Anais do Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI*. Recife. Editora Universitária da UFPE, CD-ROM, 2002, p.1-28.

RÖHR, Ferdinand. Formação Humana e Cifras da Transcendência – uma Contribuição de Karl Jaspers à Educação Espiritual. XVII EPENN. *Anais*. Belém/PA, 14 a 17 de junho de 2005, CD-ROM, 2005.

RÖHR, Ferdinand. *Fundamentos Epistemológicos da Educação na Pesquisa em Didática e Prática do Ensino*. In: Educação Formal e

não Formal, Processos Formativos e Saberes Pedagógicos: desafios para a inclusão social / Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva... [et al.]. Recife: ENDIPE, 2006b.

RÖHR, Ferdinand. Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação. *Ágere*. Salvador, CD-ROM, 2004. p. 1-18.

RÖHR, Ferdinand. O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassídica, por Martin Buber – uma Contribuição à Educação Espiritual. XXIV Reunião da Anped, 2001, Caxambu. *Anais da XXIV Reunião da Anped*. Rio de Janeiro, Anped, CD-ROM, 2001b, p.1-16.

RÖHR, Ferdinand. Transcendência e Educação no Pensamento de Karl Jaspers. XVI EPENN, *Anais*. Aracaju/SE, Editora da UFSE, CD-ROM, 2003, p. 1-15.

SCHEFFER, M. *Experiências com a Terapia Floral do Dr. Bach*. São Paulo: Pensamentos, 1979.

SCHEFFER, M. *Terapia Floral do Dr. Bach. Teoria e Prática*. São Paulo: Pensamentos, 1997.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESARME:

Desafío pedagógico de nuestro tiempo

Alicia Cabezudo¹

“La Paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos. Lo mismo sucede con los Derechos Humanos, los que deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, garantizando a todos los seres humanos el derecho a vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Su promoción y enseñanza es fundamental.”

*Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz
UNESCO - Dic.1994*

La Educación para la Paz y el respeto a los Derechos Humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con los horrores de la guerra y la destrucción que nos conmueven diariamente. Resulta difícil y aún incomprensible explicar la violencia indiscriminada, los conflictos, las masacres y las operaciones militares en el discurso educativo y ante la indagación atónita y sorprendida de nuestros alumnos. Resulta aún más difícil clarificar estos procesos cuando la solución posible para actos de esta categoría son, a su vez, ataques y agresión sistemática sobre población civil desarmada.

En forma cotidiana al analizar la desigualdad y la injusticia de nuestra realidad socio económica o la violencia brutal de socie-

¹ Universidad de la Paz / Naciones Unidas. San José de Costa Rica - Costa Rica.
Universidad Nacional de Rosario - Rosario, Argentina.

dades “modelo” donde los adolescentes masacran a sus maestros y compañeros, donde el peligro acecha a cualquier hora en cualquier calle, donde la convocatoria a la guerra es una práctica habitual para dirimir conflictos internacionales de diferente gravedad, nos estamos enfrentando ante situaciones de violencia extrema. . .

Todas son guerras, de distinta naturaleza, pero con similar contenido de violencia y destrucción.

Aquí las respuestas del docente se vuelven vacías de contenido, las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigación, lecturas, análisis de información, entrevistas, génesis de los conflictos, reflexión sobre los acontecimientos nos imprime un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo donde - en definitiva - los docentes mismos quedan insatisfechos. Es que en la situación de guerra o de lo que ha sido dado en llamar “violencia directa” todo es casi inexplicable y resulta pedagógicamente casi imposible intentar abordar y hacer comprender al mismo tiempo el origen de este tipo de acciones en los seres humanos.

Pese a su indudable importancia la Educación para la Paz y Derechos Humanos - eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales - ha sido concebida como una temática subsidiaria en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Eje didáctico necesario pero aleatorio. Importante pero no esencial. Presente pero “ausente”. Discurso curricular que ennoblece sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos, formación cada vez más necesaria en el mundo en que vivimos.

Porque Educar para la Paz y los Derechos Humanos debe realizarse desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en que nos ha tocado actuar. Hecho incon-

trastable que parecieran desconocer los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político pedagógicas. . .

La educación para la Paz es hoy un término pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una Cultura de Paz, hasta prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. Prácticas cuyos objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana tales como la tolerancia, el respeto y la defensa de los derechos - garantizados por las autoridades del Estado en toda sociedad democrática.

Para Johan Galtung², la educación para la Paz debe articularse desde una perspectiva más amplia que la meramente escolar y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos del mundo actual. De allí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la violencia directa como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico. La violencia estructural es definida como aquella producto de las estructuras sociales y económicas - básicamente injustas - de manera tal que "llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de paz"³, aún cuando no haya conflicto armado, enfrentamiento entre partes o guerra declarada.

² Galtung, Johan (1997) .Manual para el entrenamiento de Programas de las NACIONES Unidas. Parte I. Manual para los Participantes,Parte II La Cultura de la Paz en acción, paginas 87 -139

³ Galtun, Johan (1997) Ob.cit, pag.89.

En América Latina y también en Colombia debe reelaborarse el concepto “Educación para la Paz” ya que se lo vincula directamente a aprendizajes promovidos en zonas de guerra y/o situaciones de conflicto.

El concepto moderno incluye lo que para nosotros es también educación en Derechos Humanos, donde la noción de educación para la Paz se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales.

Educación en Derechos Humanos no se refiere únicamente a aspectos tradicionales relacionados con las violaciones a los derechos individuales – suspensión, detención arbitraria, tortura, secuestros - sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de estos derechos así como los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los Estados Nacionales. Es un capítulo particularmente importante la investigación y el estudio de todas aquellas situaciones de emergencia que crea su omisión o falencia, realidad habitual en América latina, aún en regímenes democráticos.

Asistimos entonces, a una revisión pedagógica de viejos conceptos y la noción de Paz se expande en un sentido más amplio, contraponiéndose a aquella más limitativa que la relegaba a sinónimo de “ausencia de guerra” o “silencio de los cañones”. Se trata además de una noción más abarcativa y compleja remitiéndonos también a los conceptos de equidad y justicia, dignidad y solidaridad, respeto a los derechos de los pueblos y a la diversidad cultural.

Por ello es esencial que la educación para la Paz encare y desarrolle las demandas más urgentes de la sociedad. En Europa estas demandas se vinculan a la preocupación por el riesgo nuclear, los complejos militares industriales, el desarrollo tecnológico sin controles, la contaminación ambiental, el desarme. . . además de aspectos relacionados con problemas concretos de derechos humanos, tales como la migración, el desempleo, el racismo y la xenofobia creciente.

En América Latina la educación para la Paz contempla diversos enfoques, desde aquellos que surgen en particular de regiones que han vivido o viven conflictos bélicos - Colombia es paradigmático por su prolongado enfrentamiento armado - hasta aquellos que la consideran como una respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones a los derechos humanos. Para los países de América Latina el problema fundamental radica no sólo en el conflicto militar declarado⁴ sino también en la omisión sistemática por parte de los gobiernos de los derechos económicos, sociales y culturales - los que no son ni reconocidos ni respetados pese a su status constitucional en la mayoría de los países de la región - Se produce asimismo la violación sistemática de derechos civiles y políticos reconocidos en la historia moderna como los derechos fundantes o derechos de primera generación, lo cual presupone una incorrecta calificación imponiendo el término de democráticos a aquellos gobiernos que practican su sistemático incumplimiento.

Por lo tanto, la acción educativa en América Latina es absolutamente imperativa en lo que respecta a estos temas, donde los diferentes estados de los tiempos democráticos se han comprometido tibiamente con ellos y donde las organizaciones de la sociedad civil como en muchos otros problemas, se han responsabilizado de su desarrollo y promoción casi en forma excluyente.

I. El Rol De La Educacion

La situación de América Latina a principios del siglo XXI muestra una clara tendencia general hacia los regímenes cívico-democráticos, que debemos destacar como particularmente importan-

⁴ Colombia es un ejemplo paradigmático en nuestro continente en este sentido.

tes para el desarrollo y la aplicación de programas en Educación para la Paz, Derechos Humanos y Desarme. Al mismo tiempo, en una década crucial en que el poder está siendo redistribuido en forma rápida en el mundo, dejando de lado la bi-polarización que rigió la política internacional durante más de 40 años, nuestro continente está enfrentando la crisis más profunda de su historia desde el punto de vista social y económico.

¿Qué puede hacer la Educación de acuerdo a este panorama ?

En primer lugar sostener, desarrollar y educar para la Democracia, ya que la democracia es el sistema político en el cual son respetados los principios de los Derechos Humanos esenciales y la dignidad de todos los hombres y mujeres. Por lo tanto, la Paz, la justicia y la solidaridad se convierten en objetivos a lograr desde la supraestructura política y los contenidos curriculares del sistema educativo lo reflejan sólo cuando gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático.

La Democracia no consiste en un modelo abstracto, sino que involucra procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se reflejan en nuestros sistemas educativos y los contenidos que se enseñan en las instituciones.

Debemos fortalecer la democracia para poder organizar nuestras estrategias para la educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme, lo que presupone las siguientes aseveraciones:

- la Paz mundial y el desarme constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación;
- los educadores deberían demostrar su liderazgo en respaldar

los conceptos de Paz y convivencia internacional;

- la justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos;
- los estudiantes deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales.
- debemos proveer a nuestros jóvenes de los conocimientos, las actitudes, la mutua comprensión, las habilidades y los medios necesarios para transformar el continente en un mundo que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas violentas que conduzcan a conflictos armados o a una carrera armamentista;
- debemos darles a los jóvenes la oportunidad de vivir en una región donde la Paz, la justicia y la democracia sean valores prioritarios y todas las políticas conduzcan a este sentido;
- debemos desarrollar un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socio-económicas en que vivimos, ya que estas estructuras pueden ser tan peligrosas como el conflicto directo.

La Educación para la Paz debe ser incluida como un objetivo general en todas las estructuras educativas de nuestros países, como consecuencia de una búsqueda permanente por la justicia, la igualdad y la seguridad para todos los miembros de la sociedad. Creemos asimismo que la educación debe proveer la posibilidad de un desarrollo integral en el cual la adquisición de valores universales y el conocimiento de los Derechos Humanos colaboren para que los estudiantes se involucren con la cultura y el mundo en que habitan como factores dinámicos y modificadores.

La presencia de gobiernos democráticos en la mayoría de los países latinoamericanos ha abierto espacios que ponen a prueba nuestra capacidad de desarrollar propuestas educativas favorables a estos objetivos. La Educación para la Paz, para los Derechos Humanos y el Desarme deben hacer uso de esos espacios disponibles introduciendo sus metas en el sistema educativo e involucrando a todos los niveles del aprendizaje. Por otra parte, es imposible hablar acerca de Educación para la Paz sin superar los métodos autoritarios de la gestión educativa, adoptando en su lugar ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo en las escuelas.

Estas premisas implican - sin duda - la responsabilidad del Estado en asegurar una educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo como su inclusión en la sociedad a través de la creación de una conciencia social abierta al cambio y la participación.

Muchos sistemas educativos latinoamericanos en los últimos años han intentado crear una cultura basada en la libertad y los Derechos Humanos pero quizás han omitido la premisa fundamental acerca de que la libertad significa una participación en continua expansión, como resultante de un compromiso activo con la realidad social. El psicólogo argentino Enrique Pichón Riviere especifica: "... el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para actuar en ella...". La enseñanza de principios conectados a la desmilitarización, la seguridad, los Derechos Humanos, el desarrollo y la cooperación internacional con seguridad proveerán a nuestros estudiantes de herramientas para analizar nuestro mundo y producir proyectos de acciones para mejorarlo y modificarlo en el sentido que aquí estamos refiriéndonos.

La enseñanza de la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme tiene además en nuestros países una particular relevancia en respuesta a la historia de violaciones sistemáticas producidas a

partir del establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares, particularmente durante fines de la década de los '70 y durante toda la década del 80'.

Al mismo tiempo, el avance en las propuestas de Paz y en los tratados internacionales actúan como elementos de presión, desarrollando mayor conocimiento e información acerca de los problemas que nos ocupan y promoviendo cambios en la legislación de los países latinoamericanos. Estos factores esenciales allanaron el camino para la introducción de temas vinculantes a los conceptos de Paz, Desarme, Derechos Humanos y Derechos del Niño en los sistemas educativos de algunos países latinoamericanos.

Por otra parte, en el proceso de consolidación de los sistemas democráticos en Latinoamérica los sistemas educativos no sólo deberían promover el conocimiento acerca de los principios de Paz, Desarme y la necesidad de avanzar en la defensa de los Derechos Humanos sino desarrollar la posibilidad de su implementación a través de acciones concretas en y con la comunidad. De esta manera las prácticas educativas operarían como un vínculo entre el sistema jurídico formal existente y la práctica real de los principios y derechos, muchos de los cuales no son correctamente garantizados por el mismo Estado.

Si el objetivo de la escuela es la preparación para la vida, promoviendo una actitud crítica y transformadora de quienes estudian - es fundamental la sensibilización acerca de la validez de la Paz y la solidaridad en el seno de la sociedad para el desarrollo del bien común.

Esta sensibilización debe ser obtenida en forma práctica y operativa, a través de un análisis crítico de la realidad que nos rodea y planificando acciones concretas a través de proyectos educativos con la comunidad, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales. Consideramos que aquellas afirmaciones que reducen

la perspectiva del mundo a una visión meramente teórica y declarativa son insuficientes. Por práctica y operativa entendemos que los estudiantes deben tener un rol activo al trabajar estos temas vinculándolos con sus actividades diarias, aprendiendo y practicando sus derechos desde la práctica cotidiana y compartiendo esta experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos en forma colectiva con los demás actores del aprendizaje. Aprendizaje que se convierte en un saber y una práctica social de extraordinaria importancia ya que puede ser transferida a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde una perspectiva individual o colectiva.

De hecho, el desarrollo de estos temas sólo puede ser eficaz si es conducido con un espíritu solidario, siendo ésta la esencia de nuestra tarea como maestros.

II. UN ABORDAJE PRACTICO

Fundamentalmente, el objetivo de la propuesta se basa en hacer que los estudiantes conozcan los problemas concernientes a la Paz, el Desarme y los Derechos Humanos a través del estudio de cuestiones emergentes de su propia realidad (realidad micro) la que luego vinculará a realidades cada vez mas complejas y lejanas (análisis macro)⁵. Análisis y búsqueda que tiende a la conscientización acerca de las características del mundo en que vivimos y la búsqueda de alternativas de cambio desde nuestra participación individual y colectiva para construir un mundo más justo, equitativo y pacífico. Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo , la participa-

⁵ Haavelsrud Magnus (1996) Education for Developments. Ed.Arena, Trondheim, Noruega.

ción y la solidaridad sean a su vez sistemáticos mecanismos de transformación hacia una sociedad más democrática .

En consecuencia, la educación basada en estos principios debería ser un objetivo global y no sólo un objetivo específico para organizar la enseñanza.

La propia comunidad educativa, así como todas las áreas del conocimiento reflejadas en diseño curriculares específicos permite y requiere de la incorporación de principios vinculados a la Paz, el desarme y los Derechos Humanos. Esta incorporación debería desarrollarse en un proceso de interacción constante, como contenido, como un criterio hacia la construcción compartida del conocimiento, como un eje para actividades conjuntas entre la escuela, la sociedad y las instituciones.

Sin duda el sistema educativo formal – parte del Estado - debe responsabilizarse por la promoción, le enseñanza y la práctica de una educación sistemática por la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal en toda planificación curricular e institucional.

Proceso que conlleva el estudio y planificación de un programa de políticas educativas que debería presentar las siguientes características:

- ser progresivo, es decir, evolutivo, lento y profundo, teniendo en cuenta los conflictos sociales potenciales y sus resoluciones;
- ser sistemático, coherente con un propósito político;
- ser global, acompañando a toda la sociedad;

- debe implicar la recuperación de las identidades históricas y culturales, que permiten a las personas ser protagonistas de la historia;
- debe dar lugar a una serie de transformaciones en las estructuras y en los modos de vida de la sociedad.

Los conflictos armados en otras partes del mundo nos sensibilizan hoy para un tratamiento cognitivo, sistemático y actual de las miserias y crueldades de la guerra así como el análisis de sus terribles consecuencias a través de múltiples recursos que los medios de comunicación nos posibilitan diariamente.

El abordaje geográfico e histórico de temas es necesario, pero no suficiente. Tampoco el aprendizaje aislado de conceptos tales como nacionalismos, soberanía y Estado. Temáticas fundamentales como la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los refugiados y su desamparo ante los ataques de “amigos” y enemigos; el armamentismo y la venta de armas como rentable negocio mundial... deben extenderse pedagógicamente en un alcance mayor que el mero conocimiento.

Extenderse pedagógicamente significa – imperiosamente – que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica. En un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones, de aprendizajes individuales y colectivos, en donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos que piensan diferente.

Pero tampoco esto es suficiente si abstraemos las problemáticas internacionales que nos sobrecogen de “las guerras” cotidianas cercanas. Marginación, exclusión social, violencia y persecuciones no sólo pueden leerse a partir de los noticieros sobre el Cercano Oriente, Asia o Africa.

La desigualdad social, la carencia de recursos vitales por gran parte de la población, el desempleo y la miseria crean desesperanza y desconfianza en los gobiernos elegidos democráticamente en toda América Latina. Y es verdad que mecanismos autoritarios, control de información, crímenes e impunidad forman parte de nuestra vida política.

En este sentido, la guerra no está tan lejos. . y no sólo en términos de conflicto armado.

Es una guerra cotidiana vivir en pésimas condiciones de salud, educación, de empleo y de vivienda, menoscabándose diariamente principios básicos inherentes a la dignidad humana de gran parte de la población de casi todos los países de nuestra región.

La tarea educativa debe obligatoriamente vincular las dos situaciones: los conflictos directos y “las guerras” de otras características pero no menor intensidad ya que sólo un análisis integral de la violencia puede llegar a posibilitar una reflexión crítica educativa y transformadora que genere cambios reales y posibles.

De acuerdo a esta propuesta los temas vinculantes a la Educación para la Paz, el Desarme y los Derechos Humanos se desarrollan en el formato de núcleos significativos desde las diferentes áreas y disciplinas curriculares, basándose en el *concepto holístico de que no existe ninguna situación de Paz y Derechos Humanos ajena a cualquier tipo de conocimiento.*

Los contenidos de las distintas áreas se organizan alrededor de ejes problemáticos donde aparecen la bibliografía básica, los recursos potenciales y las actividades que conducen al aprendizaje. Al mismo tiempo, estos ejes problemáticos no se presentan como

estructuras impuestas sino como alternativas posibles dentro de un tema que es analizado, discutido y seleccionado dentro de un proceso de trabajo conjunto entre todos los actores del aprendizaje - maestros, alumnos, padres, amigos -

En el área de las ciencias sociales, los problemas presentados se resuelven en forma interdisciplinaria a través de una perspectiva histórica y por medio de un aprendizaje basado en actividades de reflexión, críticas y creativas. Este objetivo se instrumenta no sólo para analizar los contenidos curriculares sino para asumir un compromiso fundamental con los problemas que caracterizan a la región, a los diferentes países y también al mundo.

En toda América Latina las asignaturas denominadas de diferentes formas - Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Conocimiento de la Realidad - fueron consideradas ejes integradores para la implementación de este tipo de contenidos en la aplicación de modelo de innovación pedagógica. Fundamentalmente debido a que sus contenidos curriculares tienen como objetivo específico que los estudiantes adquieran, a través del proceso enseñanza- aprendizaje, una serie de valores y de normas de comportamiento, generalmente aplicables a situaciones concretas, que forman un estilo de vida y una percepción crítica de la realidad. Historia, Geografía y Economía actúan como asignaturas de apoyo.

Otra propuesta para la introducción en la comunidad de nuestro trabajo educativo relativo a los principios de Paz, Desarme y Derechos Humanos se sustenta en el trabajo conjunto de estudiantes, padres y maestros. Con la participación, asimismo, de asociaciones de la sociedad civil, Organizaciones No Gubernamentales e Iglesias. En esta instancia la actividad consiste en la ejecución concreta de mini- proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana, los que conducirán a los estudiantes a establecer un contacto directo y sus consecuentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en

práctica de acciones con el objetivo de resolver el problema inicial. Enfatizamos este trabajo como particularmente importante ya que constituye la fase operativa - la praxis de Paulo Freire - de la tarea educativa.

En realidad la Educación por y para la Paz no tendría ningún sentido ni sería suficientes sin la ejecución de actividades que apelen a la participación de los estudiantes en este tipo de practicas educativas en que asumen un activo rol como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad.

Así, el aprendizaje atraviesa las paredes de la escuela, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social.

Estas practicas conducentes a temas de Paz, Derechos Humanos y Desarme deberían cumplir con las condiciones siguientes:

- ser experiencias colectivas dentro de un marco de igualdad en las relaciones grupales.
- ser experiencias en resolución de problemas y no simplemente para recabar datos.
- estar basadas en una relación maestro- estudiante democrática, representando o anticipando la relaciones democráticas en la sociedad.
- las actividades deben construir una conciencia democrática y pluralista, defendiendo los principios de la Paz, el desarme

y la validez de los principios constitucionales de un Estado caracterizado por la observancia de los Derechos Humanos.

Conclusion

La educación para la Paz, para los Derechos Humanos y para el Desarme es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana.

Para ello es necesario articular sólidos puentes de trabajo y cooperación con la sociedad civil y con las organizaciones no gubernamentales.

Es necesario revisar conceptos tradicionales, evaluar nuestras prácticas, elaborar proyectos desde cada uno de nuestros espacios de vida y de trabajo... partiendo de la convicción que los esfuerzos para producir cambios y transformaciones no son antagónicos sino complementarios.

La educación para la Paz es además un desafío para todos los que desean sinceramente, una sociedad más justa, equitativa y solidaria en el contexto actual del continente. *Lo que implica un renovado compromiso con principios pedagógicos democráticos y un imperativo ético asumirlos.*

Como maestros involucrados en el proyecto de construir y promover la Paz, los Derechos Humanos y el Desarme en América Latina, creemos que necesitamos una educación que no apunte solo al conocimiento Sino que habilite a la acción, al desarrollo del pensamiento crítico, a la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo , que colabore en la búsqueda de una transformación social y política mediante métodos no

violentos y a la cultura del espíritu con un sentido de la realidad adecuado a la región del mundo en que habitamos.

Necesitamos una educación funcional para la Paz y la Justicia.

Necesitamos aprender a aprender y, sobre todo, aprender cómo vivir pacíficamente en una región cuyo destino hasta el momento ha sido el subdesarrollo, la violencia y la dependencia económica.

Por estos motivos es que creemos que el objetivo principal de la educación en este continente es enseñar el derecho a la Paz y a la Vida, lo que en la práctica significa una educación para la Libertad.

He aquí el gran desafío pedagógico de los próximos años y de nuestra tarea docente en América Latina y en todos los países de la región.

Referências Bibliográficas

AGUINIS, Marcos. "Programa Nacional de Democratización de la Cultura". En Revista Comunicaciones, Nro. 1, Buenos Aires, 1988.

DEWEY, John. "La Educación de Hoy". Editorial Losada, Buenos Aires, 1957

Faure y otros. "Aprender a Ser". Editorial Alianza, Madrid, 2005

GARCÍA, Félix. "Enseñar los Derechos Humanos". Textos Fundamentales. Editorial ZeroZyx, Madrid, 1999

IGLESIAS, Calo. "Educar pacificando. Una pedagogía de los conflictos." Ediciones Cultura de Paz, Santiago de Compostela, 2006

NASSIF, G. Rama R. y Tedesco J.C. "El sistema educativo en América Latina". Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 2006.

LEDERACH, Jean Paul. "Educar para la Paz". Editorial Fontamara, Barcelona, 2006.

RUEDA, Beatriz y MUÑOZ, Francisco. "Manual de Paz y Conflictos". Ed.Eirene, Granada, 2004.

REPENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ

Alicia Cabezudo¹

Magnus Haavelsrud²

Introducción

Este artículo tratará sobre los tres componentes entre los cuales se realizan las principales opciones para el diseño de prácticas de educación para la paz. Hablaremos sobre Educación para la Paz en términos de contenido y de la forma de comunicación en relación con las condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar la acción educativa. Las selecciones que se concreten en relación con estos dos componentes serán decisivas en la definición de la sustancia de cualquier educación- inclusive de la educación para la paz. Las distintas concepciones respecto de la sustancia de la educación para la paz están vinculadas a la selección implícita o explícita realizadas al interior de cada componente.

La historia de la educación para la paz muestra opiniones distintas en lo concerniente a los principios a tener en cuenta para la selección de contenidos y a la fijación de las pautas para la selección de los métodos de enseñanza aprendizaje. A continuación, los principios para la selección de contenido y la definición de las preferencias sobre las formas se tratarán en forma

¹ Professora doutora da Universidad de la Paz / Naciones Unidas. San José de Costa Rica - Costa Rica. Universidad Nacional de Rosario - Rosario, Argentina.

² Prof. da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia. Especialista e escritor em Educação para a paz.

separada, antes de ser visualizados en su relación mutua o con las condiciones contextuales. Es de esperar que el contenido y la forma seleccionados estén estrechamente relacionados con las condiciones contextuales específicas, por la simple razón de que ciertas condiciones contextuales excluyen la posibilidad de seleccionar contenidos y formas específicos. Por lo tanto, es importante tener en mente que la educación para la paz no se limita a los sistemas formales de educación, sino que se extiende también a la educación informal en los hogares y a la no-formal en diferentes organizaciones de voluntariado. Así los contenidos y las formas podrán ser muy diferentes en estos tres tipos distintos de educación, dependiendo de las condiciones contextuales. Lo que puede ser imposible en el sistema formal puede muy bien ser factible en el hogar y en el sector no-formal, inclusive en la educación para adultos. Esta concepción es central para el campo de la socialización política, que ya ha demostrado que las preferencias políticas se desarrollan en el hogar y en la escuela- a veces con resultados desiguales (Haavelsrud 1999:55- 80).

Parece obvio que la educación para la paz participativa del tipo de la que vamos a tratar aquí presupone la vigencia de ciertos derechos y garantías fundamentales, i.e. deberán regir condiciones contextuales democráticas a fin de asegurar que la educación para las paz se desarrolle en relación con su rol de crear cambios sociales. En consecuencia, la relaciones entre contenido, forma y condiciones contextuales se discutirán como un proceso integral para el establecimiento de condiciones adecuadas para el aprendizaje que, a su vez, derivará en la producción de transformaciones sociales.

Ambas, participación y democracia, se describen como un escenario de desafíos donde la sociedad deberá actuar si desea implementar procesos políticos, sociales y económicos que conduzcan al aprendizaje de la paz. Así, la educación para la paz deberá definir una visión que permita el establecimiento de un curso a seguir y la identificación de objetivos colectivos.

Este hecho tiene un doble objetivo: la sociedad democrática define el sueño que pretende hacer realidad y éste motiva a los actores sociales a investigar las formas para que esto ocurra. O sea, educación para la paz en acción.

I. Búsqueda del contenido de la educación para la paz

Para hablar sobre contenidos de la educación para la paz es necesario, antes, que definamos 'paz'. A continuación, se presentan tres abordajes (Haavelsrud 1991) a la discusión del concepto de paz, con el propósito de comprender los principios desde los cuales se podrá seleccionar el contenido. Primero, la paz se visualiza en términos de lo que es y de lo que no es. La paz se entiende como el puesto a la violencia. Se considerarán tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural.

Segundo, consideraremos el concepto de paz en relación con distintos niveles, desde lo individual a lo global, o, en otras palabras, en términos de realidades cercanas, intermedias y lejanas, vistas desde la perspectiva del propio individuo. Tercero, consideramos a la paz como una estructura relativamente permanente que acrecienta los valores de la paz, pero también como un proceso de interacción dentro de estructuras que podrán ser más o menos pacíficas o violentas.

II. El contenido en relación con la paz negativa y positiva

La idea de que la paz es la ausencia de guerra y/o de cualquier otra forma de violencia física organizada tiene una larga histo-

ria y predomina en definiciones de paz de sentido común. La idea también ha ido incorporada a definiciones científicas. Parece simple definir y encontrar ejemplos de paz negativa, ya que, ciertamente se aplica a los casos donde hay ausencia de guerra entre naciones o de guerra civil dentro de una nación.

Existe paz positiva cuando la justicia social ha reemplazado a la violencia estructural. En contraste con la paz negativa, la paz positiva no se limita a la idea de librarse de algo sino que incluye la idea de establecer algo que no está presente. Al liberarse de la violencia estructural o de la injusticia social, la paz positiva implica la presencia de justicia social. Galtung ha definido a la violencia estructural como la distancia entre lo real y lo posible. Esta definición permite muchas interpretaciones basadas en opiniones diferentes acerca de lo que entendemos como real y posible. Para el contenido de la educación para la paz el reconocimiento de las formas subjetivas de entender las realidades tanto presentes como futuras es importante.

Por otro lado, la investigación científica puede ser de gran ayuda para trascender el nivel de opinión subjetiva acerca de lo que 'es' (existe) y de lo que 'podría ser' (potencial). El monitoreo científico de la sociedad humana produce estudios sistemáticos acerca de la calidad de vida de cualquier sociedad dada. De este modo, tenemos datos sobre deserción escolar, mortalidad infantil, desempleo, beneficiarios de la seguridad social y delincuencia juvenil. La investigación de las ciencias sociales muestra las diferencias en las condiciones de vida entre una nación y otra y entre distintos grupos sociales dentro de una misma nación. Estos datos empíricos sobre las condiciones reales son mirados a la luz de teorías sociales que, en distinto grado, ayudan a explicar las causas de estos descubrimientos.

Así, nuestro conocimiento de la realidad constituye un amplio caudal de investigaciones. En contraste con el fuerte énfasis de las ciencias sociales sobre de los problemas de la realidad, nues-

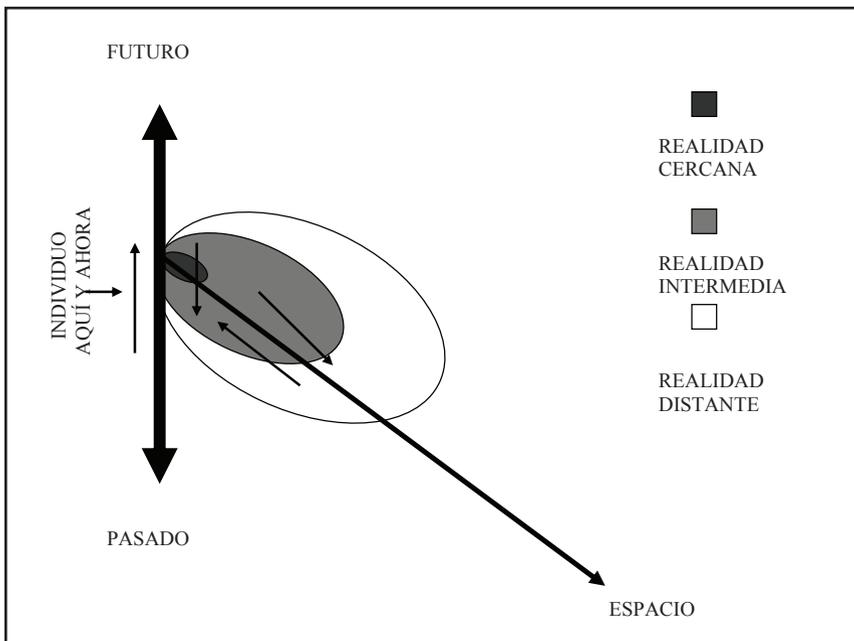
tro conocimiento de lo posible es bastante menor. Las cuestiones sobre lo que 'podría ser' no han sido tratadas por las ciencias sociales en la misma medida en que lo ha sido la realidad existente.

Este primer abordaje a la búsqueda de contenidos para la educación para la paz apunta a la importancia de entender las consecuencias, en términos de sufrimiento humano, tanto de la violencia directa como de la estructural. Aparentemente, los dos tipos de violencia a menudo producen los mismos resultados generando muerte y sufrimiento. En cierta forma, uno podría decir que la violencia directa es peor que la estructural porque muchas veces sus víctimas son personas que no están involucradas directamente en un conflicto manifiesto, sino que son víctimas de una estructura de violencia global que muchas veces está oculta. Esta primera aproximación a la búsqueda del contenido de la educación para la paz también presenta cuestiones acerca de la relación entre violencia directa y estructural y las formas en que ambas interactúan apoyándose recíprocamente.

El estudio de la violencia constituye una parte importante del contenido de la educación para la paz. La ocultación de la violencia en el trabajo pedagógico sirve para legitimarla y dificultar el desarrollo de la comprensión de sus causas, incluyendo aquella de que ciertas preferencias pedagógicas podrían encubrir el estudio de la violencia y sus causas. Este último fenómeno es un ejemplo de violencia cultural - un tercer tipo de violencia especialmente relevante para la educación, ya que ésta podría tornarse en violenta si ayudara a legitimar la violencia directa y estructural. Todos los agentes culturales de una sociedad, inclusive la educación en distintos grados, tienen la opción de tratar temas de paz y violencia (instituciones religiosas, medios de comunicación, universidades, escuelas, etc.).

III. El contenido desde los niveles micro y macro

En esta segunda aproximación al debate sobre el concepto de paz en la búsqueda del contenido de la educación para la paz, resulta útil la Figura 18.1³



El eje del espacio es horizontal y el del tiempo es vertical. Su punto de intersección muestra el contexto actual, el 'aquí y ahora' de cada individuo. Este contexto está en cambio constante debido al transcurrir del tiempo y al desarrollo de situaciones que se encuentran por fuera del 'aquí y ahora'. Así, la figura sitúa a cada individuo en el centro de tiempo y espacio.

³ Figura 18.1. Relaciones en tiempo y espacio (Haavelsrud 1996:55)

Podemos visualizar el tiempo en términos de pasado, presente y futuro. El pasado y el futuro son indefinidos. Podemos definir el presente a través de medidas de tiempo tales como segundos, horas, días, semanas o meses. Los límites del 'presente' pueden ser definidos en referencia a hechos tales como un cambio de locación (e.g. ir de la casa a la escuela), cambio de actividad (e.g. levantarse a la mañana significa un cambio de comportamiento (de dormir a tomar el desayuno) o cambio de contexto social (e.g. un invitado llega o se va). El 'presente' también puede ser un momento de '*kairos*' (Galtung 2004) en el cual unos pocos momentos pueden parecer una eternidad (e.g. esperar poder salir de una situación de catástrofe o un momento de amor profundo).

A partir del contexto actual, 'ahora'. El eje del tiempo se extiende hacia el pasado y el futuro. En la Figura 18.1 se indican tres puntos en ambas direcciones que ilustran que es posible mirar el tiempo en términos de su distancia respecto a cada individuo, viz. Cercano, intermedio y distante. Las dos flechas a lo largo del eje del tiempo indican la causalidad sobre el tiempo. La flecha que apunta hacia arriba indica que la situación del contexto anterior influirá sobre el contexto futuro o posterior. La flecha que apunta hacia abajo indica la idea que está detrás de la propia profecía: expectativas, aspiraciones, esperanzas y visiones del futuro influyen sobre el comportamiento humano anterior (e.g. nuestras visiones del futuro influyen sobre nuestras tácticas y estrategias actuales para transformar el presente con miras a nuestras visiones).

El extremo izquierdo indica la posición del individuo y la flecha que punta hacia la derecha indica el espacio indefinido en términos físicos. Como la vida humana, con unas pocas excepciones, se limita sólo a nuestro planeta, el punto de intersección del círculo exterior con el eje del espacio señala los límites físicos de la sociedad global. Por lo tanto, este punto representa el planeta tierra en términos físicos y las características sociales, culturales, económicas y políticas de la sociedad humana global.

La flecha que apunta hacia la izquierda a lo largo del eje del espacio indica la influencia que ejerce la sociedad sobre los individuos que la integran y la que apunta hacia la derecha, ilustra el hecho de que la sociedad es un producto humano. Así, la figura señala la existencia de una relación dialéctica entre la sociedad mundial y cada individuo. Cada individuo está involucrado en contextos cotidianos que se vinculan con otros contextos, exteriores a ellos. Los contextos 'exteriores' se denominan en la figura realidades 'intermedias' o 'distantes'.

El espacio puede ser medido en términos físicos (e.g. metros y kilómetros) y en términos de dimensiones sociológicas, tales como realidades sociales, culturales, económicas y políticas. Como sabemos, existen grandes diferencias entre estas realidades en los diferentes contextos. Cada individuo está relacionado íntimamente con ciertas realidades específicas y muy separado de otras. Cualesquiera sean las dimensiones utilizadas, las realidades cotidianas de individuos y grupos varían en términos de los factores sociales, culturales, económicos y políticos. Desde una perspectiva comparativa, las realidades específicas se pueden mirar en términos de su similitud o diferencia con otras realidades.

A pesar de que las diferencias entre los contextos cotidianos parecen aumentar en función de la distancia física, no existe una relación simple entre ésta y el tipo de características sociales, culturales, económicas y políticas de dos o más contextos cotidianos. En una misma locación geográfica, e.g. una gran ciudad, pueden existir diferencias mayores entre dos contextos que entre dos lugares en continentes distintos. Así, podría haber mayor similitud entre los contextos de familias de clase alta de Nueva York y Londres que entre estos dos contextos y los de las familias pobres de Harlem y barrios al este de Londres. Estos dos últimos pueden tener más similitudes entre sí que con sus contrapartidas de clase alta, de las ciudades a las que pertenecen.

Es importante tener en mente, en este estudio acerca del modo en

que las realidades micro y macro encuentran su lugar en el contenido de la educación para la paz, que cada contexto cotidiano específico en el cual las personas están en interacción recíproca, tiene ciertos vínculos con los niveles superiores de alguna sociedad que tiene, a su vez, ciertas características sociales, culturales, económicas y políticas. El eje del espacio en la figura, señala estas interacciones. Los contextos cotidianos se encuentran inmersos en contextos políticos más amplios.

Cuando miramos simultáneamente el tiempo y el espacio, resulta evidente que pueden existir cadenas causales que lleguen a cada individuo desde cualquier momento del pasado y el futuro y desde cualquier lugar a lo largo del eje del espacio. A su vez, existen cadenas causales que podrían partir de cada individuo hacia cualquier punto del futuro. Esta posible influencia no se limita al propio futuro del individuo sino que incluye al futuro de la sociedad y del mundo. Por lo tanto, el individuo tiene la capacidad de influir sobre el futuro del mundo y de la sociedad. Así, el área de influencia reside en el área por encima del eje del espacio, i.e. en el futuro. El pasado y el presente ya han sido creados y no se pueden cambiar. Sólo podemos cambiar nuestros conocimientos sobre las realidades pasadas y presentes, no las realidades en sí mismas

Como las interacciones pasadas entre los individuos, grupos sociales e instituciones han creado la sociedad actual, parece claro concluir que lo macro produce lo micro. Si podemos considerar a los contextos micro como resultado de los macro, uno podría argumentar que lo macro está en lo micro. Esto significa que cada vez que la violencia directa, estructural o cultural se manifiesta en una realidad cercana específica, resulta más que probable que las causas de esta violencia se encuentren por fuera de esa realidad micro.

Esto nos lleva al impacto de lo micro sobre lo macro. Las características del contexto más amplio dependen de la existencia de

características similares en el contexto micro. Sin la existencia de actitudes, opiniones y valoraciones de una gran cantidad de personas en la multitud de contextos micro de la vida cotidiana, la idea de la igualdad de género, por ejemplo, sería simplemente una idea abstracta sin ningún arraigo en la vida cotidiana de la gente. La existencia de raíces en lo micro es una condición necesaria para el mantenimiento continuado de las características de la sociedad macro, más amplia. Así, el tronco, las ramas y las hojas del árbol social se marchitarían sin el sustento de la energía proveniente de sus raíces. En este sentido, cada pequeña raíz es el medio que transmite la energía necesaria para que el árbol en su conjunto pueda continuar existiendo. En otras palabras, lo micro produce lo macro. Esta producción puede limitarse a ser sólo una reproducción, pero también puede ser producción (o creación), cuando se establecen nuevas raíces provenientes de semillas caídas del viejo árbol. En ambos casos, es posible afirmar que la influencia de micro sobre macro es tal que lo micro está presente en lo macro.

La violencia como fenómeno no se limita sólo a algunas realidades cotidianas, por lo tanto, es posible encontrar contenidos de educación para la paz en cualquier contexto. Algunas realidades cotidianas tienen más violencia que otras, pero a menudo la búsqueda de las causas de violencia en una realidad cotidiana específica podría tener que concretarse en otras realidades cotidianas. La manifestación de violencia específica (directa, estructural y cultural) en la vida cotidiana de las personas es, por lo tanto, parte del contenido de la educación para la paz.

Pero el contenido se extiende hacia otras realidades cotidianas cercanas donde podrían tener origen las causas de esta violencia. Los vínculos de violencia entre una realidad cercana y otra deberán ser rastreados en la búsqueda del contenido. El concepto de paz es relevante a todos los tiempos y todos los lugares (contextos). Si la paz se limitara a un tiempo y contexto (lugar) específico, el

resultado sería que las relaciones entre micro y macro tal como se sugirieron anteriormente estarían fuera de consideración. Dicha exclusión conduciría a una visión distorsionada de la paz, porque resulta cada vez más y más difícil, si no imposible, encontrar un contexto que esté completamente aislado del resto del mundo. Así como los sistemas meteorológicos se desarrollan en permanente acción recíproca, parecería que el contenido de la educación para la paz debería abrirse a las perspectivas micro y macro en la percepción de la violencia en las realidades micro y en la búsqueda de las causas de esa violencia. Sin un diagnóstico exhaustivo del problema, será posible desarrollar el contenido de una visión realista de la paz y el camino que nos conduzca hacia ella?

IV. El contenido como estructura y proceso

Existe una tercera forma de buscar el contenido de la educación para la paz y ésta es considerar a la paz como una estructura y como un proceso. Una estructura de paz es, por definición, aquella que ha institucionalizado valores de paz, i.e. ausencia de violencia y presencia de justicia social, participación y diversidad. Como en cualquier edificio, sus características básicas permitirán ciertas interacciones y harán que otras resulten difíciles o imposibles. Para continuar con nuestro ejemplo arquitectónico, un tipo extremo de edificio sería aquel destinado al individualismo. Este edificio no tendría espacios comunes y cada unidad individual estaría separada de las otras. Los condominios para solteros serían el ejemplo más ajustado en el mundo real. El otro extremo sería la comuna, que se diseña según el valor del colectivismo. Esta estructura tendría grandes espacios de uso común y algunos, si acaso, cuartos destinados a actividades individuales o privadas. En el medio, existen toda clase de estructuras que

permiten algunas interacciones y excluyen otras. La estructura más común sería la vivienda para un grupo familiar.

Una estructura representa la presencia de relaciones relativamente permanentes entre unidades específicas (Mathiesen 1981). Las unidades pueden ser cualquier actor social, desde individuos y grupos en el nivel micro hasta naciones y organizaciones transnacionales tales como Naciones Unidas en el nivel macro. Una estructura para la paz sería aquella que realzara valores de paz, tanto los que acrecientan la paz negativa (ausencia de violencia directa) como aquellos valores que afirman la paz (justicia social, participación y diversidad cultural). Para comprobar si una estructura específica garantiza la paz, es necesario investigar las interacciones entre dos o más unidades dentro de la estructura. Siguiendo de cerca las interacciones de este tipo es posible averiguar en qué medida se verifican estos valores de paz a través del tiempo. Si los valores de paz se ven fortalecidos, estaremos en presencia de un proceso de paz.

Tal como ha quedado demostrado al considerar a la paz como una estructura, podemos definir a la estructura en términos de una interacción entre unidades específicas a lo largo del tiempo. Las estructuras establecidas a través de interacciones pueden ser mantenidas o modificadas a través de nuevas interacciones. Por lo tanto, podemos cambiar una estructura no-pacífica por otra pacífica a través de nuevas interacciones. Estas interacciones pacíficas pueden ocurrir dentro de una estructura no-pacífica. Si se permite que esas interacciones pacíficas se desarrollen a través del tiempo en nuevos patrones, al final se transformarán en estructuras de paz dentro de la estructura general de no-paz. En este punto, las nuevas estructuras podrían ser tan poderosas que su confrontación con la estructura violenta podría conducir a la obtención de una estructura pacífica en su totalidad. El resultado también podría ser el opuesto, viz. que la estructura violenta reprimiera a la estructura pacífica.

En la historia abundan ejemplos de tales procesos. De hecho, parece que la mayoría de las interacciones basadas en los valores de independencia y autonomía durante el período de descolonización han conducido hacia nuevas estructuras que, al final, triunfaron en el desmantelamiento del status quo. En la actualidad, vemos procesos de liberación femenina, minorías étnicas, grupos que han sido víctimas de violaciones a los derechos humanos, la clase obrera y los pobres de todo el mundo. Estas interacciones entre distintos grupos a menudo se basan en valores de paz y han nacido como interacciones entre miembros de estos grupos, lejos del control de los que detentan el poder. Dichas interacciones, si persisten en el tiempo, involucrarán cada vez a más personas y se transformarán al final en estructuras de paz, en confrontación con las estructuras de violencia existentes.

En la búsqueda del contenido de la educación para la paz es importante considerar a ésta tanto como una estructura o como edificio o como un proceso. Una estructura de paz da a entender la presencia de relaciones relativamente permanentes entre unidades estructurales que acrecientan los valores de paz. La idea de ‘permanencia relativa’ implica que la paz es una estructura, en oposición a un proceso. Pero la paz es también el proceso de interacción entre unidades específicas siempre que estas interacciones estén orientadas a acrecentar los valores de la paz.

V. Las formas de comunicación en la educación para la paz

La Figura 18.2⁴ resalta la integración del mundo de la práctica con el de la reflexión. La vida cotidiana se caracteriza por comportamientos habituales que se adaptan a condiciones contextuales que pueden ser

⁴ Figura 18.2 La dialéctica entre teoría y práctica

violentas y no- violentas. La incorporación de elementos opresivos a esos comportamientos habituales es un factor que alimenta la opresión. Las preferencias culturales en la vida cotidiana pueden sustentar la violencia e inhibir la paz. Al mismo tiempo, las preferencias culturales son parte de la identidad de la persona y sólo podrán cambiar si la persona así lo desea, aún ante la existencia de una fuerte presión externa en favor del cambio.

Por lo tanto, en la educación para la paz es necesario contar con la voz de todos los educandos en el proceso dialógico. Estas voces se integran para formar un coro de comunicaciones dialógicas. Se espera que durante el proceso educativo, antes o después, los tonos desafinados del coro se vayan corrigiendo. Si alguno persistiera, esperamos que lo haga sin dominar la armonía del diálogo. El aprendizaje dialógico (Freire 1972: 45-9) se caracteriza por los procesos de codificación y de- codificación en los cuales el mundo práctico de la vida cotidiana se integra a la agenda para ser sometido a debate en las interacciones educativas. Este debate podrá revelar desafíos de la vida cotidiana que tornarán en temas de futuros debates. El/la educador/a codifica la descripción de la realidad que suministra el educando para que, a su vez, éste pueda luego de- codificar el intento del/la maestro/a por reflejar el debate. Si los educandos la aceptan, esta descripción o teoría proveniente de los propios participantes y codificada por el/la educador/a puede transformarse en un enfoque crítico sobre la práctica inicial, de manera que ésta se transforme en otra práctica basada en las percepciones sobre los primeros diálogos. Esta transformación de la práctica en praxis significa que el mundo práctico de la vida cotidiana ha sido incorporado como conocimiento teórico a partir de la elaboración de los propios participantes y será aceptado como guía para instaurar cambios en esa vida cotidiana. Si la codificación no es aceptada, se establece un nuevo diálogo con el objeto de llegar a conocer más profundamente la esencia del mundo de la vida cotidiana y su posible transformación.

La Figura 18.2 tiene la forma de una gran flecha. Ésta ilustra el desarrollo continuo de la dialéctica permanente entre teoría y práctica.

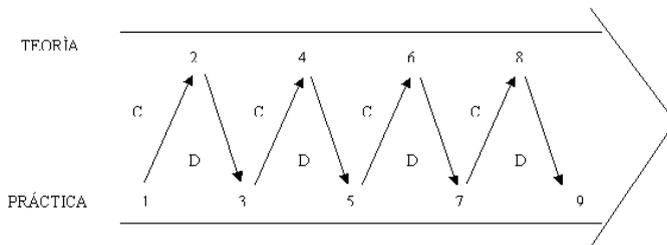


Figura 18.2. La dialéctica entre teoría y práctica.

Los números muestran las distintas fases de este proceso. El número 1 representa la primera fase del proceso dialógico. En esta fase tiene lugar el primer encuentro del grupo con el educador-a/facilitador-a/coordinador-a con el objeto de elegir el tema generador para el desarrollo permanente del contenido. Este debate sobre el tema generador constituye el material que será utilizado en la codificación del educador-a (C). La codificación representa una conexión entre lo concreto y lo abstracto. En la decodificación (D) la descripción más abstracta de la práctica o el primer conocimiento teórico de la práctica es examinada con referencia a esa parte de la realidad empírica que el participante conoce bien. En este nivel, la teoría podrá cambiar: algunas percepciones subjetivas podrán ser aceptadas y otras rechazadas. Cada fase de codificación se continúa con una de decodificación, y así sucesivamente. C y D se ubican en el medio entre las dos líneas que representan la teoría y la práctica. La distancia que existe entre los procesos de codificación y decodificación, y entre la teoría y la práctica depende de muchas cosas- una de las principales es el nivel de desarrollo teórico alcanzado por los participantes, partiendo de sus propias prácticas.

El proceso de desarrollo de teorías a partir de prácticas sociales-codificación- y la vuelta a las prácticas con los nuevos conocimientos adquiridos de la teoría- de- codificación_ para, a su turno, ser aplicados para enriquecer la realidad, induce a Paulo Freire a definir la educación como una práctica de la libertad. La libertad de prácticas, la libertad de pensamiento y la libertad para construir interconexiones para crear nuevos pensamientos en un camino transformador. Y así trabaja la educación para la paz.

La educación para la paz sería, también, un proceso liberador en el cual las personas, no como receptores sino como sujetos de conocimiento- alcanzan una concientización profunda acerca de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas y de su capacidad para transformar esa realidad. Por lo tanto, la educación para la paz sería una práctica de libertad y no de dominación- como también un acto consciente, un acto de elección y no de recepción, un acto cognitivo y no una mera transferencia de información.

La educación para la paz es también un acto dialógico- al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional. El proceso educativo debe crear las condiciones para el diálogo horizontal, pero un diálogo aplicado al concepto de estrategia pedagógica. Es un criterio de verdad e incluye la comunicación y la intercomunicación. El diálogo no sólo es un acto generoso de reconocimiento humano del otro. Es también una necesidad ontológica y epistemológica de conocer la verdad e investigar con los otros. La educación para la paz requiere de una racionalidad comunicativa dialógica y los actos de conocer y pensar están directamente ligados entre sí ya que el conocimiento requiere una expresión comunicacional (Morrow y Torres 2004:69). El diálogo no excluye el conflicto, así como la verdad no proviene de la conformación de mi visión con la visión del 'otro'. La confrontación con otras visiones es necesaria para llegar a la comprensión común de los problemas y para construir las soluciones. Esta confrontación

no significa que el diálogo entre aquellos que piensan y sueñan distinto deba ser apartado o segregado. No existe crecimiento democrático alguno en una sociedad, ni aprendizaje cívico- por lo tanto, tampoco podrá existir la educación para la paz- sin la convivencia de grupos distintos que disfruten de los mismos derechos. Los derechos de luchar por sus sueños y esperanzas interactuando con otros con sueños y esperanzas diferentes en un provocador proceso de ‘traspasar límites’ en una dimensión individual y colectiva (Giroux 1997)

Si el diálogo es la principal forma en que la educación para la paz construye conocimiento y comprensión como un proceso de aprendizaje para acceder a los contenidos y a ‘los otros’, la participación es la práctica mediante la cual este diálogo se inscribe a lo largo de todo el proceso.

La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía, el medio mediante el cual se construye la democracia y un patrón con el cual se la debería evaluar. Participación significa que todos los grupos de la sociedad (la totalidad) pueden y están invitados a reunirse, discutir e intercambiar ideas no sólo para decidir sobre el diseño de políticas públicas sino sobre temas de planificación vinculados a su vida cotidiana, sus necesidades y esperanzas. Ellos deberían poder planificar y decidir acerca de los temas de aprendizaje y los asuntos a tratar de acuerdo con sus necesidades y realidades, o sea, de acuerdo con sus condiciones contextuales.

Por lo tanto, en cierta forma las condiciones contextuales ‘dic-tan’ y al mismo tiempo ‘condicionan’ los temas de análisis, debate e investigación. En este proceso, el paso de ‘objetos votantes silenciosos’ a ‘sujetos participativos’ es una condición previa para el desarrollo de una sociedad democrática con derechos y deberes para todos. (Cabezudo, de próxima aparición).

Así, el componente participativo del proceso de aprendizaje de la paz es también una práctica de libertad y una praxis donde ocurren la reflexión y la acción.

Este proceso que comienza como un proceso participativo a través de la comunicación dialógica (ver Figura 18.2- posición 1) implica la capacidad de apartarse de la propia realidad para considerarla en forma crítica- codificación. Este proceso se continuará con la de- codificación- la habilidad de visualizar futuros y estrategias posibles para promover el cambio social. La capacidad de pensar sobre la propia situación con un ojo en el cambio social es crucial para la educación para la paz.

En consecuencia, al aplicar en su metodología procesos de codificación y de- codificación la educación para la paz es también una escuela de pensamiento crítico.

El hombre posee la capacidad de mirar la realidad críticamente a través de un proceso de separación para el cual esta dotado. Si aplicáramos esto a la educación para la paz, podríamos decir que el reconocimiento y el análisis de las causas de discordia, las condiciones de violencia personal y estructural y la búsqueda de posibilidades para lograr cambios constituyen un desafío para el ser humano. El intento de relacionar el concepto de paz con la experiencia de la gente resulta inútil a menos que esté precedido por el esfuerzo de construir ciertas herramientas que los habilite a conducir un proceso crítico para el conocimiento y la creación de alternativas, lo que significa reinstalar la esperanza en las sociedades.

El proceso de aprendizaje de la paz crea un espacio para el encuentro, para hablar sobre temas y problemas comunes. Al mismo tiempo se desafía a los actores de este proceso a encontrar nuevas ideas derribando barreras y confrontando soluciones para alcanzar sus esperanzas, necesidades y sueños individuales y colectivos.

La práctica de la comunicación dialógica y la decisión participativa involucra un proceso democrático colectivo. Y este es uno de los principales objetivos de la educación para la paz.

VI. Sobre el contenido y la forma en la educación para la paz

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la educación para la paz no se preocupa únicamente de los distintos conceptos sobre paz y de los contenidos que se enseñan, sino también de la forma y de las condiciones contextuales en las que se enseña. De hecho, es deseable que exista una unidad entre la forma, el contenido y el contexto donde el proceso de aprendizaje tiene lugar.

Si la educación para la paz es la pedagogía que tiene como objetivo el cambio, de manera tal de establecer una educación que no reproduzca el sistema sino que contemple la transformación social, es evidente que el contenido y la forma son componentes vinculados a su substancia donde deberán efectuarse cambios. Al mismo tiempo, ellos producirán cambios en las condiciones contextuales debido a su propia dinámica dialéctica.

Por lo tanto, es muy posible que la práctica de la educación para la paz pueda mejorar la realidad, como una pedagogía alternativa. Una mirada conceptual basada en considerar el conocimiento como un producto social- legitimado y distribuido- que expresa intereses y valores particulares- tal como lo hace la pedagogía crítica - por naturaleza, nunca es 'objetiva'. Por lo tanto, el papel que juegan las prácticas es fundamental para la alimentación de teorías y la construcción de nuevas acciones donde esas teorías puedan ser comparadas y re- construidas.

Según este supuesto, los educadores se verían forzados a confrontar la relación entre conocimiento, poder y control e incluir la acción transformadora en sus prácticas. Estas prácticas peda-

gógicas deberían ofrecer procedimientos para fomentar la toma de conciencia reflexiva y la desmitificación del discurso oficial. La Figura 18.2 muestra la forma en que tiene lugar ese proceso.

A menudo los contenidos se seleccionan y presentan como estructuras abstractas con conceptos oscuros y con escaso contacto con la vida cotidiana y los problemas reales. Una estructura con códigos propios para ciertas

personas elegidas- las únicas capaces de decodificar los significados para los otros- quienes dependen de estos 'decodificadores expertos' para poder entender 'el mundo', la sociedad, la realidad... sin importar si ésta es cercana o distante.

Los contenidos de la educación para la paz no se originarán en categorías abstractas sino en las necesidades de la gente, expresadas en sus propios términos. El concepto tradicional de contenido como una sumatoria de temas distintos se reemplaza con el análisis de la realidad micro, la selección de problemas, las conexiones con lo macro y el diálogo que emerge de ellos. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, los estudiantes profundizan en las raíces y causas y comparten ideas sobre las soluciones posibles en un ejercicio dinámico de 'traspasar límites'. El género, clase social, raza, religión, las diferencias socio- económicas y culturales fluirán a través del diálogo, serán parte de los problemas a tratar- y al mismo tiempo, parte de la solución.

De acuerdo con este proceso, conocer no sólo es acumular conocimientos, información o datos sobre ciertos temas o problemas. Conocer implica la sabiduría que aporta lo cotidiano, ocuparse de las pequeñas cosas y entender que lo local y lo global están vinculados y así deberán pensarse, de manera tal que el mundo exterior sea parte también de la vida cotidiana. (Ver la sección anterior sobre las relaciones entre micro y macro). No existe ninguna división entre la significación instructiva y la significación educativa cotidiana. Es la sabiduría de lo cotidiano del grupo

social que incorpora 'conocimientos y aprendizajes' individuales y colectivos. Y mientras las personas incorporan conocimientos a través del diálogo, se van incorporando también otros significados tales como 'cómo lo sabemos', 'cómo producimos conocimientos' y 'cómo la sociedad utiliza los conocimientos'. Saber es también cambiar actitudes, aprender a pensar críticamente, a establecer relaciones y crear vínculos.

Este proceso de aprendizaje partirá de debates colectivos sobre temas significativos para las personas, continuará con la búsqueda de soluciones para problemas cercanos, con referencia a las estructuras macro, utilizando las prácticas existentes como antecedentes útiles e intentará formular soluciones como construcciones sociales reflexivas- la praxis.

Los vínculos entre forma y contenido resultan evidentes. La forma en que se establece el diálogo y se seleccionan los temas crea una dinámica particular que los alimenta y enriquece a ambos. Así, el aprendizaje de la paz adquiere un significado particular con la dimensión de una herramienta transformadora para el cambio en todos los actores de este proceso, no sólo al 'interior' de sí mismos sino para sus acciones potenciales hacia 'afuera' - en las realidades cercanas o distantes.

El contenido deviene en forma, en cierto sentido la forma es el contenido. Y ambos- actuando como agentes para el cambio- tienen la gran oportunidad- el desafío- de transformar las condiciones contextuales.

VII. Las condiciones contextuales

Existen importantes supuestos fundamentales subyacentes a las iniciativas de la educación para la paz que es necesario debatir críticamente, entendiendo que los qué, los cómo y los por qué del aprendizaje de la paz son siempre problemáticos, que nunca podrá existir una respuesta absoluta sin la referencia a los contextos en los cuales desarrollan sus vidas los estudiantes y a la forma en que estos contextos se relacionan con el mundo exterior. La propia experiencia de vida proporciona al estudiante la posibilidad de ‘leer el mundo’ de manera tal que esté en condiciones de: (1) observar y diagnosticar la existencia de violencia (física, estructural, cultural) en su propio contexto y en sus relaciones hacia el exterior, es decir, con otros contextos; (2) buscar las causas que dieron origen a esa violencia, tanto internas (incluyéndose a sí mismo) como externas a su propio contexto; (3) formular visiones sobre futuros alternativos no violentos; (4) reflexionar acerca de los instrumentos de cambio apropiados; y (5) actuar con habilidad propendiendo a la creación de nuevos procesos y construcciones pacíficas. Permitamos que estos cinco pasos nos sirvan como una guía informal acerca del modo en que un proceso de educación para la paz conduce al estudiante desde un punto inicial de observación y diagnóstico de la violencia hacia la ejecución de acciones prácticas para la transformación de esa realidad en paz y no violencia.

Las condiciones contextuales importantes de la educación para la paz incluyen los tipos y niveles de violencia que se manifiestan en el contexto y la forma en que esa violencia es originada por fuerzas micro y macro, tal como se explicó en el diagrama de tiempo y espacio. Las condiciones contextuales también se relacionan con la existencia de posibilidades para la trascendencia de la violencia, e incluyen el desarrollo de visiones de futuros de-

seables y de acciones posibles capaces de transformar la violencia del presente en futuros no violentos. Por lo tanto, las condiciones contextuales son tanto internas como externas al contexto. En referencia al debate anterior sobre las relaciones entre micro y macro, las condiciones contextuales se pueden considerar como internas y externas al mismo tiempo.

Esto refleja la idea principal de la teoría de Bourdieu (1984): el habitus del ser humano y las estructuras objetivas y materiales en la sociedad más amplia buscan la armonía. Esto significa que el estilo de vida y la personalidad de cada ser humano sufre la influencia del mundo exterior al mismo tiempo que a ese ser humano se lo reta a transformar el mundo exterior para adaptarlo a sus propias preferencias culturales. Esta presión hacia la armonía entre las expresiones culturales o los estilos de vida y el mundo exterior hace posible que se produzcan cambios tanto en el habitus como en el mundo exterior.

Las condiciones contextuales se relacionan con las realidades micro y macro. Estas se pueden describir en términos de su aspecto social, político, cultural y económico y en la forma en que éstos se relacionan entre sí. Entender las condiciones contextuales, entonces, significa nada menos que entender tanto lo micro como lo macro y sus relaciones. Esto implica empezar a desarrollar el conocimiento de las relaciones entre las realidades cercanas y distantes y de la forma en que las distintas modalidades de violencia en los distintos niveles interactúan en espacio y tiempo. Esta conceptualización resulta indispensable para encontrar espacios adecuados para el desarrollo de nuevas interacciones en el proceso de la paz.

Las políticas educativas que implementan las autoridades constituyen una parte extremadamente importante de las condiciones contextuales. El sistema educativo formal en la mayoría de los países se caracteriza por la división del conocimiento en materias específicas, maestros con competencias específicas para cada una

de las materias, el agrupamiento de los estudiantes en clases y la división del tiempo en horas de clase y recreos. Estas características básicas- podríamos agregar otras tales como los procedimientos de evaluación y las normas de disciplina- son componentes estructurales importantes que permiten cierto tipo de iniciativas para introducir la educación para la paz en el programa de estudios y excluyen otras. Así, las preferencias del plan de estudios podrían hacer posible cambiar el contenido de una materia específica de manera tal que ésta versara más sobre temas de paz. Tal cambio en el contenido podría no ser significativo para los otros componentes, como por ejemplo la metodología, la división del conocimiento en materias y la división del tiempo en horas de clase y recreos.

Sin embargo, si consideráramos la forma de la educación y la división del conocimiento en materias como problemas, el educador para la paz se encontraría con otros problemas de naturaleza estructural, i.e. el proyecto de educación para la paz podría contradecir las características básicas de la estructura en la cual se introduce. Por ejemplo, un proyecto de educación para la paz basado en los principios de focalización del problema y la toma de decisiones participativas, no podría ser introducido sin problemas en un sistema escolar que practique en forma rígida la división en materias, horas de clase y recreos.

Sería extremadamente difícil llevar a cabo una educación participativa y orientada a los problemas a través de un plan de estudios reglamentado para una materia, dictada por un/a maestro/a en una situación de salón de clase estructurada rígidamente con 30 estudiantes, en períodos de clase de 45 minutos cada uno. Aparte de la rigidez que imponen estos tres componentes (materia, clase y tiempo), la mayor barrera para los proyectos de educación para la paz podrían ser los reglamentos vigentes en los sistemas educativos relacionados con la evaluación de los estudiantes, a través de los cuales éstos son clasificados en categorías de acuerdo

con su rendimiento en las materias escolares, poniendo el énfasis en lo que se conoce y no, en lo que no se conoce.

A través de este debate sobre las condiciones contextuales, con ejemplos tomados de la estructura del sistema educativo formal, resulta claro que un proyecto de educación para la paz podrá estar, o no, de acuerdo con él. Por lo tanto, es posible que los desacuerdos existentes sean tan numerosos que se deberá cambiar la propia estructura, antes de que sea posible introducir en ella la educación para la paz.

Entonces, surge la cuestión de si se puede cambiar la estructura a través de cambios en la forma y el contenido, o si esto será imposible hasta que se produzcan los cambios en las condiciones contextuales de la sociedad que ha dado origen a esa estructura educativa.

VIII. Contenido, forma y condiciones contextuales

El análisis del modo en que se puede cambiar la estructura a través de la forma y el contenido o si la estructura se puede transformar en relación con los cambios si las condiciones contextuales están presentes, dirige el debate hacia la consideración de cual sería *el escenario apropiado* para este proceso, o sea, un escenario para desarrollar la educación para la paz en las condiciones deseables. Estas condiciones deberían privilegiar la forma dialógica, permitir que todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje puedan debatir sobre los contenidos y desarrollar el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, los actores deberían desarrollar ejercicios prácticos en la realidad a través de acciones operativas.

Sin ninguna duda, este escenario es el de la democracia- en los

niveles micro y macro- donde las garantías de la libertad de pensamiento y acción colaboran con la puesta en marcha de los procesos transformadores en el nivel individual y colectivo. Por lo tanto, inmediatamente surge la cuestión del significado que adquiere la democracia en relación con la educación para la paz (Gadotti 2004)

En primer lugar, consideremos esta cuestión en un marco macro. Un escenario democrático para la transformación implica un escenario donde sea posible desarrollar un 'proceso civilizador', en oposición a un 'proceso no civilizador' caracterizado en la actualidad por la erosión de la legitimidad de la autoridad política, combinado con el impacto de la globalización y el surgimiento de poderosas fuerzas económicas transnacionales. Este tipo de escenario origina una combinación explosiva que favorece la creación de violencia estructural y cultural con la consecuente vinculación con la violencia directa. Las condiciones contextuales no colaboran con el aprendizaje de la paz- el contenido y la forma reflejan este ambiente no- pacífico- y las interacciones que emerjan probablemente crearán un nuevo espiral de violencia (Kaldor y Luckham 2001: 52-7)

La clave para la construcción de una paz democrática- es decir, las condiciones contextuales deseables para el aprendizaje de la paz- es la ruptura del círculo vicioso de la violencia y la reconstrucción de relaciones basadas en el diálogo, con reglas consensuadas y comprensión mutua. Resulta muy difícil terminar con la violencia sin la democratización de las estructuras. Y considerar que los cambios aislados en forma y contenido, dentro de ciertas condiciones contextuales, podrían provocar transformaciones, constituye un gran desafío para la educación para la paz.

Muchas veces las condiciones contextuales democráticas no están presentes *y el cambio ocurre lo mismo*. Por cierto que no será en el espacio del sistema formal- que reproduce objetivos, subjetividades y políticas de la estructura política macro- sino en los

distintos espacios de los escenarios de aprendizaje no formales e informales. Teniendo en cuenta los objetivos de la educación para la paz, los programas no formales e informales atraviesan casi todos los temas, evidenciando tensión entre las partes explícitas y ocultas y acrecentando las posibilidades de aprender y desarrollar conceptos /capacidades prácticas en situaciones de la vida real, lo que significa aprender en el sentido más amplio del término. La búsqueda de una interacción armónica entre educación formal, no formal e informal es uno de los desafíos más difíciles de la educación y, ciertamente, un tema que deberá ser considerado muy seriamente en el campo de la educación para la paz. El intento pedagógico de explorar, analizar, estudiar e investigar las posibilidades de resolver este vínculo complicado relacionado con nuestro campo es un problema contemporáneo que necesita ser resuelto.

El aprendizaje no- formal e informal desafía las estructuras a través de la creación de oportunidades para eludir las 'reglas' de los sistemas formales no- democráticos y permitiendo la construcción de aprendizajes pacíficos y no- violentos como formas de resistencia utilizando la creatividad y la imaginación. Estos aprendizajes confrontarán las realidades duras, no- democráticas mediante el desarrollo de estrategias liberadoras originadas en experiencias y acciones sociales y colectivas.

Cuando un contexto específico creado por las estructuras no permite el desarrollo del pensamiento libre y crítico a través de procedimientos de construcción autónomos, la educación no- formal e informal proporcionan espacios alternativos para el aprendizaje de la paz. El proceso de aprendizaje y de intercambio de conocimientos como práctica social es uno de los instrumentos más importantes que ofrece la educación no- formal e informal a la educación para la paz. La eficacia de su fuerza ha sido desafiada muchas veces bajo contextos no- democráticos, dando como resultado aprendizajes sociales transformativos. Las prác-

ticas sociales y los aprendizajes creados en este proceso operan como una herramienta para la resistencia en aquellas condiciones contextuales donde se manipula la educación, negando el pensamiento crítico, la emancipación y la libertad.

La educación para la paz en contextos no- formales considerada como estrategia y herramienta de resistencia parte del supuesto que: (a) la educación es un producto social y no solamente la transmisión de conocimientos; (b) la educación para la libertad es una condición previa a la vida democrática- lo cual significa una vida con autonomía, soberanía y el poder de tomar decisiones en la vida cotidiana; y (c) la educación implica la negación del autoritarismo, la manipulación, las relaciones jerárquicas y la exacerbación de la ideología del control del poder por parte de ciertos individuos o grupos específicos sobre otros.

La resistencia es el camino y el procedimiento adecuado para promover la transformación en contextos violentos donde las condiciones no permiten el cambio o las acciones que conducen al cambio. El Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel describió el concepto de resistencia como un 'estado de conciencia' (Pérez Esquivel 2004) que fortalece el trabajo en condiciones contextuales difíciles donde prevalece la violencia; un estado de conciencia que conduce a la participación activa dentro de realidades próximas o distantes creando nuevas condiciones sociales a través de la práctica.

Cuando las condiciones contextuales bloquean los cambios positivos de una sociedad, la resistencia individual y colectiva opera como la motivación que alimenta acciones que trabajan como herramientas estratégicas hacia la transformación. A partir de 'presentes' difíciles y muchas veces violentos, los sueños y visiones sobre 'futuros' distintos ayudan a encauzar acciones transformadoras concretas de la realidad y allanan el camino a la liberación. No es esto acaso, un aprendizaje práctico de la paz?

La resistencia es también una estrategia colectiva para ser visto y oído en circunstancias en que el contexto no está interesado o no permite que cierta gente/grupos/problemas sean vistos o generen debate en el nivel social o político. La resistencia, al mismo tiempo, ha sido el camino que condujo a muchos países, tales como Sudáfrica y la mayoría de las actuales repúblicas de América latina, a la paz y a la democracia. Las condiciones contextuales de América latina durante la 'ola' de dictaduras entre 1960 y 1985 son un modelo que ejemplifica la forma en que la educación no-formal asume el aprendizaje de la paz cuando el sistema formal la rechaza. Durante este período el orden legal desapareció, no existían las libertades civiles, políticas y sociales. Los pueblos- de casi todos los países del continente- Brasil, Paraguay, Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Perú- vivían bajo el horror de ser secuestrados, asesinados o torturados por sus creencias, sus esperanzas o sus sueños de justicia y cambio social. En América Central y Colombia este mismo período se caracterizó por una 'guerra abierta' entre los partidos nacionales. Toda la región era lo opuesto a un escenario deseable donde las condiciones contextuales pudieran producir transformación y cambio. El sistema formal- funcional a la estructura política macro- transformó a las escuelas, universidades, institutos y maestros en herramientas reproductoras de la ideología dominante.

Pero el cambio se produce... La gente consideró que aquellas condiciones contextuales eran un desafío y no una derrota. El pueblo reaccionó contra la 'domesticación' de sus vidas por 'otros' en un cierto espacio y tiempo- el lugar donde vivían y el tiempo en que vivían. Ellos reaccionaron contra las condiciones contextuales donde el futuro era manipulado de manera predeterminada. El futuro es inexorable- algo que necesariamente va a ocurrir pero decidido por 'otros'. Al rechazar la domesticación del tiempo y el espacio, se reconoció la importancia del papel de la subjetividad en la historia. Por lo tanto, los desafíos para el cambio rompieron

con conceptos determinados a priori sobre posibles 'derrotas' y prevalecieron las visiones de esperanza y de contextos no- violentos. Los futuros inexorables manejados por fuerzas oscuras se transformaron en futuros deseables por los cuales bregaba la sociedad (Cabezudo, de próxima aparición). No estamos ante una lección de aprendizaje para la paz?

Sobre esta base, los entornos de educación no- formal e informal produjeron los espacios donde las acciones no- violentas y pacíficas en el nivel local pudieron operar como alternativas posibles. Esas alternativas se construyeron en 'lugares y tiempos no domesticados' y afrontaron duras condiciones macro contextuales en una lucha devastadora por la autonomía, la libertad y la democracia.

Una verdadera lucha por la paz contra la violencia estructural y cultural (Galtung 1998).

Junto a este proceso, los movimientos sociales, las organizaciones civiles y los individuos desarrollan resistencia- formas no- violentas de comunicación y acción. Estas formas alcanzan el pensamiento y el alma de otras personas y las sociedades/individuos dan forma a visiones colectivas de cambio que, con el tiempo se transformarán en realidades y no solamente 'futuros' utópicos.

La resistencia funciona y es un proceso de aprendizaje de la paz interesante para estudiar e investigar en otras condiciones contextuales distintas a las que presentaron aquí, como ejemplos del caso de América latina.

Después de las dictaduras, el proceso de democratización opera como un sendero educativo en el cual la transformación de las condiciones contextuales- debido al paso de dictadura a democracia- produce cambios en las formas de pensar, actuar y reconstruir la realidad. Este proceso constituye un buen ejemplo del modo en que el contexto interactúa con el contenido y la forma en términos de la transformación. Las condiciones externas

e internas fluyeron del proceso de democratización rompiendo las estructuras pre- existentes y 'liberando' a la gente en el nivel individual y colectivo. Por lo tanto, estas 'nuevas' condiciones contextuales internas y externas fortalecen los procesos de cambio económico y social.

Los sistemas formales y la educación para la paz deben tomar nota de este tipo de procesos como estrategias educativas y transformadoras para sus propias disciplinas. Trabajando tanto en el nivel micro como en el macro, la clave de cualquier estrategia de paz debe ser la restauración de la fe y la confianza en nosotros mismos y en los otros. Se deberá contrarrestar el miedo y el odio con una estrategia de fortalezas y pensamientos. Las condiciones contextuales tienen mucho que ver con esto. Sin embargo, debemos señalar que cualquiera de estas alternativas será muy difícil de lograr y probablemente se concretaría en el largo plazo. La educación y la educación para la paz es un proceso de larga duración cuyos objetivos serán alcanzados en realidades muchas veces bastante distantes del punto de partida.

Por lo tanto, si pensamos en la educación como una continuidad de prácticas de reflexión y acción que producen praxis de la vida diaria y en la construcción de conocimientos por nosotros mismos y con otros, el momento en que se obtiene el objetivo previsto no tiene importancia. Lo que realmente importa es el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la discusión de problemas y el modo en que se crean nuevas alternativas en un proceso democrático. Al mismo tiempo, la dinámica del propio proceso provoca cambios en las condiciones contextuales.

La condición transformadora en la sustancia de la educación para la paz ha dejado de ser potencial para pasar a ser una realidad, cambiando y creando nuevas formas de pensamiento y acción.

La educación para la paz es una herramienta para la transformación de las condiciones contextuales internas y externas y para la construcción – al mismo tiempo- de un proceso liberador y creativo en ambas dimensiones.

IX. La educación para la paz como un proceso social transformador en democracia.

Hemos afirmado que la educación para la paz en un sistema social democrático desarrollaría procesos productivos que lo conducirían a un estado que deberá ser alcanzado y mantenido. La democracia y la educación para la paz como proceso educativo participativo integral tiene lugar tanto en el nivel individual como en el social. La democracia no se reduce sólo a la forma en que el estado ejerce su poder y a la participación de los ciudadanos. Es también la forma en que la gente se comunica entre sí en la familia, en la escuela, en asociaciones de distinto tipo, dentro de grupos étnicos o religiosos y en la sociedad en su conjunto. La socialización temprana a través de la interacción familiar y de las políticas educativas locales que alientan el diálogo y la participación activa originan una atmósfera democrática que promueven un proceso transformativo de la educación. La aplicación correcta del sistema de democracia representativa y del modelo de democracia participativa y las estrategias de presupuesto participativo en el desarrollo de políticas públicas abren espacios para la reflexión sobre nuevas perspectivas del concepto de educación para la paz vinculado con la democracia y su capacidad de construir transformaciones en el nivel social y político trabajando en el terreno individual y social.

La educación para la paz debe identificar actividades de en-

señanza- aprendizaje apropiadas, nuevos contenidos y estrategias transformadoras para el establecimiento de pedagogías de aprendizaje de la paz provenientes de praxis políticas y sociales y nuevas herramientas y formas desarrolladas en prácticas no-formales.

Con este cuadro en mente, la educación para la paz constituye un campo adecuado para el debate y la selección, de modo dinámico, de un juego completo de contenidos para el desarrollo de alternativas para la transformación de situaciones violentas y conflictivas. Al mismo tiempo, es el campo para la práctica del diálogo como forma básica de comunicación. La forma democrática dialógica como praxis del aprendizaje de la paz. La educación para la paz, como la verdadera democracia, tiene una visión inclusiva sobre los miembros de la comunidad que deberían estar involucrados en el proceso de toma de decisiones. Los aportes e interacciones de todos son bienvenidos. La participación no es obligatoria pero se la espera y estimula. Es, entonces, responsabilidad del individuo aprovechar este proceso político pacífico diseñado para favorecer y facilitar lo más posible la participación del ciudadano común.

Si consideramos a la educación como práctica para la libertad, los conceptos de democracia y educación para la paz aparecen como complementarios en el sentido de que operan en una sinergia dinámica frente al riesgo- y el desafío- de cruzar los límites 'para leer el mundo'- los mundos micro y macro- de forma más completa. Invitando a los actores sociales- la población en general- en diferentes espacios de la educación formal y no- formal para reflexionar y actuar sobre la violencia estructural y cultural.

Estamos siempre rodeados de límites. Los académicos y educadores que ocupan territorios muy estrechos no se dan cuenta de que ellos tienen también la capacidad de capturar y bloquear nuestras mentes para mejorar nuestro conocimiento y comprensión. A menudo los límites operan como mecanismos de violen-

cia estructural y cultural en el nivel macro y en las experiencias micro- contextuales (ver Figura 18.1).

Consideramos a la educación para la paz como un proceso de aprendizaje que permitirá la vinculación de interacciones traspasando los límites hacia la violencia directa y estructural y a la confrontación o malos entendidos culturales. De acuerdo con este supuesto, la práctica del diálogo y la participación dentro de estructuras democráticas opera como una herramienta estratégica que favorece el cambio, la transformación y la obtención de justicia.

Por lo tanto, la generación de las condiciones adecuadas para la educación para la paz, en otras palabras, la construcción de esta capacidad en el sistema social, es la primera tarea de las políticas públicas democráticas vinculadas al campo educativo. Este podría ser el tema principal en las agendas de los gobiernos democráticos ya que apunta a identificar las condiciones que deberán ser alcanzadas y propone criterios de evaluación que colaborarán en la preparación de un plan de acción y seguimiento para la creación y el fortalecimiento de programas de educación para la paz en el sistema formal y en las políticas no- formales.

En tales términos, la educación para la paz y el aprendizaje de la paz ya no son una disertación teórica con un propósito difuso, sino que adquieren la dimensión de un plan de acción con la posibilidad de definir objetivos, de evaluar resultados mediante métodos cualitativos y de someterlo a un monitoreo constante de manera tal que suene una alarma cuando las condiciones en que se desarrolla no estén aseguradas.

Basados en las lecciones aprendidas de los contextos africanos y latino americanos en particular, asumimos que los sistemas sociales democráticos están en condiciones de dar viabilidad a sus propósitos en general y a cada proyecto en particular. El proceso es parte de un objetivo y coopera con él, si existen individuos u

organizaciones con la capacidad de influir en la sociedad en su conjunto, si los actores estratégicos utilizan sus capacidades en forma positiva, si los individuos forman parte de las distintas etapas del proceso y si el proceso tiene un efecto positivo en la transformación y el cambio de la sociedad.

En suma, para desarrollar la educación para la paz como un proceso transformador en democracia, se deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- La construcción de una visión colectiva de desarrollo no violento y transformativo que refleje algún propósito colectivo a obtener y que estimule a una gran número de actores sociales.
- El reconocimiento de liderazgos individuales o colectivos con la capacidad de invocar a la sociedad a comprometerse con el proceso educativo que se promueve.
- El desarrollo de relaciones constructivas entre los actores comprometidos con el proceso. La importancia de la identificación de los actores, sus roles y sus contribuciones potenciales presuponen una definición precisa acerca del modo en que interactúan los factores de poder públicos y privados, nacionales y sub- nacionales, la obtención de consenso, legitimidad y liderazgo.
- La construcción de una capacidad institucional en condiciones de asegurar que la política pública que requiere un proceso de educación para la paz- formal y no- formal- sea efectiva. Esto apunta a profundizar el debate acerca de los instrumentos de eficiencia administrativa y transparencia en la administración pública, las prácticas innovadoras y el financiamiento sostenido de las experiencias.
- La participación cívica en las distintas etapas de planificación y el desarrollo del proceso de educación para la paz. Con

la debida consideración hacia la importancia de la gobernabilidad democrática, será necesario definir su alcance y, especialmente, su posición como herramienta. Será necesario alcanzar algunas definiciones y debatir acerca de los riesgos que implica su aplicación, la forma en que se podrán afrontar esos riesgos y sus limitaciones.

- La obtención de resultados a través de indicadores que reflejen la transformación hacia condiciones no- violentas, aprendizajes colectivos y cambios dentro de las sociedades donde el proceso de educación y aprendizaje para la paz tiene lugar.

La idea de construir y practicar el aprendizaje de la paz en entornos democráticos involucra la idea de una ciudadanía democrática donde los actores sociales son responsables y capaces de participar, elegir sus representantes y supervisar su desempeño. Estas son prácticas pedagógicas no sólo políticas sino de educación para la paz. La construcción de una ciudadanía democrática implica también la construcción de sujetos pedagógicos comprometidos con prácticas no- violentas y medios pacíficos, listos para interactuar con otros y con la realidad tanto cercana como remota. Y este proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático- individual o colectivo- no es sólo un proceso educativo cultural, sino que también implica principios de socialización pedagógica y democrática donde la educación para la paz tiene un papel vital que cumplir.

De qué modo se relaciona la constitución de este sujeto pedagógico democrático con los procesos de aprendizaje de la paz? En qué forma afectan el contenido, la forma y las condiciones contextuales en las que se desarrolla este proceso la constitución de un sujeto democrático pacífico abierto a la transformación, la solidaridad y el cambio por medios no- violentos?

Este es el dilema actual del mundo de hoy. El aquí y ahora.

Y ésta es la cuestión principal que hemos tratado de debatir y reflexionar en este trabajo.

Conclusión

Este trabajo ha intentado explorar la sustancia de la educación para la paz y su naturaleza esencialmente política en el sentido de que requiere del análisis del poder y la autoridad al interior de las estructuras y procesos. En otras palabras, la educación para la paz y la praxis y el aprendizaje que implica es un desafío que atraviesa los géneros, generaciones y culturas y es una parte importante de la educación permanente. La educación para la paz- el aprendizaje de la paz- tiene lugar en entornos informales, no- formales y formales. Involucra el ejercicio de acciones culturales por la paz. Y este cuerpo orgánico de acciones por la paz colabora en dar forma al modo en el que la paz se define y se genera en distintos contextos.

Aún en aquellas situaciones en las que no hay evidencia de la presencia de conflicto, las dinámicas y las interacciones generadas por la convivencia en armonía son una lección que debemos subrayar y aprender como una sabia praxis de educación para la paz. Por lo tanto, resulta claro que se requieren liderazgos con mentalidades y visones pacíficas, pero esos liderazgos sólo serán efectivos y sostenibles si la opinión pública respalda y promueve activamente las visiones y estrategias que posibilitan el alcance de la paz. Esto requiere que procuremos lograr la transformación de conflictos a través de medios pacíficos. Lo cual, a su vez, necesita una praxis de orientación dialógica y un abordaje al aprendizaje de la paz por parte de todos los actores involucrados

directamente en la transformación, tanto como de aquellos que son marginales a los epicentros de violencia directa.

La educación para la paz debería ayudar a construir visiones de futuros pacíficos en un mundo en que la diversidad y el pluralismo puedan ser celebrados sin temor ni amenazas. Estas visiones deberán ser lo suficientemente realistas como para que sea posible encontrar la ruta, larga o corta, que conduzca hacia ellas. Y a lo largo de esa ruta se establecerán mojones para verificar si la dirección tomada es correcta. Pero, también hemos señalado que ningún diagnóstico, ni visión, ni camino será suficiente si toda esta reflexión no se combina con acciones fundamentadas en una concepción del conocimiento que hemos sintetizado en el concepto de praxis. De no verificarse esta combinación de reflexión y acción se cree que la educación para la paz podría acabar en verbalismo o activismo.

El objetivo principal de este trabajo es demostrar el modo en que la educación para la paz puede contribuir al proceso de cambio en los niveles micro y macro mediante el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo a través de los límites, las actitudes sociales que favorezcan la restricción voluntaria en el uso de la fuerza, la resolución de disputas sin recurrir la violencia directa, la aceptación de la vigencia de la ley y la convivencia multicultural armónica.

El desafío de la educación para la paz no consiste en adaptarse a las condiciones contextuales que contribuyen a la violencia sino en desarrollar conocimientos que provean alternativas a la violencia, ya sea en la educación formal, informal o no-formal. Un estado puede dejar pocas opciones para la selección de contenidos y formas en la educación para la paz en el sistema educativo formal. Otro estado podría elegir controlar el sector no-formal. Pero hasta ahora ningún estado ha podido ejercer control sobre la educación informal en la vida cotidiana con la familia y los amigos. Y aún bajo condiciones de la mayor violencia el poder

del pueblo ha sido eficaz en la lucha por sus derechos y visiones de un mundo con esperanza y justicia. El conocimiento, los procesos, las estrategias y mecanismos a través de los cuales esta lucha por un mundo mejor encuentra su forma y las consecuencias transformadoras de las acciones concretadas- praxis- es el contenido principal de la educación para la paz en el mundo actual.

Se ha intentado demostrar que la alternativa de un futuro pacífico no se define solamente por la ausencia de una hostilidad franca o por una paz negativa sino por la presencia de procesos de construcción de la paz y de condiciones contextuales aptas para asegurar una paz duradera, justa y positiva. Esto implica un estado de bienestar, un proceso social dinámico en el cual la justicia, la equidad y el respeto por los derechos humanos básicos se maximizan y la violencia, tanto física como estructural, se minimiza.

La educación para la paz no logrará por sí misma los cambios necesarios para alcanzar la paz. Sin embargo, preparará a los estudiantes para alcanzar esos cambios. Apunta a despertar conciencia sobre las responsabilidades sociales y políticas, guiando y desafiando a la gente a desarrollar sus propios aprendizajes a partir de acciones individuales y colectivas. Los alienta a explorar posibilidades para concretar sus propias contribuciones para la solución de problemas y para la obtención de mejores condiciones para vivir sus vidas en el nivel individual y social.

El presente abordaje a la educación para la paz ha subrayado una dimensión crítica, el cuestionamiento de las estructuras, el poder, las normas y los valores educativos existentes. Si bien somos conscientes de las limitaciones de la educación para la paz, hemos visto que ésta genera esperanza al demostrar que la gente es capaz de adquirir las habilidades necesarias y por inspirar momentos para el aprendizaje creativo.

Definitivamente, la educación para la paz puede proveer la inspiración y orientación necesarias para superar una cultura de violencia a través de la visión y el trabajo por un mundo mejor para todos.

Referencia bibliográfica

Bourdieu, P. (1984) *Distinction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cabezudo, A. (de próxima aparición) *Learnings from Democracy Culture of Peace and Human Rights: A Challenge of Our Time*, para Fundación Cultura de Paz, Madrid: Proyecto Internacional sobre Educación por una Cultura de Paz: Asia, Africa, América y Europa.

Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

Gadotti, M. (2004) 'Paulo Freire. Pedagogy and Democratization Process in Brazil: Some Views of his Theory, Method and Praxis to Introduce a Debate', presentación en el Foro Social Mundial, Porto Alegre, Brasil.

Galtung, J. (1998) *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method): Participants' Manual, Trainers' Manual*, New York: UN Disaster Management Training Programme.

Galtung, J. (2004) *Transcend and Transform*, London and Boulder, CO: Pluto and Paradigm Press.

Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*, London:

Westview Press.

Haavelsrud, M. (1991) *Fredslæring (Peace Learning)*, Tromsø: Arena.

Haavelsrud, M. (1996) *Education in Developments*, Tromsø: Arena.

Haavelsrud, M. (1999) *Sources of Political Socialization*, in J. Calleja and A. Perucca (eds) *Peace Education: Contexts and Values*, Lecce: UNESCO and Pensa Publishers.

Kaldor, M. and Luckham, R. (2001) 'Global transformation and new conflicts', *IDS Bulletin*, 32, 2.

Mathiesen, T. (1981) *Law, Society and Political Action*, London: Academic Press.

Perez Esquivel, A. (2004) *La Gota de Agua: Relatos de experiencias de Lucha y Resistencia*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, versión en Inglés aparecerá en breve.

A IDÉIA DO INFINITO E DA ÉTICA EM EMMANUEL LEVINAS COMO FUNDAMENTO PARA PENSAR OS DIREITOS HUMANOS E A PAZ

Sandro Cozza Sayão¹

A verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo. A metafísica surge e mantém-se neste álibi.

Emmanuel Levinas
Totalidade e infinito. p.21

Sou incapaz de admitir que haja outro estudo que faça a alma olhar para o alto, a não ser o que se refere ao real que é o invisível.

Platão
República. 529 b

I. Totalidade e sentido

Decorridos três anos do fim da segunda guerra mundial, em que de forma nua se estampou diante dos olhos estarrecidos do mundo a miséria humana associada ao esclarecimento e ao avanço da tecnologia da morte, como faces de uma racionalidade e de um mesmo sentido civilizatório baseado em disposições de profunda indiferença para com o outro e para com as diferentes cultu-

¹ Dr. em Filosofia, professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Grupo de pesquisas em Ciência e Cultura de Paz da UFPE. Email: sandro_sayao@hotmail.com

ras, que a declaração Universal dos Direitos humanos surge na história da humanidade.² Embora há muito se discutisse e especulasse sobre ética e justiça e já se deliberasse sobre a necessidade de cuidarmos da *humanitas* do *homo humanus*, foi em resposta aos anos sombrios do domínio nazista e de toda uma arquitetura de morte instituída como plano hegemônico e idéia de limpeza étnica e racial, que o momento singular nos levou à urgente necessidade de legislarmos de forma incisiva sobre a rejeição do inumano – em outras palavras, da rejeição das ações e deliberações que pudessem violar as fronteiras materiais, fisiológicas, psicológicas, espirituais, sociais e culturais dos indivíduos.

Os anos sombrios das duas primeiras grandes guerras, em particular a segunda, foram decisivos para tudo que se fez no século XX. A começar pela própria filosofia que teve aí impulsos revolucionários que lhe inverteram seu modo de ser e proceder, tirando-a em muitos casos do sono letárgico da confiança de um proceder argumentativo, muitas vezes inócuo e infértil. A morte deliberada do outro, a degradação humana levada a suas últimas consequências, o excesso e a banalização do mal, num contexto em que o pensamento não precisou esconder sua alergia ao diferente e sua incapacidade de lidar com o que não é ele mesmo, fizeram com que se desconfiasse profundamente da própria razão, dos argumentos conhecidos e de tudo que se tinha como referen-

² As duas grandes guerras marcam definitivamente o sentido da filosofia europeia. Reconhecer que ao lado dos avanços científicos, culturais e tecnológicos encontrava-se em sua nudez o ódio e a indiferença, o desejo de morte, de domínio e desprezo, fermentou a desconfiança sobre os processos intelectivos conhecidos e sobre o sentido civilizatório pretendido. Se antes a barbárie era associada à ignorância e à irracionalidade, à falta de conhecimento e esclarecimento, tinha-se agora que lidar com o fato de que ela brota no seio do próprio saber, instrumentalizada por este em meio à dinâmica produção cultural e reflexiva do centro da Europa. Desde então, nas mais diferentes instâncias começou-se a farejar o que os olhos e a própria razão ainda não conseguiam perceber. E daí as fortes teses de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Fromm entre outros autores da escola de Frankfurt.

ciais de justiça e bem viver. Desde então surgem articulações de pensamento profundamente questionadoras da ordem vigente e dos mecanismos conhecidos. Desde a segunda guerra, tornam-se visíveis as armadilhas a que a razão e a lógica conhecida criaram à própria humanidade, mantendo-as presas em si mesmas, em seus próprios movimentos, gravitando sobre si mesmas. Isso como atestado da ineficácia do pensamento de por si mesmo despertar nos homens a necessidade destes serem diferentes do que são, contexto desde qual se enraízam os vícios da mesmidade de toda uma civilização acostuada a mudar apenas quando a dor lhe impinge o insuportável, mudanças que em grande parte das vezes nada mais são do que metamorfoses do já conhecido. O pensamento, as escolhas e as ações humanas se olhadas de perto são, em grande parte das vezes, metamorfoses de um mesmo núcleo gestor, de um mesmo cerne racional em que se afirma a necessidade de poder e controle de uns sobre os outros.

Neste cenário em que os restos da história não mais sustentam nossas certezas, reverbera a necessária *desconstrução* e *desagregação* de verdades pretéritas e de nossos antigos ídolos. É preciso reinventar nosso modo de ser no mundo, é preciso reinventar o modo como nos colocamos diante uns dos outros e de como encaramos a nós mesmos. Nisso surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que entre outras coisas vai representar um marco na salvaguarda da condição humana. Nunca antes na história da humanidade se havia deliberado de forma tão ampla e decisiva a respeito dos direitos dos homens e das mulheres. A idéia de que todos sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, vai se apresentar no cenário mundial como estampa de algo extremamente importante e revolucionário. O que se tem aqui é o fato de que a superação da indiferença vai significar a abertura de um novo sentido à própria humanidade.

Neste caso, um sentido ético por excelência, no qual se é capaz de conjugar a um só tempo diferença e univocidade. Diferença/alteridade/singularidade e univocidade de um caminho para o qual todos os caminhos se possam guiar, neste caso, um caminho aqui representado pela Declaração que vai servir de referencial a todas as ações e deliberações que se possam ter, torna-se um avanço significativo. Os diferentes em suas múltiplas faces, direcionados por um sentido que se pode traduzir aqui pelo respeito à vida e pela salvaguarda da condição humana, ultrapassando a superficialidade para considerar o fato que somos múltiplos e que isso não implica em nada mais do que o reconhecimento dos diferentes mundo humanos que configuram o que chamamos humanidade, é um avanço significativo e um horizonte claro desde o qual se pode pensar as relações internas e externas das nações e dos povos.

É importante salientar que falamos aqui das diferenças e de sua consideração, da superação da indiferença que nos momentos de barbárie totalitária conduzem ao trato aviltante daqueles que não respondem à característica de quem está no centro e no controle. Isso por conta do inaugurar de um novo sentido, neste caso um sentido ético como responsabilidade tecida diante do outro, o que em nosso caso toma corpo aqui na forma de uma declaração, de um documento, de uma lei. Interessante que há nisso uma mudança significativa concernente ao próprio trato da idéia da diferença e do próprio sentido do humano que é base para a construção e deliberação de formulações desta natureza. Veja-se que as diferenças reverberam aqui para que se supere a indiferença (que é a negação profunda do outro) e deste modo se possa organizar um documento em que todos sejam salvaguardados de um mesmo modo. Na verdade, a igualdade que se tem é a igualdade de sentido norteador, da responsabilidade frente a cada um em cada uma de suas peculiaridades. É como se suplantássemos todas as cascas ultrapassando a superficialidade e

se atingisse um cerne do qual urge a necessidade de zelo. O que se ouve, o que se ausculta na organização de documentos desta natureza é algo que está num contexto ainda mais elementar, ou seja, se protege o humano, independente de sua face. Ao mesmo tempo isto pode parecer uma contradição a tudo que temos dito anteriormente, visto que se fala na superação das instâncias de sentido em que se negava ao outro, e agora se parte novamente para a idéia de um alvo único, ou seja todos são iguais perante a lei, mas a igualdade aqui é de outra ordem, ela está assentada num sentido maior de humano, que sob uma mesma fachada alberga em si a multiplicidade. Por isso, a Declaração Universal dos Direitos humanos na organização de seus artigos, ao levar profundamente em conta a singularidade, a múltiplas formas de ser no mundo, fala na necessidade de uma legislação de proteção e amparo independente das questões sexuais, religiosas, de raça, etnias e etc. Em outras palavras, a diversidade é ouvida e ao reverberar resulta em proposições que falam da proteção do humano, isso sem hierarquias, sem níveis, sem afirmações da ordem *do é e do não é*. O que não acontece em Estados totalitários que são em sua essência indiferentes e que, por isso, suas leis e regras se fazem a partir de um único viés e ângulo de sentido, via uma única perspectiva que se coloca no centro de todas as afirmações, onde uns assumem para si a capacidade de determinar e dizer o que é e o que não é, o que deve ser e o que deve deixar de ser.

É preciso neste caso distinguir o levar a sério das diferenças, e a consideração dos diferentes a meio caminho. Dentro de certas perspectivas, legislamos outrora levando em conta as diferenças, ou neste caso, criando regras e termos específicos para os diferentes que acabaram por resultar na extensão dos auspícios da guerra. Cabe lembrar que para o mundo Clássico Grego, por exemplo, os homens não eram iguais entre si, estes possuíam habilidades, talentos e propensões que os distinguiam por natureza e esta mesma natureza deveria ser considerada no momento das

decisões e escolhas que se faziam na *pólis*. Como todas as outras coisas do universo, os homens, neste período de nossa história, respondiam como os demais entes a uma determinada ordem cósmica neles inscrita na forma de natureza. Ordem esta que os organizavam e dispunham no mundo, determinando inclusive o lugar que estes aí deveriam ocupar. Os Gregos não separavam o homem da natureza e esta mesma natureza afirmava não só habilidades e capacidades, mas também um caráter moral aos homens e mulheres que deveria ser considerado no momento das decisões, deliberações e na determinação do próprio sentido de justiça. Platão, por exemplo, chega ao ponto de afirmar na República que os homens eram divididos em diferentes categorias de almas, classificadas nas formas de almas de ouro (voltadas à magistratura, à sabedoria, ao comando), de prata (talhadas para a coragem e para as guerras) e de latão/bronze (voltadas para servir) e essa organização deveria ser base da organização da *pólis*. Havia nisso uma hierarquização onde as leis aplicadas para uns, não eram aplicadas a outros, pois estes não ocupavam o mesmo lugar. Havia aí diferenças naturais qualitativas que os hierarquizavam, e o que se aplicava a uns não se deveria aplicar a quem não fazia parte de um mesmo núcleo ou nicho social. Por isso, se justificava a escravidão e a incapacidade e debilidade das mulheres. Veja-se que há aqui um radical distanciamento do que se faz hoje. Hoje as diferenças não são, ao menos no terreno a que se propõe de nossas discussões, hierarquizadas, ou seja, não se defende que uns são melhores ou piores que os outros em razão de suas habilidades ou que a estes devam ser imputadas regras de direitos diferenciadas em razão de suas peculiaridades. Todos devem ter seu direito de liberdade garantida, de viver plenamente, assim como ter acesso aos mesmos cuidados e proteção perante a lei. A Declaração dos Direitos Humanos vai deliberar sobre o humano e sua salvaguarda, admitindo este como um sentido maior que por si só se manifesta de muitos modos. Não é a toa que mesmo um bandido, um silvícola lhes serão imputados

os mesmos direitos de salvaguarda da vida diante da lei, embora se saiba que existam desdobramentos específicos para cada um deles e que não cabe se analisar aqui. O que gostaria de afirmar é que independente da singularidade somos todos albergados sob o estatuto de seres humanos e nisso está implicado uma série de regulamentos protetores.

Nesta medida, em seus trinta artigos, o que se vê na Declaração Universal dos Direitos Humanos é o esforço por apontar caminhos e termos dos quais não se pode abrir mão para que se possa preservar *entre nós* a dignidade e as condições mínimas ao desdobrar da própria vida. Isso independente da origem, da força, do nível social e cultural, dos talentos e do poder econômico, da raça, da opção religiosa, da cor da pele ou das diferentes formas de manifestação da sexualidade. O que é algo fabuloso e singular e que aponta de imediato aí para uma clara ampliação do próprio conceito de vida humana. Ao lado da afirmação radical da defesa da integridade física, num contexto que vai se desdobrar na futura preocupação com a pesquisa com seres humanos e em novos códigos médicos – vejam-se os códigos de ética médica e da pesquisa elaborados em Helsinki 1964, os quais são influenciados sobremaneira por essas discussões, o que se tem em mãos aqui é o exaltar da necessidade de cuidarmos e zelarmos por todo um contexto de sentido singular referente à humanidade do homem em sua sutil presença no mundo. Sutileza que diz respeito a muito mais do que o zelo pelo corpo que transita em meio às coisas. Em outras palavras, abre-se aqui um sentido maior da vida humana em meio às outras formas de vida que conosco compartilham o planeta terra. Isso no sentido de zelarmos pela esfera espiritual na qual transitamos; transcender a mera preocupação primeira com a materialidade dos corpos e com a sustentabilidade da vida física, para se considerar que a humanidade exige ainda o respeito a todo um universo de sentidos e significações que fazem parte da disposição singular do homem

no mundo, do qual responde a sua forma de pensar, ser, agir e sentir. O que se exclama aí é já uma nova leitura antropológica que aponta para o fato de sermos entes espirituais cujo corpo é traduzido como corporeidade e cuja vida exige mais que a sobrevivência da carne. Compreenda-se com isso a necessidade de preservar-se o contexto peculiar no qual transitamos, essa sutil película humana, como gosto de dizer, na qual tecemos o que somos e podemos vir a ser. Para além do próprio *habitat* corpóreo, abre-se aí o distender do sentido de instâncias não materiais do mundo invisível, no qual se tecem os gostos, os desejos, os pensamentos, os valores, entre outros, isso como elementos que merecem salvaguarda para que assim se possa igualmente salvaguardar o humano nos termos efetivos de uma vida plena, que entre outras coisas tem a ver com o campo cultural, social, psíquico e espiritual.

E isso representa uma clara ampliação de sentidos e uma clara ampliação do conceito de vida humana. É como se finalmente reconhecêssemos que viver é mais do que sobreviver e que somos mais do que as tramas e texturas biológicas facilmente vistas nas objetivas de um microscópio. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é não apenas a defesa das condições básicas para a sobrevivência e a para a dignidade do viver material, mas a singular necessidade de zelarmos pela esfera espiritual que compreende nosso modo de ser no mundo, nosso expressar singular deste mesmo mundo e nosso agir peculiar neste aí. O que só é possível de ser feito num contexto de justiça e responsabilidade igualmente amplo no qual se busca ultrapassar todas as formas de violência, humilhação, dor, tortura, crueldade e aviltamento.

Zelar pelas potencialidades humanas em sua dignidade, poupando os homens da errância e de todos os mecanismos que assumam estes como meios e não como fins assentados em si mesmos, será a grande contribuição deste documento à humanidade. Assumir-se definitivamente a necessidade da exata salvaguarda

de um sentido maior de humano, em que deve reverberar o respeito à liberdade e ao modo de expressão de cada um, representa entre outras coisas que começamos a descobrir o humano em sua diferenciação e peculiaridade. O que para o filósofo lituano/francês Emmanuel Levinas vai enunciar e representar a demarcação não formal, do direito a uma posição premunida contra a ordem imediata das necessidades inscritas nas leis naturais que comandam as coisas, o que estaria a muito disposto no imperativo bíblico do *não matarás* e do amor ao estrangeiro que se encontram na base dos tempos originais do mundo Ocidental.³

A partir desta perspectiva nem tudo é comemoração. Embora por um lado a Declaração dos direitos humanos represente um marco na história da humanidade, por outro ele expressaria a falência milenar em se auscultar esse imperativo maior do *não matar* que é uma exigência da própria vida. *Não matar* é uma inscrição de sentido fundamental sem a qual nada existiria, sem o qual nós mesmos não existiríamos. Nenhum tipo de encontro, diálogo, troca e interação é possível sem o respeito profundo a essa ordem *primeva* e todo o desvio que se faça, toda outra deliberação que se assuma, representa na verdade uma relação que parou a meio caminho, que não se completou, que ficou, como o próprio Levinas afirma, dentro das cercanias do *Mesmo*, na monotonia do *si-mesmo* – na Totalidade.

Totalidade, que neste sentido consiste na negação profunda do diferente e em sua neutralização. Assim, a necessidade de uma nova lei que defenda a vida é a expressão da ainda surdez humana que não sabe auscultar este imperativo imposto pelo nosso próprio estar aí, no qual sem o respeito ao não matar nada seríamos. Como a própria lei Mosaica que surge diante da incapacidade humana de centrar-se e respeitar a lei da vida, a Declaração Universal dos direitos humanos surge diante de nossa falência em tatearmos com maturidade essa regra básica que suporta

³ Cf. Levinas. *Entre nós*. p.263

nosso estar no mundo. Mais uma vez damos testemunho de que ainda engatinhamos frente aos elementos singulares de nosso ser no mundo, tal como o povo ignorante de Moisés que precisou das leis em pedra para poder se guiar visto sua incapacidade de seguir a demarcação da responsabilidade que é fundamental, tal como a criança que precisa da tutela assistida dos pais e de um número grande de regras e imposições a fim de não se perder e ferir.

A denúncia levinasiana é de estarmos ainda em meio a uma *ne-gra claridade*, onde mesmo com o mundo e as coisas ao alcance das mãos, mesmo diante das luzes do conhecimento e do saber que não vê barreiras ao seu desdobrar, somos ainda incapazes de auscultar a lei básica da vida que é traduzida pelo *não matar*. Na relação com o Outro, que é alteridade absoluta, há como uma inscrição de sentido ético uma regra básica que se desrespeitada toda relação se desdobra em violência, ou seja, não relação. Por isso, se há necessidade de novas leis para garantir essa lei básica é porque somos ainda indiferentes, fechados e alheios, é porque não se escuta o que está dito na singularidade do encontro face-a-face. Daí dizer que nosso tempo é ainda um tempo de força, no qual se ensina aos mais fortes como exercerem sobre os mais fracos suas regras e sua violência, num testemunho radical de surdez que é também ausência de pensamento e ação. Para Levinas, quando em meio a mecanismos de indiferença estamos na verdade fixados em identidades que nos foram dadas por regras violentas e opressoras e tal como marionetes seríamos aí incapazes de pensamento e ação porque responderíamos apenas a impulsos e necessidades. Nossa incapacidade de ler a lei da vida inscrita como ordem do não matar, isso como base de toda e qualquer possibilidade humana no mundo, decorre do fato de vivermos ainda no egoísmo e no fechamento em si – fruindo em si, num reino de necessidades. O que, segundo ele, domina a filosofia Ocidental. Para Levinas, a face do ser que se mostra na

guerra *fixa-se no conceito de totalidade que domina a Filosofia Ocidental*.⁴ E por isso estamos imersos num contexto de forças que sobre nós impõem a mobilização de absolutos violentos dos quais não nos podemos subtrair. Forças estas que nos comandam sem que saibamos. A denúncia de Levinas aqui é de vivermos historicamente em meio a todo um contexto de violência que faz com que incorporem papéis nos quais traímos nossa própria substância, cometendo atos que destroem toda a possibilidade do ato⁵, espremidos de um lado pelas necessidades do ego, que nos mantém no fechamento aviltante em si – encapsulados em nós mesmos, no que chamo de mal de si, e do outro por estarmos sujeitos a forças do próprio sistema que nos dimensiona conforme regras de negação e fechamento - *mesmidade*. E por isso a verdadeira vida estaria ainda ausente. A verdadeira vida humana dentro deste sistema de forças não teria espaço para se manifestar e o que nos restariam seria apenas as regras de fechamento em si – egoísmo, que associadas à racionalidade e ao poder da consciência lançam-nos no horizonte do mal.

Nossa sociedade e nossa história se explicariam assim por essa resistência em aceitar o Outro, por essa violência instituída estampada nas pequenas e grandes histórias onde se nega ao outro a palavra e a possibilidade para que este seja. Pura violência como pura indiferença. Não há como negar que o mal existe, que em grande parte das vezes optamos por um sentido desrespeitoso e pela conjugação do verbo matar em seu sentido pleno. A violência social, os pequenos e grandes conflitos diários nas pequenas e grandes histórias de que somos testemunhas são um exemplo claro disso. No entanto, ao descrever fenomenologicamente a relação com o Outro, alteridade absoluta, Levinas vai encontrar termos alternativos capazes de fertilizar de forma radical o pensamento. Ao reduzir fenomenologicamente o encontro

⁴ Levinas. *Totalidade e infinito*. p.10

⁵ Levinas. *Totalidade e Infinito*. p.9

com o absolutamente diferente, nos contornos de uma relação que vai chamar de metafísica, porque não brota de uma falta ou de uma carência, vai considerar novos dispositivos para se pensar a história humana no mundo. A grande pergunta que faz é se o que aprendo da relação com o Outro, o que escuto e vejo no encontro com o infinito que é este Outro diante de mim, do qual todo exercício de força o impede de apresentar-se e qualquer movimento suspende as regras básicas para sua manifestação, pode reverberar como fonte de sentido para pensarmos as instituições e a história humana no mundo? Ou seja, se podemos repensar a ordem social em que vivemos a partir da concretude desta verdade que se delinea no sutil fenômeno do encontro com o Outro e se é possível instaurar uma outra ordem de sentido à vida social humana, ou as teias da eterna negação do outro e a permanência cega e muda no *mesmo* como totalidade, são instancias últimas das quais não se pode escapar? O que nos faz perguntar: estamos na totalidade e seus movimentos diante do fim da história e do último homem, ou podemos pensar de um outro modo – para além das estruturas conhecidas?

II. Um novo argumento

Essa intriga do infinito em que me faço autor do que escuto pode ser chamada *inspiração*. De Deus que vem à idéia. p111

Emmanuel Levinas

Ao buscar em outra fonte inspiradora o sentido para seu pensamento, a saber, a experiência mosaico-profética que se afirma através do tempo da paz messiânica, tornado-a dito filosófico via análise fenomenológica da idéia do infinito e da linguagem, na

afirmação da exterioridade, Levinas vai considerar a possibilidade de um outro humanismo e de um outro sentido à história humana no mundo. Ao discorrer sobre o encontro com o Outro (infinito), a relação com o diferente, com a invisibilidade que se manifesta no rosto, Levinas encontra a dimensão de sentido ético que singulariza o humano e lhe confere estatuto de ente diferenciado dos demais entes. Onde a tradição Ocidental encontra a dinamicidade de essência e a questão do ser das coisas, dos entes e dos seres, onde Heidegger encontra a ontologia como condição fundamental de toda e qualquer possibilidade, Levinas vai encontrar a ética, a responsabilidade e a generosidade. Para ele, o conceito de transcendência desenvolvido na *idéia do infinito*, exterioridade absoluta expressa por um rosto, expõe a ética como sentido original e primevo do que se convencionou chamar de Humano. Ela ocupa o papel de *prima philosophia* e ensina a possibilidade de um pensamento que não tem sua fonte na interioridade, mas que é fruto da experiência de algo que a transcende – experiência por excelência que é outra em relação à experiência objetiva.

Em assumindo que sem o respeito primevo à ordem do não matar, o que se traduz como ética da responsabilidade, não haveria encontro, e as condições básicas para a interação seriam violadas, Levinas delineia um âmbito de sentidos singular. Segundo ele, a idéia do infinito liberta a subjetividade do *juízo da história para a declarar a todo momento madura para o julgamento e como que chamada*.⁶ A partir daí seu esforço é por exaltar um entremeio sutil, que por conta de qualquer movimento, até mesmo o movimento compreensivo da consciência se esvai e se desfaz. Aproximar-se do outro exige o respeito à regra maior do *não matar*. *Não matar* é, neste sentido, uma regra dada e ensinada pela própria vida humana, ou seja, pelo encontro humano. Qualquer gesto brusco, ou qualquer imposição do eu diante do outro, vai resultar em dissipação, em distanciamento, em não-relação, em morte. Es-

⁶ Levinas. *Totalidade e infinito*. p.13

cutar o outro, entender o que ele quer dizer, exige acolhimento, hospitalidade, espera, antes de toda ação, antes de todo falar. Levinas substitui a dinamicidade das disposições do ser-em-ato que permeia a frequência da pergunta pelo ser e que ele traduz por *conatus essendi*, e no lugar vai considerar as regras de um novo estatuto de consciência, no qual a passividade é elemento fundamental. O que não deixa de ser algo absolutamente subversivo diante de todo um contexto histórico que nos ensina a ação. Nisso ergue-se o prenúncio de um novo modo de relação que vai demarcar um novo contexto de sentidos em que antes de toda ação, de todo movimento e da dinamicidade do *em-si para-si*, reafirma a possibilidade do *um-para-o-outro*.

É interessante observar como Levinas lança ao mesmo tempo aí um acusativo de violência a toda história ocidental e de cegueira aos movimentos do pensamento filosófico como o conhecemos. O *ethos* Ocidental, como dispositivo de regulação dos costumes e das normas existentes, seria expressão de violência pela insistente permanência num contexto de necessidades em que o Outro não é de nenhuma forma sentido e no qual toda relação que com ele se estabelece permanece a meio caminho – relação como pseudo-relação - indiferença na qual toda moral vai necessariamente se desdobrar em barbárie. No entanto, fica ainda a pergunta: de que Outro se está falando? Quem seria esse Outro como alteridade?

Para Levinas o Outro é o não semelhante, o que de nenhum modo é idêntico ao Mesmo e o que de nenhum modo faz número com este. Ele é o transcendente não imanente, exterioridade absoluta, que proclama a ética da responsabilidade como lei primordial na qual se refuta a guerra e se quebra com todas as suas leis. O conceito desta transcendência que não é uma simples oposição ao Mesmo é o Outro/alteridade sobre o qual não posso poder, porque me extravasa, escapando ao meu domínio. Transbordamento da idéia pelo *ideatum* que nos colocaria para além

de toda elaboração ou projeção consciente de uma racionalidade ativa que tem tudo sob seu controle sem jamais sair de si mesma. O Outro é o *estrangeiro*, está fora, e daí sua invisibilidade. Ele é inadequado a toda idéia que dele se possa ter e, por isso, não é uma alteridade formal que cai diante das forças do eu, diante das forças compreensivas do Mesmo. O Outro considerado é um Outro metafísico que, segundo o próprio Levinas, não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo imperialismo do eu.⁷

Embora vejamos cotidianamente diante de outros, em meio a outros, o que se denuncia aqui é que nem sempre há nisso uma relação com a alteridade. Isso porque trabalhamos e funcionamos dentro de esquemas de pensamento no qual o reconhecimento do outro permaneceria a meio caminho. E por isso Levinas lança mão do conceito de Desejo metafísico que vai expressar essa relação sem correlação que se abre no encontro entre o Mesmo e o Outro enquanto alteridade. O que, segundo ele, é o impulso por excelência no qual o Eu se sente conclamado a romper suas estruturas egoístas a fim de estabelecer condições à relação. Relação com o que não é açambarcado pela idéia, que não é incorporado como fruto da compreensão porque o que tenho diante de mim não é um algo concreto, material, como tampouco algo externo passível de ser contemplado e admirado. O que se deseja é transcendente, está para além dos olhos e da luz, é um invisível que não vejo, mas que se torna presente no Desejo que por ele sinto. O que na totalidade e em seus muitos movimentos é algo absolutamente irrelevante, já que aí que se tem é a permanência viciosa no mesmo, exercício monótono da *mesmidade* que se projeta sobre o mundo, as coisas e os outros.

A partir daí, Levinas vai demarcar a separação como termo para indicar que entre o Mesmo e o Outro não há nenhuma espécie

⁷ Levinas. *Totalidade e infinito*. p.26

de reciprocidade, nenhuma forma de se conceber uma unidade ou um conceito que os aproxime. Esta distância intransponível, que ultrapassa os meros limites formais de uma alteridade que seria apenas o inverso da identidade, assim como um *alter* do *ego*, expõe a identidade do Mesmo a algo do qual ele não pode controlar. A presença de Outrem paralisa a posse, paralisa toda e qualquer atividade. Sua presença é eminentemente subversiva capaz de estremecer as estruturas do eu, subvertendo toda uma forma de agir solitário no mundo, chamando para a inauguração de um estado onde a interioridade se voltará para Outrem. Para Levinas, *a impugnação de mim próprio, co-extensiva da manifestação de Outrem no rosto – denominamo-la linguagem. A altura donde vem a linguagem designamo-la pela palavra ensino*.⁸ A alteridade ensina sobre a transcendência, tornando a egoidade prenhe da idéia do infinito. Abre-se aqui a subjugação do Eu da posse a um novo evento, a um acontecimento que contesta a própria posse e a liberdade injustificada do eu solitário indiferente à alteridade. O Mesmo, antes recolhido em sua ipseidade, é incitado agora a sair de si, é convocado e ensinado sobre a viabilidade de um novo modo de postar-se diante da realidade que se revela. Nesta relação sem correlação, fruto do encontro face-a-face, a *ipseidade* do Eu é convocada a sair de si, é conclamada a postar-se para além dos seus próprios domínios, para além da segurança e da estabilidade de sua *casa* onde tudo está ao alcance das mãos.

Há que se ater aqui ao fato de que o *desejo metafísico* não trata da imobilidade e da ausência de atos, mas sim da mudança de orientação destes mesmos atos, que agora não mais estarão voltados nem ao consumo, nem à concupiscência, nem tampouco à liturgia.⁹ A nobreza do Outro que tem a ver com sua própria

⁸ Levinas. *Totalidade e infinito*. p.153.

⁹ “O fato de essa altura já não ser o céu, mas o Invisível, constitui a própria elevação da altura e a sua nobreza. Morrer pelo invisível – eis a metafísica. Mas isso não quer dizer que o desejo possa dispensar os atos. Só que tais atos não são nem consumo, nem carícia, nem liturgia.” Levinas. *Totalidade e infinito*. p.23.

intocabilidade, com sua total invisibilidade frente ao Eu, chama a *ipseidade* a uma nova história, conclama-a a postar-se para fora de si mesma, sendo isso motivado pelo *desejo metafísico* que surge como “bondade”. A vigorosa presença do Outro diante do Eu representa agora um momento único onde se instaura um movimento de saída incondicional de si próprio, em função de alguém que chega e se hospeda na casa na qual a interioridade se abrigava.

Isso porque a alteridade como exterioridade, o transcendente não imanente, o infinito invisível não é um Outro abstrato, não é uma construção solipsista - ele está diante de mim. Ele é o rosto carnal de um Outro que diante de mim me olha e me lança a uma fome que não posso jamais satisfazer. E que por tudo isto ensina a possibilidade de se saltar ao círculo fechado e solitário da totalidade, indicando a viabilidade de se adentrar num modo além da essência, além da preocupação e obsessão pelo ser.

Eis aí, portanto, os indícios de uma reviravolta no modo de se pensar como algo inusitado ao que até então se conhecia. De um modo geral, se os termos eminentemente utilizados para caracterizar o ser humano tradicionalmente usavam como ponto de referência os elementos que compunham a estrutura de uma consciência ativa, ou seja, a liberdade do ser-em-ato em sua expansão ilimitada em busca do ser das coisas; descobre-se agora, a partir do Outro, a viabilidade de uma nova atitude, de um novo comportamento diante da realidade, descobre-se a possibilidade de se postar para além do ser, descobre-se a passividade da hospitalidade e a singularidade do sentido que aí se inaugura. O Outro enquanto infinitude ensina sobre a viabilidade de um posicionamento acolhedor, ensina sobre um modo totalmente diferente de se posicionar diante da vida.¹⁰ O Desejo aberto exige

¹⁰ “A sua alteridade manifesta-se num domínio que não conquista, mas ensina. O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.”

o suplantando de toda uma lógica que tradicionalmente coadunou a relação intersubjetiva às tramas da compreensão via adequação entre a idéia e a coisa.

Diante disto, um novo acontecimento se dá, um novo fato determina agora a abertura a um novo estado, e este fato refere-se exatamente ao momento em que a interioridade é açambarcada por algo que lhe foge ao controle, por algo que escapa aos seus domínios, algo que se expõe para além da posse. E este momento torna-se aqui eminentemente representativo e de importância crucial a tudo mais que se possa afirmar. A *epifania* do rosto diante da *ipseidade* do Eu conclama à inauguração de uma nova abertura para além da essência e da verdade outrora tecida na pergunta pelo ser, nas premissas de um novo modo de estar aí, outramente que ser, o qual se torna circunscrito à exigência ética para além de toda representação. A relação com Outrem vai exigir a anterioridade da abertura como condição primacial do estado ético capaz de permitir o contato real com a alteridade para além da diluição totalitária nas circunvizinhanças do Mesmo.

A partir disso, ultrapassa-se a tradição ocidental e vai-se considerar a exclamação da alteridade como única possibilidade de se inverter o em-si e o para-si egoístas que se fixam como ponto de partida de toda e qualquer possibilidade junto às estruturas do pensamento. O que nos lança a indícios de um novo sentido à condição humana, a justiça, à organização social e a todas as nossas deliberações. Um sentido que parte exatamente da possibilidade de abertura da individualidade constituída à realidade viva presente na face do Outro.

Logo se pode perceber que isso implica uma mudança radical do modo de se compreender a subjetividade, onde esta não mais representa um ente único e autóctone recolhido em sua *ipseidade* de "eu", recolhido na segurança de sua casa, mas como identidade

transida pela alteridade, a partir da relação face-a-face. Remete-se aí o pensamento sobre o homem e a própria filosofia para o além da essência. A força da filosofia da alteridade, onde a infinitude de Outrem atravessa a própria subjetividade abre uma brecha na totalidade. Uma brecha na qual o homem desperta de seu sono letárgico que o mantém na dinamicidade dos interesses e na movimentação egoísta. A face do Outro conclama a interioridade constituída à descoberta de novos poderes, poderes que se referem à capacidade de *ser-para* antes de todo *para-si*. E isso nos dá termos para pensarmos numa nova história, uma história para além da esfera gnosiológica do eu penso, onde se descobre o *novum* ético e a própria excelência do humano. Isso como desafio para pensarmos sobre nossas instituições e relações, sobre nossas escolhas e sobre as orientações que temos dado à nossa vida.

E a Declaração dos Direitos Humanos, dentro desta perspectiva, seria assim, em forma de lei, uma aproximação à necessidade de se deixar ser o outro, sem adestrar-lhe, sem tolhê-lo, sem violentá-lo. Sem isso padeceríamos da monotonia, do movimento solipsista de uma alma empobrecida que padece do que chamo de *mal-de-si* fechada na selvageria e na barbárie. Inumanidade monótona sem a grandeza da sociabilidade. Aí, não há abertura nem comunhão – mas pseudo-encontro, pseudo-relação.

Revigorada pela exclamação do outro do ser, do excedente, do *esse* do ser que transborda as enunciações e significações que dele se pode ter, a pergunta sobre o humano assume a partir disso uma outra direção, volta-se agora não mais sobre a solitária presença do ser-em-ato em sua atividade ontológica, mas reafirma-se sobre todo um novo acontecimento que tem a ver com a abertura da individualidade ao Outro, à responsabilidade, ao *ser-para*. A evidência do Outro, da alteridade que se apresenta e conclama a subjetividade a erguer-se transida por novos impulsos, impulsos que se determinam como responsabilidade e trazem como consequência direta a exclamação da condição

humana sobre uma nova direção, determina a recorrente necessidade de se rever a temática do sentido. O que emerge agora é exatamente a possibilidade de uma consciência acolhedora, uma consciência que abdica de seus próprios poderes em função da maravilha da relação. E aqui abrem-se termos de um novo sentido, o sentido do humano, que tem como ponto central o interesse pela ética e a justiça antes que a verdade.

Desde então, surge um novo desafio, o desafio de deixarmos para trás velhas certezas, de abandonarmos nossas mais requintadas elaborações racionais para darmos condições à manifestação do humano no e pelo acolhimento ético da alteridade, naquilo que podemos chamar de sabedoria do amor na excelência do *ser para*, o que nos deixa a possibilidade de assumir verdadeiramente o *sentido do humano* no acolhimento e na disponibilidade ao Outro. Ao percorrer o fenômeno singular do encontro com o Outro na forma de acolhimento e hospitalidade, Levinas vai lançar desafios à vida em sociedade. A idéia que transpassa aí é que as instituições e as escolhas que fazemos precisam ser humanizadas no sentido de seguirem a humanidade que se mostra quando da responsabilidade pelo Outro e pelo respeito à ordem do não matar. Ao percorrer a história do pensamento ocidental assim como a história das muitas escolhas que fazemos ao longo do tempo, o que Levinas vai afirmar é que precisamos lançar à vida o preceito maior que é ensinado na micro estrutura da relação Eu-Outro. Disso erguer-se-ia um outro sentido, neste caso como sentido do humano capaz de guiar e conduzir todas as iniciativas e todas as decisões que havemos de tomar, seja no âmbito da educação, da saúde, da política e principalmente do direito. Nossa liberdade e nossas ações precisam de justificação, esse é o grande ensinamento e o que serviria como fiel condutor de sentido não mais seria a idéia da necessária expansão e compreensão solipsista, como esforço em ser, mas a prerrogativa da ética como responsabilidade. A humanização pretendida e a história que

então começaria a ser conjugada seria, dentro desse horizonte, uma história de respeito, de responsabilidade, de hospitalidade e de acolhimento antes de interessamento por si. Humanização enquanto projeto e enquanto grande paradigma. Sem isso, estaremos presos à eterna repetição do mesmo que se dá na guerra onde toda elaboração de novas leis são apenas fogos fátuos que logo se dissipam.

Humanizar nossas instituições, nossas ações, nossas escolhas, nosso fazer - eis nossa tarefa eis o desafio que nos chama a uma nova sabedoria chamada amor, isso como momento sublime onde todas as leis se converterão em respeito e responsabilidade.

Referência bibliográfica

LEVINAS, E. *Autrement qu'etre ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974.

_____. *De dieu qui vient a l'Idée*. 1982. Paris: J. Vrin, (1986).

_____. *De l'existence à l'existant*. 1947. Paris: J. Vrin, (1978).

_____. *Difficile liberté: essai sur le Judaïsme*. La Haye; Nijhoff, 1961. (Collection)

_____. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. 1947. Paris: J.Vrin, (1988).

_____. *Entre nós. Ensaios sobre a alteridade*. 1991. Petrópolis: Vozes, (1997).

_____. *Éthique et infini*. Entrevista com Philippe Nemo. Paris: Fayard, 1982.

_____. *Humanismo do outro homem*. Vozes, Petrópolis - RJ (1993).

_____. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Transcendência e inteligibilidade*. 1984. Lisboa: Edições 70, (1991), (tradução).

CULTURA DE PAZ NA UNIVERSIDADE

A trajetória de uma idéia

Maria de Fátima Galdino da Silveira¹

Cristiane Valença de Miranda

Perguntaram a Dalai Lama... “O que mais te surpreende na Humanidade?” E ele respondeu: “Os Homens... Porque perdem a saúde para juntar dinheiro, depois perdem dinheiro para recuperar a saúde. E por pensarem ansiosamente no futuro, esquecem do presente de tal forma que acabam por não viver nem o presente nem o futuro. E vivem como se nunca fossem morrer... E morrem como se nunca tivessem vivido”.

A sociedade atual é caracterizada pelo fenômeno da globalização, revolução tecnológica, internacionalização da produção, expansão financeira, formação de blocos econômicos, comunicação em massa, entre outros. Esta condição de sociabilidade está fundada num modelo econômico que engendra indicadores negativos para o desenvolvimento pleno da humanidade, tais como, o desemprego, o analfabetismo, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e religiosos, racismo, intolerância, discriminação. Este modelo é retroalimentado pela reprodução de uma cultura de violência.

Esforços violentos de modernização têm afetado a noção de identidade dos povos; muitas conseqüências cruéis são decorrentes da globalização do intercâmbio cultural e o intercâmbio

¹ Dra. em Ciências, Professora adjunta do Departamento de Anatomia da UFPE, Coordenadora do Grupo de Cultura de Paz da UFPE, e-mail: fatima.galdino@bol.com.br. Cristiane é Assistente Social do Hospital das Clínicas da UFPE e Colaboradora da Cultura de Paz da UFPE.

econômico que levam à desintegração dos valores dos povos. Atualmente, a intolerância tem suscitado sentimentos de exagerado nacionalismo, revivendo diferenças étnicas e religiosas e levando milhões ao refúgio e à perda do “direito de ter direito”. Só no em 2001, 64 mil pessoas perderam a vida em 31 guerras: 22 internas e 9 externas, envolvendo países soberanos. Muitas guerras têm sido causadas por questões de identidade cultural visando à destruição do outro.

Apesar de formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança na maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos inteligentes de alta tecnologia, enquanto que os orçamentos destinados ao desenvolvimento social são constantemente reduzidos. Nas últimas duas décadas, os conflitos internacionais aumentaram, exacerbando as diferenças étnicas e religiosas. Se quisermos colher à paz, teremos que plantar uma cultura baseada em valores que prezem pelo bem comum.

Alcançamos elevados níveis de progresso tecnológico, conquistamos o espaço e povoamos a terra com quase sete bilhões de habitantes. Contudo, dois bilhões e seiscentos milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza, quinze milhões morrem de fome anualmente no mundo e quinhentos milhões encontram-se em condição de desnutrição. Este quadro representa o paradoxo da ausência de Paz Social. Destruímos florestas, extinguímos diversas espécies vegetais e animais, secamos rios e lagos, abrimos a camada de ozônio depositando na atmosfera, anualmente, seis bilhões de toneladas de dióxido de carbono e de outros gases que provocam o “efeito estufa”, causando alterações climáticas com vastas conseqüências para a coletividade humana. Este é o espelho em que se reflete a ausência de Paz Ambiental.

Há muito tempo o esforço pela paz e pela não-violência é preocupação de muitos países. Em 1899, a Conferência de Haia para a Paz; 1919, a Liga das Nações; 1945, no final da Segunda Guer-

ra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas e sua agência especializada para a educação, a ciência, a cultura e as comunicações, a UNESCO. Esta, desde a sua criação, tem agido sempre de acordo com os princípios delineados no preâmbulo de seu Ato Constitutivo: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”.

Em 1989, durante o *Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens*, na Costa do Marfim, foi utilizada pela primeira vez a noção de uma “Cultura de Paz”. Em fevereiro de 1994, durante o primeiro *Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz*, realizado em San Salvador, Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da estratégia de médio prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado “*Rumo à Cultura de Paz*” foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações, coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não-violência e da tolerância ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz. Além disso, em novembro de 1997, reconhecendo a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância, incluindo as de raça e cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional, étnica ou social, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, sob a coordenação geral da UNESCO. Em 4 de março de 1999, em Paris, o *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência*, elaborado por um grupo de prêmios Nobel da Paz junto com as Nações

Unidas, onde milhões de cidadãos assinaram um compromisso em torno de seis princípios norteadores de ações em prol de uma convivência edificante: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade. Culminando com a “Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo”, no período de 2001 a 2010, que é um dos mais bem-sucedidos programas concebidos pela UNESCO, mobilizando centenas de instituições governamentais e sociedade civil, cujos projetos e ações estão presentes nos quatro cantos do planeta, auxiliando milhares de pessoas.

I. O que é Cultura de Paz? Por que Cultura de Paz?

Cultura é o conjunto de padrões de comportamento, crenças, costumes de um grupo social. Com base nesta definição vivemos uma cultura de violência desde os primórdios da nossa história, onde a necessidade de sobrevivência obrigava os nossos ancestrais a explorarem territórios e povos vizinhos. Mesmo em dias de hoje, nossas crianças vivem cercadas de estímulos violentos: músicas, como as de ninar onde o boi da cara preta pega a criança por ter medo de careta; filmes, mesmo de animação, que estão sempre mostrando lutas, disputas e agressões; palavras, como “eu vou à luta ou matar dois coelhos com uma só pancada”; atos violentos no dia-a-dia que incutem ações de discriminação e desrespeito para consigo, com o próximo e com a natureza. Torna-se fundamental a mudança de cultura para que se evitem as noções baseadas na violência e para a construção de uma cultura de paz. Essa construção requer tempo, estudo e aplicação em todos os setores de convívio humano.

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, princípio de pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes. Essa cultura procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação.

Para que se instale uma Cultura de Paz, a EDUCAÇÃO é à base de sua construção, não essa educação exclusivista, mas, sobretudo a que ensine a ética e o respeito entre os povos. Essa iniciativa deve ser em longo prazo e deve levar em conta os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais de cada ser humano. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no ambiente familiar, regional e nacional.

Assim na Universidade como ambiente de ensino, mas também de pesquisa e extensão, sente necessidade da construção de uma Cultura de Paz nestes três níveis para produzir uma modificação paulatina no contexto atual que vivenciamos. Agir pela Paz é uma necessidade e precisa ser um compromisso de todas as instituições públicas e privadas de ensino no nosso país. Reconhecer esta tarefa e assumi-la é comprometer-se na promoção e na construção de espaços onde a Cultura da Paz pode ser pensada e ter sua viabilidade e concretização nas mais diversas instâncias do saber e da atitude humana.

II. A Cultura de Paz na Universidade Federal de Pernambuco

Neste cenário é que em abril de 2006, o grupo de Humanização do Hospital das Clínicas da UFPE, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão promoveu um Seminário

rio: “*A Cultura de Paz na Educação e na Saúde: Uma Proposta Universalizante*”. Como resultado, foi constituído um grupo operativo que incorporou no seu plano de ação as sugestões de estudiosos do assunto para promover anualmente, na universidade, uma semana de Cultura de Paz incorporada ao calendário acadêmico. Este seminário motivou a participação de novos atores, entre estes, professores, alunos, técnicos da UFPE e parceiros externos que se tornaram membros efetivos na formulação e execução de propostas para um projeto de Cultura de Paz dentro da UFPE.

Ainda neste ano, nos meses de Setembro e Outubro, as propostas finalmente se transformaram em projeto, sendo apresentado e aprovado pelo Reitor Amaro Lins e Conselho Administrativo da UFPE. Surgiu assim o projeto de Cultura de Paz da UFPE. No período de 20 a 26 de novembro de 2006 foi realizada a I Semana de Cultura de Paz da UFPE com facilitadores internos e externos à universidade que trabalharam os conteúdos da Paz nos campos da Ciência, Espiritualidade, Pedagogia, Justiça, Comunicação e Família. Entre outras iniciativas, o grupo da Cultura de Paz participou de programas de rádio e televisão para divulgação do evento que contou com a participação de cerca de 400 pessoas. Este evento deu grande visibilidade aos conteúdos da paz dentro do universo da instituição.

Diante dos resultados obtidos com este evento, em maio de 2007 o Projeto Cultura de Paz UFPE foi oficializado como Projeto de Extensão, baseando-se em três pilares: cultura de paz como eixo transversal da prática pedagógica da Universidade; fortalecimento da rede de intercâmbio interna e externa em Cultura de Paz e Violência; articulação continuada do potencial produzido pela UFPE com entidades governamentais e não-governamentais. O projeto Cultura de Paz UFPE constitui-se em um movimento amplo e inclusivo de sensibilização sobre a importância da pedagogia da paz no cotidiano da universidade. Busca fortalecer a discussão sobre a conexão entre disciplinas e práticas através

de uma abordagem transdisciplinar, com conteúdos transversais nos currículos pedagógicos da UFPE. A Transdisciplinaridade diz respeito a um processo sistêmico pedagogizado e entendido como uma construção continuada, estabelecido a partir da relação com a vida. É a promoção das transformações indispensáveis para que a Paz seja o princípio governante, pois, é pela integralidade da Paz que o indivíduo, a sociedade e a natureza se tornam inseparáveis e coexistentes numa contínua interdependência.

É importante destacar que, no sistema universitário brasileiro, ainda são poucas as iniciativas de caráter INTERdisciplinar refletidas em nome de Centros ou Institutos. Apesar da inexistência dessa designação, em nossas unidades acadêmicas, a pesquisa interdisciplinar está sendo cada vez mais incentivada, o que contribui para um clima de criação humanística-científica-tecnológica - TRANSdisciplinar. Neste sentido, destacamos a necessidade da transição do INTER para o TRANSdisciplinar nas universidades. Diz respeito, portanto, à integração das áreas de Direitos Humanos, Educação para a Paz, Lingüística, Psicologia e Mediação/Resolução de Conflitos. É nesse espírito de transição que se inspira este Projeto.

Neste ritmo foram realizadas rodas de diálogos sobre transdisciplinaridade com setores administrativos e o 1º curso de Humanização na Gestão do Trabalho que ocorreu em novembro de 2007, no Hospital das Clínicas da UFPE, promovido pela PROGEP e com a participação de gestores, docentes e funcionários técnico-administrativos da universidade, com o tema sobre os conflitos institucionais e familiares. Participações de encontros de extensão ampliaram as conquistas do projeto. De 19 a 23 de novembro de 2007 ocorreu a II semana de Cultura de Paz, este evento contou com a participação do fundador e presidente do *International Institute for Restorative Practices* (USA), lançando para o público as discussões sobre as práticas restaurativas e a mediação de conflito, também foram trabalhados temas sobre formação integral, co-

municação, convivência, ecologia, física quântica, arte e educação. Novas propostas e articulações foram geradas neste evento.

Em 2008 foi realizado um seminário sobre saúde: 1º seminário de Saúde Integral – um novo paradigma, este permitiu discussões sobre formas mais saudáveis de vida para o corpo e para a mente. Em setembro deste ano, foi criado o núcleo de Ciência e Cultura de Paz, este vinculado ao Laboratório de Filosofia, ao mestrado e ao doutorado em Filosofia da UFPE e tendo sido registrado no CNPq e na PROPESQ-UFPE. O caráter inovador e a importância deste núcleo e de suas pesquisas é o que mais destacamos, pois foi implementado um modo de pesquisa interdisciplinar, tal núcleo de investigação em teorias, pedagogias, metodologias (tecnologias) – consubstanciadas na expressão *ciência e cultura de paz*, coloca a UFPE na linha de frente junto a centros de pesquisa destacados que descobrem conceitos, ações e produções em torno da Paz; isso não se trata de discurso moralizante ou despotencializado, ou mesmo religioso, mas exigência de maior eficácia social, pessoal e científica para conhecer profundamente, lidar e transformar subjetividades humanas, relações sociais e de trabalho.

A III semana de Cultura de Paz da UFPE aconteceu de 24 a 28 de novembro de 2008, prestou homenagem *in memoriam* a Pierre Weil, escritor, educador e psicólogo, presidente da Fundação Cidade da Paz e Reitor da UNIPAZ (Universidade Holística Internacional de Brasília). Pierre recebeu o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz e foi apresentado para o prêmio Nobel da Paz para 2003, personalidade de muita importância dentro da cultura de paz, sendo a UNIPAZ uma parceira na trajetória do nosso projeto. Durante este evento foi lançado o 1º livro: *Cultura de Paz – educação de um novo tempo*, essa publicação recolheu artigos de palestrantes, colaboradores internos e externos do projeto.

Um segundo livro editado pelo grupo da UFPE foi lançado na IV semana de Cultura de Paz, e tem como título: *Cultura de Paz – a alteridade em jogo*, em 2009. Esta semana foi realizada de 03 a

06 de novembro e prestou homenagem a Dom Hélder Câmara, em ocasião que se comemorava o centenário de seu aniversário. Dom Hélder foi o único brasileiro indicado quatro vezes para o Prêmio Nobel da Paz, bispo católico, arcebispo emérito de Olinda e Recife, grande defensor dos Direitos Humanos durante o regime militar brasileiro.

A trajetória da Cultura de Paz dentro do ambiente universitário permite que se ampliem às discussões e que se encontrem soluções para a construção de um mundo mais saudável, mais digno e sobretudo mais humano. Nesta direção é que se destina um projeto tão inovador, que aponta para o futuro, respeitando o passado, mas vivendo o presente. Neste ano de 2010, estamos realizando a V Semana de Cultura de Paz, um marco cada vez mais fortalecido de reflexão e de aproximação da academia com as questões mais graves de nossa sociedade. Outro exemplo é o ciclo aberto de palestras *Entre Nós*, realizado mensalmente pelo Grupo na UFPE. Do mesmo modo, o terceiro livro sobre Cultura de Paz – restauração e direitos, agora com articulistas nacionais e internacionais.

Cultura de Paz | Restaurações e Direitos

TIPOGRAFIA Book Antiqua

Editora
Universitária  UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea
Recife | PE CEP: 50.740-530
Fax: (0xx81) 2126.8395
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930

www.ufpe.br/edufpe
edufpe@nlink.com.br
editora@ufpe.br



Cultura de Paz

UFPE

Editora
Universitária



UFPE

PROPESQ

PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ISBN 978-85-7315-792-5



9 788573 157925