

ESTUDOS PARA A PAZ



**VAHIDEH R. RABBANI JALALI
(ORGANIZADORA)**

ESTUDOS PARA A PAZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Josué Modesto dos Passos Subrinho
Reitor

Angelo Roberto Antonioli
Vice-reitor

Cláudio Andrade Macedo
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Rui Belém de Araújo
Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitário

Jane Alves Nascimento Moreira de Oliveira
*Coordenadora do Núcleo de Estudos da Mente
e da Espiritualidade Humana*

Conselho Editorial da Editora Criação

Afonso Nascimento
Fabio Alves dos Santos
Luiz Carlos Silveira Fontes
Justino Lima Alves
Jorge Carvalho do Nascimento
José Rodorval Ramalho

ESTUDOS PARA A PAZ

VAHIDEH R. RABBANI JALALI
(ORGANIZADORA)



Editora criação

ARACAJU, 2010

Copyright by Vahideh R. Rabbani Jalali

Este livro, ou parte dele, pode ser
reproduzido por qualquer meio, desde que cite a obra.

Editoração Eletrônica:
Adilma Menezes

Revisores:
MSc. Maria Roseneide Santana dos Santos
MSc. Mary Jane Dias

Ficha catalográfica elaborada pela Editora Criação

Estudos para a paz / organização, Vahideh
E82e R. Rabbani Jalali - Aracaju: Criação,
2010.
374 p.

ISBN 978-85-62576-07-2

1. Paz. 2. Filosofia da paz. 3. Cultura
da paz. 4. Direitos humanos. 5. Cida-
dania. 6. Pacifismo. I. Jalali, Vahideh R.
Rabbani.

CDU 172.4

APRESENTAÇÃO

Esta obra une e reúne artigos elaborados por alunos da segunda turma (2007/2008) de Especialização em “Estudos para a paz e Resolução de Conflitos” e por integrantes do Convênio que a Universidade Federal de Sergipe firmou com a Universidade Jaume I (Castellón-Espanha), de que resultou em um Mestrado através do programa “Máster Internacional”, em “Estudos para a Paz e Desenvolvimento”.

Na trajetória historicamente traçada pelo pensador pacifista Mahatma Gandhi, um contingente humano que integra representantes dos vários pólos do planeta, vem pondo em prática ensinamentos desse filósofo que, entre outros conceitos de vida, legou à humanidade uma concepção de paz que repousa em estados de espírito como a ausência de agressão, de opressão, de violência e de hostilidade, de discriminação ou preconceito, de guerra ou conflito de qualquer natureza. Essas qualidades que os seres humanos devem procurar, cultivar e perseguir, devem também ser articuladas com a prática do bem-estar, de sadias relações interpessoais e/ou internacionais, de segurança social. A ausência desses saudáveis estados de espírito tem por causas imediatas: a injustiça social, o desrespeito aos direitos humanos, as desigualdades econômicas, o radicalismo político e religioso e o racionalismo.

Cada um dos artigos que dão corpo a este volume tem como ponto assente a serenidade da paz mundial ou a ausência de tensões sociais. Os temas dos textos aqui publicados se articulam, do ponto de vista do conteúdo e dos propósitos que alimentam. Assim, a temática da paz mundial é pensada filosófica, racional, social, ontológica, religiosa e politicamente, para além do trata-

mento considerado em sua relação com as instituições localizadas em contextos multiculturais da sociedade moderna.

No todo, a oportunidade desta obra, com título tão singelo: *Estudos para a Paz*”, organizada pela Profa. Dra. Vahideh R. Rabbani Jalali, é inquestionável. Reflexões como a relação entre religião e paz, focalizando as possibilidades de diálogo entre as religiões do planeta, a crise da memória de que sofre a cultura contemporânea, face à desarticulação entre comunicação e conhecimento, que deu lugar à relação violenta entre comunicação e persuasão (impacto), só para explicitar (e incitar à leitura das demais reflexões que esta publicação ostenta), esses exemplos elevam seus articulistas à categoria de intelectuais comprometidos com as mais urgentes problemáticas sociais vividas ao nível mundial. Trata-se de uma produção acadêmica multidisciplinar. São vários olhares dirigidos de diversos ângulos, mas guiados por um único fio condutor que outro não é senão a busca de justiça social.

Por outro lado, a relação teórica que toma como material de reflexão o bem-estar, os conflitos sociais, o desenvolvimento de um país, as injustiças sociais, o trabalho e o trabalhador social, enfim, a paz, acontece de maneira tão objetiva, tão concisa, tão clara, tão procedente, que facilita a compreensão e a apreensão dos diversos conteúdos abordados ao longo do volume em questão, o que se torna, também, um recurso facilitador para que as pesquisas e estudos sobre e para a paz assumam um lugar de relevo no âmbito das relações internacionais. Com reflexões como as que, no momento, apresentamos, aos poucos, a nossa Universidade ingressa nesse contexto privilegiado de luta pela presença da justiça social em todos os níveis de desenvolvimento humano. Boa leitura.

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho
Reitor da UFS

SUMÁRIO

- Apresentação	5
PROF. DR. JOSUÉ MODESTO DOS PASSOS SUBRINHO	
- Introdução	9
PROFA. DRA. VAHIDEH R. RABBANI JALALI	
- Uma proposta de Filosofia para a paz	15
VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN	
- <i>Cidadania e a Busca pelo Reconhecimento nas Sociedades Modernas</i>	31
MARTHA JALALI RABBANI	
- <i>A proteção e desenvolvimento do espírito humano: Um foco expandido para os Estudos para a Paz e Discurso dos Direitos Humanos</i>	55
MICHAEL L. PENN & ADITI MALIK	
- <i>As Regras Mudam? Instituições Políticas em Contextos Multiculturais</i>	79
CARLOS JALALI	
- <i>Paz mundial e o entendimento inter-religioso</i>	103
SUHEIL BUSHRUI	
- <i>Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita</i>	113
ELOÍSA NOS ALDÁS	
- <i>Resolução pacífica de conflitos através do processo de consulta</i>	129
LOUIS ANDERSON	
- <i>A paz e a educação em valores: a consulta como instrumento e o papel da família</i>	139
MÁRIA DE FÁTIMA FONTES DE FÁRIA FERNANDES; ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEÓN	
- <i>A Importância dos vínculos afetivos na Primeira Infância para uma Cultura da Paz</i>	153
ANA MARIA DE ARAÚJO MENEZES MACÊDO	
- <i>Resolução de conflitos a partir da escola: uma proposta para construção da paz</i>	169
LUCIANA RAMOS DE OLIVEIRA SILVA	

- <i>A Educação para a Paz no contexto escolar</i>	183
MARIA ALDACI SILVA MENEZES	
- <i>Estratégias para enfrentar o bullying através dos estudos da paz ..</i>	191
DJANIRA MONTALVÃO; GONÇALO FERREIRA; JANE ALVES NASCIMENTO; RIVALDO SÁVIO DE JESUS; WANDERLEIA MARTINS BUENO	
- <i>Saúde e paz: Interfaces e sinergias no enfrentamento às violências</i>	207
FEIZI MASROUR MILANI	
- <i>Educação em Saúde Bucal como um caminho em e para a Cultura de Paz</i>	225
ADÉLIA RIBEIRO OLIVEIRA; MARTHA JALALI RABBANI	
- <i>O Trabalhador Social como Construtor de Paz</i>	239
POLYANA MARIA PALMEIRA SARMENTO; FRANCISCO ADOLFO MUÑOZ MUÑOZ	
- <i>Educação para Paz e Direitos Humanos: reflexões a partir do Trabalho Social nos Programas de Desenvolvimento Urbano ...</i>	251
ANELMA RIBEIRO OLIVEIRA ALMEIDA	
- <i>Princípios da cultura da paz e a agricultura familiar no Brasil .</i>	265
EDMAR RAMOS DE SIQUEIRA; MARCOS ANTONIO DA SILVA	
- <i>Violência cultural e os conhecimentos paleontológicos em Sergipe ...</i>	283
MARIA HELENA ZUCON; MARCOS ANTONIO DA SILVA	
- <i>Violência verbal no ambiente de trabalho</i>	301
LÉA FLÁVIA SANTOS COSTA	
- <i>Violências contra a mulher x cultura de paz da vitimização ao empoderamento</i>	311
MAYRA SUZANA DE MATOS; MARIA TEREZA P. NOBRE	
- <i>Jeitinho brasileiro: vilão ou ferramenta para a paz?</i>	323
KARLA SOUZA OLIVEIRA; ANTÔNIO CARLOS BARRETO	
- <i>Direitos Humanos e a Água como Fonte de Vida</i>	347
JANE ALVES NASCIMENTO MOREIRA DE OLIVEIRA	
- <i>A Promessa da Paz Mundial</i>	361
CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA POR VAHIDEH R. R. JALALI	
- <i>Núcleo de Estudos da Mente e da Espiritualidade Humana-NEMEH</i>	373
VAHIDEH R. R. JALALI E JANE ALVES NASCIMENTO MOREIRA DE OLIVEIRA	

INTRODUÇÃO

A partir da década de 50, como resultado da destruição social e do sofrimento humano causado pelas duas Grandes Guerras, cientistas naturais e sociais na Europa sistematizaram uma área interdisciplinar do conhecimento, epistemologicamente comprometida com determinados valores e práticas sociais, denominaram Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos.

Inicialmente preocupados com mecanismos de prevenção e resolução pacífica de conflitos armados, os Estudos para Paz gradualmente se expandiram para incluir questões relativas ao desenvolvimento e à justiça social e ambiental. Como um fenômeno contemporâneo, essa área do conhecimento reflete a sistematização de uma preocupação, sempre presente nas sociedades humanas, em promover a harmonia e a convivência entre os diversos grupos sociais.

Durante essas últimas décadas, os Estudos para a Paz também se expandiram geograficamente. Hoje existem em todo o mundo, segundo *Annual Report (International Herald Tribune)* de 2008, mais de 400 programas universitários de pesquisa e ensino nessa área. O programa de especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos oferecido através do Núcleo de Estudos da Mente e da Espiritualidade Humana da Universidade Federal de Sergipe uniu-se, em 1999, a esses esforços em prol da paz. Em convênio com o programa de Mestrado em Estudos para a Paz, oferecido pela Universidade Jaume I, na Espanha, que recebeu a medalha “Ghandi’ de ouro pelo reconhecimento como o melhor programa europeu nessa área, esse curso de especialização, pioneiro em Universidades públicas no Brasil, foi oferecido a profissionais liberais de diversas áreas, como educadores, assistentes

sociais, médicos, advogados, jornalistas, e também a líderes políticos e comunitários.

O presente compêndio une artigos de docentes e discentes da segunda turma de especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos (2007-2008) e artigos dos alunos que através de convenio existente entre universidade Federal de Sergipe e Universidade Jaume I deram continuidade à especialização obtendo Mestrado pelo programa Máster Internacional em “Estudos para a paz e Desenvolvimento” pela Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz da Universidade Jaume I de Castellón – Espanha.

A primeira reflexão que se propõe ao leitor é uma reflexão filosófica sobre a paz. Pensar a paz a partir da filosofia é, segundo o autor, reconstruir as capacidades ou competências humanas para conviver em paz. A partir dessa reconstrução normativa se pode argumentar que o ser humano é capaz de organizar suas relações práticas e cotidianas de distintas maneiras, inclusive pacífica.

O capítulo seguinte enriquece essa reflexão com uma análise da teoria do reconhecimento. A autora analisa a tensão entre a busca pela autorrealização e pelo reconhecimento social que constitui a condição humana, com o propósito de demonstrar que a estrutura das relações humanas é simétrica e direcionada à cooperação e compreensão mútua, ainda quando optemos por desviar-nos dessa solidariedade original.

O tema que segue trata de uma abordagem racional do espírito humano que provê uma discussão ideal dos direitos humanos porque simultaneamente determina o valor intrínseco da pessoa humana, oferece uma base ontológica para a unidade e interdependência humana e delimita as capacidades da consciência da qual depende o futuro da civilização.

O livro trás então uma análise do papel das instituições políticas em contextos multiculturais e demonstra que as mesmas podem contribuir substancialmente para a ausência da violência nesses contextos. Apesar de que não há soluções institucionais únicas para os desafios que o multiculturalismo gera, o desafio da democracia na atualidade é também o desafio de lidar de forma pacífica com a dimensão multicultural das sociedades modernas.

“A Paz Mundial e a Compreensão inter-religiosa” discute os motivos pelo qual a contribuição da religião à construção da paz tem sido subestimada. O autor defende que as religiões do mundo podem e devem explorar seu potencial de pacificação e trabalhar pela unidade humana. A fim de contribuir com esses objetivos, o autor recupera os “Estudos Comparativos da Religião” para discutir a possibilidade do diálogo entre religiões.

“Repensar e reaprender a comunicação para uma cidadania cosmopolita” discute a profunda crise de memória que sofre a cultura contemporânea. Cada vez mais, as mensagens são regidas pelo seu potencial de impacto e não pela construção do conhecimento que pode favorecer. O desafio, como a autora aborda, é: “pensar a comunicação publicitária, para poder fazer pensar através dela.”

A consulta como um valor determinante e fundamental em todos os trabalhos aqui apresentados, sejam de cunho teórico e filosófico ou prático e político – e que é considerado como um elemento forjador da unidade e coesão social e como procedimento principal para a resolução pacífica de conflitos – foi analisado em dois artigos. O primeiro artigo trata o processo da consulta, e o segundo trata o papel da família na prática da mesma.

O livro prossegue com reflexões teóricas e exemplos cotidianos e culturais das relações educacionais na sociedade, com o objetivo de estabelecer uma relação mais clara e definida entre a educação e a paz. O capítulo que investiga a importância dos vínculos afetivos na primeira infância para uma cultura de paz na família e na escola contribui para informar pais, professores e outros educadores sobre o seu papel irrevogável na construção de uma sociedade mais pacífica.

O texto “Resolução de Conflitos a partir da Escola: Uma Proposta para a Construção da Paz” considera o conflito como um elemento natural, presente nas relações humanas mas que pode, todavia, ser transformado de forma criativa, promovendo, assim, a descoberta de pontencialidades, o reconhecimento do outro e, principalmente, o respeito à diversidade.

Ainda referindo-se ao papel da escola na educação para a paz o livro trata da “Educação para a Paz no Contexto Escolar”. Aqui a autora argumenta que a educação para a paz, ainda que de fato não seja restrita ao âmbito escolar, encontra nesse contexto um

importante espaço de atuação. Na escola, valores universais podem ser ensinados e os próprios métodos de ensino, enquanto dialógicos e participativos, podem ser um meio para a aprendizagem de atitudes democráticas e pacíficas.

Essa coletânea também contém dois textos desenvolvidos por profissionais da área da saúde que estabelecem paralelos entre os campos da saúde e da investigação para paz, a partir da definição da violência, pela Organização Mundial da Saúde, como um problema de saúde pública. No texto “Saúde e Paz: Interfaces e Sinergias no Enfrentamento às Violências”, o autor reflete sobre o papel da saúde na redução da violência, mostrando os principais motivos que o leva a defender a “promoção da cultura de paz” como uma abordagem mais abrangente e efetiva que a “prevenção da violência”.

Nessa mesma linha de pensamento, o texto “Educação em Saúde Bucal” introduz os princípios de educação em saúde voltados à promoção da saúde bucal que nos permitiriam entender a necessidade de uma transdisciplinaridade para superar as patologias individuais e coletivas e alcançar resultados revertidos para o bem-estar humano.

O livro, com sua vocação multidisciplinar, segue com três artigos que discutem o papel de trabalhadores e trabalhos sociais na edificação da paz. O fio condutor destes trabalhos é a justiça social. A autora que enfoca no trabalhador social, além de um estudo de campo, procura estabelecer uma relação teórica entre o bem-estar, os conflitos, o desenvolvimento, a justiça social, a paz e o trabalhador social.

Enquanto o papel do trabalho social nos programas de desenvolvimento, a habitação trata-se de uma concepção mais ampla do desenvolvimento que remete à idéia de dignidade e, com ela, ao conceito de direito. O segundo texto está voltado para a agricultura familiar. O autor, a partir da perspectiva de uma cultura de paz, investiga os problemas do dia a dia dos agricultores e suas possíveis causas, visualizado no trabalho do Ministério da Integração Nacional. Apresenta os princípios e diretrizes que os atores sociais pertinentes a agricultura familiar, devem incorporar em seus discursos.

A violência, um processo complexo, grave e de expressões tão diversificadas, também foi tratada nesse livro a partir de algumas

de suas manifestações mais específicas. No texto da violência contra mulher, a autora procura os mecanismos e motivos dessa violência. Um atentado contra a própria sociedade e a democracia, essa violência exige uma rede de ações governamentais, institucionais, e individuais, de cunho educativo e cultural, para empoderar a mulher a ocupar seu espaço de forma igualitária na construção de um sociedade mais justa.

Um grupo de professores, preocupados com a violência na e da escola, aborda o problema específico do Bullying, um distúrbio que se caracteriza por agressões diversificadas e repetitivas, tanto físicas como morais e que pode ser enfrentado a partir dos princípios e métodos dos Estudos para a Paz.

A violência verbal no ambiente de trabalho refere-se a uma violência que fere a moral e a dignidade humana. Quando a violência causa a ruptura da configuração solidária das relações humanas, o custo e o impacto da violência no trabalho são graves.

No texto “Violência Cultural e os Conhecimentos Paleontológicos em Sergipe”, a autora, partindo das imposições culturais que o Brasil sofreu durante o processo de colonização, estuda a não valorização da cultura como expressão de violência cultural. Nesse cenário, ela argumenta por uma política de sistematização dos conhecimentos paleontológicos e pela preservação do patrimônio paleontológico de Sergipe.

“Direitos Humanos e a Água como fonte de Vida” é uma reflexão sobre a violência ambiental, ou seja, sobre os processos humanos de intervenção que estão transformando o meio ambiente e que poderiam ser evitados ou até mesmo revertidos. A autora sugere iniciativas educacionais, a partir da vontade política e da vontade da sociedade, para a transformação de paradigmas e possíveis soluções.

O último texto aborda o “Jeitinho Brasileiro”. A autora discorre sobre o assunto questionando se o jeitinho é um vilão ou uma ferramenta para a paz e conclui que através da escolaridade e programas educativos no marco de transdisciplinaridade pode-se direcionar o jeitinho brasileiro para a sua vertente mais positiva, que é sua vocação pacífica.

O livro encerra com a apresentação da mensagem da Casa Universal de Justiça “A Promessa da Paz Mundial”, um documen-

to de visão abrangente e inovadora, publicado no ano Internacional da Paz, entregue aos líderes e governantes do mundo, que foi, e segue sendo, uma fonte de motivação para milhares de pessoas em seu envolvimento e trabalho pela paz. A organizadora desse livro seleciona e ordena os trechos e passagens que contribuem com uma visão integradora dos temas e questões tratados no curso de Especialização em Estudos para a Paz. Fica portanto, ao leitor o convite para um estudo mais aprofundado desta mensagem.

Como uma área do conhecimento ainda pouco explorada e estudada no Brasil e, ao mesmo tempo, de grande relevância para a compreensão e redução dos níveis de violência nas sociedades modernas, os Estudos para a Paz deveriam fazer parte do currículo e da pesquisa de toda educação comprometida com a crítica social e formas de convivência mais justas. Nesse sentido, esperamos que a multiplicidade das temas aqui abordados, que traz a marca da interdisciplinidade da área de Estudos para a Paz, sejam uma contribuição aos leitores brasileiros que desejem dialogar (com), dar continuidade (a), explorar, e aplicar os conceitos desenvolvidos nessa área.

Aracaju, verão de 2010

Profa. Dra. Vahideh R. Rabbani Jalali

UMA PROPOSTA DE FILOSOFIA PARA A PAZ*

VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentarei de forma resumida uma aproximação à Investigação para a Paz realizada na Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz¹. Como o próprio nome indica, a minha perspectiva parte dos instrumentos de reflexão filosófica em que me formei. Abordar a Investigação para a Paz sob esta vertente supõe, desde logo, o reconhecimento de uma forma de entender a própria investigação. Pensamos que as investigações e os estudos para a paz requerem aproximações multidisciplina-

* Este capítulo é uma versão de um trabalho mais completo traduzido ao português por Tatiana Moura e adaptado como capítulo para esse livro por Martha Jalali Rabbani, ambas as doutoras que desenvolveram sua pesquisa sob a supervisão do autor, quem deu sua autorização para a publicação deste capítulo. A versão completa em espanhol está em MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2005), «Filosofía e investigación para la paz», *Tiempo de Paz*, Vol. (Año 78/Otoño), pp. 77-90.

** Vicent Martínez Guzmán é doutor em Filosofia, diretor da Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz na Universidade Jaume I na Espanha, professor de filosofia da mesma Universidade e fundador do programa de Mestrado Internacional em Estudos para a Paz, Desenvolvimento e Resolução de Conflitos oferecido por essa Universidade. Professor convidado para curso de Especialização em Estudos para a paz e Resolução de Conflitos/UFS.

¹ Estas reflexões resultam do projecto de investigação “Desarrollo, Dialogo y Responsabilidad Corporativa”, Projecto I+D+I do Ministerio de Educación y Ciencia español,co-financiado pelos fundos FEDER, ref. HUM2004-06633-C02-02/FISO.

res e multiculturais. Deste modo, dadas as próprias características dos objectivos destas investigações e a sua relativa novidade, serão também interdisciplinares e interculturais.

Creio que o que está em jogo é a tomada de consciência do sofrimento que os seres humanos podem gerar uns aos outros e à própria natureza, e a busca de formas pacíficas de transformação das relações humanas que sejam alternativas às guerras, à marginalização e à exclusão que são expressões desse sofrimento. Para estes dois objectivos mínimos da investigação para a paz, tomada de consciência do sofrimento e indagação de formas pacíficas de transformação, não há nem uma disciplina nem uma cultura que tenha a patente da solução. São objectivos tão importantes para a configuração pacífica das relações humanas que temos de estar criticamente atentos a que uma cultura ou campo de estudo se converta em paradigma dominante das soluções porque, pela própria natureza dos problemas a tratar, se uns saberes e culturas se apresentam como dominantes, convertem-se em dominadores e, por conseguinte, convertem outros saberes e culturas em dominados, submetidos e excluídos. Dominação, submissão e exclusão são precisamente algumas das causas do sofrimento a que nos referíamos e, portanto, não podem ser considerados meios pacíficos da sua transformação.

A proposta que vou analisar, e na qual trabalhamos há mais de dez anos, é a de que, enquanto seres humanos, temos competências ou capacidades para organizar as nossas relações, fazendo uso das guerras e de qualquer outro tipo de violência estrutural, cultural ou simbólica que suponha, como já mencionei, a marginalização, exclusão e até a morte de alguns seres humanos por outros e a depredação do meio ambiente. No entanto, também é certo que temos competências ou capacidades para organizar as nossas relações de forma pacífica, desde a expressão da ternura ou do carinho nas relações interpessoais, até a criação de instituições de governação locais, estatais ou globais que promovam relações humanas baseadas na justiça, bem como relações com a natureza baseadas na sustentabilidade.

Isto significará desde logo que estamos empenhados em trabalhar com propostas realistas. Longe daqueles que, considerando-se a si mesmos realistas, qualificaram os estudos para a paz

como um “realismo ingênuo” ou “uma certa utopia”, de que fica bem falar, mas na certeza de que a realidade vai por outros caminhos, a nossa posição consiste na denúncia desse “falso realismo” e na defesa da possibilidade de realização das nossas próprias propostas. Denunciamos essa atitude como falso realismo porque não considera as relações humanas em toda a sua complexidade: já admitimos que os seres humanos têm competências ou capacidades para fazer muito mal, até para a aniquilação total. Nisto estamos de acordo com os falsos realistas. No entanto, quedarmo-nos por estas afirmações é distorcer as capacidades dos seres humanos, é um idealismo de má fé, que se converte numa ideologia que sustenta as situações de dominação, exclusão, marginalização e depredação da natureza, com o argumento de que “não há solução para a fome no mundo” ou de que “a única alternativa possível era bombardear o Iraque”.

A nossa proposta é mais realista, porque, ainda que reconheçamos as capacidades e competências para gerar sofrimento, reconhecemos também as capacidades e competências para tornar efectivas todas as outras coisas que já dissemos que também podemos fazer entre nós: tratar-nos com ternura e carinho na esfera interpessoal e criar instituições de governação com justiça nos diferentes contextos institucionais. É verdade que também temos este segundo tipo de capacidades e competências e podemos sempre pedir-nos contas do tipo de capacidades que exercemos nas nossas relações, entre nós e com a natureza.

Daqui resulta que a nossa proposta de definição de filosofia para fazer as pazes seja a reconstrução normativa das nossas capacidades ou competências para viver em paz. Para desenvolver esta definição, em primeiro lugar, referir-me-ei à concepção dos seres humanos que está presente na nossa abordagem; isto é, à possível antropologia filosófica que nos sirva de referência para dialogar com as investigações e com os estudos para a paz. Em segundo lugar, sintetizarei os argumentos com base nos quais temos sugerido que a nossa aproximação filosófica aos estudos para a paz requer uma mudança na maneira como dizemos que “sabemos” o que podemos fazer e que sabemos que podemos fazer as pazes; ou seja, referir-me-ei à proposta filosófica da necessidade de uma mudança epistemológica nas investigações e estudos

para a paz. Finalmente, situarei essa possível antropologia filosófica e essa nova maneira de entender o estatuto epistemológico das investigações e estudos para a paz numa nova forma de entender a política, ligada às culturas para fazer as pazes e que resumirei com a expressão “localismo cosmopolita”.

UMA CONCEPÇÃO DOS SERES HUMANOS A PARTIR DA FILOSOFIA PARA FAZER AS PAZES

Na tradição filosófica ocidental, referir-se a uma concepção dos seres humanos é fazer antropologia filosófica. No entanto, a cautela autocrítica que nos impusemos, para evitar que o nosso próprio discurso seja um exercício de dominação por parte de alguns seres humanos sobre outros, ou de uma cultura ou um saber impostos a outros, faz-nos refletir sobre o próprio termo “antropologia”.

A denominação “antropologia” vem de *ánthropos*, em grego. Ainda que se discuta sobre a sua etimologia, alguns autores (Landmann, 1961: 18) afirmam que a primeira metade da palavra está relacionada com *áner*: homem no sentido masculino. De fato, remonta à raiz indo-europeia *ner-* que significa força vital e homem (ROBERTS e PASTOR, 1997). A segunda parte seria *ops*, que tem o sentido de olho, mas também cara, aspecto, rosto. Por conseguinte, *ánthropos* significa algo com aspecto ou rosto de homem. É certo que muitas vezes se lhe atribuiu o significado genérico de ser humano, por oposição, por exemplo, aos deuses. No entanto, haveria implicitamente uma exclusão, uma subvalorização e até dominação das mulheres pelos homens e, nesse sentido, teriam razão algumas teorias feministas quando acusam os discursos antropológicos em geral de androcêntricos: de estarem centrados unicamente nos seres humanos masculinos.

Por outro lado, o latim *homo* leva-nos a outra interessante etimologia que destaca a nossa pertença à terra, como se comprova com a sua raiz comum com *humus*, solo e terra que, em grego, Landmann relaciona com *brotós* entendido como mortal e terreno. A raiz indo-europeia de “humano” é *dhghem* – que significa literalmente “terra”. Por sua vez, este significado coincidiria com o hebreu *Adam*, usado no mito da criação do Génesis, que viria

de *adama*, terra. Voltaremos à afirmação da natureza terrena dos seres humanos.

Outro elemento a ter em conta numa concepção dos seres humanos criticamente atenta à dominação e exclusão de uns e umas por outros e outras é o etnocentrismo: só somos verdadeiramente humanos os do nosso povo, raça ou nação. Vai-se deste modo construindo a noção de estranho, estrangeiro, bárbaro (o que gagueja, balbuceia ou não fala como nós) e, em última análise, de inimigo. Landmann (1961) interpreta que, inclusivamente, o mandamento bíblico de amar o próximo como a si mesmo (Lev 19,18) pressupõe como natural o amor a si mesmo e o que faz é acrescentar o amor ao próximo. Assim, também do ponto de vista colectivo o amor dá-se primeiro com os “nossos” e depois com os outros, como nos recorda o mesmo Levítico (19, 33-34), não obstante o que a citação seguinte contém de acolhimento dos estrangeiros ou forasteiros: “Se um estrangeiro vier residir contigo na tua terra, não o oprimirás. O estrangeiro que reside convosco será tratado como um dos vossos compatriotas e amá-lo-ás como a ti mesmo porque fostes estrangeiros na terra do Egipto”. Este tipo de etnocentrismo faz-se acompanhar da consideração do nosso próprio povo como o “povo eleito”.

Atentos, portanto, às relações de dominação (das outras, dos outros povos e culturas e da terra), a nossa concepção de ser humano parte do reconhecimento de que vivemos necessariamente em interacção e interdependência. Segundo Hannah Arendt (1996), a *vita activa* dos seres humanos na terra está condicionada pela sustentabilidade biológica da vida (*labor*), a criação de artificios através do trabalho, e a dimensão que mais nos interessa neste contexto: as relações entre os seres humanos a que chama ação. A condição humana da ação, o que caracteriza e condiciona os seres humanos nas suas relações entre eles mesmos na sua vida na terra, é a “pluralidade”: somos *todos* seres humanos e não *o* Ser Humano, os que vivemos na terra e habitamos o mundo. Há que dizer que nas minhas próprias reflexões utilizo uma linguagem que, influenciada pelo alerta crítico das teorias feministas, está mais atenta à discriminação por motivos de sexo que a de Arendt, ela própria mulher. De fato, ela fala “do Homem” e “dos homens” (1996: 22).

Na minha interpretação, como seres humanos temos que estar conscientes da nossa natureza terrena, que já vimos no mito

de Adão e na própria etimologia de “humano” que vem de *humus*, terra. Em primeiro lugar, esta natureza terrena confere uma dimensão ecológica à nossa concepção do ser humano a partir da nossa filosofia para fazer as pazes: somos parte da terra que, para viver em paz, temos que cultivar e cuidar como alternativa à depredação como forma de violência contra a natureza.

Em segundo lugar, esta natureza terrena torna-nos também humildes em relação ao que imaginamos que sejam os deuses. “Humildade” também está relacionado com “humus”, como o adjetivo humano. O adjetivo *humilis* significa “de pouca altura”, no sentido de mais ligado à terra. No entanto, de certa forma, também quisemos dominar os deuses. A arrogância de pretender ser como eles chamava-se, na mitologia grega, *hybris*. A resposta era a justiça como vingança, *Némesis*, em lugar da justiça, *Dikç*, irmã do bom governo (*Eunomia*) e da paz (*Eirçnç*) (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2001). É a mesma arrogância que aparece no mito da criação do Génesis no qual a tentação dos seres humanos consiste em querer “ser como Deus”. Uma recente experiência dessa falta de assunção da nossa humildade como natureza terrena foi o terrorismo internacional que, em nome de Alá, fez explodir aviões contra as torres gémeas, e a resposta de “justiça infinita”, justiça como vingança, nos bombardeamentos do Afeganistão e na invasão do Iraque (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2004a; 2004b). Em ambos os casos, não há uma aceitação da humildade como natureza terrena, como condição humana: ambas as partes julgaram ser como deuses ou atuar em nome de Deus.

Em terceiro lugar, e segundo Arendt, afirmamos que as relações entre os seres humanos se caracterizam pela pluralidade. Esta pluralidade tem um duplo carácter de “igualdade” e de “distinção”. Temos que ser suficientemente iguais para poder entender-nos e suficientemente diferentes para ter algo que dizer. A ação consiste em tomar a iniciativa, começar, conduzir, governar, pôr algo em movimento. Os seres humanos, como agentes das nossas ações, revelamo-nos na ação e no discurso porque vivemos uns e umas *com* outros e outras, em “pura contiguidade humana” (ARENDR, 1996: 206). Para além de nos revelarmos uns aos outros como agentes, arcamos também com as consequências das nossas ações. “Fazer e sofrer são como as duas faces da mesma moeda” (1996: 213). É precisamente a ruptura da contiguidade em que

vivemos que converte os outros e as outras em inimigos e marca o início da violência.

Aquela humildade que reivindicávamos como expressão da nossa natureza terrena apresenta-se agora como “fragilidade” por falta de antecipação do resultado do que fazemos aos outros/as. Somos tão frágeis que muitas vezes não sabemos onde nos poderá levar o que podemos fazer uns aos outros/as. Por isso, na terminologia grega, agrupamo-nos e fundamos a *polis*. “A esfera política surge ao actuarmos juntos, ao ‘partilhar palavras e actos” (ARENDDT, 1996: 221).

Por conseguinte, a nossa concepção do ser humano implica uma concepção da política como o instrumento que, como seres humanos, temos para fazer frente à fragilidade humana, que aparece quando nos damos conta da imprevisibilidade das nossas acções (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2003). Por isso, o “*poder* corresponde à capacidade humana, não simplesmente para actuar, mas para actuar concertadamente” (ARENDDT, 1998: 146). A violência consiste no uso de ferramentas que não distingue entre meios e fins. Na atitude violenta, em vez de fazermos políticas para a nossa fragilidade, superamos os fins que queremos conseguir com os meios que utilizamos para alcançá-los, e as acções, fruto da nossa fragilidade, “escapam das nossas mãos”, os meios sobrepõem-se aos fins. O meio “invasão do Iraque” foi muito para além do fim de eliminar a ditadura de Hussein e de encontrar as armas de destruição em massa que, no final, não existiam. A violência rompe a capacidade de concertação que podemos usar nas nossas políticas para a fragilidade e introduz a arbitrariedade na imprevisibilidade das nossas acções. Recorre-se então à guerra como solução final, como se ela pudesse solucionar tudo (*ibid.*: 112s.). A violência, neste sentido, parte das características arrogantes e dominadoras dos seres humanos. Ao invés, a capacidade de concertação, o poder comunicativo, é precisamente o poder da nãoviolência² (ARENDDT, 1996: 223).

² Escrito como uma só palavra com o objetivo de “positivar” o seu significado imitando o termo hindu *ahimsa* usado por Gandhi e traduzido para inglês também como uma só palavra, *nonviolence* (Arias, 1995).

Deste modo, a nossa concepção dos seres humanos para fazer as pazes potencializa as suas características de natureza terrena, humildade e fragilidade, para fazer frente à violência, que também faz parte das relações humanas; não de maneira ingénua, mas sim com um forte compromisso político em vista da subordinação dos meios aos fins que se querem alcançar; com políticas que façam frente à fragilidade humana que, certamente, nos torna propensos à violência, à justiça como vingança e à guerra como solução final das consequências das nossas acções, mas também à capacidade de concertação e à justiça que implicam maneiras de fazer as pazes e boas formas de governação.

Este poder comunicativo (HABERMAS, 1984; 1998) como característica peculiar dos seres humanos que se expressa na capacidade de concertação como forma não violenta de exercer política, exprimo-o também com base nos meus estudos da teoria dos actos de fala. Desta teoria aprendemos que dizer é fazer coisas e compreender-nos é captar a força com que “performamos” ou fazemos, o que nos fazemos, dizemos e calamos (AUSTIN, 1971; MARTÍNEZ GUZMÁN, 1999). Em qualquer caso, sempre podemos pedir-nos contas pelo que nos fazemos, dizemos e calamos. Com base nesta teoria dos actos de fala, podemos afirmar que o que nos caracteriza enquanto seres humanos é precisamente essa performatividade ou capacidade de nos fazermos, dizermos e calarmos e pedir-nos contas por isso (Apel, 1986).

Aplicada à filosofia para fazer as pazes, esta característica humana da performatividade significaria que os seres humanos têm capacidades ou competências para se excluïrem, marginalizarem e matarem, mas também para viver a nossa plural diversidade e igualdade, e criar instituições de concertação, governabilidade e justiça. Esta é a tese principal em que temos trabalhado, como já referi na introdução (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2005). Somos competentes para tudo o que impliquem as culturas das guerras e somos competentes para tudo o que impliquem as culturas para fazer as pazes.

A noção de competências para exercer qualquer tipo de violência ou para fazer as pazes é uma ampliação da mesma noção usada por Chomsky (competência linguística) e por Habermas (competência comunicativa). Assim, da mesma forma que a linguística geral seria a reconstrução normativa das competências

linguísticas do falante, e a pragmática comunicativa a reconstrução normativa das competências para comunicar de forma bem sucedida, a filosofia para fazer as pazes, inclusivamente a nossa perspectiva filosófica da investigação para a paz, seria a reconstrução normativa das nossas competências para fazer as pazes. Certamente poderão existir reconstruções das nossas competências para exercer a violência. Neste caso, nos nossos trabalhos, seriam antes clarificações que permitam reconstruí-las e desaprendê-las. Evidentemente, o nosso compromisso com a paz compromete nos com a reconstrução das competências ou capacidades para fazer as pazes. Infelizmente, pode haver também quem reconstrua as competências para exercer os diferentes tipos de violência, para promover ainda mais as próprias violências.

Em síntese, a nossa concepção dos seres humanos para fazer as pazes reconhece que a constituição da própria identidade pessoal e colectiva faz-se sempre a partir da interação com outras identidades e grupos humanos. Não somos, cada ser humano ou cada povo, uma entidade absoluta e fechada em nós mesmos. O medo que pode produzir essa interdependência para constituir a nossa própria identidade pode levar-nos a condutas violentas que fazem parte da condição humana. No entanto, pode também levar-nos a organizarmo-nos pessoal e politicamente a partir da assunção da nossa humildade, natureza terrena e fragilidade com base na qual enfrentaremos por meios pacíficos a transformação dos conflitos que a interdependência possa gerar.

UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA COM BASE NA NOSSA FILOSOFIA PARA FAZER AS PAZES

No contexto desta concepção dos seres humanos para fazer as pazes, uma das perguntas que fazemos é a de como sabemos que podemos fazer as pazes. De uma forma mais académica, qual é o estatuto epistemológico da investigação para a paz? São científicos, os estudos para a paz?

Estas são interrogações que preocuparam os “clássicos” da investigação para a paz, as relações internacionais, os estudos sobre conflitos, a ajuda humanitária e a cooperação para o desenvolvimento. Por exemplo, Galtung (2003) considera que os es-

tudos sobre a paz são a exploração científica das condições pacíficas para reduzir a violência que têm os seres humanos em sociedade como o seu objecto central. Neste sentido, os estudos sobre a paz constituem uma ciência social aplicada, clara e explicitamente orientada por valores. Boulding (1994) crê nas possibilidades da ciência para organizarmos um futuro melhor a partir da teoria dos sistemas. Neste sentido, propõe que se dê uma “evolução noogenética”, uma progressão nos sistemas de conhecimento (*nóos*) com os quais os seres humanos se organizam e que nos levaria à organização das relações humanas baseadas na ameaça a outras baseadas no intercâmbio e na integração (BOULDING, 1992). Rapoport (1992) parte, assim, de uma combinação da teoria da evolução e da de sistemas no contexto da evolução da “noosfera” ou esfera do conhecimento. Na organização sistêmica das nossas relações, criámos o sistema de guerra, mas tivemos latente a possibilidade de criar o sistema de paz.

É evidente o interesse filosófico do estatuto epistemológico da investigação e dos estudos para a paz. Inicialmente, pela reacção académica de “encontrar um sítio” na universidade para este tipo de estudos. Neste sentido, o esforço primeiro era “demonstrar”, de alguma maneira, que também estas investigações e estes estudos eram científicos e tinham lugar na vida universitária. No entanto, na medida em que fomos indo mais fundo e continuamos a fazê-lo (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2001: 2005), o problema já não é se eles são ou não científicos. A questão que se coloca é se, em nome da “ciência” tal como se desenvolveu desde a modernidade — ocidental, iluminista e da parte rica do mundo — continuamos a dominar, excluindo e marginalizando outros saberes, culturas e formas de entender a ciência. Recordemos que o que consideramos como problema filosófico fundamental da investigação e dos estudos para a paz não é o nível de reconhecimento académico que possamos alcançar, mas sim a possibilidade de transformar por meios pacíficos o sofrimento que os seres humanos geram uns aos outros e à própria natureza. Evidentemente, no nosso caso, como académicos, temos a responsabilidade de usar com rigor todos os instrumentos que a universidade coloca à nossa disposição, mas não fazemos mera estética academicista.

Daqui que as nossas reflexões filosóficas sobre a cientificidade da investigação e dos estudos para a paz nos tenham conduzido a questionar a própria noção de ciência herdada do nosso contexto ocidental e a propor o que costumamos chamar “eixos da mudança epistemológica” (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2001: 114). No entanto, há que afirmar que o fazemos, como sucedeu na primeira parte, utilizando os mesmos instrumentos filosóficos em que nos formamos, submetendo-os à interpelação de outros instrumentos e outras formas de entender os saberes mais ligados ao sofrimento dos que foram marginalizados e excluídos dos saberes dominantes: as mulheres e outros colectivos, povos e culturas.

O reconhecimento autocrítico do próprio ponto de partida, “horizonte hermenêutico” ou interpretativo a partir do qual fazemos as nossas reflexões “científicas”, já faz parte dos eixos da mudança epistemológica que propomos. Alguns dos preconceitos herdados da ciência moderna ocidental dizem-nos que temos que ser objectivos, neutros e que a nossa reflexão, a ser científica, não deve estar comprometida com nenhum tipo de valores. No entanto, estas afirmações estavam já comprometidas com uma valoração do que era científico e o que não era, e, o que é pior, já excluía outras formas de entender os saberes e as pessoas e colectivos que usavam esses saberes.

Pois bem, a nossa proposta é que não é possível tal objectividade, neutralidade, nem falta de compromisso com valores. A nossa alternativa à objectividade baseia-se na teoria da performatividade já mencionada (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2001: 219). Para ser científico, já não se trata de afirmar que existe uma relação direta sujeito-objeto, e que a objectividade consiste principalmente na quantificação dos fenómenos que nos mostram a realidade tal como é. As afirmações científicas sobre a realidade – no nosso caso, sobre as diversas maneiras de fazer as pazes – fazem parte da configuração ou performance das relações humanas de que sempre podemos pedir-nos contas. Baseiam-se na “intersubjetividade” e interpelação mútua. A intersubjetividade é a alternativa à objectividade.

Esta intersubjetividade e interpelação mútua não rejeitam o compromisso com valores, no nosso caso, com as diversas formas de entender a paz e a rede conceptual associada, justiça, institui-

ções de governação e relações pessoais de ternura e carinho, que incluem a perspectiva da diferença sexual e a dos “povos do Sul”. Do que se trata, precisamente, é de tornar explícito o que valorizamos, e submetê-lo ao debate público e à interpelação, sobretudo de quem possa ficar à margem e sofrer a dominação dos nossos próprios valores e crenças.

Como denunciaram as feministas, ficamos “cegos” aos nossos próprios preconceitos patriarcais e a cegueira estendeu-se a outras formas de dominação, e ficámos obnubilados pela cientificidade objectiva e neutral. Por oposição, a conclusão a que chegamos é que as gentes, os povos, as culturas têm direito aos seus próprios saberes, e têm direitos epistemológicos.

Para além disso, a intersubjetividade e a interpelação mútua como formas de conhecimento são coerentes com a nossa concepção de que os seres humanos têm capacidades ou competências para fazer as pazes. Acrescentaríamos agora que “o sabemos”. Sabemos que temos estas competências e podemos pedir-nos contas, performativamente, por que tipo de competências exercemos nas nossas relações. É certo que há uma relação entre saber e poder. Esta relação pode ser usada “para o mal”, impondo um tipo de saber e submetendo e excluindo outros saberes. No entanto, também podemos usar a relação entre saber e poder “para o bem”. Quando dizemos que alguém sabe algo, aludimos a certas capacidades para identificar aquilo que estamos a mencionar, se se tiver oportunidade, ou que se tem a oportunidade de identificar se tiver a capacidade, ou até ambas as coisas (AUSTIN, 1975: 90ss., 214). Saber e poder são verbos que aparecem como nós de redes que os unem a outros conceitos, noções e expressões, como ter oportunidades, capacidades, ter tido determinadas experiências, ter sido educado de determinadas formas, ter exercido e desenvolvido um determinado tipo e quantidade de argúcia, ter aprendido a discriminar ou a discernir, ter adquirido determinados usos linguísticos, ser capaz de corrigir esses mesmos usos linguísticos, estar numa determinada posição que me permite saber determinadas coisas. etc. Estou a estudar como esse reconhecimento das capacidades de saber, das que se pode fazer uso se nos dermos a uns e umas e a outros e outras as oportunidades adequadas, está relacionado com a noção de desenvolvimento em liber-

dade proposta por Sen (2000): desenvolvimento entendido como o exercício livre das próprias capacidades, de acordo com o que cada pessoa e cultura considera digno de valorizar.

Explicar desta forma o que significa saber, é também coerente com a nossa teoria da performatividade: saber é algo que fazemos, realizamos, executamos ou “performamos” enquanto seres humanos. Daí que se tornem confusas algumas terminologias supostamente científicas como “recolher dados”, como se o conhecimento fosse algo que nos é dado passivamente e não algo que fazemos. Saber é outra forma de poder fazer e, quando dizemos que sabemos, estamos sujeitos a ser interpelados sobre se o sabemos “verdadeiramente” ou “apenas cremos nisso” ou pensamos que “é provável”. Há um paralelismo entre dizer “eu sei” e “eu prometo” que é o exemplo mais clássico de performatividade, porque, quando prometemos, o importante não é a que nos referimos, mas sim o que nos comprometemos a cumprir, ficando sujeitos a que nos peçam contas sobre se cumprimos ou não. Ao dizer que sei, como ao dizer que prometo, fico comprometido com os demais que “confiam” que o sei e não simplesmente que o creio ou considero provável.

Do mesmo modo, esta concepção do saber sobre as nossas competências para fazer as pazes considera também o saber ou o conhecimento, como estamos a ver, como uma competência ou capacidade mais dos seres humanos. Neste sentido, perguntar pelo estatuto “epistemológico” da investigação e dos estudos para a paz, a partir da minha proposta filosófica, já não significa apenas perguntar pelo estatuto da cientificidade destes estudos e investigação em comparação com o modelo ocidental moderno. É, antes, perguntar pelas capacidades ou competências que temos enquanto seres humanos para dizer que sabemos que temos competências ou capacidades para fazer as pazes. Efectivamente, em grego *episteme* significa ciência, conhecimento, mas também inteligência, saber, destreza, arte, habilidade. *Epistamai* significa “ser prático” e “ser capaz”, entendido, hábil e, efectivamente, também significa pensar, crer e conhecer. O adjetivo *epistámenos* aplica-se a quem é hábil, prático, conhecedor, entendido, o que faz as coisas com arte, com destreza. Por conseguinte, baseados na nossa perspectiva filosófica, os estudos e a investigação para a paz

indagam teoricamente e na prática das relações humanas as competências, capacidades, habilitações e conhecimentos relativos à transformação pacífica dos conflitos, às relações internacionais, à ajuda humanitária e aos estudos do pós-desenvolvimento.

De facto, procurando (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2004c) a origem grega da expressão “trabalhadores pela paz” que herdamos do Sermão da Montanha no evangelho de Mateus (5,9), a palavra grega utilizada pelo evangelista é *eirenopoioi*. *Eireno* quer dizer paz, e na mitologia grega era irmã da justiça e do bom governo ou da boa lei. Por conseguinte, quem trabalha pela paz trabalha também pela justiça e pelo bom governo. A segunda parte da palavra está relacionada com a *poiesis*. É uma palavra utilizada por Aristóteles para se referir a um tipo de ciências ou *epistamai* que estão entre as teóricas e as práticas ou morais. Portanto, quem trabalha pela paz dedica-se a um tipo de actividade produtiva que estabelece uma ponte entre a teoria que estuda aquilo que não pode ser de outra maneira (por exemplo que dois mais dois sejam quatro, não pode ser de outra maneira), e as acções morais que podemos fazer de muitas maneiras diferentes, por isso podem ser boas ou más consoante o que façamos uns e umas a outros e outras. Para além disso, estas ciências poiéticas ou produtivas, de onde vem, por exemplo, “poesia”, fazem-se com a liberdade criativa que temos enquanto seres humanos para fazermos as coisas de muitas maneiras diferentes. Para isso, podemos usar a inteligência, a técnica e a potência ou capacidades de quem realiza a ação.

Deste modo, quem trabalha pela paz realiza um tipo de actividade entre a teoria e a prática, com inteligência, técnica e capacidade, usando a sua liberdade e sempre sujeito e sujeita a que se lhe peça contas pelo que faz. Por exemplo, nos conflitos interpessoais podemos excluir-nos e marginalizar-nos, ou podemos transformá-los por meios pacíficos, procurando a justiça, o acordo e a expressão do carinho e da ternura. Nos conflitos bélicos, podemos bombardear o Iraque ou podemos utilizar os meios pacíficos de frear a proliferação de armamento, transformar as Nações Unidas, promover o Tribunal Penal Internacional e criar instituições globais e locais que afrontem o problema da pobreza e da miséria humana.

Finalmente, a epistemologia dos estudos e da investigação para a paz muda também o centro de investigação da paz negativa para a paz positiva. Parecia que aprendíamos sobre a paz a partir do que não é a paz, a partir da análise da violência e das guerras. No entanto, na nossa proposta de filosofia para fazer as pazes como reconstrução normativa das competências humanas para viver em paz, chegamos a propor que o que é básico ou originário nas relações humanas é precisamente a paz: as diversas formas em que os seres humanos se relacionam de forma pacífica na configuração ou performance intersubjetiva das nossas relações.

Não é, portanto, a paz que se entende como a alternativa à violência — os diferentes tipos de violência é que supõem a ruptura da diversidade de formas de viver em paz com as quais configuramos originariamente as nossas relações enquanto seres humanos. A sensação de que a violência é que é o elemento primário vem de estar-se a pensar numa paz em termos absolutos, perfeita. Na realidade, esta paz absoluta e perfeita converte-se numa forma totalitária de dominação porque exclui a diversidade de saberes de acordo com os quais os seres humanos podem organizar as suas formas de vida de maneira pacífica. Por este motivo, alguns autores (MUÑOZ, 2001), para romper com a “esquizofrenia cognitiva” de investigar a paz a partir da violência, propõem a noção de “paz imperfeita”: a paz, ou melhor, as pazes em processo sempre inacabado de constituição das relações humanas por meios pacíficos.

REFERÊNCIAS

- Apel, Karl-Otto, “Die Logos-Auszeichnung der menschlichen Sprache. Die philosophische Tragweite der Sprechakttheorie”, in Hans-Georg Bosshardt (org.), *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann*. Berlin/New York: de Gruyter, 1986, pp. 45-87.
- Arendt, Hannah, *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós. 1996.
- _____. “Sobre la violencia”, in Hannah Arendt (org.), *Crisis de la república*. Madrid: Taurus, 1998.
- Austin, J.L., *Palabras y Acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- _____. *Ensayos Filosóficos*. Madrid: Revista de Occidente. 1975.

Boulding, Elise; Boulding, Kenneth E., *The Future. Images and Processes*. London: Sage, 1994.

_____. *Las tres caras del poder*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1992.

Galtung, Johan, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz-Gernika Gogoratuz, 2003.

Habermas, Jürgen, "El concepto de poder de Hanna Arendt", in Jürgen Habermas (org.), *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1984.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta, 1998.

Landmann, Michael, *Antropología filosófica. Autointerpretación del hombre en la historia y en el presente*. México: UTEHA, 1961.

Maalouf, Amin, *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza, 1999.

Martínez Guzmán, Vicent, "El silencio como interpelación: Paz y Conflicto", in Farrell, Mary e Dora Sales (orgs.) (1999), *El silencio en la comunicación humana*. Castelló: Seminari d'Investigació Feminista. Universitat Jaume I, 1999, pp. 107-120.

_____. *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria, 2001.

_____. "Políticas para la diversidad: Hospitalidad contra Extranjería", *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33), 2003, pp. 19-44.

_____. "La investigación para la paz después del 11 de septiembre. Una perspectiva desde la filosofía para la paz", *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 85, 2004a, pp. 33-42.

_____. "Teorías de la guerra en el contexto político de comienzos del siglo XXI", in Ildefonso Murillo (org.), *Filosofía práctica y persona humana*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca / Ediciones Diálogo Filosófico, 2004b, pp. 479-491.

_____. "Vint reptes en el treball amb jóvens: animació i educació per a la pau", *Revista Animació. Institut Valencià de la Joventut*, 17, 3-5, http://www.ivaj.es/infovaj/curso/eaj/sumario_revista.htm. 2004c

_____. *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2005.

Muñoz, Francisco A., *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada. 2001.

Rapoport, Anatol, *Peace. An Idea Whose Time Has Come*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1992.

Roberts, Edward A.; Pastor, Bárbara, *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza. 1997.

Sen, Amartya Kumar, *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta. 2000.

Villa Martínez, Marta Inés (org.), *El Miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín: Corporación Región. 2002.

CIDADANIA E A BUSCA PELO RECONHECIMENTO NAS SOCIEDADES MODERNAS

MARTHA JALALI RABBANI*

Um dos mecanismos que a Ciência Social e Política tem para compreender, e explicar, como as pessoas atuam e, ao mesmo tempo, *deveriam* atuar em uma sociedade de direito - ou como cidadãos de um estado constitucional - advém da análise da tensão que caracteriza a condição humana em toda e qualquer sociedade. Implícito nesse modelo analítico está a ideia de que a prática vigente da cidadania, e a possibilidade de sua renovação, são função do como cada sociedade, suas instituições e padrões de relacionamento, legitimam essa tensão.

Quero demonstrar a seguir que abordar a cidadania a partir dessa característica da condição humana é fundamental para uma avaliação dos objetivos e prática da cidadania. Exercícios de cidadania que mantêm e preservam o *status quo* poderiam, a princípio, ser diferenciados dos que promovem uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que o conflito que caracteriza a existência humana em sociedade, e suas respectivas demandas, sejam recuperados e evidenciados.

No imaginário moderno, o conceito de cidadania evoca, antes de tudo, os direitos e deveres do indivíduo em relação aos demais membros da sociedade. Ser cidadão é, portanto, conviver com a tensão sempre presente de ser livre, ou um indivíduo, e, ao mesmo tempo, ser parte da sociedade, de um todo que supera a ação e a vontade individual. Já por si mesma a noção de cidadania faz

* Martha Rabbani é doutora em Humanidades e professora do programa de Estudos para a Paz da Universidade do Kansas (KU), Estados Unidos. Professora convidada para o curso Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos/UFS.

referência a um constante conflito entre as inclinações naturais e os deveres morais; o egoísmo do homem e as necessidades sociais; a liberdade individual e as demandas do coletivo; ou ainda entre os nossos direitos, que tomamos de bom grado, e nossos deveres, que somos forçados a cumprir.

Que essa tensão pese sobre nossos ombros, poucos parecem contestar. Teóricos políticos e governantes, no entanto, reconhecem e valorizam, cada um a seu modo, essa tensão. Proponho demonstrar aqui que os polos que caracterizam essa tensão necessitam-se mutuamente e que, portanto, a opção predominante nas sociedades contemporâneas, modernas ou tradicionais, de valorizar um em detrimento do outro, não é uma opção válida tendo em vista a perspectiva da justiça e da democracia. Ao contrário, uma sociedade só pode ser justa na medida em que reconheça que cada polo é a condição de possibilidade do outro.

Uma sociedade justa ou uma sociedade que ofereça a um número cada vez maior de seus membros as condições para a contínua realização de suas capacidades, deve partir da recuperação da tensão humana como *busca pelo reconhecimento social direcionada à realização pessoal*¹. A inevitável busca pelo reconhecimento para a autorrealização não limita a liberdade individual, nem tampouco as demandas da convivência social. Essa busca pode ser definida como o caminho à realização pessoal de todos os membros da sociedade humana.

Essa tensão que caracteriza a condição humana redefine a liberdade individual e a estrutura das demandas da vida em sociedade - pré-requisito para a cooperação intencionada e não coercitiva entre as pessoas, e para a autorrealização coletiva. Graças a essa tensão, que não pode ser superada, a vida em sociedade se faz valiosa, isto é, necessária para a realização de cada indivíduo.

¹ Sigo aqui a linha de raciocínio de Hegel e Mead, que, mais recentemente, foi retomada por Charles Taylor (1993; 1995) y Axel Honneth (1992; 1997a; 1997b; 2003).

A TENSÃO DA CONDIÇÃO HUMANA COMO BUSCA PELO RECONHECIMENTO

De modo geral, as sociedades têm tentado, de acordo com as forças históricas predominantes do momento, negar, neutralizar ou destruir a existência de um ou de outro polo da tensão. A contradição e o antagonismo entre os polos, apresentados de modo imutável ou inevitável, têm como objetivo – ao sugerir que não há mais alternativas para conviver com a tensão que o sacrifício de um dos lados à força irresistível do outro – deslegitimar o questionamento à base fundamental que mantém toda sociedade e, assim fazendo, manter o *status quo*.

Todo *status quo* é mantido enfraquecendo-se, de distintas formas, o valor da tensão primordial que enfrenta o ser humano, a ponto de que, gradualmente, deixem de existir na sociedade instrumentos para sua expressão. A ideia e a prática da cidadania têm se prestado a essa função. Cidadania, em qualquer tradição, se refere de modo geral ao modelo de legitimidade que regula o relacionamento entre o indivíduo e as instituições de sua comunidade. Na tradição cívica republicana, por exemplo, se ressaltam os deveres do cidadão. Na tradição liberal – bem mais recente, porém o modelo mais dominante no pensamento político dos últimos séculos – se enfatizam os direitos do cidadão². Em nenhuma dessas tradições, no entanto, o padrão de relacionamento social que se legitima reconhece a interdependência inerente dos polos e favorece a transformação social.

As possibilidades e promessas que a ideia da cidadania traz consigo tem sido desvirtuadas a partir de um critério duplo de validade. De um lado, as relações humanas se validam na medida em que satisfazem as necessidades individuais dos envolvidos. De outro, elas se justificam como meio para a realização dos deveres cívicos, políticos e sociais. O exercício da cidadania, tanto na tradição republicana quanto na liberal, representa, na melhor das hipóteses, uma concessão que o “bom cidadão” faz para esta-

² Para uma análise contemporânea das tradições republicana e liberal da cidadania ver Derek Heater (2002).

belecer uma unidade contingente e causal entre essas duas instâncias de ação e validade. É a unidade momentânea entre o egoísmo e a moralidade para o bem de uma ordem social que se justifica, em última instância, em termos da satisfação dos interesses egoístas do indivíduo *ou* da integração social. O resultado do exercício da cidadania não se traduziu, assim, em uma sociedade mais justa, mas na simples perpetuação da ordem estabelecida, seja ela moderna ou tradicional.

Enquanto acreditarmos que nosso anseio simultâneo de satisfazer as vontades individuais e a vontade de pertencer e acomodar-nos às normas sociais, são princípios de ação que devem ceder em relação ao outro, a cidadania, por mais plena que seja, não terá valor transformador. Redirecionar o exercício da cidadania para a promoção de uma sociedade mais justa pode se iniciar com a revisão dessa tensão, definida como o desejo de afirmar nossas capacidades, de conhecer-nos capazes e, contudo, necessitar, para essa autorrealização, que nossas capacidades sejam reconhecidas pelos demais³.

Nem todo reconhecimento está de acordo com as nossas expectativas. Queremos ser o que nós mesmos acreditamos que podemos ser, mas, simultaneamente, necessitamos validar essa busca com o outro. O conflito ou a tensão que experimentamos é não poder expressar livremente o que queremos ou acreditamos ser, isso é, independentemente do reconhecimento do outro. Essa tensão se faz sempre presente porque na prática das relações humanas nunca estamos de todo satisfeitos com o modo como somos reconhecidos. Daí que denominamos a tensão em que vive o ser humano, de luta pelo reconhecimento. A luta é inicialmente uma *busca* pelo reconhecimento do outro, mas que, em sua materialização, se expressa como luta por um *determinado* reconhecimento.

O fato de que a afirmação de minhas capacidades só ocorre mediante a confirmação do outro, nos torna interdependentes. Isso significa que a tensão que tentamos polarizar para nos liber-

³ Taylor (1995) e Honneth (2003) desenvolvem de forma detalhada a relação entre reconhecimento e autorrealização.

tar definitivamente, ou nos submetemos de bom grado à vontade do grupo, não pode satisfazer à busca humana pela autorrealização. De certo modo, a afirmação universal da igualdade humana e da liberdade individual foi um passo no sentido de favorecer um maior equilíbrio entre os dois polos da tensão, especialmente porque durante maior parte da história escrita das sociedades, o pêndulo pesou muito mais para o lado da obediência e submissão à ordem social que para a liberdade pessoal.

Paradoxalmente, o triunfo da liberdade individual rompeu com a própria condição de possibilidade da liberdade. Assim como a ordem social pré-moderna esqueceu que sua manutenção dependia do reconhecimento que estava recebendo de seus membros, também o clamor à liberdade individual, como finalidade da existência social, esquece que a liberdade não tem sentido fora do contexto de uma comunidade. Não somente porque os outros podem, em um ato maligno, tomar nossa liberdade (e a eles cabe então, respeitá-la), mas especialmente porque só nos conhecemos livres quando há outros que validem essa liberdade.

O DESAFIO DA CIDADANIA

Atualmente nos encontramos num mundo que experienciou os dois lados da tensão e que enfrenta o desafio de estabelecer um equilíbrio entre eles. O desafio de todos, e especialmente o desafio dos que advogam pelo direito à cidadania nas sociedades modernas, é o de compreender e atuar de acordo com as necessidades da interdependência humana. Uma interdependência que não é recente, fruto da globalização, mas que o ser humano sempre enfrentou e tentou compreender e cujas tentativas lhe conduziram gradualmente a uma consciência coletiva de que todos os seres humanos possuem capacidades e têm o direito de expressá-las. Como a sociedade moderna se justifica em termos da garantia desse direito fundamental, ela tem o dever de validar e responder às demandas por condições que sejam *de fato* cada vez mais igualitárias.

A afirmação da igualdade e de liberdade de todos uma proteção contra os abusos do autoritarismo e uma defesa da individu-

alidade frente às demandas do coletivo, não implica, por si só, o respeito à nossa interdependência e não pode, portanto, assegurar uma condição ideal para a realização das capacidades de todos os seres humanos. O que nos falta compreender como coletividade, e por isso a tensão permanece ainda fora de equilíbrio, com resultados bastante graves para indivíduos e sociedades, é que o conhecimento e a expressão de nossas capacidades é um processo coletivo, e não individual e, conseqüentemente, atuar em conformidade com essa compreensão.

No contexto da busca pelo reconhecimento, podemos dizer que a aceitação da liberdade e igualdade de todos, não significa a valorização dessa busca. Para que cada um possa afirmar e realizar suas capacidades, deve-se valorizar - além de reconhecer-se a capacidade de autorrealização de todos e respeitar-se as regras sociais para garantir as condições dessa igualdade - a própria busca pelo reconhecimento. Sem essa valorização e inclusão, as relações de reconhecimento para a autorrealização permanecem necessárias e inalienáveis, mas não logram alcançar seu objetivo. Ao invés disso, a necessidade de reconhecimento segue polarizando a tensão e justificando o culto ao individualismo ou um *realismo amoral* ou a submissão a uma inevitável e superior ordem social ou o *fanatismo ideológico*⁴. Em última instância, como a tensão ou a necessidade de reconhecimento para a autorrealização é a condição própria do ser humano e não pode ser evitada, por mais menosprezada que seja, o que ocorre é o sacrifício da autorrealização por um reconhecimento social, vazio de todo e qualquer sentido pessoal.

O desafio de atuar de acordo com a interdependência humana é o desafio de aceitar a existência de uma relação inerente e necessária entre os polos da tensão. E, assim sendo, transformar nossas relações de reconhecimento para que elas promovam a autorrealização coletiva. Em outras palavras, o desafio que se apresenta hoje, aos indivíduos e comunidades, é permitir que os polos da tensão se orientem no sentido um do outro.

⁴ Tomo emprestado essa terminologia de Hans Kung (1999).

Apesar de que os polos se orientam naturalmente para uma realização mútua, é importante observar que a tensão não deixa de existir. De fato, é somente na *busca* pelo reconhecimento, tentando conseguir um reconhecimento que não está garantido, mas que se deve alcançar, que o ser humano se autorrealiza. Se o simples fato de nossa existência nos assegurasse o reconhecimento do nosso valor e competência, tal reconhecimento não nos poderia validar a intuição de que somos capazes. O autoconhecimento e a expressão de nossas capacidades ocorrem à medida que justificamos nossas escolhas frente ao outro. Um outro que a princípio deve ser convencido do valor de nossas escolhas, através do processo de dar e pedir razões para o que fazemos e o que nos fazem convencido, do por quê nossas opções deveriam ser por ele ou ela respeitadas.

Um reconhecimento *incondicional*, isto é, anterior à busca pessoal pelo reconhecimento do outro, é a melhor maneira de se manter uma sociedade estática e paralisada, causando, finalmente, sua destruição. Dito de outro modo, uma sociedade que tenta invalidar a tensão que sentimos, cujas instituições funcionam a partir da suposição de que a vida humana em sociedade não é necessariamente conflitante, é uma sociedade que tenta deslegitimar a participação e o questionamento dos fundamentos de sua própria existência. É uma sociedade que procura manter o *status quo*, sem se preocupar com os interesses de seus membros, independentemente de que proclame o princípio do direito coletivo ou a primazia do direito individual.

A LUTA PELO RECONHECIMENTO NAS SOCIEDADES MODERNAS

Nas sociedades liberais modernas que enfatizam a liberdade individual, onde toda ação se justifica finalmente em nome da liberdade, seja para diminuir os obstáculos ou para ampliar as possibilidades de sua expressão, parece que de fato o único questionamento legítimo é o quanto a liberdade individual de cada um está sendo preservada. A cidadania é uma noção amplamente aceita e as instituições públicas se justificam a partir do princípio da soberania popular. A participação de todos e a crítica às instituições, normas e governo são legítimas, dentro dos mecanismos legais disponíveis. Não há, a princípio, nenhum empeci-

lho à vontade e ação do indivíduo a não ser o respeito ao interesse ou liberdade dos demais membros da sociedade. Fatores externos à experiência política, como a Economia ou a Educação, podem limitar a participação, mas esse é justamente o papel da sociedade liberal moderna e de seu governo: promover, através de políticas públicas, uma crescente igualdade de oportunidades para o exercício pleno da cidadania. E, uma vez em posse daquelas condições que permitam esse exercício, o cidadão poderá defender, em pé de igualdade com os demais membros da sociedade, seus interesses pessoais. O resultado final desse processo, rumo ao que trabalham e almejam alcançar as sociedades modernas, tanto internamente quanto em suas relações externas, é uma sociedade democrática, pacífica e estável, onde todos estejam unidos na proteção dos direitos de todos para perseguir os seus próprios fins.

A crítica à modernidade e ao desenvolvimento da sociedade liberal é ampla. Criticam-na desde a própria modernidade desde a pós-modernidade e desde a perspectiva das culturas tradicionais⁵. Não é minha intenção me aprofundar nessas críticas, nem analisar a sua validade a partir da compreensão da tensão que determina a condição humana, uma análise sem dúvida relevante para a presente discussão. Por questão de espaço, quero somente lançar o olhar sobre a sociedade moderna e a sua noção de cidadania, a partir da busca humana por autorrealização e reconhecimento.

Na sociedade liberal moderna o reconhecimento da igualdade de todos, em sua capacidade de perseguir seu próprio fim ou interesse, é o ponto de partida para a legitimação da ordem social e do poder político. Ou seja, a capacidade de autorrealização ou autorrealização é concedida a todos. A *condição* para que se realize essa capacidade, contudo, e uma vez garantida uma igualdade inicial de *oportunidades* para todos, é reduzida ao princípio da não interferência na busca individual de cada um. Mesmo as políticas públicas mais intervencionistas, como a educação pública e obrigatória, justificam-se e têm como objetivo favorecer uma eventual auto-determinação do indivíduo.

⁵ Para uma crítica profunda da Modernidade desde a própria Modernidade ver Habermas (2000).

A forma que a modernidade e a sociedade liberal encontraram para solucionar a tensão entre o interesse próprio e o interesse alheio, não foi validar a luta pelo reconhecimento e gerar condições e meios para a sua normatização e expressão. O que ela fez foi criar espaços artificiais para tentar garantir o reconhecimento incondicional da capacidade de autorrealização e eventual auto determinação. Essa sociedade confinou o valor do indivíduo ao âmbito do “privado”, e somente ao privado, e criou um espaço público que, supostamente, se reduz ao espaço da regulamentação das relações entre as soberanas vidas privadas⁶.

Ao contrário do que promete, a divisão entre o público e o privado não soluciona a tensão da vida em sociedade, nem satisfaz a busca humana. Não nos protege uns dos outros, nem favorece a autorrealização. Não nos conhecemos mais capazes porque podemos supostamente perseguir nossos próprios objetivos sem a interferência alheia. Seguimos necessitando do reconhecimento do outro para pertencer e compreender, valorizar e dar sentido às nossas realizações. O espaço da vida privada, por essa razão, se torna muito mais uma camisa de força, limitando nossas vontades e necessidades, que um espaço de liberdade. A tensão ou a busca da autorrealização através do reconhecimento não encontra um meio válido de expressão e não pode ser, assim, publicamente enfrentado.

O respeito à vida privada nos obriga a estarmos satisfeitos, quase felizes, com a possibilidade de não ter que enfrentar a vontade e o julgamento do outro. Os princípios da não-interferência e da auto determinação nos asseguram que tal enfrentamento não é necessário, que não nos faz falta, ou melhor que não cabe ao outro conhecer e julgar as virtudes ou os vícios de nossas opções e vice-versa, protegida como está o valor dessas escolhas na fortaleza da vida privada.

Nesse contexto, a luta pelo reconhecimento que caracteriza a agenda política de muitos movimentos sociais modernos, por exemplo, não satisfaz a busca por autorrealização de nenhum dos envolvidos. Essa luta termina por reproduzir os interesses sociais já estabelecidos, sem que tais interesses expressem a diversidade

⁶ Ver Habermas (2000), capítulos V e VII.

de capacidades daqueles que os reproduzem e sem que os mesmos, por tanto, tenham conhecimento e possam valorizar suas próprias capacidades.

Nas sociedades modernas, como em sociedades mais tradicionais, a necessidade de reconhecimento torna as pessoas dependentes dos interesses sociais pre-estabelecidos. Em uma sociedade que não está estruturada para a validação coletiva das capacidades individuais, impõe-se a lei do mais forte ou aqueles interesses que conseguiram se impor sobre os demais. Esses interesses, expressos na forma de *símbolos sociais*, ganham o apoio popular como o meio mais evidente e seguro de garantir o reconhecimento social. A busca pelo reconhecimento, um processo incerto e sem garantias, é substituída pela luta pelo acúmulo de símbolos e a interdependência humana é redirecionada à dependência a estes símbolos.

Os símbolos sociais são, por definição, o resultado da expressão da diversidade e riqueza das capacidades humanas em sua luta por autorrealização nos distintos contextos sociais. O símbolo, em si, tem um valor social positivo. Na medida em que os símbolos se consolidam como critério absoluto de reconhecimento, isto é, deixam de expressar a diversidade da capacidade humana e passam a determinar a medida dessa capacidade, sua função social se torna questionável. Essa inversão de valores ocorre quando, enquanto sociedade, esquecemos da condição de possibilidade da nossa autoarrealização. Quando ocorre esse esquecimento, o símbolo torna-se independente do seu criador, ou melhor, do contexto de sua criação. O que deve ser problematizado, para o propósito da autorrealização, portanto, é a justiça dos critérios a partir dos quais determinados símbolos ganham predominância e legitimidade social em detrimento de outros.

A rebeldia juvenil, o consumismo inconsequente, a exploração da maioria por parte de uma minoria, os conflitos internacionais, em nome da segurança ou do interesse nacional, são todas expressões da intenção de apropriar-se de símbolos excluindo-se o outro, *como se* essa apropriação pudesse afirmar e realizar a capacidade humana. Essas práticas são expressão da incapacidade coletiva de se lidar com o conflito entre a procura por autorrealização e a necessidade de reconhecimento. Desde uma crítica social mais tradicional, se diria que todas essas situações representam um conflito de interesses. Um con-

flito que, para o bem de todos, deveria ser acordado em termos mínimos para salvaguardar o máximo interesse das partes.

Essas ações, entretanto, poderiam ser descritas, por si mesmas, como a expressão de nossa interdependência. Expressão de uma busca, não só por exercer nossas potencialidades, mas por exercê-las com o outro. Isso ocorre porque ao desprezar um grupo estamos também buscando a aprovação do outro, porque o que procuramos com as guerras e explorações, nunca é um valor absoluto, mas sim um símbolo. E esse símbolo somente tem valor no contexto de uma determinada sociedade, que a reconhece como expressão das capacidades de seus membros.

O problema com essa luta pelo reconhecimento, que caracteriza também as relações nas sociedades mais modernas e liberais, é que, ao invés do reconhecimento ser buscado incluindo o outro, apegamo-nos a um símbolo como se este tivesse um valor inquestionável e excluimos, assim, qualquer *possível* crítica. Defendemos nosso estilo despojado, nossa cultura popular e nossa soberania nacional da ameaça do outro. Acreditamos – e desta forma os governos justificam suas guerras e a violência dos que matam – estarmos defendendo, e com justiça, nossos interesses. De fato, se o conflito entre os seres humanos não representa nada mais que uma luta egoísta pela preservação dos próprios interesses, por que deveríamos respeitar a soberania do interesse alheio?

O conflito entre os seres humanos, entretanto, não surge do conflito de interesses particulares e irreconciliáveis. Aqueles que declaram a guerra se esquecem de nos dizer que o interesse supremo, mascarado de tantas formas, é provar *ao outro*, a algum outro, a capacidade própria. Não estamos somente lutando para preservar interesses individuais ou coletivos que, por má sorte da maioria das pessoas, parece ser sempre incompatível com os interesses alheios. Estamos tentando nos convencer, convencendo ao outro, de que somos capazes de realizar algo. E aqui, não é o “algo” em si que tem valor e sim a *capacidade* de realizá-lo. Mesmo no caso extremo da luta pela sobrevivência, sabemos que atividades como comer e procriar têm sentidos e valores distintos, dependendo do contexto social em que se praticam. E que a pessoa, se afastada arbitrariamente do contexto que dá sentido e valor a essa atividade, pode sacrificar a vida para não ter que sacrificar o sentido e o valor, dessa existência.

A origem do conflito está na ameaça constante e inevitável que o outro representa ao interesse de autorrealização. Por isso, as guerras, os conflitos violentos, a exploração dos que são fisicamente mais fracos, as manifestações de rebeldia. Todos esses são intentos de autorrealização que, ao excluir, todavia, desvirtuam sua possibilidade de realização. Os conflitos que tem marcado a vida do ser humano em sociedade representam a intenção de satisfazer uma busca que é inevitavelmente ameaçada pelo outro. Essa ameaça, contudo, não se supera criando-se bolhas de segurança como a destruição da vida ou da cultura alheia, o refúgio na vida privada ou a manutenção da tradição cultural de nossos antepassados. Tal ameaça implica a possibilidade de a cada momento nossas capacidades *não* serem validadas pelo outro. Nenhum tratado ou acordo pode garantir ou conceder tal reconhecimento. Tal concessão seria alheia à *busca* por autorrealização. A ameaça do outro, portanto, deve ser bem-vinda. Ao aceitar a ameaça que nos faz pessoas, atendemos às demandas de nossa condição e passamos a conhecer e expressar nossas capacidades no solo fértil da busca ativa e não coercitiva do reconhecimento.

O RECONHECIMENTO IDEAL E A INCLUSÃO DO OUTRO UNIVERSAL

A aceitação do reconhecimento como pré-requisito para a satisfação da nossa busca por autorrealização e realização pede, como princípio regulador das relações humanas, a inclusão de todo e qualquer ser humano, em sua plenitude, nas relações de reconhecimento. Na busca por autorrealização não podemos reduzir nossas relações aos membros de nossa comunidade, pessoas com as que já compartilhamos os mesmos símbolos e valores. Isso não significa tampoco que para realizar nossas capacidades devemos necessariamente relacionar-nos com pessoas de outras culturas ou países distantes. O princípio da inclusão universal determina que a razão primordial para qualquer relação deve ser o reconhecimento do outro como indispensável no processo de conhecimento das próprias capacidades. Isso é, o outro entra em nossa relação, antes de tudo, como alguém que *pode* nos reconhecer e, justamente por isso, reconhecer-nos de um modo particular.

É indiscutível que nos relacionamos por razões distintas, desenvolvendo uma ou outra capacidade, nas diferentes comunidades de reconhecimento que participamos. Porém, sustentando essas razões, e as tornando possíveis, está o desejo primordial de autorrealização. E deve estar, portanto, o reconhecimento do outro universal. De um outro que, antes de ser o meu amigo particular, e para poder sê-lo, como bem observa Derridá⁷ (1988), é meu amigo universal. Para que as relações de reconhecimento sejam significativas - ou seja, possam justificar as opções pessoais, de modo que representem o conhecimento das capacidades, sua expressão e o sentimento de satisfação pessoal que advêm desse processo - elas devem aceitar ao outro incondicionalmente. A incondicionalidade se refere à capacidade fundamental do outro de dar e receber reconhecimento, e não unicamente a sua afiliação a uma determinada comunidade.

Essa inclusão *não* significa dar e receber um reconhecimento incondicional, sem razões, mas *incluir* o outro incondicionalmente na busca pelo reconhecimento. Sem essa inclusão do *outro universal* em nossas relações, seguimos escravos dos símbolos sociais e comprometemos nossa autorrealização. A partir dessa inclusão, relacionamo-nos com nosso vizinho de tal modo que não poderíamos, por consideração ao valor fundamental do próprio vizinho, excluir, a princípio, qualquer outra pessoa dessa relação. Em outras palavras, é porque valorizamos o que de mais importante os membros de nossa própria comunidade tem para nos oferecer, que não podemos excluir de nosso reconhecimento nenhuma outra pessoa. Se essa exclusão ocorre, é porque não conseguimos reconhecer e valorizar nosso amigo, o membro de nossa comunidade ou concidadãos pelo que eles em si significam para nossa autorrealização.

A exclusão do estranho ocorre porque a inclusão do amigo se deu apenas em função dos símbolos compartilhados, seja porque

⁷ O artigo de Mark Bevir que trata do conceito da amizade universal ("universal friendship") de Derridá faz uma análise, desde a filosofia, do valor do reconhecimento incondicional para o reconhecimento particular que damos e recebemos no cotidiano.

frequenta a mesma igreja, fala o mesmo idioma, tem a mesma cor, ou vive no mesmo bairro. Em outras palavras, porque valorizamos o outro unicamente pelo reconhecimento que oferece a determinadas capacidades em nós. A relação baseada nesse tipo de valorização, que está longe de ser uma relação ideal para a autorrealização dos envolvidos, é a que permite a exclusão de uns e outros.

É correta a idéia de que, para defender tão somente os nossos interesses (o querer ou desejar determinado objeto ou situação tão somente pelo reconhecimento que assegura), cada um teria que ceder ou conceder um pouco para que, negociando, pudéssemos ter o máximo de nossos interesses salvaguardados. E, se não nos sentíssemos ameaçados pelo outro, se não houvesse entre as partes um equilíbrio do poder de destruição, poderíamos inclusive, como muitas vezes o fizemos, tentar eliminar o outro.

Na busca por autorrealização, não podemos eliminar o outro, nem pedir que se retire ou que se limite a um determinado âmbito de expressão. A autorrealização implica se lançar à procura de tudo o que podemos ser dentro de relações de reconhecimento, dando ao outro a possibilidade de participação incondicional. É um processo que pede a inclusão de todos os envolvidos, em sua plenitude, *sem* restringir a expressão de suas percepções da realidade e suas demandas. Não há nenhum interesse superior à busca do reconhecimento para a afirmação de tudo aquilo que podemos ser, e pelo qual valha a pena, portanto, deixar de expressarmos-nos por completo, ou limitar a expressão do outro. A autorrealização requer justamente *pedir* ao outro que, para nosso próprio bem, não reprima a manifestação de seus interesses e seu julgamento sobre os nossos.

O desafio moral de como *deveríamos* nos relacionar não consiste no desafio de alcançar e nos comprometer com um meio termo que respeite os interesses de cada um. Ou ainda, estabelecer acordos mínimos para que as partes preservem cada uma seu conceito de bom viver. Nosso desafio, como cidadãos, é criar as condições para a participação de todos na validação das decisões e interesses individuais e institucionais. Isso significa que uma decisão não se auto-justifica por pertencer supostamente apenas ao domínio da vida da família, da comunidade ou da nação. Se e quando houver razões externas para questionar essa decisão, ela tem que ser revalidada a partir da inclusão incondicional do outro no processo de tomada de decisão.

A *inclusão incondicional* levanta a questão sobre o limite ideal da comunidade de reconhecimento⁸. Não podemos dizer que nossos antepassados, por exemplo, não conseguiram se autoafirmar porque não poderemos de fato incluir a todo ser humano em suas decisões. O que distingue um reconhecimento ideal não é necessariamente o limite físico dessa relação, ainda que a globalização o expanda muito. Sua principal característica é a inclusão do outro no valor incondicional e insubstituível do reconhecimento que ele ou ela tem a oferecer. Neste nível de relacionamento, as pessoas estão dispostas, sempre que sejam questionadas pelo outro, e por mais diferente que o outro seja, a ter suas decisões revisadas e reavaliadas.

A inclusão obviamente se dá em distintos níveis, com alguém nos casamos, somos membros de nossa comunidade, amigos de outros, etc. E não se pode dizer que a realização das pessoas depende de que tratemos a todos como amigos, filhos ou cônjuges. Se quisermos expandir as nossas capacidades, contudo, sejam as capacidades da maternidade, do cidadão, ou do bom amigo, devemos recuperar e respeitar a condição que torna essas relações inicialmente possíveis. Respeitar essa condição significa que nosso filho ou amigo entra em nossa relação como alguém de quem dependemos para nossa autorrealização. Esse nível de relacionamento que a inclusão incondicional e a participação universal estão justificadas. A participação universal nas ações mais pessoais se justifica na medida em que permite a contínua redefinição do que somos capazes de fazer como mães, amigos ou cidadãos. A inclusão do outro nos oferece profundas possibilidades para valorizar nossa singularidade a partir de um novo olhar.

Rever nossos valores a partir de critérios de justiça e reciprocidade, requer a busca não coercitiva do consenso⁹. Na medida

⁸ A luta pelo reconhecimento tem implicações fundamentais para a soberania nacional e para a cidadania. Entretanto, ela é pouco ou quase nada estudada por autores como Honneth (2003) que sistematizaram toda uma teoria contemporânea do reconhecimento.

⁹ Ver Habermas (1990) para uma análise de como a busca pelo consenso faz parte da própria estrutura universal da comunicação humana.

em que as partes afetadas podem, sem coerções, pedir e dar razões para as suas ações, validando o que estão fazendo como a opção mais aceitável em determinado momento, essa interação permite uma revisão justa das opções de cada um. Assim, se uma nação intenciona tomar uma medida, deve justificar essa ação com razões que convençam a todos os afetados, internamente e externamente. Se outra nação, ou membros de outra nação, tem razões para questionar essa medida, seu questionamento deveria, a princípio, ter o mesmo peso e receber a mesma consideração que a dos próprios membros.

O critério da inclusão do outro universal como regulador das relações de reconhecimento direcionadas ao consenso, válido tanto para as relações pessoais quanto para as internacionais, implica que qualquer pessoa ou coletividade seria bem-vinda a participar na validação das decisões e no questionamento de símbolos alheios. Sem dúvida, tal inclusão rompe a maneira como tradicionalmente conduzimos a tomada de decisão em nossa vida pessoal ou coletiva. Esse princípio não só questiona o sentido e o valor da divisão entre a vida pública e a privada – no que se refere à liberdade pessoal que essa divisão tenta proteger – como também questiona a validade do conceito de soberania e auto-determinação dos povos e nações – no que se refere aos interesses nacionais ou às tradições e identidade cultural que esse direito à soberania tenta preservar.

O DESAFIO DA CIDADANIA NAS SOCIEDADES MODERNAS E NAS SOCIEDADES TRADICIONAIS

Os processos históricos pelos quais passaram as sociedades modernas asseguraram, finalmente, o reconhecimento público do direito das pessoas e comunidades de terem reconhecidas suas diferenças. O desafio hoje, para as sociedades modernas é, uma vez dado aos seus cidadãos o *direito* de lutar pelo reconhecimento, não lhes abstrair da *necessidade* da busca pelo reconhecimento. Por sua vez, o desafio das sociedades mais tradicionais é dar a seus membros tanto o direito à expressão de sua diversidade quanto criar tais condições – como também deveriam fazer as sociedades modernas – para que essa expressão seja significativa para seus membros.

Temos, além disso, o caso das comunidades mais vulneráveis à invasão e destruição de sua cultura. O grande e delicado desafio que enfrentam essas comunidades é desenvolver a disposição, ou melhor, a confiança de envolver os demais povos e grupos sociais no processo de afirmação de suas capacidades. Esse é um tema que merece uma discussão aprofundada. É importante dizer, entretanto, que sem essa abertura, sem a coragem e a confiança dessas comunidades de se lançarem a um encontro honesto e transparente - que parta da condição de *interdependência* das pessoas e comunidades para a afirmação da riqueza da diversidade de cada um - a sobrevivência das culturas locais está seguramente ameaçada. A invasão é sem dúvida a causa de sua destruição. Mas fechar-se em um processo interno de validação dos valores locais não é menos destrutivo. A alternativa, em termos do raciocínio aqui desenvolvido, é discutir e criar modelos de convivência a partir de critérios de inclusão do outro universal¹⁰.

As sociedades modernas e liberais legitimam seu poder através de determinadas garantias individuais, sendo uma delas o direito de todos de expressarem sua singularidade. Com raras exceções, decisões individuais não precisam ser validadas pela sociedade. O valor de tais decisões se faz questionável tão somente na medida em que afeta a ordem social e o bem-estar coletivo.

Como a formação e a afirmação da própria vontade, entretanto, e não apenas a reprodução de símbolos sociais, dependem de uma relação de reconhecimento com o outro, em sua universalidade, a "liberdade" que se ganha fora dessa relação se reduz à possibilidade de simplesmente reproduzir os caminhos já estabelecidos socialmente. Ao invés de possibilitar nos conhecermos cada vez mais, expressando esse conhecimento em um ciclo crescente de autorrealização dando um sentido e valor singular ao que fazemos em sociedade, essa relação de suposta liberdade nos reduz a uma reprodução medíocre do que a sociedade nos permite. Como

¹⁰ Ver a interessante análise de Maalouf sobre a inclusão do outro na era da globalização.

não participamos de um processo de inclusão irrestrito para validar o que fazemos, reduzimos nossa ação a um sentido e valor muito restritos. Em outras palavras, garantindo a seus membros o benefício incondicional do reconhecimento de todo e qualquer modo de ser e de atuar, a sociedade deslegitima a participação ativa dos seus membros no processo coletivo de validação da vontade individual. O resultado é a vontade débil de acumular símbolos.

A título ilustrativo é interessante observar o paradoxo crescimento de e manifestações *públicas* nas sociedades modernas por todo tipo de direito *privado*. Como, de fato, não nos satisfaz afirmar nossa vontade entre quatro paredes, saímos a público para demonstrar e convencer ao outro que é valiosa nossa forma de ser e de pensar. Mas determinar arbitrariamente que *temos* o direito de sermos reconhecidos publicamente, da forma como *queremos*, pode até nos render uma vitória política, mas não satisfaz à nossa *busca* por autorrealização. É só quando nos propomos a provar e convencer o outro, respondendo à necessidade mútua de justificação e validação, que podemos dar um sentido e valor único às nossas escolhas.

No âmbito coletivo, por sua vez, o perigo desse reconhecimento incondicional é a manutenção de uma ordem social inalterável. Como cada um tem que dar sentido a sua vida por si mesmo, sem ter os meios legítimos para fazê-lo coletivamente, a maioria opta por seguir os símbolos sociais sem questioná-los – garantindo, assim, pelo menos o reconhecimento social, ainda que para isso tenham que sacrificar sua realização pessoal. O resultado é uma sociedade que dá a ilusão de promover a liberdade, a participação e a prosperidade, tornando a busca pelo reconhecimento social desnecessária, e consolidando a predominância de determinados símbolos em detrimento de outros. Logra sua manutenção com o apoio da maioria de seus membros, que procuram autorrealização através dos poucos meios legítimos à sua disposição, como o consumismo ou a posição social. Tal sociedade evoca, com perfeição, a lei física do atrito: onde não há resistência, não há mudança de direção.

Nesse sentido as sociedades tradicionais são semelhantes às modernas, apenas não tem a necessidade de nenhum sub-

terfúgio para legitimar seu poder e autoridade. Nas sociedades tradicionais há uma maior e visível resistência à demanda pelo reconhecimento da igualdade. Ou seja, não é assegurado o reconhecimento incondicional do valor de todos os membros, independente da posição que ocupem na escala social. Se nas sociedades modernas o rico e o pobre têm assegurado o reconhecimento de sua igualdade *potencial*, nas sociedades tradicionais crentes e hereges, por exemplo, não tem, em termos absolutos, o mesmo valor.

Aparentemente as sociedades modernas estariam em vantagem em relação às tradicionais, na medida em que seus membros não necessitam lutar pelo direito a igualdade. Tal vantagem, entretanto, é como a liberdade, também ilusória e manipuladora¹¹. Serve de justificativa para a perpetuação das políticas, internas e externas, das sociedades modernas. A luta do pobre pelo reconhecimento no seio das sociedades modernas é mais desesperada e autodestrutiva que a luta do herege nas sociedades tradicionais. O herege sabe que a luta se trava no campo dos símbolos e, portanto, tem seu valor pessoal menos ameaçado que o valor que o pobre tem de si mesmo. O herege sabe que deve lutar contra os símbolos socialmente dominantes para provar o valor de suas escolhas e, assim, o direito de expressar e ter seus próprios símbolos. O pobre pensa que não tem nada, que não tem símbolos para defender, que realmente carece deles e que, além disso, tem que lutar para consegui-los. A sociedade reconhece formalmente o valor de todos, mas não lhes diz, especificamente, em que consiste esta valorização. Ao mesmo tempo ela informa e confirma, por distintos meios – todos não participativos – a superioridade de determinados símbolos sobre os demais. Desta forma, o suposto pobre não luta diretamente para obter o reconhecimento do outro¹². Sua luta, como a luta do rico, é para conseguir, cada vez

¹¹ Ver Young (1999) e Fenelon (2008), por exemplo, para uma análise da democracia em sociedades indígenas.

¹² Para o propósito dessa discussão ver Quijano (2000) e Berman (2006). Esses autores fazem uma análise da auto-relação inferiorizada das populações da América Latina e África, determinada por uma imagem idealizada do “outro” (homens, ricos e anglo-saxões).

mais, acumular aqueles símbolos que lhe garantirão o reconhecimento.

O raciocínio que prevalece nas sociedades modernas é: Como conseguir os recursos (financeiros e/ou educacionais) para me autoafirmar? Esse raciocínio representa a escravidão e a dependência aos símbolos, à aprovação não questionada e ao apoio irrestrito ao valor dos símbolos alheios¹³. Por sua vez, o raciocínio do suposto herege em uma sociedade tradicional é: Como ganhar o reconhecimento do valor de meus símbolos? Como convencer a sociedade de que minhas crenças e práticas são dignas de respeito? Sua busca parte do questionamento da validade dos símbolos estabelecidos. A busca pela autorrealização do herege não se satisfaz, ainda – por razões que já tratamos aqui – com o simples reconhecimento social do direito à prática de seus símbolos. Como ocorre nas sociedades modernas, *o desafio do cidadão nas sociedades tradicionais não termina no seu direito de ser diferente.*

Podemos enfrentar hoje, de um modo novo, um problema que é tão antigo quanto a vida humana em sociedade. A luta pelo reconhecimento pode finalmente incluir uma diversidade de perspectivas e razões, promovendo uma compreensão e realização de capacidades pessoais e coletivas nunca antes visto. Pela primeira vez, grupos que por milênios tiveram o valor de suas capacidades desprezado, e seu clamor por explicações ignorado, têm hoje reconhecido publicamente o direito de expressão. Em outras palavras, o direito de exercerem sua cidadania, ainda que de forma limitada. As mulheres, os negros, os estrangeiros e as crianças, podem hoje, pelo menos, dar e pedir razões para o que se considere questão de “interesse público”.

O processo de desenvolvimento das sociedades nos trouxe finalmente à afirmação da igualdade das pessoas e ao pensamento de que alguns não merecem, portanto, mais reconhecimento que outros. O desafio é aproveitar essa nova conquista para seguir buscando um reconhecimento ideal que, já de antemão, não pode forçar ninguém a reconhecer e validar uma de-

¹³ Ver Senneth y Cobb (1972) para uma sólida análise da relação entre a pobreza e a necessidade de reconhecimento.

terminada opção. O desafio é não parar no meio da conquista, esquecendo-nos da condição original que torna a liberdade de pensamento e expressão uma possibilidade. O fato de que a busca pelo reconhecimento se tenha lançado gradualmente ao terreno desconhecido e imprevisível da liberdade, um desenvolvimento inerente à própria busca, não implica que a interdependência humana se tenha rompido. Nem ainda, que qualquer expressão humana represente uma autorrealização ou que toda autorrealização seja igualmente válida.

Nosso desafio como cidadãos é compreender que o conflito entre o anseio de autorrealização e a necessidade de reconhecimento do outro para essa autorrealização, *não* deixa de existir quando afirmamos nossa igualdade, quando supostamente já não nos podem forçar a reconhecer o valor absoluto de uma situação ou nos impedir de realizar algo, por falta de aprovação coletiva. Essa compreensão é fundamental para a participação cidadã, para o dar e pedir justificativas tanto às instituições como aos membros individuais da sociedade. O exercício dessa cidadania tem implicações profundas para o modo como a sociedade está atualmente estruturada. Os sistemas políticos, a ordem econômica, os meios de comunicação, as instituições educacionais, a produção científica e tecnológica, todas essas estruturas teriam sua organização, métodos e objetivos alterados a partir da participação universal. Analisar essas transformações é uma discussão à parte e profundamente necessária.

Finalmente, quero assinalar que, a partir dessa discussão, a formação do cidadão passa necessariamente por uma educação em virtudes. Ao contrário do que se argumenta, a formação da cidadania não depende simplesmente da transmissão de valores mínimos necessários para o respeito aos valores máximos de cada pessoa. Não é suficiente, por exemplo, educar em uma ética discursiva, ou para o respeito às condições de inteligibilidade da comunicação humana, para, eventualmente, alcançar-se um consenso que permita a todos a perseguição dos seus próprios interesses. Uma ética discursiva minimalista, como a define Habermas, que determina porquê as pessoas deveriam dizer a verdade, ser sinceras e usar a palavra de modo normativamente correto, não é justificção suficiente para relações de inclusão do outro univer-

sal. As teorias morais minimalistas, com suas consequências para a educação e formação de cidadãos, favorecem, no melhor dos casos, uma sociedade pacífica e ordenada, tanto internamente quanto em suas relações externas. A igualdade de oportunidades para o acúmulo de símbolos, o melhor que pode garantir uma sociedade estável, não significa, no entanto, uma sociedade justa onde todos estão gradualmente expandindo as suas capacidades¹⁴.

Se quisermos contribuir com uma sociedade que favoreça esse processo não é suficiente educar e salvaguardar os valores que podem ser minimamente compartilhados. Também se faz necessário promover, em distintos níveis sociais, aquelas virtudes requeridas para participação num processo de reconhecimento do outro universal, ou no processo que podemos chamar de diálogo. A formação de cidadãos para questionarem o modo como se mantém os símbolos sociais depende de uma educação baseada em virtudes que permitam aos cidadãos dialogar. Virtudes como a sinceridade e o compromisso com a verdade devem ser ativamente promovidos para a plena inclusão do outro na busca pelo reconhecimento mas também a coragem para enfrentar as razões do outro, paciência para permanecer no diálogo, tato para expor as próprias razões e desprendimento para não se ater a uma razão ou símbolo específico. Educar nessas virtudes e criar as estruturas necessárias para o diálogo são condições que toda sociedade que se afirma comprometida com a justiça deve observar.

O debate sobre uma educação baseada em virtudes é fundamental, no contexto do argumento aqui desenvolvido, para o exercício da cidadania. Por questões de espaço, não posso me aprofundar aqui neste debate. Quero somente concluir recordando que, como a expansão da autorrealização não se dá de modo individual, nem incluindo ao outro de maneira limitada, isso é, somente enquanto membro de uma determinada comunidade, não cabe, tampouco, o argumento de que, caso os representantes e governantes de uma determinada sociedade não queiram favore-

¹⁴ Concepción Naval (1995) e Martha Nussbaum (1997), entre outros, fazem uma discussão detalhada das implicações da cidadania para a educação em sociedades modernas e liberais.

cer a autorrealização de determinados grupos, eles teriam o direito de não atender ao questionamento de outras sociedades. Na medida em que há espaço para a formação da cidadania baseada nas virtudes do diálogo, esses cidadãos demandam justificativa para as ações e decisões questionáveis de qualquer povo e governante da terra. Mais especificamente, esses cidadãos demandam o compromisso de todas as sociedades, no que se refere à legitimização de sua autoridade, com o diálogo e com a educação nas virtudes do diálogo. O exercício da cidadania para uma sociedade mais justa, implica, assim, o esforço em ampliar para todos a possibilidade de participar em um diálogo sincero, comprometido com a busca da verdade, cuidadoso com os sentimentos alheios e desprendido de verdades absolutas.

REFERENCIAS

- Bevir, Mark. "Derrida and the Heidegger Controversy: Global Friendship Against Racism" en S. Caney and P. Jones (eds), *Human Rights and Global Diversity*. London, Frank Cass, 2001.
- Berman, J. Bruce, "The Ordeal of Modernity in an Age of Terror", *African Studies Review*, Vol. 49, No 1, April 2006, pp. 1-14.
- Derrida, J. "The Politics of Friendship", *The Journal of Philosophy*, **85**(11), 1988, 632-44.
- Fenelon, James V. and Hall, Thomas D. "Revitalization and Indigenous Resistance to Globalization and Neoliberalism" *American Behavioral Scientist*, Aug 2008; vol. 51: pp. 1867 - 1901
- Fraser, N y Honneth, A. *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Verso. Chapter 2. 2003.
- Habermas, J. *Moral Consciousness and Communicative Action*. MIT Press, Massachusetts. 1990.
- Habermas. *The Inclusion of the Other. Studies in Political Theory*. MIT Press, Massachusetts. 2000.
- Heater, Derek. *What is Citizenship?* Cambridge, Polity Press. 2002.
- Honneth, A.. "Integrity and Disrespect: principles of a conception of morality based on the Theory of Recognition", *Political Theory*, **20**(2), 1992, pp. 187-201.
- _____. *La Lucha por el Reconocimiento*, Barcelona, Critica. 1997a.
- _____. "Reconocimiento y obligación moral", *Areté, Revista de filosofía*, **IX**(2), 1997b. pp. 235-252.

- King, Hans. *Uma ética global para a política e economia mundiais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- Mead, G. H. *Espíritu, Persona y Sociedad*, Barcelona, Paidós. 1990.
- Maalouf, Amin. *In the Name of Identity. Violence and the Need to Belong*. New York: Penguin Books, 2000.
- Naval, C. *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en Educación*, Pamplona, EUNSA. 1995.
- Nussbaum, M. C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Massachusetts, Harvard University Press. 1997.
- Quijano, Anibal, "Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America", *Nepantla: Views from South* – Vol. 1, No 3, 2000, pp. 530-580
- Senneth, R. y Cobb, J. *The Hidden Injuries of Class*. New York: W. W. Norton and Company, 1972.
- Taylor, C. *El Multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*, México: Fondo de cultura Económica, 1993.
- Taylor, C. *The Ethics of Authenticity*, Canada: Charles Taylor and the Canadian Broadcasting Corporation, 1995.
- Young, I. *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

A PROTEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO HUMANO: UM FOCO EXPANDIDO PARA OS ESTUDOS PARA A PAZ E DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS*

MICHAEL L. PENN** & ADITI MALIK

DIREITOS HUMANOS E PROTEÇÃO DO ESPÍRITO HUMANO

O desenvolvimento adequado da vida humana requer uma compreensão da natureza do valor e a aplicação dessa compreensão em nossas vidas coletivas e individuais. Dois tipos de valores têm sido identificados na literatura filosófica: o valor *intrínseco*, que vem das propriedades e capacidades inerentes de uma entidade; e o valor *extrínseco*, que é atribuído a uma entidade através de preferências subjetivas e convenções sociais (HATCHER, 1998). Um exemplo deste último é o valor atribuído ao dinheiro. Embora pouco mais que um conjunto de símbolos, organizados em tinta sobre papel, o dinheiro deriva todo o seu valor utilitário e simbólico por decreto da cultura que o cria. Neste sentido, o valor do dinheiro pode ser definido como *extrínseco* e não algo inerente a sua natureza.

Aquilo que é de valor *intrínseco*, pelo contrário, deriva seu valor, não por convenção social, mas das qualidades, poderes e potenci-

* Este artigo foi traduzido ao português por Márcio Santana Sobrinho. Qualquer correspondência para os autores deste artigo pode ser enviada para: Professor Michael L. Penn, Department of Psychology, Franklin & Marshall College, P.O. Box 3003, Lancaster, PA 17604-3003. Michael.Penn@fandm.edu

** professor adjunto de Psicologia e Psicóloga Clínica licenciada em Franklin & Marshall College. Seus interesses de pesquisa e publicações incluem obras na patogênese da esperança e da desesperança, a psicopatologia do adolescente, a relação entre cultura e psicopatologia, e epidemiologia da violência baseada no gênero. Professor Penn viveu, viajou e fez palestras em mais de trinta países, e foi convidado para atuar como consultor e palestrante em conferências das Nações Unidas relacionadas com a Europa, América do Norte e Caribe. Professor convidado do curso de Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos/UFS.

alidades inerentes à entidade em questão. O sol, por exemplo, tem seu valor independentemente da opinião de qualquer indivíduo sobre ele. Seu valor é inerente a ele como sendo a fonte primária de luz e calor na biosfera e condição *sine qua non* para a vida e desenvolvimento no mundo natural. Quando uma criança nasce, não sabe o valor do sol. À medida que a criança torna-se familiarizada com os princípios que regem as leis e os processos da natureza, torna-se então consciente de que o sol confere vida ao nosso ecossistema. Neste sentido, podemos dizer que, enquanto o *valor extrínseco é construído, o valor intrínseco é descoberto*. O primeiro surge como uma função de socialização, enquanto o último é fruto do conhecimento sobre a natureza e a estrutura da realidade.

A pessoa humana é de valor intrínseco. O valor humano é inerente ao fato de que, assim como a natureza é dependente do sol para a sua viabilidade, assim, a manutenção e o avanço da civilização, em todas as suas formas, dependem da cultura das pessoas. Na medida em que o espírito humano é aquele aspecto da identidade humana que transcende todos os aspectos socialmente construídos de identidade — tais como raça, gênero, cultura e classe social — a proteção e o refinamento deste aspecto é o objetivo supremo de qualquer ordem social legítima e pode ser considerado como o foco apropriado de reivindicações dos direitos humanos.

Por “espírito humano” entendemos duas coisas: primeira, aquela capacidade de consciência que permite à espécie humana, distinção entre todas as outras espécies conhecidas, conscientemente se esforça para atingir aquilo que percebe como bom, verdadeiro e belo; e a segunda, o conjunto de faculdades, e/ou processos que geram um sentido psicológico do “eu”, com esperanças e aspirações que vão além da luta para a mera existência e continuidade como um organismo biológico. O poder de conhecer, amar e querer são dotes ímpares do espírito humano e é a proteção e desenvolvimento destes dotes é que provê a única garantia de futuro da humanidade.

DIREITOS HUMANOS E NECESSIDADES HUMANAS

O potencial não realizado das capacidades inerentes ao espírito humano implica as necessidades humanas. Quando essas

necessidades são satisfeitas, as capacidades do homem tornam-se habilidades. Assim, a necessidade pode ser entendida como uma forma de assistência necessária para o desenvolvimento de uma capacidade. Se a necessidade não é satisfeita, a capacidade nunca será desenvolvida.

Consideremos um exemplo. Se plantarmos uma bolota — semente do carvalho — e desejarmos vê-la se desenvolver, teremos de satisfazer as necessidades da semente. Isso inclui uma determinada quantidade de solo sobre, abaixo e ao redor dele. Se a semente for enterrada muito profundamente, nunca vai brotar; se não receber água ou luz solar suficientes, não vai florescer; e se a brisa não refrescá-la durante sua vida como um broto, não vai adquirir a força necessária para resistir às chuvas e tempestades na idade madura. As evidências de seu desenvolvimento saudável são suas possibilidades de se tornar uma árvore gigantesca. Se ele não desenvolver seu tronco, folhas e galhos, e se não produzir seiva ou sementes para o desenvolvimento de outros carvalhos, então sabemos que houve uma falha de desenvolvimento. Além disso, nunca iremos plantar uma bolota e esperar produzir laranjas, uvas ou bananas. A capacidade de uma entidade determina tanto aquilo no que ela pode como no que ela não pode se tornar. Quando as necessidades legítimas de um ser vivo são satisfeitas, ele cresce de acordo com sua natureza. Assim é também com o ser humano.

De maneira similar, a capacidade humana de conhecer, amar e vontade criam necessidades. A capacidade humana de conhecer, por exemplo, implica a necessidade de educação. Enquanto essa necessidade não for satisfeita, a capacidade de conhecer não será desenvolvida propriamente; a capacidade de amar cria a necessidade de pertencer. Sem a satisfação dessas necessidades, a capacidade de amar permanece latente ou distorcida; a capacidade de volição cria a necessidade de certa medida de liberdade. Sem o exercício adequado da liberdade, a capacidade interna para a autonomia não pode acontecer. Satisfazendo nossas necessidades legítimas, protegemos o espírito humano. É por essa razão que as necessidades humanas constituem a base lógica e pragmática de todas as reivindicações de direitos humanos.

A necessidade de educação

A função primária dessa capacidade de conhecer é a necessidade do espírito humano de investigar a realidade. Educação consiste na criação e manutenção das condições sociais, morais e materiais, necessárias para este processo contínuo de descoberta deliberada e sistemática. Quando a educação do espírito humano é eficaz, vemos não só a expansão do conhecimento, mas também uma fome por aprofundar o conhecimento.

Conhecimento é o alimento do espírito humano e serve tanto a funções pragmáticas como transcendentais. O valor prático do conhecimento é o que nos torna melhores no mundo. Há coisas que podem ser alcançadas com o conhecimento que não são possíveis sem ele. O valor utilitário do conhecimento é, assim, algo que confere poder. Uma das formas do poder se manter nos jogos de subordinação é que os subordinados não têm acesso à educação compatível com suas capacidades. O programa de ação articulada, pouco mais de uma década atrás, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (realizada em Cairo, Egito, em setembro de 1994), identificou a educação como um dos meios mais importantes para transmitir os recursos internos que as pessoas precisam para viver de forma saudável e participar plenamente no processo civilizatório.

A responsabilidade dos governos em garantir o acesso à educação também é afirmada no artigo 26 da Declaração Universal: “todo homem tem direito à educação”. O preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação relembra “que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades” e o Artigo 1º diz que “cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas (GALEY, 1999: 439).” O papel da educação é o pleno desenvolvimento da personalidade, bem como “o reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; gerando entendimento, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos; incentivando as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; e promovendo o respeito pelos pais.” (GALEY, 1999: 408)

Além de cultivar as ciências e tecnologias, uma educação eficaz deve incluir o crescimento da consciência moral, o cultivo das virtudes humanas, o refinamento das sensibilidades estéticas e o despertar da atração do coração por aquilo que é nobre, belo e verdadeiro. A preocupação com os aspectos éticos do desenvolvimento humano é, essencialmente, uma preocupação com a preservação dos valores que transbordam as fronteiras pessoais, culturais ou históricas, contribuindo para o pleno desenvolvimento do potencial humano.

O desenvolvimento de uma vida interior e do caráter pessoal tem sido entendido como fundamental para o processo civilizatório. Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles afirma: “a finalidade da ciência política é o supremo bem; e a ciência política se preocupa com nada menos do que a produção de certo caráter nos cidadãos ou, em outras palavras, torná-los bons e capazes de executar ações nobres” (ARISTÓTELES, 1987: 30). Estas noções não estão limitadas à tradição liberal ocidental. Na Ásia, o Buda promoveu um sistema de educação moral baseada no “caminho óctuplo”. Seus ensinamentos afirmam que sem o conhecimento correto, a aspiração correta, a fala correta, o comportamento correto, o modo de vida correto, o esforço correto, a atenção correta e a correta absorção, características da vida interior e exterior, nem a pessoa, nem a sociedade podem estar bem-ordenadas.

Do mesmo modo, o cristianismo, cuja filosofia moral e espiritual abarca o mundo, ensina que “nem só de pão viverá o homem”, e que o aperfeiçoamento do caráter humano é indispensável à vida e saúde de uma comunidade. Encontramos afirmações semelhantes em tradições espirituais africanas, bem como no zoroastrismo, hinduísmo, islamismo e judaísmo. Há claramente uma base transcultural dando conta das dimensões morais do desenvolvimento humano.

A necessidade de pertencer

A capacidade de amar implica a necessidade humana de pertencer. Se estamos cultivando e refinando a capacidade humana inata de amar, a necessidade de estarmos ligados de uma maneira significativa a outros, nossa necessidade de se alegrar em um relacionamento com a natureza e nossa necessidade de ligação

com aquilo que é belo e bom deve ser satisfeita. Quando o poder de atração que é o amor almeja o conhecimento, desenvolvemos nossa capacidade de descobrir novas verdades sobre nós mesmos e sobre o mundo; quando este poder de atração toma como causa a beleza, a capacidade para as artes se desdobra. E quando somos atraídos para o que é bom, as capacidades internas humanas para a reflexão moral e a ação nobre se concretizam. Uma vez que a capacidade de amar é uma característica inerente e inseparável da consciência humana, os seres humanos estão, por necessidade, propícios a amar algo. O desafio é refinar as sensibilidades humanas, para que o poder do amor recaia sobre aquilo que possa reforçar o desenvolvimento conjunto, o bem-estar e a felicidade.

A necessidade de liberdade

A capacidade de volição irá sugerir a necessidade de certa medida de liberdade. Sem uma dose de liberdade o ser humano nunca pode se desenvolver como agente moral — pois o desenvolvimento das faculdades morais requer o exercício da capacidade de escolha. Devemos buscar maximizar a liberdade humana, a fim de aperfeiçoar o desenvolvimento da autonomia interna.² Enquanto a liberdade possa ser conceituada como liberdade de restrições arbitrárias externas, a autonomia é a liberdade daquela ignorância interior que nos impede de fazer escolhas sábias.

ÉTICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A busca de condições de justiça e equidade que promovam a saúde dos indivíduos e sociedades tem inspirado uma reflexão renovada sobre a relação entre ética e desenvolvimento. Um número crescente de teóricos, pessoas que trabalham pelos direitos humanos e pesquisadores afirmam não ser provável que alcancemos a prosperidade humana dentro do paradigma materi-

² Essa formulação, obtida em uma conversa pessoal, é ideia de William S. Hatcher.

alista que tem animado o discurso sobre os direitos humanos e o desenvolvimento no último meio século. Na verdade, como o Instituto de Estudos em Prosperidade Global recentemente observou, “como uma visão da sociedade, a busca implacável por riqueza em um mercado impessoal e a frenética experimentação de várias formas de autosatisfação estão sendo rejeitadas como irrelevantes para despertar as esperanças e energias dos indivíduos em todas as partes do planeta.” Pois em face das evidências dadas, a maioria das quais obtidas através da análise da saúde e desenvolvimento das crianças do mundo, “já não é possível manter a crença de que a abordagem do desenvolvimento social e econômico, a que a concepção materialista da vida deu origem, seja capaz de conduzir a humanidade à tranqüilidade e prosperidade que ela procura” (INSTITUTE FOR STUDIES IN GLOBAL PROSPERITY, 2007). Pelo contrário, reduzir o saldo da pobreza no mundo e fazer avançar os melhores projetos da humanidade, irá requerer um profundo comprometimento moral e uma reorganização fundamental das prioridades: “A atenção deve agora centrar-se sobre aquilo que está no cerne da finalidade e da motivação humana: o espírito humano; nada menos do que um despertar do espírito humano pode criar um desejo de mudança social verdadeira e incutir nas pessoas a confiança de que tal mudança é possível.”(BAHÁ’Í INTERNATIONAL COMMUNITY, 2000: 1)

IDENTIDADE E POSSIBILIDADES HUMANAS

Muito tem sido escrito ultimamente sobre a natureza da identidade humana e sua relação com os direitos humanos.³ A compreensão desta relação parte do reconhecimento de que não podemos proteger os direitos humanos sem termos um claro senso do que, precisamente, estamos buscando proteger quando avançamos com a política de direitos humanos. O psicólogo do desenvolvimento e posteriormente educador, Daniel Jordan, por exem-

³ Vide, por exemplo, a obra de Martha Nussbaum, Amytra Sen, Raimond Gaita, entre muitos outros.

plo, nos conta uma história de um homem que vive num país isolado dos benefícios da tecnologia moderna. Esse homem descobre, logo após ter eletricidade e um rádio, que ele ganhou um refrigerador de uma das estações de rádio nas proximidades. Quando a geladeira é entregue em sua porta, o novo proprietário pede que a coloquem no alpendre para que ele possa guardar nela seu chapéu, macacão e sapatos. Enquanto uma geladeira certamente pode ser usada para armazenar essas coisas, utilizá-la desta forma denuncia uma falta de compreensão da plena identidade e natureza de um refrigerador. No cerne do problema da identidade está a questão inevitável da capacidade de uma entidade. Como observou Aristóteles (1988), se você vir uma bolota e não souber que ela tem em si o potencial de se tornar um carvalho, você não conhece a identidade de uma bolota. De um modo semelhante, a identidade humana deve ser entendida em termos de capacidades para o desenvolvimento que distinguem a vida humana de todas as outras formas de existência. Como o mais complexo fenômeno conhecido no universo, o cérebro e o corpo humano tornam possíveis a manifestação dos poderes do espírito humano de maneira muito semelhante a de um espelho que proporciona um meio para a manifestação das qualidades da luz. O espírito humano se manifesta no fenômeno do “eu”, que é a dimensão transcendente da existência humana, conferindo à humanidade um grau de liberdade e responsabilidade não encontradas em nenhum outro lugar na natureza. O espírito humano, “eu”, ou a consciência, desenvolve-se gradualmente ao longo da vida do indivíduo. Nas fases iniciais do desenvolvimento humano, os poderes do espírito humano — que incluem o poder de conhecer, amar e querer — manifestam-se de um modo indistinguível das qualidades da mente que caracterizam outras espécies.

Na infância, por exemplo, o poder de conhecer tende a ser limitado à “consciência instintiva”. Além disso, o condicionamento clássico — em que o organismo reage de maneira inconsciente e reflexiva a estímulos ambientais — tende a ser a principal modalidade de aprendizagem. A força de vontade, nesta fase inicial, é caracterizada pelo automatismo, e o amor é manifesto na forma instintiva de “apego”. Conforme a infância vai passando, uma

natural inteligência pessoal começa a manifestar-se e é aplicada à exploração do mundo e à aquisição de habilidades sensoriais e motoras. Reações, mediadas por um desejo de maturação, tendem a ser baseadas na emoção e desejos corporais — focados em buscar o prazer e livrar-se da dor — oferecendo, assim, os incentivos principais à ação. O amor, nessa fase do desenvolvimento, está sob controle de estímulos e é entendido como aquilo que assegura a gratificação sensual.

No início da adolescência, os poderes da consciência se expandem, e os indivíduos saudáveis começam a manifestar habilidades metacognitivas que permitem a reflexão sobre as dimensões abstratas da existência. Durante esta fase de desenvolvimento, as capacidades que distinguem os seres humanos de outras formas de vida começam a se tornar mais patentes. O poder de conhecer, por exemplo, transcende o conhecimento do mundo material e passa a abranger os sistemas de pensamento e de valor. O poder de querer se manifesta na capacidade de decidir — com base na consideração de um leque de opções; e o amor move-se de um fenômeno eminentemente sensual, baseado na emoção, para algo mais consciente e reflexivo.

Se os horizontes de um indivíduo se ampliam ainda mais, ele ou ela podem começar a adquirir um tipo de conhecimento que é chamado de “consciência iluminada” ou sabedoria. Nesta fase, a consciência é iluminada por princípios éticos universais, e o poder de querer incide no serviço aos outros. O amor, também, torna-se iluminado por uma preocupação genuína com o bem-estar e a felicidade dos outros. E a capacidade de autosacrifício vai sendo cada vez mais evidenciada. É essa expansão da consciência humana que reflete, em última instância, aquilo que é descrito pelo filósofo persa ‘Abdu’l-Bahá (1978):

Toda alma imperfeita é egoísta e pensa apenas em seu próprio bem. Mas à medida que seus pensamentos se expandirem um pouco ela começará a pensar no bem-estar e conforto de sua família. Se suas ideias se ampliam ainda mais, sua preocupação será a felicidade de seus concidadãos e, ampliando-se mais, estará pensando na glória da sua pátria e da sua raça. Mas quando as ideias e ponto de vista

atingirem o grau máximo de expansão, e chegarem ao estágio de perfeição, então ela vai estar interessada no engrandecimento da humanidade. Visará, então, o bem-estar e a prosperidade de todos os povos. Isto é indicativo de perfeição.

Conforme os indivíduos avançam em cada estágio de desenvolvimento, as qualidades e capacidades adquiridas nas fases anteriores não são perdidas, e não podem ser encaradas como algo absolutamente essencial no processo de desenvolvimento. Uma pessoa madura e saudável não é a que aprende a condenar ou reprimir suas necessidades físicas ou psicológicas, mas a que aprende a satisfazê-las de uma forma compatível com um conjunto de princípios éticos que levam em consideração a dignidade humana e a interdependência.

A questão da identidade é tão crítica porque a confusão sobre a natureza da identidade humana tem estado na origem de algumas das ideologias mais destrutivas do mundo — o racismo, sexismo e o nacionalismo. Essa confusão tem alimentado muitas violações dos direitos humanos ao longo do século XX.

A BASE ONTOLÓGICA DA UNICIDADE HUMANA

Das muitas verdades científicas descobertas no século passado, nenhuma é mais profunda em suas implicações do que o conhecimento da interdependência. Desde as menores partículas de matéria às mais belas estrelas e planetas, o universo é um tecido bem construído de energias, entidades e processos interligados. No mundo biológico, a unidade de diversas partes é a causa e sinal de vida, enquanto a desunião é a causa e sinal de morte. Se quisermos saber se um organismo está morrendo, vamos examinar se os seus diversos componentes são capazes de funcionar em conjunto, de uma forma coordenada. É possível monitorar os sinais vitais dos animais — respiração, batimentos cardíacos, funcionamento do fígado e dos rins e a digestão. Esses diversos sistemas devem funcionar de tal maneira a favorecerem o sistema inteiro. Na ausência de resposta constante sobre a saúde e as necessidades do todo, o funcionamento de cada componente tor-

na-se cada vez mais prejudicado. Como resultado, todo o organismo começa a morrer. Além disso, um sistema vivo sobrevive — não porque cada parte que o compõem tem as mesmas características — mas, porque cada parte é diferente.

Essa metáfora também pode ser aplicada à esfera social. Por exemplo, em um nível social, as nações do mundo, que são constituídas por grupos étnicos, raciais, religiosos e culturais, constituem as diversas partes que devem trabalhar juntas, de forma harmoniosa, numa humanidade totalmente próspera e evoluída. Uma sociedade cujos membros estão em constante competição e conflito não será capaz de cultivar ou usar seus limitados recursos da melhor forma. Os conflitos que dividem os negros dos brancos, as mulheres dos homens, os muçulmanos dos judeus, os conservadores dos liberais, a classe média e os ricos dos pobres, todos representam ameaças graves para a viabilidade futura do mundo. Mudanças em curso na composição demográfica da América — só para citar um exemplo — apenas agravariam estes conflitos se uma profunda compreensão do valor e usos da diversidade, para a felicidade e prosperidade humanas, não forem cultivadas.

No século XXI, por exemplo, grupos raciais e étnicos nos Estados Unidos irão superar os brancos. A população hispânica aumentará em cerca de 21%, os asiáticos vão crescer quase 22%, os negros 12% e os brancos em menos de 3%. Dentro de vinte e cinco anos, o número de americanos hispânicos ou não-brancos irá duplicar para cerca de 115 milhões, enquanto a população branca quase não terá aumentado. Em cerca de sessenta anos, o americano típico deixará de traçar a sua ascendência para a Europa, e terá de apontar para a Ásia, África, América do Sul ou Central, Ilhas do Pacífico, Oriente Médio ou Extremo Oriente. Como o escritor da Revista *Time*, William Henry III (1990) observou, “a maioria das gerações mais antigas irá aprender, como uma parte normal da vida diária, o significado do lema latino — E PLURIBUS UNUM, de muitos, um⁴.

⁴ Nota do Tradutor: O autor se refere ao fato de que esse já ser um dos lemas nacionais dos Estados Unidos desde 1776, quando as treze colônias independentes se uniram em federação sob uma só bandeira.

Para muitos estudantes do país, o “escurecimento da América” é uma realidade visível. Cerca de 40% das crianças em escolas elementares e secundárias de Nova York são de minorias étnicas. Hispânicos, asiáticos e negros superam os estudantes brancos na Califórnia. Um grande número de vietnamitas chamam a San José de lar e milhares e milhares de refugiados *hmong* agora vivem em Saint Paul, no Minnesota.

Todos os anos, cerca de cem milhões de pessoas vão deixar o lugar onde nasceram em busca de maior liberdade econômica, política ou religiosa. O destino escolhido por muitas pessoas no mundo continua sendo a América. Mas milhões estão também migrando para países relativamente homogêneos da Europa. Se as nações do mundo estão usufruindo do enorme capital humano que os imigrantes trazem, vamos ter de fazer mais para promover a dignidade, bem-estar e os direitos de todos os povos tornando, ao mesmo tempo, a diversidade humana uma fonte de capital social para a nação.

Enquanto as ciências naturais têm iluminado os processos que facilitam a unidade na diversidade mineral, vegetal e animal, estamos só recentemente começando a entender como unificar forças que harmonizem as diferentes necessidades e interesses dos seres humanos. A mais potente dessas forças é o amor. Amor não é a satisfação reservada aos jovens românticos, mas o vínculo que une as famílias, comunidades e nações.

AMOR E JUSTIÇA: PRÉ-REQUISITOS PARA UM DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL

O verdadeiro amor — distinto da mera paixão — é reflexo de uma infinidade de princípios e valores que tornam a vida familiar e comunitária possível. Entre estes princípios estão a justiça, fidelidade, compaixão, confiança, cortesia, paciência, altruísmo, e uma vontade de perseguir e buscar aquilo que é justo e verdadeiro. Sempre que estes valores são distorcidos ou subdesenvolvidos, o espírito de amor começa a se dissipar. O resultado é o caos, confusão, violência e um gradual colapso da ordem social. Se as relações étnicas, de raça e inter-religiosas estão em condições críticas, a situação só pode ser melhorada através de uma aplicação ampla e sincera dos princípios relacionados ao amor.

De todos os valores relacionados com o amor, a justiça é o mais importante. Justiça regula a expressão dos interesses próprios do indivíduo, exigindo que os direitos e necessidades dos outros sejam levados em consideração para determinar o rumo de uma ação. Desse modo, a justiça incorpora o reconhecimento da interdependência e torna possível a vida comunitária. Na ausência de justiça, a desunião, conflitos e ressentimento se acumulam e o mundo social torna-se perigoso e imprevisível.

Em sua recente declaração a respeito da *Prosperidade da Humanidade*, a Comunidade Internacional Bahá'í explica que a justiça pode ser entendida em vários níveis. Em um nível individual, a justiça é aquele poder unicamente humano que nos permite distinguir o verdadeiro do falso ou o correto do errado. A consciência serve de guia à ação humana.

No nível do grupo ou comunidade, os pilares de sustentação da justiça são recompensa e punição. Quando adequadamente aplicadas, estas forças gêmeas fornecem um meio poderoso para a segurança e o desenvolvimento individual e coletivo. Na ausência de justiça, recompensas e punições tornam-se instrumentos de dominação, exploração e abuso. Em tal contexto, alguns prosperam à custa de outros, alguns têm suas necessidades e interesses satisfeitos, enquanto os esforços e as necessidades dos outros passam despercebidas. Uma vez que nós aceitamos o conceito de unidade da humanidade, não importa se estamos lidando com uma grande riqueza ou com a pobreza exasperante, podemos ter certeza de que a injustiça tem desempenhado um papel importante.

Relevante para esta discussão é a investigação dos dois cientistas sociais que desenvolveram o conceito de *eus possíveis*. Hazel Markus e Paula Nurius têm demonstrado que a disposição dos jovens em adiar a gratificação imediata e trabalhar duro visando importantes metas futuras depende das avaliações que fazem sobre seus possíveis futuros “eus”. Todos, de acordo com os pesquisadores, têm um conjunto de “eus” que temem ser e “eus” que desejam ser. Um possível “eu temido” pode incluir a imagem do sujeito na prisão, enquanto um “eu desejado” pode incluir sua imagem como médico.

Esse estudo mostrou que as pessoas devem ter tanto “eus” desejados quanto temidos, quando visam alcançar objetivos impor-

tantes. Jovens que têm “eus” temíveis (“eu na prisão”) sem correspondentes desejados (“eu como doutor”) não serão dissuadidos de praticar um crime por ameaças de prisão. O temor influencia no comportamento de um indivíduo somente se o ameaça com a perda de um valioso *eu* possível. Assim, se um indivíduo não puder enxergar nenhuma opção real para iniciar aquilo que sonha se tornar, não é aumentando a gravidade das ameaças que se vai impedi-lo de cometer crimes. Esta é uma razão por que nossa abordagem à criminalidade presente em tantas cidades do interior do mundo é tão ineficaz. Em situações de injustiça, os “eus” desejados não se realizam. Como resultado, os “eus” que as pessoas tinham já não servem como meios de dissuasão. Eles acabam por desconsiderar os princípios relacionados à justiça que governam a vida em comunidade porque não têm esperança de usufruir dos benefícios que estão associados com o respeito ao direito dos outros. De forma correspondente, não faz sentido a ameaça de perda de liberdade, na falta de opções viáveis para o exercício dela. A consequência é a ilegalidade e um colapso das sociedades civis.

DA INFÂNCIA À MATURIDADE

Das várias fases do desenvolvimento humano, nenhuma — com exceção dos poucos primeiros meses de vida — é caracterizada por tanto tumulto, confusão e transformação como é a adolescência. Para aqueles que estão familiarizados com os processos de crescimento, as convulsões que ocorrem na fase adolescente de desenvolvimento são entendidas como precursoras necessárias para o jovem que esperou ansiosamente por aquele momento. Durante o último século e meio, a humanidade tem experimentado mudanças rápidas e revolucionárias em quase todos os aspectos da vida. A diversidade e globalidade das mudanças tornam a seguinte metáfora do desenvolvimento mais do que útil. Nas palavras de Lori Nagouchi, Holly Hanson, e Paul Lample (1992):

No governo ou na lei, na ciência ou na indústria, ou nos relacionamentos entre indivíduos e nações, reavaliação e inovação se tornaram a regra. Novos conhecimentos e novos entendimentos estão extirpando práticas arcaicas em

toda parte. A sociedade, em todos os aspectos, econômico, político e cultural está passando por um processo de transformação fundamental. A mudança acelerada em muitas áreas da vida humana lançou desafios sem precedentes para códigos morais e sistemas de crenças previamente aceitos. O aprofundamento da crise na qual a humanidade se encontra demonstra claramente a incapacidade destes sistemas para satisfazer as demandas de uma época de transformação.

Se queremos vencer os desafios do momento presente, as atitudes, pensamentos e hábitos da juventude não serão suficientes. Coletivamente, somos chamados a entrar na maturidade desenvolvendo as qualidades da mente, coração e comportamento que nos permitam responder de forma apropriada às exigências prementes de uma nova era. É no contexto da passagem da humanidade para a maturidade, bem como para o desenvolvimento de uma civilização que consagra o princípio da unidade na diversidade, que um novo processo, abarcando todos os processos de transformação individual e institucional deve ter lugar.

CULTURA E A QUESTÃO DO VALOR

Sugerimos que um aspecto da visão de mundo, com implicações significativas para a vida e o desenvolvimento humanos, gira em torno do problema do valor. A questão do valor envolve pelo menos três perguntas: o valor existe independentemente do observador ou é meramente uma função de preferências pessoais e/ou coletivas? O que deve ser valorizado e por quê? Há algo que deva ser valorizado sobre tudo o mais e, em caso afirmativo, o que seria?

Anteriormente sugerimos que o conceito de valor é útil para distinguir entre aquele socialmente construído e o valor cuja existência independe das preferências humanas, mas requer aprendizagem e refinamento. Em um estudo importante, intitulado "*The typology of Moral Ecology*", o filósofo moral Svend Brinkmann (2004), conceituou o mundo humano como "uma ecologia moral; como um mundo significativo com propriedades morais que apre-

senta aos seres humanos razões morais para a ação”. Em contraste com uma perspectiva que afirma que todos os valores são imposições da vontade humana, Brinkmann sustenta que o *topos* da vida humana — isto é, o centro das preocupações, o espaço dentro do qual os humanos gastam seus dias — é saturado de razões morais para a ação e que a comunidade humana não atingirá sua excelência em potencial (seu *arête*) a menos que adquira a capacidade de responder apropriadamente aos imperativos morais da existência. Por exemplo, Brinkmann alegou que alguns atos humanos são “brutais” e devemos reconhecer a brutalidade quando ela está diante de nós. Perceber a brutalidade requer o cultivo da capacidade humana de compaixão e cuidado. Sem o desenvolvimento de uma espécie de olho interior, os atos de brutalidade não suscitam em nós a resposta adequada.

A afirmação de que todos os valores são construções culturais ameaça a base racional e pragmática dos direitos humanos e civis — na medida em que é uma perspectiva que torna possível legitimar atos de exploração e brutalidade, conquanto lógicas culturalmente coerentes possam ser apresentadas em sua defesa. É melhor avaliar o que é de valor, perguntando o que promoveria melhor o desenvolvimento humano saudável, o que iria reforçar o espírito de solidariedade entre os povos e maximizar a proteção do mundo natural? A lente através da qual tais questões devem ser examinadas é a lente da justiça.

NECESSIDADES E VULNERABILIDADES HUMANAS

Os direitos humanos são necessários para promover a paz, não somente por conta dos abusos cometidos pelos governos, mas por causa do problema da vulnerabilidade e das necessidades humanas. Como nenhum sistema artificial é autosuficiente, os seres vivos estão em um perpétuo estado de carência. A questão dos direitos humanos deve assim acompanhar as seguintes questões: primeiro, o que as pessoas precisam para atingir a humanidade plena? E, segundo, como as necessidades humanas podem ser legitimamente satisfeitas?

Quatro necessidades têm sido associadas com a vida humana: *necessidades biológicas* que devem ser satisfeitas para facili-

tar o crescimento físico e a sobrevivência; *necessidades de associação* relativas à sede por amizades, família, comunidade e amor; *necessidades de estima*, que estão ligadas ao desejo de fazer diferença, deixar uma marca, e levar uma vida que importe; e *necessidades do transcendente* — expressas na tendência humana de ir além dos limites do “eu” em direção à essência incognoscível que alguns têm chamado de Deus.

O desafio da vulnerabilidade humana à fome, sofrimento, desumanização, isolamento e falta de sentido pode ser adequadamente tratado dentro de um paradigma que reconheça a unicidade e integridade de toda a raça humana. Em uma carta dirigida à rainha Vitória, o fundador do movimento Bahá’i comparou o mundo em que vivemos ao corpo humano. Comentando essa comparação, a Casa Universal de Justiça fez uma observação que merece ser citada na íntegra:

Na verdade, no mundo dos fenômenos não existe outro modelo aceitável ao qual possamos olhar. A sociedade humana não é composta de uma massa de simples células diferenciadas e sim de associações de indivíduos, cada um dos quais dotado de inteligência e vontade; no entanto, os modos de funcionamento que caracterizam a natureza biológica do homem ilustram os princípios fundamentais da vida. O principal deles é o da unidade na diversidade. Paradoxalmente, é precisamente a totalidade e complexidade da ordem que constitui o corpo humano — e a perfeita integração das células do corpo a essa ordem — que permite a plena realização das capacidades distintivas inerentes a cada um desses elementos componentes. Nenhuma célula vive separada do corpo, seja contribuindo para o seu funcionamento, seja derivando sua parte do bem-estar do todo. O bem-estar físico assim alcançado encontra seu propósito quando torna possível a expressão da consciência humana; ou seja, o propósito do desenvolvimento biológico transcende a mera existência do corpo e de suas partes. O que é verdadeiro para a vida do indivíduo encontra paralelos na sociedade humana. A espécie humana é um todo orgânico, o coroamento do processo evolucionário. O fato

de a consciência humana necessariamente funcionar através de uma infinita diversidade de ideias e motivações individuais não nega, de modo algum, sua unidade essencial. Com efeito, é precisamente essa diversidade inerente que faz a distinção entre a unidade e a homogeneidade ou uniformidade. O que os povos do mundo estão experimentando (...) é a sua entrada coletiva na maioridade, e é através dessa emergente maturidade da raça humana que o princípio da unidade na diversidade irá encontrar sua plena expressão. (COMUNIDADE INTERNACIONAL BAHÁ'Í, 2000: 4)

DIREITOS HUMANOS E O PROBLEMA DO SOFRIMENTO

O problema do sofrimento anima muitos discursos contemporâneos sobre os direitos humanos. Cada vez mais, o alívio do sofrimento é visto entre os objetivos mais importantes na base do esforço para promover os direitos humanos — e por isso vamos tratar dessa questão brevemente aqui.

Psicopatologistas experimentais se esforçam para criar em um laboratório, usando animais, condições que simulem o início da doença e da deficiência psicológica dos seres humanos. A condição de maior interesse foi o impacto da exposição a eventos incontroláveis sobre a saúde e o desenvolvimento humanos. Expor um organismo a uma experiência que ele não pode controlar é torná-lo indefeso; e ficar indefeso é estar numa condição na qual nossas ações não influenciam o que acontece conosco. Em tais circunstâncias, os acontecimentos que experimentamos estão sob o controle de forças arbitrárias ou aleatórias. Ao longo das três últimas décadas, um grande esforço de investigação tem sido feito sobre o impacto do desamparo em indivíduos e grupos.

Sufrimento e injustiça

Em um típico experimento de desamparo, a *concepção triádica* é empregada. Essa concepção permite aos investigadores expor um grupo de indivíduos a eventos desagradáveis que eles podem controlar, um segundo grupo é exposto a eventos desagradáveis sob os quais não têm controle, e um terceiro grupo a eventos que não são nem controláveis nem incontroláveis. O que é esclarece-

dor sobre a concepção triádica é que os sujeitos que estão nas duas primeiras condições (controláveis e incontroláveis) são expostos a exatamente a mesma quantidade de experiência aversiva (por exemplo, um forte ruído zumbindo), exatamente pela mesma quantidade de tempo. Quando os sujeitos na condição controlável não sabem o que podem fazer para cessar o ruído, ele figura para eles como algo igualmente incontrolável. Dizemos que os sujeitos na última condição estão *indefesos* porque não há nada que possam fazer para parar o ruído. O destino deles, com respeito ao ruído, é completamente determinado pelas ações de outro.

Nas fases iniciais de uma experiência de desamparo, os sujeitos irão fazer tudo o que puderem para evitar ou cessar o estímulo nocivo. Às vezes, eles precisam resolver um quebra-cabeça, percorrer um labirinto, saltar um obstáculo, a fim de desligar ou evitar o estímulo nocivo. Na condição incontrolável, os indivíduos são expostos a situações em que não podem resolver o enigma, atravessar o labirinto ou superar uma barreira, mas não sabem que o experimento é projetado para que eles falhem. Quando os indivíduos nessa condição percebem que suas ações não têm efeito algum, eles deixam de agir e começam a sofrer o estímulo nocivo passivamente. Temos visto déficits de desamparo se desenvolver em uma ampla gama de espécies — incluindo ratos, gatos, peixes dourados, baratas, e seres humanos — e por isso sabemos que a controlabilidade é fundamental à vida em cada nível da existência.

A controlabilidade é vital para tantas espécies porque está relacionada com a abrangente e fundamental lei de causa e efeito. O funcionamento da lei da causalidade é a manifestação do princípio da justiça na natureza. Por causa da ação desta lei, o mundo natural torna-se ordenado e previsível. Esta ordem e previsibilidade tornam o mundo natural um lugar onde os organismos podem desenvolver suas capacidades inerentes. Os organismos dotados de capacidade cognitiva preferem que alguns efeitos aconteçam e outros sejam evitados; causas e efeitos assumem, assim, valor hedônico e podem ser experimentados como recompensas e punições. A expectativa de recompensa e o medo da punição são fundamentais para nutrir o desenvolvimento humano e são grandes pilares sustentando o mundo social. Por essa razão, quando as políticas, práticas e leis são arbitrárias, cor-

rompidas ou discriminatórias, a ordem social torna-se caótica e os processos de desenvolvimento humano, individual e coletivo, são significativamente reprimidos.

JUSTIÇA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando os seres humanos são expostos às manifestações presentes de injustiça — injustiça que é, realmente a única forma de sofrimento que parece causar danos permanentes — o desenvolvimento das suas capacidades inerentes é significativamente impedido. Está é a razão por que o avanço dos direitos civis e humanos, utilizando a instrumentalidade do direito, foi tão essencial. No entanto, a justiça é mais do que uma condição legal. É, ao mesmo tempo, um processo social, uma virtude humana, e a meta de uma comunidade saudável. O desenvolvimento e a manutenção da justiça, portanto, requer mais do que um corpo de leis e mais do que os arranjos institucionais necessários para aplicar e administrar essas leis. Ela exige, como os filósofos gregos e chineses bem conheciam, um processo de cultivo do cidadão e de aperfeiçoamento do caráter humano.

Em seu uso mais primitivo, a lei deriva seu poder do fato de proteger contra a anarquia e contra abusos, os direitos humanos e civis através da ameaça que impõe aos aspirantes a agressão. Em sua forma mais refinada, a lei evoca um sentimento de apreço pelo “correto” ou “bom” da realidade social que visa proteger. Neste último caso, as leis são obedecidas, não tanto por medo de punição, como por uma consciência ou disposição para o significado e propósito último da vida daquele que a lei visa incorporar e abarcar. Harold Berman (1993) argumentou: “A lei em si, em todas as sociedades, estimula a crença em sua santidade. Cria uma necessidade de obediência de forma a apelar não só para os interesses materiais, impessoais, finitos, e racionais das pessoas que buscam observá-la, mas também à fé dessas pessoas na verdade e justiça, naquilo que transcende a utilidade social.”

Quando as pessoas não conseguem apreender a dimensão transcendente da lei, a ordem social é comprometida porque elas obedecem à lei na medida em que acreditam que não são forçados a sofrer as consequências impostas sobre aqueles que a transgri-

dem. Uma vez que muitas formas de exploração e abuso são perpetradas sob o manto do sigilo e corrupção, uma abordagem totalmente legalista para proteger os direitos humanos continuará a ser inadequada. Por esta razão, afirmamos que uma discussão das dimensões psicológicas, morais e espirituais da sociedade deve desempenhar um papel crescente no desenvolvimento de modelos de direitos humanos.

Sem a preocupação legítima de preservar a liberdade de consciência, um número de pensadores contemporâneos tem argumentado contra os esforços para introduzir considerações de ordem moral ou espiritual em desenvolvimento ou iniciativas de direitos humanos. Outras baseiam seus argumentos no fato de que essas são questões particulares e não devem ser impostas por agentes que atuam em nome do Estado. Tão importante quanto possam ser essas preocupações, nos esforcemos para delinear uma estratégia de desenvolvimento moral que se fundamenta nos valores humanos universais já aprovados, de forma explícita ou implícita, pela comunidade global. Entre estes valores está o respeito pela dignidade e valor das pessoas, sem distinção de raça, sexo, religião e cultura, bem como o direito fundamental das pessoas a viver livre de qualquer dor e sofrimento desnecessário e atingir seu potencial inerente de seres humanos. Estes valores universalmente reconhecidos fornecem a “liga social” e os arranjos institucionais que tornam as famílias, comunidades e sociedades viáveis por longos períodos de tempo. Sempre que a apreciação destes valores é negligenciada, ou os instrumentos necessários para a sua divulgação não existem, cria-se um meio para produção de várias maneiras de sofrimento inútil e debilitante.

A teoria da evolução, a ciência da psicologia, e as tradições de sabedoria do mundo afirmam que o desenvolvimento humano não parece ser possível sem a exposição ao sofrimento. Do mais básico sofrimento experimentado surge sempre uma consciência de disparidade entre o estado atual de um organismo e um estado futuro desejado. A consciência da distância entre onde estamos e onde queremos chegar é um motivador importante para a promoção do desenvolvimento. À medida que lutamos com os problemas apresentados a nós pela nossa existência, trazemos à luz novos conhecimentos, novas percepções, novas tecnologias e novas es-

estratégias de enfrentamento. A soma é o próprio avanço da civilização. Assim, o sofrimento não é algo lamentável. Pelo contrário, o sofrimento sem sentido e desnecessário, que nasce da injustiça e de desumanidade é que é objeto de preocupação para aqueles que procuram promover os direitos humanos.

EXPECTATIVA

As iniciativas de paz e políticas de direitos humanos do século 21 devem continuar oferecendo proteção contra as muitas formas de violência estrutural, exploração cultural e o terrorismo patrocinado pelo Estado que manchou a face do século XX. Mas, como temos nos esforçado para discutir aqui, as iniciativas de direitos humanos tendem a ser mais eficazes em despertar o compromisso dos povos do mundo quando eles são animados por uma visão que promove a prosperidade da humanidade no sentido mais amplo do termo. Este profundo ajustamento das aspirações coletivas da humanidade não está fora de alcance. É possível que ele tenha sido bem abordado pela Comunidade Internacional Bahá'í, dirigindo-se à Cúpula Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Social:

A tarefa de criar uma estratégia de desenvolvimento global que acelere a entrada da raça humana na maioridade constitui-se no desafio de se reformular, fundamentalmente, todas as instituições da sociedade. Os protagonistas a quem esse desafio se apresenta são todos os habitantes do planeta: a humanidade em geral, os membros das instituições governantes em todos os níveis, aqueles que trabalham em órgãos de coordenação internacional, os cientistas e pensadores sociais, todas as pessoas dotadas de talentos artísticos ou com acesso aos meios de comunicação, e os líderes das organizações não-governamentais. A resposta requerida deve basear-se no reconhecimento incondicional da unidade da humanidade, no compromisso de se estabelecer a justiça como o princípio organizador da sociedade (...). Este empreendimento requer uma reconsideração radical sobre a maioria dos conceitos e premissas que hoje

governam a vida social e econômica. Deve, também, estar conjugado à convicção de que, por longo que seja o processo e quaisquer que venham a ser os retrocessos encontrados, a governança dos assuntos humanos pode ser conduzida ao longo de linhas que sirvam às reais necessidades da humanidade.

Somente se a infância coletiva da humanidade tiver realmente chegado ao fim e estiver raiando a era de sua maioridade, é que esta perspectiva poderá representar mais do que uma simples miragem utópica. Imaginar que um esforço da magnitude aqui visionada possa ser organizado por povos e nações desesperançados e mutuamente antagônicos é contrário a toda a sabedoria herdada pelo homem. Somente se o curso da evolução social tiver alcançado um daqueles pontos decisivos de mutação (...), por meio dos quais todos os fenômenos da existência são impelidos subitamente em direção a novos estágios de seu desenvolvimento, é que tal possibilidade pode ser concebida (...). O tumulto que hoje convulsiona os assuntos humanos é sem precedentes, e muitas de suas consequências enormemente destrutivas. Perigos nunca antes imaginados em toda a história reúnem-se à volta de uma humanidade aturdida. O maior erro que as lideranças mundiais poderiam cometer nessa conjuntura, no entanto, seria permitir que essa crise lance dúvidas sobre o resultado final do processo que hoje está em andamento. Um mundo está chegando ao seu término e um novo luta para nascer. Os hábitos, atitudes e instituições acumulados ao longo dos séculos estão sendo submetidos a testes que são tão necessários ao desenvolvimento humano quanto inescapáveis. O que é exigido dos povos do mundo é uma medida de fé e resolução... (COMUNIDADE INTERNACIONAL BAHÁ'Í, 2000)

REFERÊNCIAS

Abdu'l-Bahá. *Selections from the Writings of 'Abdu'l-Bahá*. Traduzido por um comitê do Bahá'í World Centre e Marzieh Gail. Haifa: Bahá'í World Centre, 1978.

Aristóteles, *The Nicomachean Ethics*. Tradução de J. E. C. Welldon. Amherst, NY: Prometheus Books.

Bahá'í International Community. *Religious Values and the Measurement of Poverty and Prosperity*. 2000.

Berman, Harold. *Faith and Order: The Reconciliation of Law and Religion*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans. 1993

Brinkmann, Svend. *The topography of moral ecology*. *Theory & Psychology*, 14, 57-80. 2004.

Comunidade Internacional Bahá'í. *A Prosperidade da Humanidade*. São Paulo, SP: Editora Bahá'í do Brasil. 2000.

Galeu, Margaret E.. "Women and Education", in *Women and International Human Rights Law*, ed. Kelly Askin and Dorean Koenig. New York: Transnational Publishers, 1999, 1: 439.

Hatcher, W.. *Love, Power and Justice: The Dynamics of Authentic Morality*. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust. 1998.

Henry, William, *Beyond the Melting Pot*. *Time*, 9 de abril de 1990, 28.

Institute for Studies in Global Prosperity. *Science, religion and development: Some initial considerations*. New York, NY: Institute for Studies in Global Prosperity. 2007.

Nagouchi et al. *Exploring a Framework for Moral Education*. Palabra Publications. 1992.

AS REGRAS MUDAM? INSTITUIÇÕES POLÍTICAS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

CARLOS JALALI*

A diversidade cultural é uma dimensão inescapável da esmagadora maioria dos países do mundo, com as estimativas a apontarem para a existência de mais de 5000 grupos étnicos e mais de 500 grupos linguísticos efetivos no mundo inteiro (Kymlicka 1996:1).

Nesse sentido, o desafio da democracia na atualidade é também o desafio de lidar com a dimensão multicultural das sociedades modernas. O que este texto explora é o impacto das instituições políticas em contextos multiculturais. Como se irá demonstrar, estas podem contribuir substancialmente para a ausência de violência – e até mesmo para a estabilidade política – em tais contextos. Ao mesmo tempo, existem limites ao papel das instituições políticas, mas não seja porque o seu funcionamento requer um mínimo de harmonia social. De igual modo, os desafios do multiculturalismo apresentam especificidades contextuais que precisam ser tomadas em conta. Não há soluções institucionais únicas e *one-size-fits-all* para as democracias em contextos de diversidade cultural, mesmo se as instituições políticas contam, pelo menos em parte, para a sua estabilidade, durabilidade e até mesmo qualidade.

Este texto começa por abordar o impacto que a diversidade pode ter na criação de conflitos políticos. Como será indicado, o multiculturalismo pode gerar linhas de clivagem política substan-

* Doutorado em Ciências Políticas (U. Oxford, 2002). Professor auxiliar e diretor do mestrado em Ciências Políticas da Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas; Professor convidado do curso de Estudos para a Paz e Resolução de Conflito/UFS em 2007.

ciais. Ao mesmo tempo, tal está longe de ser uma inevitabilidade, e a existência de conflitos políticos em torno de questões de identidade depende também da ativação ou não das clivagens étnicas e da politização das identidades comunitárias. Em seguida, será abordada a relação entre democracia e multiculturalismo. As instituições políticas surgem aqui como sendo importantes, na medida em que representam a operacionalização concreta dos princípios abstratos da democracia. Nesse sentido, serão explorados alguns exemplos de estruturas institucionais em contextos de acentuada fragmentação política que têm (pelo menos em parte) contribuído para a estabilidade política, como o modelo de democracia consociativa de Lijphart; o sistema eleitoral presidencial na Nigéria; ou a representação minoritária na Nova Zelândia. Contudo, como será também salientado, quando a engenharia institucional limita a escolha dos cidadãos, ela própria poderá, a longo prazo, gerar instabilidade política. Por fim, serão levantadas algumas questões para futuros debates em torno das instituições políticas em contextos de multiculturalismo mais recente, onde a diversidade cultural é essencialmente gerada por processos de imigração.

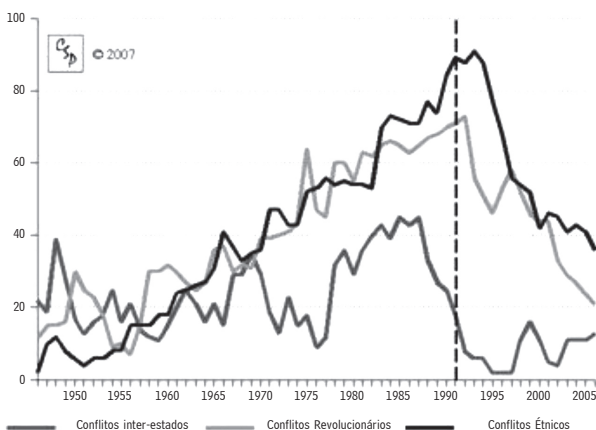
OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE

Para exemplificar as dificuldades de governar a França, de Gaulle teria um dia afirmado: “Como pode alguém governar um país com 246 tipos diferentes de queijo?” Mas se governar um país com mais de 200 tipos de queijo é difícil, o processo de governação num país com mais de 200 grupos étnicos – como é o caso, por exemplo, da Nigéria¹ – ser-lo-á seguramente mais.

Como Kymlicka (1996) salienta, a diversidade em contextos multiculturais gera uma série de temas políticos relevantes, na medida em que “minorias e maiorias entram em conflito sobre assuntos como os direitos linguísticos, a autonomia regional, a

¹ No seu boletim de Abril de 2007, o *Bureau of African Affairs* do Departamento de Estado dos EUA lista 250 grupos étnicos (“Background Note: Nigeria”, *Bureau of African Affairs*, Abr. 2007, disponível em <<http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2836.htm>> [consultado a 6 Mai. 2007]).

representação política, currículos educativos, direitos territoriais, políticas de imigração e naturalização, ou até mesmo os símbolos nacionais” (Kymlicka 1996: 1). A crescente relevância destes temas é inquestionável. A nível do discurso político, o crescente debate em torno do multiculturalismo no ocidente é um bom indicador disso. Ao mesmo tempo, o potencial divisivo desta diversidade é refletido no padrão dos conflitos globais a partir da década de 1990. Como também refere Kymlicka (1996: 1), “os conflitos etnoculturais têm-se tornado a forma mais comum de violência política no mundo”. Os dados do projecto *Armed Conflict Intervention* confirmam esta avaliação, como se pode ver na figura 1:



Fonte: *Center for Systemic Peace*, Universidade de George Mason [gráfico disponível no site do *Center for Systemic Peace*].

Notas:

1. O gráfico apresenta no eixo dos YY o total da magnitude dos conflitos, um indicador estandardizado baseado no impacto dos diferentes conflitos. Para mais informações, ver o site do *Center for Systemic Peace* [disponível em <<http://members.aol.com/cspmngm/conflict.htm#method>>, consultado a 10 Mai. 2007].
2. Os conflitos étnicos são definidos como “episódios de conflito violento entre governos e minorias nacionais, étnicas, religiosas ou outras comunidades minoritárias (os concorrentes étnicos), em que os concorrentes procuram mudanças substanciais no seu estatuto”. Os conflitos revolucionários são “episódios de conflito violento entre governos e grupos politicamente organizados (concorrentes políticos) que procuram derrubar o governo central, substituir os seus líderes, ou assumir o poder numa região”.

Ao mesmo tempo, como salienta Kymlicka (1996: 10), o conceito de multiculturalismo abrange “diferentes formas de pluralismo cultural”, com igualmente diversificadas fontes. Kymlicka distingue assim entre estados multinacionais e estados poliétnicos. Os primeiros ocorrem quando dentro de um mesmo estado coexistem diferentes comunidades (“nações”), com uma ligação histórica ao território desse estado, que muitas vezes precedem a criação deste último. Os estados poliétnicos, por sua vez, derivam da imigração. Como refere Kymlicka (1996: 14), “um país apresentará pluralismo cultural se aceitar números elevados de indivíduos e de famílias de outras culturas como imigrantes, e lhes permitir manterem alguma da sua particularidade étnica”.

Estes diferentes tipos de multiculturalismo dão origem a desafios substancialmente distintos. Os países da Península Ibérica constituem um bom exemplo da diferença entre estados multinacionais e poliétnicos. A Espanha é um estado multicultural do primeiro tipo, com a coexistência (nem sempre pacífica) de diferentes nacionalismos no seu interior, como o catalão ou o basco. Portugal, por sua vez, constitui um caso interessante de um estado poliétnico recente.

A homogeneidade cultural, política, étnica, linguística e religiosa de Portugal levou Hermínio Martins a caracterizar, em 1971, a sociedade portuguesa como sendo uma sociedade “não-plural” (MARTINS 1971:60). Mais de trinta anos mais tarde, a diversidade é uma realidade saliente (ainda que recente) em Portugal. A população estrangeira residente em Portugal até 1974 foi inferior a 30.000 pessoas, e apenas atingiu um por cento da população total a partir de 1989 (BARRETO e PRETO 1996: 73). Contudo, o acelerado crescimento da imigração nos anos noventa levou a que, no novo milénio, a população estrangeira em Portugal estivesse, em termos de proporção, próxima de países como a Holanda ou o Reino Unido, e fosse superior a congéneres da Europa do sul como a Itália ou a Espanha.²

² Em 2002, Portugal a população residente estrangeira representava 4 por cento da população do país. Na Noruega e na Holanda, essa proporção era de 4,3 por cento; na Espanha, era de 3,1 por cento; e na Itália, de 2,6 por cento (Fonte: Presidência do Conselho de Ministros – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, *Estatísticas da Imigração 2005*, disponível em <http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatísticas_GEE_2005.pdf>, consultado a 10 Mai. 2007).

Ao mesmo tempo, os dois países ibéricos inserem-se numa dimensão política supranacional também ela exemplificativa da diversidade multinacional – a União Europeia. Esta é, como refere Olsen (1997: 165), uma estrutura “fluida, ambígua e híbrida”, cujo âmbito e natureza tem evoluído ao longo dos últimos 50 anos. Uma característica central da construção europeia ao longo do seu primeiro meio-século tem sido o crescente alcance da UE em termos de nações, grupos linguísticos, étnicos ou religiosos que abrange. O que é interessante no processo de integração europeia é como este, apesar de levar à interação de grupos culturais, nacionais, étnicos ou religiosos diferentes, tem conseguido contribuir para a paz do velho continente, invertendo padrões históricos recentes. Como refere Laffan (1998: 239), apesar das bases económicas do projeto europeu, este sempre foi visto pelos seus proponentes iniciais como “um projecto de paz necessário para conter o lado negro do nacionalismo europeu”, e este objetivo foi atingido nos primeiros cinquenta anos da UE.³

A União Europeia salienta uma dimensão relevante da análise das instituições políticas em contextos multiculturais – que a diversidade cultural não constitui necessariamente um obstáculo irresolúvel para a governação. Se analisarmos o processo de construção europeia, este atingiu num período relativamente curto um alcance que poucos dos seus fundadores originais esperariam, passando em cinquenta anos de sete a vinte e sete membros; alargando a sua esfera em termos territoriais para toda a Europa (incluindo os países da Europa central e de leste que em 1957 se encontravam na esfera de influência da então União Soviética); e assumindo um papel cada vez mais central nos processos económicos e políticos dos seus estados-membros. Como tal, a UE constituiu um exemplo de uma governação cada vez mais ampla num contexto (cada vez mais) multicultural.

Ao mesmo tempo, a UE não está isenta dos desafios que os contextos multinacionais podem representar, e da percepção de limites à diversidade cultural a que pode ser efetivamente inte-

³ Ver por exemplo os comentários de William Pfaff (2007) em relação aos 50 anos da União Europeia.

grada. As reservas colocadas à adesão da Turquia na UE, quer por parte de várias das suas elites, quer de muitos dos seus cidadãos, são um bom exemplo disso. Nicolas Sarkozy, eleito presidente da República de um dos ‘motores’ da construção europeia, em maio de 2007, declararia em janeiro desse ano que a “Turquia apresenta uma grande civilização e cultura, mas não [uma civilização e cultura] europeia”.⁴ Os dados do Eurobarómetro tendem a sugerir que a percepção de Sarkozy é partilhada por muitos europeus. No Eurobarómetro nº 64, de outono de 2005, 55 por cento dos inquiridos afirmou ser contra a adesão da Turquia e apenas 31 por cento a favor de um tal alargamento a oriente. Há um contraste em relação ao alargamento a países como a Suíça ou a Noruega, com pouco mais de dez por cento dos inquiridos a afirmarem ser contra a sua adesão à UE. No Eurobarómetro nº 63, da primavera do mesmo ano, os inquiridos puderam também explicitar as suas atitudes em relação ao alargamento à Turquia. Assim, 54 por cento concordou que as “diferenças culturais entre a Turquia e os estados-membros da União Europeia são demasiado significativas para permitir esta adesão”; e apenas 46 por cento considerou que “a Turquia pertence parcialmente à Europa devido à sua história”.

A DEMOCRACIA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

Se o conceito abstrato de democracia é relativamente simples – sendo capturado mais celebrenemente na expressão: “governo do povo, pelo povo e para o povo”, de Abraham Lincoln no seu discurso de Gettysburg – a forma que a sua aplicação prática deverá tomar está longe de ser evidente. Como refere Lijphart (1999: 1), a definição de democracia de Lincoln nada nos diz sobre quem governa, como governa, e quem é o povo. A afirmação de Oliver Cromwell (citado em BOGDANOR 1983: 1) de que era “tão a favor do governo por consentimento quanto qualquer outro, mas se me

⁴ “Transcript: Interview with Sarkozy”, *International Herald Tribune*, 31 Jan. 2007. Disponível em <<http://www.iht.com/articles/2007/02/01/news/web.0131sarkotext.php?page=4>> [consultado a 6 Mai. 2007].

perguntarem como isto deverá ser feito, confesso que eu não sei” exemplifica bem a tensão entre a teoria e a prática da democracia. Segundo Kymlicka (1996: 150), a democracia implica o princípio da igualdade política, mas “não existe qualquer forma de deduzir o melhor tipo de representação a partir desse princípio abstracto”. De igual modo, o significado de igualdade em democracia não é necessariamente evidente. Como referem teóricos feministas, se é verdade que todos os cidadãos são iguais em termos do seu valor, podem existir diferenças entre grupos que implicam a necessidade de tratamentos diferenciados. No caso da participação política das mulheres, autores como McDonagh (2002) salientam o monopólio do papel reprodutivo das mulheres, uma dimensão importante para os estados que a política necessita ter em conta. Em contextos multiculturais, a relação entre maioria e minoria em democracia torna-se particularmente relevante.

Uma das dimensões em que as implicações políticas do multiculturalismo mais tem sido abordada é a da representação política. A democracia representativa pode ser vista como pressupondo uma relação de principal-agente, em que o cidadão nomeia agentes – os seus representantes políticos – para desempenhar as funções de governação em seu nome, devendo o corpo destes agentes ser representativo do corpo dos cidadãos. Esta definição obriga contudo a definir o conceito de representativo, e aqui podem ser identificados dois modelos de interpretação deste conceito: a representação como “espelho”, e a representação como “escolha”.

O princípio da representação como “espelho” é que “os representantes constituam um microcosmo dos representados, que os governantes sejam o espelho sociológico dos eleitores” (PASQUINO, 2002: 200). Nesse sentido, este princípio define a representação política em termos essencialmente demográficos e sociais, devendo os representantes ser um reflexo das diferenças de género, etnicidade, religião, classe ou geração na sociedade em geral, pois só assim se poderá garantir uma real representação dos interesses destes grupos. Mas será que a representação “sociológica” é relevante em democracia? Por um lado, no limite as eleições são inúteis para assegurar este tipo de representação. Como refere Pitkin (1967: 73, citado em KYMLICKA 1996: 139), “a selecção por lotaria, ou uma amostragem aleatória controlada” seria uma for-

ma mais eficaz de assegurar que o corpo de representantes constitui um “microcosmo da generalidade dos representados”. De igual modo, vale a pena perguntar o que significa este tipo de representação num contexto de identidades múltiplas que se cruzam, e se todos os membros de um determinado grupo cultural têm necessariamente as mesmas opiniões e preferências sendo portanto melhor representados por alguém proveniente do mesmo grupo. Efetivamente, é improvável que os membros de um grupo prefiram ser representados por alguém sociologicamente semelhante, mas que não compartilha das suas opiniões e expectativas políticas (e que portanto não as representa), que por alguém que compartilha e representa as suas opiniões políticas, ainda que sociologicamente não seja semelhante (Pasquino 2002: 201). Aliás, como o estudo de Bratton (2002) sobre as legislaturas em seis estados dos EUA revela, um aumento na proporção dos representantes afro-americanos ou mulheres pode não garantir uma maior representação dos interesses destes grupos.

É nesse sentido que o princípio da representação política como “escolha” tem prevalecido em democracia, com os representantes a serem legitimados pelo processo da sua escolha, e não pelas suas características pessoais. Assim, a representação democrático-eleitoral é resultado das preferências dos cidadãos, através do voto livre e regular. Estes elegem livre e periodicamente um corpo de representantes, que é responsável perante os cidadãos (PASQUINO 2002: 199). A igualdade política é assim assegurada em democracia pela igual capacidade de participação política dos seus diferentes cidadãos, que podem assim expressar as suas preferências.

Dito isto, as questões de representatividade levantadas pela teoria do espelho não são inteiramente irrelevantes na prática política em democracia. Por um lado, como refere Pasquino (2002: 202), é provável que existam “vozes e interesses que nunca serão tomados em consideração se numa assembleia faltarem representantes dessas vozes e desses interesses”. Os proponentes da representatividade como escolha sugerem que em democracia todos os grupos desprovidos de voz podem procurar representação para compensar a sua ausência de voz. Se teoricamente tal é verdade, na prática está longe de o ser, na medida em que parecem

existir substanciais barreiras à representação de grupos não-representados ou sub-representados como as mulheres ou as minorias, mesmo nas democracias mais avançadas (Zimmerman 1994).

Como referem alguns autores, “se um grupo é sistematicamente excluído, então parece haver um problema com a democracia”. A proporção de representantes políticos que provém de grupos minoritários tende a ser limitada e substancialmente inferior ao peso destes grupos na sociedade em democracias avançadas como os EUA ou o Reino Unido (KITILSON e TATE 2004). No caso do último, os dados do Censos de 2001 indicavam cerca de dez por cento da sua população como sendo ‘não-branca’; a proporção de deputados ‘não-brancos’ na Câmara dos Deputados, contudo, era inferior a dois por cento (KITILSON e TATE 2004: 4). Reportando-se ao caso dos EUA em meados da década de noventa, os dados de Kymlicka (1996: 132) também indiciam uma sub-representação substancial de grupos minoritários: os afro-americanos representavam mais de 12 por cento da população, mas menos de dois por cento dos cargos eleitos, e os hispânicos representavam oito por cento da população, mas ocupavam menos de um por cento dos cargos eleitos. O mesmo acontece em Portugal. A população afro-descendente no nosso país constitui uma minoria substancial, representando três a quatro por cento da população.⁵ Contudo, no total das dez primeiras legislaturas em democracia, o número de afro-descendentes eleitos para a Assembleia da República tende a ser nulo. O mesmo tipo de não-representação acontece com a comunidade cigana em Portugal. Tais padrões de sub-representação tendem a estar associados com uma maior incidência de sentimentos de desconfiança nas instituições políticas por parte dos membros destas minorias (KITILSON e TATE 2004), inevitavelmente afetando a sua forma de participação política.

⁵ Carlos Fontes estima em mais de meio milhão o número de afro-descendentes em Portugal (em *Lusotopia* – disponível em <<http://lusotopia.no.sapo.pt/indexPTPopulacao.html>>, consultado a 11 Mai. 2007). Destes, cerca de 150 mil serão imigrantes (Fonte: Presidência do Conselho de Ministros – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, *Estatísticas da Imigração 2005*, disponível em <http://www.acime.gov.pt/docs/GEE/Estatisticas_GEE_2005.pdf>, consultado a 10 Mai. 2007).

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS

A política pode ser definida enquanto o “processo pelo qual grupos chegam a decisões colectivas” (HAGUE et al., 1993: 4). Neste contexto, as instituições políticas são de certa forma as ‘regras do jogo’ no processo de decisão colectiva – aliás, Ersson e Lane (2000: 3) definem uma instituição como “uma regra que se institucionalizou”. As instituições constituem assim as arenas e instrumentos que regulam as interacções dentro de colectividades, permitindo chegar a decisões e resolver os conflitos que este processo de escolha colectiva gera. Aliás, as instituições políticas pressupõem a existência de conflito: “na ausência completa de conflito social, as instituições políticas são desnecessárias” (HUNTINGTON 1968: 9).

Em democracia, as instituições políticas constituem também a tradução prática e a operacionalização dos princípios democráticos. Como referem March e Olsen (1989: 17), “a democracia política depende não apenas das condições económicas e sociais, mas também da natureza das instituições políticas”. Nesse sentido, as instituições políticas são importantes na medida em que perduram, actuam e orientam comportamentos políticos. Assim, como salientam Diermeier e Krehbiel: “Uma instituição política é um conjunto de características contextuais num cenário de escolha colectiva que define estrangimentos sobre – bem como oportunidades para – o comportamento individual nesse cenário.” (2003: 125-6).

A questão aqui será portanto avaliar em que medida as instituições podem contribuir para gerar estabilidade em contextos multiculturais, contribuindo para a resolução de conflitos. Ao mesmo tempo, vale a pena salientar que se as instituições políticas parecem ter um papel importante, dificilmente conseguem gerar uma tal estabilidade política e paz sozinhas. Como também refere Huntington (1968: 9), “na ausência completa de harmonia social, as instituições políticas são impossíveis”. *De notar que são vários os mecanismos institucionais que podem ser usados em contextos multiculturais, e a sua escolha depende também da natureza do país onde vão ser aplicados.* Aqui pretende-se apresentar três casos de estruturas institucionais que exemplificam como estas

podem ajudar a lidar com os desafios gerados pelo multiculturalismo: o modelo de democracia consociativa⁶; o sistema eleitoral na Nigéria desde a Segunda República; e a representação minoritária na Nova Zelândia.

A DEMOCRACIA CONSOCIATIVA

A criação de estruturas federais, que permitam uma dimensão de auto-governo para grupos minoritários, tem sido uma das formas institucionais mais frequentes em países multinacionais. A democracia consociativa constitui uma variação interessante no panorama do federalismo, representando uma forma de “federalismo funcional” em contextos de heterogeneidade étnica e cultural territorialmente entrecruzada. Como salienta Dahl (1989), a estabilidade política é difícil de atingir em sociedades altamente fragmentadas, onde a identidade é solidamente baseada em subculturas distintas. Em tais contextos, os conflitos entre grupos tendem a acentuar-se, no limite pondo em causa a legitimidade e sobrevivência do regime.

O modelo consociativo tem sido proposto por vários autores – com particular destaque, Lijphart – como sendo uma estrutura institucional capaz de gerar a estabilidade em sociedades heterogêneas e fragmentadas. Países como a Holanda, Áustria, Suíça, Líbano, Malásia, Colômbia, Burundi são apresentados como tendo tido, durante pelo menos parte do século XX, estruturas consociativas que contribuíram para a estabilidade nas suas sociedades segmentadas (para os primeiros seis casos, ver a resenha em ANDEWEG 2000: 514; em relação ao Burundi, ver LEMARCHAND 2006). De igual modo, o consociativismo é frequentemente avançado como uma possível solução para contextos frag-

⁶ Por democracia consociativa entende-se aqui o conceito de “consociational democracy” que se popularizou desde o trabalho de Lijphart (1968). Usa-se esta tradução dado parecer ser a mais frequente na literatura em português. Contudo, é possível detectar pelo menos duas outras traduções deste conceito na literatura: democracia consociativa (p.ex., em Andrade 2001) e democracia associativa (a tradução usada em Pasquino 2002: 333).

mentados e instáveis, como a Irlanda do Norte ou a África do Sul nos anos setenta e oitenta (ver por exemplo as propostas de Lijphart, 1977, também citadas em ANDEWEG 2000: 516).

Quais as características do consociativismo? Lijphart (1968) identifica quatro mecanismos centrais nas democracias consociativas: a existência de 'grandes coligações' governativas; a existência de autonomia funcional dos vários grupos; proporcionalidade no sistema político; e a existência de veto mútuo. Estes reflectem (mas também reforçam) um comportamento cooperativo entre as elites dos diferentes grupos que compõem uma sociedade segmentada e heterogénea, permitindo despolitizar as questões que dividem estes grupos.

As 'grandes coligações' permitem a participação (a nível das elites) dos vários grupos sociais nos processos governativos, enquanto que o veto mútuo os protege contra medidas que possam ir contra os seus interesses. Quanto à proporcionalidade, esta tem como face mais visível e relevante o sistema eleitoral (LIJPHART 1989: 40). A desproporcionalidade num sistema eleitoral é "a diferença entre a proporção de mandatos e a proporção de votos dos partidos" (LIJPHART 1994: 57), constituindo assim um efeito mecânico importante de qualquer sistema eleitoral. A ausência de proporcionalidade normalmente beneficia os partidos mais votados, em detrimento dos demais, possibilitando a formação de maiorias parlamentares 'artificiais' (ou seja, maiorias parlamentares conseguidas com menos de 50 por cento do voto nacional). Em contextos fragmentados, tais maiorias podem desincentivar comportamentos cooperativos por parte dos partidos vencedores (e dos grupos que portanto representam), e enfraquecer a percepção de legitimidade democrática entre as minorias excluídas, no limite virando-as contra o próprio sistema. Contudo, como Lijphart (1989: 40) salienta, o requisito da proporcionalidade aplica-se à generalidade do sistema político, incluindo "a nomeação proporcional na administração pública e uma afectação proporcional dos recursos públicos". O objectivo é assim assegurar o envolvimento dos vários grupos no sistema político, com todos a terem um "stake" neste, o que tenderá a desencorajar posições anti-sistémicas e não-cooperativas.

Se em termos de decisão política o sistema consociativo encoraja a cooperação entre os vários grupos sociais, esta colaboração a nível das elites é acompanhada de uma separação efetiva a nível das massas. Esta autonomia segmental implica assim que os vários grupos sociais “vivem juntos mas separados”, podendo cada um prosseguir a sua concepção do bem em áreas sensíveis como a educação, a língua, os meios de comunicação social, *inter alia*. Em contextos onde os diferentes grupos ocupam áreas geográficas mais ou menos demarcadas, esta autonomia pode ser obtida através do federalismo; onde se cruzam territorialmente, Lijphart aponta para a existência de ‘conselhos’ autónomos para cada subcultura (LIJPHART 1989: 40).

Um exemplo clássico desta autonomia funcional é a Holanda durante a era da pilarização (“Verzuiling”). Esta foi particularmente relevante nas duas décadas que seguiram o final da Segunda Guerra Mundial (MICHELS 2004: 4), embora tenha as suas origens no período de 1913-1917, enfraquecendo depois de 1965, num processo descrito como “Ontzuiling”, ou ‘despilarização’ (ANDEWEG e IRWIN 1993: 35-36, 44-48).

A existência de múltiplas subculturas territorialmente sobrepostas levou Robert Dahl a caracterizar a Holanda como o país que “teoricamente não deveria existir” (DAALDER 1989: 26, citado em Andeweg e Irwin 1993: 33). Para proponentes do consociativismo como Lijphart, foi a pilarização que permitiu a estabilidade na Holanda. Assim, as subculturas dominantes no país deram origem a pelo menos três “pilares”⁷ – o pilar católico, o pilar protestante, e o pilar secular (conhecido como ‘*algemene zuil*’, ou ‘pilar geral’ – MICHELS 2004: 4). Como salientam Andeweg e Irwin (1993: 27), estes pilares “estruturavam não apenas a política, mas praticamente todos os aspectos da vida social na Holanda”, todos os serviços públicos e semi-públicos eram organizados pelo pilar. Assim, a vida de um indivíduo era estruturada pela sua pertença a um destes pilares dando origem a uma forma de ‘federalismo

⁷ Para uma discussão da dificuldade em precisar o número exacto de pilares, bem como do conceito de ‘pilar’ em geral, ver Andeweg e Irwin (1993: esp. pp. 29-33).

funcional', em que praticamente, desde o hospital em que nascia, à escola onde estudava, ao sindicato a que pertencia, aos jornais que lia, aos canais de televisão e de rádio que sintonizava, e às associações desportivas e culturais a que pertencia (ANDEWEG e IRWIN 1993: 27-28). A cooperação a nível das elites assegurava a estabilidade deste sistema pilarizado, permitindo aos diferentes grupos viverem 'juntos mas separados'.

O SISTEMA ELEITORAL NA NIGÉRIA

Outro exemplo interessante de engenharia institucional é o sistema eleitoral da Nigéria nas eleições presidenciais desde a Segunda República. A Nigéria constitui um bom exemplo de como os processos de colonização levaram à criação de estados multinacionais e socializaram grupos que não tinham previamente ligações entre si, gerando tensões que criam substanciais entraves à estabilidade política. A criação da Nigéria tem por base a Conferência de Berlim de 1884-1885, com a Nigéria na sua forma atual a surgir em 1914 (MUNDT e ABORISADE 2004: 693-694). A heterogeneidade da população do país era reconhecida já durante o período colonial, refletido na criação de um sistema federal em 1954 com três regiões, cada uma dominada por grupos étnicos distintos: no norte, os Hausa-Fulani, predominantemente muçulmanos; no sudoeste, os Yoruba (sobretudo cristãos e muçulmanos); e no sudeste, os Igbo, composto maioritariamente por cristãos (MUNDT e ABORISADE 2004: 695, 702-705).

Esta diversidade étnica e religiosa tem contribuído para a instabilidade do país desde a sua independência em 1960. A guerra de Biafra (1967-1970) foi certamente o exemplo mais mortífero dos conflitos interétnicos na Nigéria, estimando-se em 500.000 a dois milhões o número de mortos⁸, mas está longe de ser único⁹. Contudo, a Nigéria representa um bom exemplo de

⁸ Ver estimativa em Lacina e Gleditsch (2005: 159).

⁹ Ver Babawale (2001) para o fenómeno de milícias étnicas na Nigéria, resultando regularmente em dezenas de mortes em incidentes vários. Ver também Osinubi e Osinubi (2006).

adaptação institucional ao longo do tempo, com vista à estabilidade política. É nesse prisma que pode ser interpretada a criação de novas regiões no país (MUNDT e ABORISADE 2004: 717), ou o abandono do parlamentarismo na constituição da Segunda República de 1979.

O sistema eleitoral presidencial adotado na Segunda República constitui um bom exemplo da inovação institucional em contextos multiculturais. Assim, nas eleições presidenciais de 1979, o vencedor necessitava não só de ter mais votos que os demais candidatos, mas também obter um-quarto do voto em pelo menos dois-terços das regiões do país (se o número de candidatos fosse superior a dois); ou obter a maioria do voto em mais de metade das regiões do país se o número de candidatos fosse igual a dois (BENDEL 1999: 701). Este sistema eleitoral tem sofrido modificações pontuais posteriormente, mas a sua lógica permanece intacta¹⁰. O objectivo do sistema eleitoral é encorajar candidaturas presidenciais abrangentes, que possam não só ter mais votos que as demais, mas também consigam congregar diferentes grupos étnicos e religiosos. Adaptando os conceitos de capital social de vínculo e de ponte (“bonding” e “bridging social capital” – PUTNAM 2000), podemos dizer que o sistema eleitoral presidencial procura gerar candidaturas de “ponte” entre grupos, uma reacção à natureza dos partidos da Primeira República, em larga medida alicerçados em grupos étnicos específicos (MUNDT e ABORISADE 2004: 723-725).

A REPRESENTAÇÃO MINORITÁRIA NA NOVA ZELÂNDIA

Um terceiro exemplo de inovação institucional é o sistema eleitoral da Nova Zelândia, em que uma proporção dos deputados à Câmara de Representantes é eleita unicamente pelos cidadãos

¹⁰ Na falhada Terceira República de 1989, o requisito passou a ser de pelo menos um-terço do voto em pelo menos dois-terços das regiões (Bendel 1999: 702), voltando desde 1999, na Quarta República, à regra de 25 por cento do voto em pelo menos dois-terços das regiões

Maori do país.¹¹ Como refere Kymlicka (1996: 147-148), este modelo permite a escolha dos deputados por parte dos membros desta comunidade minoritária no país, bem como a responsabilização dos eleitos perante este eleitorado. É importante salientar que este sistema eleitoral não define os eleitos em termos de características de grupo. Os candidatos não **precisam estar** inscritos no recenseamento Maori para poderem concorrer aos mandatos reservados ao eleitorado Maori, e como tal “seria possível aos eleitores Maori elegerem um deputado branco” (KYMLICKA 1996: 147). Assim, este sistema esvazia em larga medida as críticas ao modelo de representação como “espelho”, dado que a representação é feita em termos da escolha por parte de um grupo minoritário. De igual modo, é interessante notar que este sistema **é aceito** pela generalidade dos eleitores neo-zelandeses, embora inevitavelmente sejam os eleitores Maori que lhe são mais favoráveis (KARP 1999: 134).

OS LIMITES ÀS INSTITUIÇÕES POLÍTICAS

Ao mesmo tempo, é importante notar que existem limites ao que as instituições políticas podem conseguir, e que estas podem ter efeitos perversos, sobretudo quando limitam a escolha dos cidadãos. O exemplo de países consociativos como a Suíça ou a Áustria ilustram como medidas concebidas para assegurar a estabilidade podem em última análise servir para excluir os cidadãos, afastando-os da participação política e/ou levando-os a procurar alternativas radicais.

A Suíça constitui um dos exemplos paradigmáticos do consociativismo (LEHMBRUCH 1993: 43). Contudo, como refere

¹¹ De 1867 a 1993, o número de “mandatos Maori” foi de quatro. Desde 1993, o número de “mandatos Maori” é definido em termos da proporção de eleitores Maori inscritos no recenseamento Maori (que é distinto do recenseamento geral) vis-à-vis o recenseamento geral. Nas eleições legislativas de 2002, os eleitores Maori elegeram sete deputados num total de 69 eleitos pela componente maioritária do sistema eleitoral para a Câmara de Representantes. Para mais informação, ver o site da Comissão Nacional de Eleições da Nova Zelândia, disponível em <<http://www.elections.org.nz/>> [consultado a 17 Jul. 2007] e também Karp (1999: 132).

Franklin (2004), uma das consequências deste modelo tem sido a baixa participação eleitoral dos suíços em eleições legislativas, dado que o modelo de governos de grande coligação vigente após a década de 1960 torna os resultados eleitorais pouco relevantes na formação dos governos.¹² No caso da Áustria, o crescimento do partido radical de direita liderado por Jörg Haider, o Partido da Liberdade austríaco (FPÖ), foi em parte resultado da insatisfação de um segmento importante do eleitorado com os partidos dominantes, o SPÖ (Partido Social-Democrata austríaco) e o ÖVP (Partido Popular austríaco), em particular com o sistema de *Proporz* que estes tinham adotado para a divisão dos cargos públicos entre si (LUTHER 2001: 11; WODAK e PELINKA 2002: xviii; BUNZL 2002: 64).

A necessidade de assegurar que as estruturas institucionais permitam que as 'vozes' dos cidadãos sejam ouvidas e tomadas em conta nos processos de governação é também perceptível no caso das eleições para o Parlamento Europeu. Tal como no caso suíço, Franklin (2004) identifica como causa da baixa participação nas eleições europeias a percepção que estas têm pouco impacto no processo de governação europeu.

QUE INSTITUIÇÕES EM ESTADOS POLIÉTNICOS (RECENTES)?

Os modelos institucionais apresentados na secção anterior surgem todos eles em contextos de estados multinacionais. Torna-se assim interessante avaliar também os modelos institucionais para estados poliétnicos, onde o pluralismo cultural deriva de processos migratórios. Kymlicka (1996: 144-145) argumenta que a exigência de representação de grupos minoritários é válida se se verificar uma das seguintes condições: 1. O processo político exclui ou limita sistematicamente a influência dos membros de um determinado grupo; ou 2. Os membros de um determinado grupo podem invocar direitos à governação autónoma,

¹² Embora, como Franklin (2003) também salienta, o mecanismo de referendos em larga medida compensa este efeito perverso, permitindo aos cidadãos terem voz no processo de governação.

por exemplo por terem ligações históricas ao território do país. Os grupos imigrantes – que estão na base do multiculturalismo em estados unicamente poliétnicos – constituem um caso interessante neste âmbito. Se em geral não podem invocar qualquer ligação histórica com o país, não deixa de ser verdade que tendem a ser excluídos pelo processo político – mais não seja pela ausência de direito de voto.

Neste contexto, vale a pena notar a crescente adoção de direitos de voto para imigrantes em estados poliétnicos, uma medida que permite a participação na vida política dos residentes legais num determinado país, independentemente de serem ou não cidadãos. Earnest (2003: 1) identifica pelo menos 22 estados que reconhecem algum direito de voto a estrangeiros legalmente residentes no país no início do século XXI.¹³ O direito de voto dos imigrantes não é uma medida particularmente recente – até à década de 1920 nos Estados Unidos, os não-cidadãos podiam votar (em alguns casos ser eleitos) na maioria dos estados do país a diferentes níveis, incluindo em alguns casos o federal (HAYDUK 2006). Contudo, é sobretudo no período após a Segunda Guerra Mundial que esta medida se tornou mais comum.

Podem ser identificados dois tipos de justificação para o voto de residentes estrangeiros. O primeiro é mais fundamental e prende-se com a própria natureza da democracia, enquanto que o segundo é de natureza mais instrumental, embora estes argumentos não sejam incompatíveis entre si. Em termos do primeiro, é de notar que os residentes (legais) estrangeiros estão sujeitos à generalidade das leis do seu país de residência, contribuem através dos seus impostos para as suas políticas públicas e, no limite, combatem militarmente pelo seu país de residência, como salienta Hayduk (2006: 1). Como tal, terão também interesse em poder

¹³ Dados mais recentes apontam para um número ainda mais elevado – de acordo com o *Immigrant Voting Project*, em 2007 o número de estados que atribuem algum direito de voto aos seus imigrantes legais é de aproximadamente 40. Para mais informações, ver o site do *Immigrant Voting Project* [disponível em <<http://www.immigrantvoting.org/material/TIMELINE.html>>, consultado a 17 Jul. 2007].

participar na elaboração de políticas públicas que os afectam e para as quais contribuem. Autores como Raskin (1993) ou Walzer (1983) sustentam que a ausência de direito de voto dos não-cidadãos é incompatível com o próprio conceito de democracia, constituindo um remanescente de práticas anteriores que limitavam o direito de voto por critérios de género, etnicidade, propriedade ou educação, *inter alia* (Raskin 1993). Como nota Walzer (1983: 61), a sujeição de indivíduos à autoridade de um estado implica igual direito a expressarem as suas preferências em relação às práticas desta autoridade. Como Walzer (1983: 62) também nota, a ausência de tal igualdade constitui uma forma de tirania: “The rule of citizens over noncitizens, of members over strangers, is probably the most common form of tyranny in human history”.

A segunda linha de argumento é mais instrumental, e aponta para o provável efeito benéfico que o direito de participação política terá na integração e envolvimento dos não-cidadãos no seu país de residência em estados poliétnicos recentes. Partindo da literatura sobre confiança política, é expectável que a possibilidade de participação eleitoral por parte de não-cidadãos esteja positivamente associada à sua confiança nas instituições do seu país de residência. Na medida em que a confiança é responsiva, com uma maior tendência a aceitar e obedecer às normas quando se confia em quem as produz (LEVI e STOKER 2000: 491-493), então o direito de voto para não-cidadãos poderá ser um importante contributo para a integração destes no seu país de residência. Como referido acima, este argumento não contraria a noção que o direito de voto dos imigrantes constitui um requisito democrático, na medida em que as democracias tendem também a ser regimes onde os cidadãos se sentem mais envolvidos na vida política e tendem a confiar mais nas normas que emanam do estado.

CONCLUSÃO

Este estudo visou avaliar o papel que as instituições políticas podem desempenhar em contextos multiculturais. Como os casos da Holanda, Nigéria e Nova Zelândia permitem constatar, as ‘regras do jogo’ podem ter um impacto considerável na resolução dos conflitos associados a contextos multiculturais. Ao mesmo tempo, vale a pena

salientar que não há soluções institucionais únicas, fáceis e *one-size-fits-all* para os desafios que o multiculturalismo gera. Os multiculturalismos não são todos iguais, e cada país apresenta dimensões contextuais que devem ser consideradas. Nesse sentido, o processo de adaptação institucional tenderá a ser também um processo de aprendizagem e adaptação gradual. Dito isto, a escolha de instituições políticas pode ser um contributo importante não só para a estabilidade da democracia em contextos de pluralidade cultural, como também para a própria qualidade dos regimes democráticos.

REFERÊNCIAS

Andeweg, Rudy – “Consociational Democracy”. In *Annual Review of Political Science*. V. 3, 2000, pp. 509-536.

Andeweg, Rudy e Irwin, Galen – *Dutch Government and Politics*. Basingstoke: MacMillan, 1993.

Andrade, Luís Aureliano Gama de – “A reforma dos partidos”. In *Revistas do Legislativo*. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, N° 30, 2001.

Babawale, Tunde – “The Rise of Ethnic Militias, De-legitimation of the State, and the Threat to Nigerian Federalism”. In *West African Review*. V. 3, N.º 1, 2001.

Barreto, António e Preto, Clara Valadas - “Indicadores da Evolução Social”. In Barreto, A. (org.), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, 1996, pp. 61-162.

Bendel, Petra - “Nigeria”. In Nohlen, D., Thibaut, B. e Krennerich, M. (orgs.), *Elections in Africa: A Data Handbook*. Oxford: Oxford University Press, 1999, pp 697-726.

Bogdanor, Vernon - “Introduction”. In Bogdanor, V., e Butler, D. (orgs.), *Democracy and Elections*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, pp. 1-19.

Bratton, Kathleen – “The Effect of Legislative Diversity on Agenda Setting: Evidence From Six State Legislatures”. In *American Politics Research*, V. 30, N.º 2, 2002, pp. 115-142.

Bunzl, John - “Who the hell is Jörg Haider?”. In Wodak, R. e Pelinka, A. (orgs.), *The Haider Phenomenon in Austria*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002, pp. 61-66.

Daalder, Hans – *Ancient and Modern Pluralism in the Netherlands*. The 1989 Erasmus Lectures at Harvard University. Center for European Studies Working Paper Series. 1989.

- Dahl, Robert - *Democracy and its Critics*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Diermeier, Daniel e Krehbiel, Keith - "Institutionalism as a Methodology". In *Journal of Theoretical Politics*. V. 15, N.º 2, 2003, pp. 123-144.
- Earnest, David C. - "Noncitizen Voting Rights: A Survey of an Emerging Democratic Norm". Paper prepared for delivery at the 2003 annual convention of the American Political Science Association, Philadelphia, Pennsylvania, 2003a.
- Franklin, Mark - *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Hague, Rod, Harrop, Martin e Breslin, Shaun - *Comparative Government and Politics*. Terceira edição. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1993.
- Hayduk, Ronald - *Democracy for All: Restoring Immigrant Voting Rights in the U.S.*. Nova Iorque: Routledge, 2006.
- Huntington, Samuel - *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale University Press, 1968.
- Karp, Jeffrey - "Members of Parliament and Representation". In Vowles, J., Aimer, P., Karp, J., Miller, R. e Sullivan, A., *Proportional Representation on Trial: The 1999 New Zealand General Election and the Fate of MMP*. Auckland: Auckland University Press, 1999, pp. 130-146.
- Kittilson, Miki e Tate, Katherine - "Political Parties, Minorities and Elected Office: Comparing Opportunities for Inclusion in the U.S. and Britain". *Center for the Study of Democracy*, Paper 04-06, 2004. Disponível online em <http://repositories.cdlib.org/csd/04-06>
- Kymlicka, Will - *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Lacina, Bethany e Gleditsch, Nils Petter - "Monitoring Trends in Global Combat: A New Dataset of Battle Deaths". In *European Journal of Population*. V. 21, N.ºs 2-3, 2005, pp. 145-166.
- Laffan, Brigid - "The European Union: A Distinctive Model of Internationalisation". In *European Journal of Public Policy*. V. 5, N.º 2, 1998, pp. 235-253.
- Lane, Jan-Erik e Ersson, Svante - *The new institutional politics: performance and outcomes*. Londres: Routledge, 2000.
- Lehmbruch, Gerhard - "Consociational Democracy and Corporatism in Switzerland". In *Publius*. V. 23, N.º 2, 1993, pp. 43-60.
- Lemarchand, René - "Consociationalism and Power Sharing in Africa: Rwanda, Burundi, and the Democratic Republic of the Congo". In *African Affairs*. V. 106, N.º 422, 2007, pp. 1-20.
- Levi, Margaret e Stoker, Laura - "Political Trust and Trustworthiness". In *Annual Review of Political Science*. V. 3, 2000, pp. 475-509.

Lijphart Arend – “Typologies of democratic systems”. In *Comparative Political Studies*. V. 1, N.º 1, 1968, pp. 3-44.

_____. *Democracy in Plural Societies: A Comparative Explanation*. New Haven: Yale Univ. Press, 1977.

_____. “Democratic Political Systems: Types, Cases, Causes, and Consequences”. In *Journal of Theoretical Politics*. V. 1, N.º 1, 1989, pp. 33-48.

_____. *Electoral Systems and Party Systems: A Study of Twenty-Seven Democracies, 1945-1990*, Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Patterns of Democracy: Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven: Yale University Press, 1999.

Luther, Kurt Richard - *From Populist Protest to Incumbency: The Strategic Challenges Facing Jörg Haider's Freedom Party of Austria (FPÖ)*. Keele: Keele European Parties Research Unit (KEPRU) Working Paper 5, 2001.

March, James, e Olsen, Johan - *Rediscovering Institutions: the Organizational Basis of Politics*. Nova Iorque: The Free Press, 1989.

Martins, Herminio - “Portugal”. In Archer, M., e Giner, S. (orgs.), *Contemporary Europe: class, status and power*. Londres: Weidenfeld & Nicholson, 1971, pp. 60-89.

McDonagh, Eileen – **“Political Citizenship and Democratization: The Gender Paradox”**. In *The American Political Science Review*. V. 96, N.º 3, 2002, pp. 535-552.

Michels, Ank - “Citizen participation and democracy in the Netherlands”. Paper prepared for the workshop *National Traditions of Democratic Thought*, ECPR Joint Sessions, 13-18 April 2004, Uppsala, Suécia. 2004.

Mundt, Robert e Aborisade, Oladimeji – “Politics in Nigeria”. In Almond, G., Powell, G. B., Strøm, K. e Dalton, R. J. (orgs.), *Comparative Politics Today: A World View*. Oitava edição. Nova Iorque: Pearson. 2004.

Olsen, Johan P. – “European Challenges to the Nation State”. In Steunenber, B. e van Vught, F. (orgs.), *Political Institutions and Public Policy: Perspectives on European Decision Making*. Amesterdão: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 157-188.

Osinubi, Tokunbo e Osinubi, Oladipupo - “Ethnic Conflicts in Contemporary Africa: The Nigerian Experience”. In *Journal of Social Sciences*. V. 12, N.º 2, 2006, pp. 101-114.

Pasquino, Gianfranco - *Curso de Ciência Política*. Cascais: Principia, 2002.

Pfaff, William – “Happy Birthday!”. In *New York Review of Books*, V. 54, N.º 7, 2007.

Pitkin, Hanna - *The Concept of Representation*. Berkeley: University of California Press, 1967.

Putnam, Robert - *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Nova Iorque: Simon & Schuster, 2000.

Raskin, Jamin - "Legal Aliens, Local Citizens: The Historical, Constitutional and Theoretical Meanings of Alien Suffrage". In *University of Pennsylvania Law Review*. V. 141, N.º 4, 1993, pp. 1391-1470.

Walzer, Michael - *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.

Wodak, Ruth e Pelinka, Anton - "Introduction". In Wodak, R. e Pelinka, A. (orgs.), *The Haider Phenomenon in Austria*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.

Zimmerman, Joseph - "Equity in Representation for Women and Minorities". In Rule, W. e Zimmerman, J. (orgs.), *Electoral Systems in Comparative Perspective: Their Impact on Women and Minorities*. Westport: Greenwood Press, 1994, pp. 3-14.

PAZ MUNDIAL E O ENTENDIMENTO INTER-RELIGIOSO*

SUHEIL BUSHRUI**

1. INTRODUÇÃO

A contribuição que a religião tem dado à construção da paz tem sido subestimada, em parte, por causa da imagem negativa que adquiriu nos muitos conflitos em que a fé religiosa tem desempenhado um papel considerável. A contínua invocação de motivos religiosos nos conflitos contemporâneos não melhora a situação. Contudo, mesmo um exame superficial das principais religiões do mundo revela que cada uma delas incorpora um elemento pacificador, algo com o potencial de permitir que desempenhem um papel positivo na causa da paz. Na prática, porém, só umas poucas teriam impedido seus fiéis de, vez ou outra, sacar a espada. Que as religiões têm, na melhor das hipóteses, exercido apenas uma influência moderadora sobre uma humanidade beligerante, não deve surpreender, tendo em conta a violenta história da espécie humana. No século XXI, o fanatismo religioso ainda

* Este artigo é uma colaboração gentil do Professor Bushrui, que foi enviado na resposta de solicitação da organizadora desta Coletânea. Traduzida ao português por Márcio Santtana Sobrinho.

** Professor Suheil Bushrui é um importante autor, poeta, tradutor. Trabalhos publicados do Professor Bushrui é extensiva, em Inglês e Árabe; é bem conhecido nos Estados Unidos, Oriente Médio, Índia, África e do mundo árabe. Seu trabalho sobre Kahlil Gibran, em particular, tem sido traduzido para o francês, italiano, espanhol e chinês. Bushrui lecionou em muitas universidades do mundo incluindo Oxford (Reino Unido); York (Canadá). Ele foi intérprete oficial, do Presidente da República do Líbano. Professor Bushrui é um participante ativo em muitas organizações internacionais dedicadas à promulgação da paz e resolução de conflitos. Ele é membro fundador do Diálogo Internacional sobre a transição para uma sociedade global.

alimenta conflitos. No entanto, também hoje, há uma tendência em outro sentido, uma consciência de que as associações entre religião e guerra devem ser rompidas.

Este ensaio defende que as religiões do mundo devem explorar seu potencial de pacificação e trabalhar na busca por unidade e paz. Ele examina a contribuição que o estudo comparativo da religião tem dado ao entendimento da unidade das várias tradições religiosas. Em seguida, discute uma concepção de diálogo que permita às religiões manter verdades divergentes ignorando o aspecto divisor nelas contido, em nome da paz. Um diálogo inter-religioso concebido nestes termos é fundamental para o processo de reconciliação em que a humanidade deve embarcar visando o bem coletivo. Este ensaio conclui com uma análise dos encontros históricos entre Cristianismo, Judaísmo e Islamismo, que deve funcionar como algo que alerte sobre as possibilidades e as armadilhas de se empreender tais diálogos.

O estudo acadêmico de religiões comparadas, que começou há mais de um século, lançou as bases para uma abordagem que não se baseia no preconceito ou etnocentrismo. Em si produto do espírito humanista ocidental de pesquisa e investigação, essa vertente não transcendeu totalmente suas raízes ocidentais, mas tem, no entanto, despertado muitos para a riqueza e diversidade das tradições espirituais do mundo. As religiões não são mais encaradas como sistemas estanques. É possível agora inserir os dados sobre a história espiritual da humanidade em um contexto global e falar de uma história da religião, na qual, entre outros, hindus, judeus, cristãos, muçulmanos e budistas estão entrançados. Falar dessa forma não é afirmar que todas as religiões são uma, pois elas se desenvolveram em épocas e lugares diferentes. Contudo, este processo histórico pode ser concebido como um *continuum* no qual tradições religiosas distintas se inserem (SMITH, 1962; 1981). Na elaboração de conceitos que poderiam ser usados para religiões completamente díspares, os estudiosos de religião comparada recorreram a termos como “pluralismo” e “relativismo religioso”. Dessa perspectiva, essa linguagem protege as peculiaridades de cada religião e ainda permite a possibilidade de uma fonte última de verdade que transcende a vasta coleção

de verdades divergentes¹. Isso estabelece uma base para discutir diferentes compreensões do transcendente. Judeus, cristãos, muçulmanos, e alguns hindus preferem chamar essa realidade última de “Deus”. Outros, tais como os budistas hinayana, não. Em suma, esta linguagem permite uma abordagem fenomenológica, que reúne as diversas tradições espirituais da humanidade debaixo de uma estrutura unificada².

Naturalmente, tal conceituação pode ser criticada por vários motivos. Ela concentra-se em apresentar informações sobre as várias religiões e evita interpretar ou confrontar as crenças e as práticas que descreve. Na verdade, o termo “religião comparada” em si foi contestado como uma comparação superficial e frequentemente equivocada de aspectos de diferentes religiões (PYE, 1972: 28). No entanto, o trabalho que tem sido feito em seu nome tem avançado a compreensão dos vários credos em um contexto mais global. Todavia, a escola da religião comparada não conseguiu estabelecer — nem se poderia realisticamente esperar dela — um quadro que pudesse unir os seguidores de diferentes religiões em um conhecimento efetivo da unidade da religião em si. Fundamental para essa dificuldade é a própria linguagem usada em religião comparada para discutir as reivindicações de verdade dos diferentes credos. Termos como “pluralismo religioso” e “relativismo” podem ser aceitáveis a estudiosos tentando encontrar um vocabulário comum para comparar alegações de verdade opostas, mas eles podem ter um efeito contrário sobre os adeptos dessas religiões, que muitas vezes rejeitam sem exame a linguagem do relativismo e pluralismo religioso.

¹ John Hick, um notável filósofo da religião, afirma que “as grandes tradições religiosas do mundo representam respostas e diferentes percepções humanas à mesma divina realidade infinita”. Vide Hick, 1990), p. 119.

² Para um modelo pioneiro, Ver Ninian Smart, 1968. Também são úteis Eric Sharpe, 1983, cap. 7, e no contexto do entendimento inter-religioso, H. M. Vroom, 1989, cap. 12.

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO: UMA AVALIAÇÃO CRÍTICA

O diálogo oferece uma resposta parcial à pergunta sobre como as religiões podem desenvolver seu aspecto pacificador em potencial e contribuir para resolver os conflitos que suas alegações distintas de verdade ajudaram a produzir. Ao contrário das abordagens comparativas adotadas pelos estudiosos da religião, os diálogos têm sido realizados principalmente pelos adeptos desta ou daquela tradição de fé, que defendem suas reivindicações de verdade e não possuem qualquer interesse em relativizá-las. O diálogo inter-religioso moderno começou como um assunto restrito aos círculos cristãos das igrejas ocidentais a fim de estabelecer mútua compreensão teológica. Essas trocas ajudaram a quebrar as paredes do exclusivismo religioso, mas não resultaram no abandono das pretensões de verdade de crenças particulares. Num ritmo maior do que desejariam muitos nas igrejas ocidentais, essas paredes têm se tornado insustentáveis.³

Contudo, ao invés de ser aplicado exclusivamente à teologia, o diálogo pode ser usado para alcançar um entendimento comum em um nível mais prático. Implícito no processo está o reconhecimento de que *o diferente deve falar ao diferente*, para que cada um chegue a uma percepção mais positiva da diferença alheia. Claro que o diálogo nestes termos traz seu próprio conjunto de problemas. Como ele não ocorre primariamente no nível da doutrina religiosa, é muito mais afetado por considerações políticas, socioeconômicas e culturais. Os adeptos de religiões estreitamente relacionadas, de quem se espera que cheguem a tais diálogos sem dificuldade, podem descobrir que seu relacionamento estreito é, ao mesmo tempo, um auxílio e um obstáculo ao entendimento mútuo. A análise dos encontros históricos das três grandes religiões abraâmicas — Islã, Cristianismo, e Judaísmo — revela estes problemas com particular clareza.

Para os cristãos, nenhum grupo tem sustentado um conjunto de crenças mais impassíveis de discussão do que os judeus. His-

³ Para uma análise de diálogos inter-fé e intra-fé, vide Hick, 1990.

toricamente, a extrema semelhança de lugares comuns partilhados por essas duas correntes tem trabalhado em direção a um antagonismo mútuo. Acima de tudo, eles divergem sobre a questão do status de Jesus como o Messias. No passado, quando os cristãos tinham hegemonia sobre os judeus, sempre existia o perigo de que suas diferenças fundamentais em relação às verdades que defendiam pudessem explodir em forma de perseguição. No entanto, nos tempos modernos, nenhum diálogo inter-religioso tem sido mais produtivo do que aquele que ocorre entre judeus e cristãos. O debate está aberto sobre em que medida a culpa cristã pelo holocausto tornou isto possível, mas o reconhecimento pela cristandade de sua história de antisemitismo tem sido claramente salutar. Importante também tem sido o ressurgimento da comunidade judaica, como uma força a ser considerada na cultura ocidental. Considerando apenas a filosofia da religião, a obra do judeu Martin Buber tem influenciado profundamente um número significativo de teólogos cristãos. Em suma, nos tempos modernos, os cristãos deixaram de enxergar o judaísmo como uma religião de obstinação e atraso cultural. Além disso, esse resultado foi alcançado sublinhando precisamente as áreas de convergência que, historicamente, tem sido a fonte principal de discordância. Judeus e cristãos podem agora se alegrar por partilhar uma herança comum, a Bíblia. Se eles diferem ou sustentam visões alternativas sobre algo que tem sido fonte de extensa contenda — a natureza e prerrogativas de Jesus de Nazaré —, isso não impede o entendimento e respeito mútuo. A habilidade de cristãos e judeus de relevar aspectos de divisão das verdades que sustentam ilustra o valor, no diálogo religioso, de não se enfatizar as diferenças.

Infelizmente, o manto do atraso cultural, outrora empunhado pelos judeus, pelo menos aos olhos dos cristãos, já foi efetivamente transferido para o Islã. Porém, o Islã já foi a mais avançada civilização, em termos tecnológicos e culturais, do Mediterrâneo ao Oriente Próximo, na qual judeus e cristãos tiveram participação. A história do encontro entre cristãos e muçulmanos é, naturalmente, o contrário daquele entre cristãos e judeus na medida em que tem sido largamente um encontro entre pares. A expansão do Islã significou o recuo do cristianismo na Ásia e no norte

da África para ilhas em um enorme mar muçulmano. No entanto, essa situação não produziu diálogo ou entendimento. Em vez disso, teve o efeito de opor duas culturas religiosas. Nessa disputa, a superioridade muçulmana esteve clara dos séculos VIII ao XI, quando o ocidente cristão se sentiu forte o suficiente para lançar a Primeira Cruzada. Uma igualdade inquietante se manteve até o século XVII, quando os primórdios da revolução científica da civilização ocidental se tornaram evidentes. O surgimento de uma tecnologia avançada secularizou o Ocidente nos séculos XVII e XIX com a colonização de parte do mundo islâmico na década de 1890.

Ao longo destes séculos, surpreendentemente, houve pouca interação a nível religioso entre cristãos e muçulmanos. O eminente orientalista Hamilton A. R. Gibb observou os elementos em comum entre cristãos e muçulmanos. O cristianismo medieval e o islamismo possuíam uma “herança comum e (...) problemas comuns” e “estavam ligados por laços de afinidade espiritual e intelectual” (GIBB, 1962: 324). Mas estes aspectos comuns não foram suficientes para gerar tentativas significativas de compreensão mútua. Cada comunidade permaneceu ignorante das crenças essenciais da outra. A pequena minoria do clero cristão que estudou o Islã fez isto apenas para refutar suas alegações. Eles se esforçaram, principalmente, e mais na teoria do que na prática, para enquadrar os argumentos que poderiam converter os muçulmanos à verdade de Cristo.⁴ No século XV, o Papa Pio II escreveu ao sultão otomano Maomé II:

Sobre os muitos pontos de concordância entre cristãos e muçulmanos: um só Deus, criador do mundo; uma crença na necessidade da fé; uma vida futura de recompensas ou punição; a imortalidade da alma; o uso comum do Antigo

⁴ O erudito W. Montgomery Watt dividiu a imagem distorcida do Islã que se espalhou no Ocidente durante a Idade Média em quatro categorias: o Islã era uma falsa e deliberada perversão da verdade; era uma religião da violência e da espada; era uma religião do prazer; e Maomé era o anticristo. Ver Watt, (1972), cap. 6. Veja também Norman Daniel, 1960.

e Novo Testamentos; toda esta base em comum. Nós apenas diferimos quanto à natureza de Deus (SOUTHERN, 1962: 101).

Mas esta e outras poucas exceções foram eventos raros. Os cristãos na Idade Média não fizeram praticamente nenhum esforço para ver o Islã como ele realmente era. Ao contrário, eles o percebiam como uma heresia, uma cisma da Igreja, uma fonte de perseguição, e uma tribulação que prenunciava o Juízo Final.

No início do século XIX, no entanto, este fanatismo religioso tinha dado lugar ao estudo científico da história islâmica. Cristãos engajados ou humanistas seculares estavam usando as ferramentas da crítica científica com rigor frio e pouca simpatia por seu objeto de estudo. Por exemplo, William Muir (in: HOURANI, 1980: 34), considerou o profeta Maomé “como o instrumento de Satanás, e a sociedade que ele criou como estéril e fadada a permanecer assim”. Henri Lammens (in: HOURANI, 1980: 59) viu o Islã como “um infeliz acidente histórico, que tinha engolido os povos da Síria e outros países...”. Outra atitude pode ser definida como uma maneira “‘positivista’ de olhar para o Islã, como uma fase de um processo puramente humano do desenvolvimento”. Ernest Renan e Jacob Burckhardt exemplificam essa abordagem em sua obra, mas não encontram motivo de louvor ao Islã por ele ter banido o politeísmo dos árabes pagãos. No mesmo período, inventivos escritores europeus fizeram representações culturais do Oriente islâmico enfatizando sua suposta sensualidade, exotismo e decadência. Estas obras lançaram as bases para a imagem pública de que, ainda em grande parte, o Islã desfruta hoje no Ocidente: um período clássico de civilização islâmica, seguido por séculos de irreversível declínio (SAID: 1978). Apoiada por mais de um século da soberania política e econômica ocidental sobre o mundo islâmico está a imagem de “latente e maldisfarçada selvageria, o fanatismo (...) desencadeado contra as pressões civilizatórias do Ocidente” (MAXIME, 1974: 56).

No século passado, alguns escritores europeus, destacando-se os britânicos Edward Lane e Thomas Carlyle, compuseram uma visão mais positiva do Islã e do Oriente Próximo para os ocidentais Carlyle, 1993; LANE, 1987). E nos anos 1950 a 1960, as obras

de estudiosos como Kenneth Cragg, Daniel Norman, e Geoffrey Parrinder intensificaram as relações entre cristãos e muçulmanos.⁵ Nesse mesmo período também se viu um esforço da parte de certos escritores muçulmanos em apreciar atitudes cristãs tradicionais como, por exemplo, a crucificação e a ressurreição. Hoje, porém, o encontro entre cristãos e muçulmanos é complicado por questões político-culturais como o neocolonialismo, e pelo desequilíbrio entre o poder tecnológico e econômico do Ocidente e o relativo subdesenvolvimento de muitos países islâmicos. Isso demonstra que o diálogo inter-religioso não pode acontecer dentro de um contexto meramente religioso.

E QUANTO AO FUTURO?

Quais as chances de que as religiões se tornem mutuamente conscientes da sua unidade e utilizem esse conhecimento para a causa da promoção da paz? Alguns estudiosos acreditam que as diferenças religiosas vão sofrer uma grande diminuição. Uma coisa, argumenta John Hick, é observar “a inevitabilidade histórica da pluralidade de religiões no passado” — isto é, reconhecer o fato histórico de que crenças diferentes floresceram em diferentes pontos geográficos do globo em épocas diferentes. No entanto, é outra completamente distinta postular isto como algo inevitável no futuro. Hick prevê um futuro em que “as religiões atualmente existentes irão constituir a história passada de diferentes ênfases e variações, que será algo mais parecido, por exemplo, com as diferentes denominações cristãs na América do Norte ou Europa hoje, do que com peças radicalmente exclusivas” (HICK: 1990: 114-15). É muito cedo para saber se a convergência prevista por Hick, de fato, ocorrerá entre as principais tradições religiosas. Outros veem uma tendência inexorável para a recrudescência do exclusivismo e do fundamentalismo entre os grupos em todas as grandes religiões.

⁵ Em adição às obras de Daniel e Watt anteriormente citadas, ver as seguintes: Norman Daniel, *Islam, Europe and Empire* 1966; W. Montgomery Watt, 1983; and Geoffrey Parrinder, 1965.

ões, sob a pressão da mistura cultural provocada por um mundo cada vez menor (RUBENSTEIN, 1988: 99-118).

As exigências do período atual, no entanto, são tais que a competição entre as reivindicações da verdade nas diferentes religiões devem ser postas de lado para o bem-estar coletivo da raça humana. Quando as crenças religiosas se tornam uma fonte de ódio e divisão, as coisas ficam melhores sem elas. Contudo, um provérbio sufi muçulmano oferece outra perspectiva: não há senão uma religião com muitos caminhos. Para que possam ser acrescentadas as palavras de Bahá'l'u'llah, o profeta-fundador da fé Bahá'í: "Juntar os seguidores de todas as religiões, num espírito de amizade e comunhão" (BAHÁ'U'LLÁH, 1988: 22). Em suma, o desejo de litígio deve ser substituído pela cooperação. Trabalhar pela criação de uma nova ética global, como o teólogo Hans Küng tem sugerido, é um processo experimental, no qual uma grande quantidade de diálogo deve ter lugar (KÜNG, 1991). O impulso para o diálogo germina da percepção de esperanças e necessidades comuns, sobretudo o desejo de viver na dignidade e honra que todos possuímos. A religião tanto pode ser uma força para um grande bem, quanto para um grande mal. Se as comunidades religiosas concordam em explorar sua herança espiritual comum em toda a sua diversidade, esse diálogo irá enriquecer a busca da paz e beneficiar toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

Bahá'u'lláh. *Tablets of Bahá'u'lláh Revealed after the Kitáb-i-Aqdas*. Wilmette, IL: Bahá'í Publishing Trust, 1988.

Carlyle, Thomas. "The Hero as Prophet. Mahomet: Islam," in *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*, editado por M. K. Goldberg. Berkeley: University of California Press, 1993.

Daniel, Norman. *Islam and the West: The Making of an Image*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1960.

Gibb, Hamilton A.R.. *Studies on the Civilization of Islam*, editado por S. J. Shaw e W. R. Polk. Boston: Beacon Press, 1962.

- Hans Küng. *Global Responsibility: In Search of a New World Ethic*, trad. J. Bowden. Nova York: Crossroad Publishing Co, 1991.
- Hick, John. *Philosophy of Religion*. 4^a ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Hourani, Albert. *Europe and the Middle East*. Berkeley: University of California Press, 1980.
- Lane, Edward. *Arabian Society in the Middle Ages: Studies from the One Thousand and One Nights*, editado por S. Lane-Poole. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press, 1987.
- Norman, Daniel. *Islam, Europe and Empire*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.
- Parrinder, Geoffrey. *Jesus in the Qur'an*. London; Sheldon Press, 1965.
- Pye, Michael. *Comparative Religion: An Introduction through Source Materials*. Nova York: Harper and Row, 1972.
- Robinson, Maxime. "The Western Image and Western Studies of Islam," in *The Legacy of Islam*, 2^a ed., editado por Joseph Schacht e C. E. Bosworth. Oxford: Clarendon Press, 1974.
- Rubenstein, Richard. "Religion and cultural synthesis", *International Journal of the Unity of the Sciences*, 1 (1988): 99-118.
- Said, Edward. *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. Nova York: Random House, 1978.
- Sharp, Eric. *Understanding Religion*. Nova York: St. Martin's Press, 1983.
- Smart, Ninian. *Secular Education and the Logic of Religion*. Londres: 1968.
- Smith, Wilfred Cantwell . *The Meaning and the End of Religion: A New Approach to the Religious Traditions of Mankind*. Nova York: Harper and Row, 1962.
- _____. *Towards a World Theology: Faith and the Comparative History of Religion*. Philadelphia: Westminster Press, 1981.
- Southern, Faber, R. W. *Western Views of Islam in the Middle Ages*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.
- Vroom, H. M. *Religions and the Truth: Philosophical Reflections and Perspectives*. Trad. J. W. Rebel, Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Co, 1989.
- Watt, Montgomery. *The Influence of Islam on Medieval Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1972.
- _____. *Islam and Christianity Today*. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.

REPENSAR E REAPRENDER A COMUNICAÇÃO PARA UMA CIDADANIA COSMOPOLITA*

ELOÍSA NOS ALDÁS**

INTRODUÇÃO: CENÁRIOS ATUAIS DA COMUNICAÇÃO

A proposta de uma comunicação para dinamizar uma cidadania cosmopolita, entra em choque com a retórica mais difundida nos meios de comunicação em massa e nos discursos públicos contemporâneos¹. Estes cenários, principalmente a televisão, se converteram num espaço de entretenimento e de fuga da realidade (RIVIÈRE, 2003). Embora, ao mesmo tempo, a televisão e a multimídia estejam influenciando a sociedade nas suas formas de pensar e de aprender. (POSTMAN, 1986; PÉREZ TORNERO, 2000; GARCÍA MATILLA, 2003). O modo massificador da comunicação do século XXI se baseia em ritmos vibrantes, em constantes impactos, formatos visuais e multimídia. Como denuncia González Requena (1988), o discurso televisivo dominante, baseado na fragmentação discursiva e no espetáculo, projeta uma crise da narrativa. Isso se dá, devido ao processo de desconstrução do símbolo, que implica a ausência de um relato continuado,

* Este artigo foi traduzido para o português por Maria da Conceição Rodrigues Palanca (Conchita Palanca)

** Professora da Universidade Jaume I de Castellón, doutora em Comunicação. Professora convidada para Curso de Especialização em Estudos Para Paz e Resolução de Conflito/UFS. Autora do livro *Lenguaje Publicitario y Discursos Solidarios* (Editorial Icaria, 2007), em que se baseia este artigo.

¹ Mercado pelo capitalismo cultural (Benet, 2003, p. 24). Aqui Benet desenvolve o modo como a sociedade de mercado está articulada. Neste momento, não pela produção de bens, mas pela produção cultural, e especificamente, de experiências (Rifkin, 2000), e os conteúdos e formatos atuais da mídia são seu veículo fundamental.

com sua contemporização e demora que permita a necessária relação simbólica entre os públicos e os discursos. Neste sentido, nos encontramos perante o desafio de uma re-educação das competências comunicativas dos públicos, dessa pretendida sociedade civil.

Estes cenários estão marcados pelo que se define como racionalidade publicitária, caracterizada por um discurso sedutor e consensual (ZUNZUNEGUI, 1994; 1999). As formas de falar e fazer pensar a publicidade (que se estenderam à configuração retórica de outros espaços e relações comunicativas) se definem por um enfoque persuasivo que apresenta qualquer ideia como avaliada e verídica. De modo que o público não a ponha em dúvida, assumindo-a imediatamente como a única opção da “realidade”. Ao contrário, um discurso com caráter educativo, necessita expressar os temas através de um processo de conflito e resolução, com envolvimento intelectual e pessoal do receptor, que o levem à tomada de posições conscientes, frente às idéias e propostas planejadas. Em outras palavras, um processo de implicação muito diferente da ênfase promocional, de que se serve a racionalidade publicitária (ZUNZUNEGUI, 1994; CAMILO, 2006: 152).

O desafio da comunicação educativa é mostrar as realidades que lhe preocupam, manifestar suas causas, transmitir os motivos por que considera que devem ser abordadas e fazer chegar suas propostas de mudança. E sempre adotando a emoção necessária, através das possibilidades do discurso, para que os públicos lhe prestem atenção e as incorporem no seu pensamento e na sua atitude. Tudo isso, visando aos interesses coletivos, marcados pelas necessidades públicas e globais. Ou seja, que por fim, utilizará discursos que não serão neutros, mas que nascerão de compromissos que promovam outros compromissos.

Portanto, esta comunicação se encontra diante da responsabilidade de interpretar, para os demais, as problemáticas em que trabalha. Para isso, a imaginação será uma ferramenta mediadora, segundo o sentido transmitido por Aristóteles (1978: 431-433) de “racional e deliberativa”, que põe freio na interpretação dos interlocutores e lhes permite tomar suas decisões mais conscientemente (MARTÍNEZ GUZMÁN, 2006). Uma imaginação moral (LEDERACH, 2005) que, constatando a realidade pela realidade, desperta novas

atitudes e propostas, inova, toma outros caminhos, desde o conhecimento dos caminhos já percorridos². O enfoque discursivo para a mudança social se inclina à fantasia da humildade e da sinceridade, Lederach (2005) o relaciona com o *haikú*, tanto na sua elaboração quanto em sua percepção. Além disso, a imaginação se aplicará às grandes transformações estratégicas e também aos pequenos detalhes. No atual contexto dos meios de comunicação, observamos que inexisteste este tipo de imaginação (GONZÁLEZ REQUENA, 1988).

Todo emissor necessita interpretar os dados, definir o seu discurso e organizá-lo de forma compreensível e, além disso, torná-lo eficaz para a conscientização social. Para isso, o emissor de uma campanha educativa deverá levar em conta a competência comunicativa e as crenças e valores dos públicos para, desse modo, assegurar uma simetria na comunicação. Para isso, este tipo de campanha tem a responsabilidade de equilibrar os contextos de partida (os conhecimentos dos contextos de produção) e de chegada (de recepção) para que a discussão seja justa.

Como disse Todorov (1993): “Os acontecimentos por si mesmos não revelam, jamais, seu sentido, os fatos não são transparentes; para que nos mostrem algo, necessitam ser interpretados”³(p. 36). Como consequência, não é suficiente contar as coisas tal como são, ou foram, mas como a responsabilidade e experiência do emissor lhe permita utilizar o discurso para mostrar aos demais os aspectos da realidade que lhe preocupam. Trata-se de comunicar para conceituar as experiências, comprometendo-se com o coletivo. Neste sentido, a comunicação solidária educativa consiste num processo de “interpretação” de nossa sociedade e de nossas responsabilidades, partindo dos interesses coletivos e solidários.

² Lederach (2005) insiste em como as diferentes circunstâncias em que se dá a comunicação, marcarão os possíveis enfoques. Deste modo, por exemplo, em comunidades que viveram recentemente um conflito bélico, será necessário ter presente a tendência ao pessimismo e buscar formas de ajudá-los a superá-lo, seguindo adiante por vias pacíficas, antes que sejam capazes de aprender através do sofrimento (p. 58-59). Processos nos quais entraria também a proposta da esperança de Freire (1993), necessária em todo processo de aprendizagem.

³ Esta ideia também é encontrada em outros autores que refletiram sobre a representação e a distância ou proximidade que esta supõe sobre a realidade.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA COMUNICAÇÃO PARA A DINAMIZAÇÃO CIDADÃ

Os cenários da comunicação solidária se caracterizam pelo cruzamento entre as numerosas possibilidades criativas e certas limitações estratégicas e éticas vinculadas aos seus objetivos solidários⁴. Por isso, a comunicação para a sensibilização se aproxima da liberdade discursiva da Literatura, da Arte e do Cinema, por colocarem todas as suas potencialidades criativas a serviço da expressividade. Entretanto, especificamente, relaciona-se com aquelas tradições que, ao mesmo tempo, articulam suas narrativas buscando uma retórica que respeite seus conteúdos e que construa uma memória sobre tais fatos. Portanto, a comunicação pedagógica está delimitada por suas responsabilidades éticas e socioculturais, de forma paralela a outros gêneros discursivos. Em comum, esses outros gêneros e a comunicação pedagógica apresentam a característica de optarem em utilizar uma linguagem que atenda à ética dos conteúdos tratados e o compromisso com as circunstâncias que motivam sua comunicação. Os temas sociais marcados pela vulnerabilidade de certos grupos, não podem ser tratados superficialmente, nem através de qualquer recurso poético, e sim sendo consideradas suas próprias particularidades, que impõem uma série de limitações à sua criatividade.

Em outras palavras, trata-se do debate entre a ética e a estética que afeta a numerosas manifestações comunicativas e tem sido objeto de diferentes tradições teóricas e interpretativas. Por este motivo, para explorar a especificidade do discurso sensibilizador, acredito que se deva recuperar o potencial metodológico e conceitual daquelas tradições anteriores. As mesmas que enfrentaram o desafio de estudar as teorias discursivas centradas na

⁴ Falo aqui da liberdade e limitações expressivas nos estreitamentos do discurso da mídia e da publicidade, analisado anteriormente em termos de competitividade e interesses individuais. Em outras palavras, incido, outra vez, nessa comunicação aberta que persegue a sensibilização, frente ao estilo promocional, caracterizado pelo medo discursivo que erra na argumentação sintética e concisa. A liberdade mencionada, portanto, é aquela que contrasta com as leis de mercado e a imposição de uma retórica consensual e opaca.

recuperação da memória histórica de acontecimentos conflitantes, para que ajudasse a moldar um presente e um futuro diferentes.

Ao contrario da crônica ou da reportagem jornalística, que carecem disso,

(...) [no] gênero testemunhal (...) o que humaniza o discurso, e lhe dá sentido de esperança e reconciliação, é sua própria *hibridez*. A História e a Literatura se unem para buscar fórmulas éticas a uma estética que, além de representar simbolicamente a realidade, mantém, como eixo central de sua existência, o *denunciá-la para transformá-la* (DUPLÁA, 1996: 38-39).

Aqui encontramos a chave da relação entre estas diferentes manifestações comunicativas. Ou seja, que se cruzam, acima de tudo, no anseio pela ética. E através de estilos diversos que pretendam estruturar o espaço público, partindo dos interesses coletivos e não particulares (no caso que nos ocupa, a retórica publicitária no lugar da literária).

A temática articula a responsabilidade ética do narrador e o modo de formar os objetivos do discurso. No caso de temas como a cooperação internacional, a educação para a paz ou uma educação para o desenvolvimento de uma cidadania global, abordam-se as injustiças e tragédias dos países do Sul, diferentes e distantes dos públicos do Norte. Portanto, para poder traduzir as necessidades da comunicação sensibilizadora, em seu caráter discursivo, retomo a seguir, as contribuições destes desafios comunicativos, através dos estudos sobre os discursos do exílio (pela forma de abordarem uma realidade estranha, desconhecida, e traduzi-la em algo próximo e compreensível), da teoria do testemunho (como a narração de fatos reais), e por último a teoria concentracionária⁵ (marcos conceituais e metodológicos, desenvolvidos baseando-se na experiência da narração do

⁵ Assim se conhece tradicionalmente a teoria literária e a literatura comparada que se ocupam dos discursos testemunhais, surgidos a partir da experiência do genocídio dos nazistas aos judeus e outras experiências paralelas, ocorridas nos últimos anos da II Guerra Mundial.

holocausto nazista, como a experiência mais distante de todos os limites éticos.). O ensino da chamada teoria concentracionária, dialogando com as ideias da literatura testemunhal, permite refletirmos sobre a inumanidade de determinados fenômenos históricos e como as testemunhas encontraram – ou não – formas de contar e transmitir suas experiências. Estas teorias coincidem na impossibilidade de tratar frivolamente certos fatos, na necessidade de respeitar sua particularidade até o extremo e na escolha das formas discursivas que os representem e interpretem adequadamente. Proponho retomar sua aprendizagem sobre as possibilidades discursivas para uma educação com bases na memória, partindo do desafio da sensibilização. De maneira que possamos assentar novas bases discursivas para uma racionalidade comunicativa, intersubjetiva e intercultural, que persiga a transmissão de valores solidários para uma cidadania ativa. E que também persiga a recuperação da memória histórica e social para ir melhorando culturalmente e aprendendo, através das experiências e dos erros do passado.

A partir desta aprendizagem, toda comunicação que aluda ao sofrimento humano deveria ter presente as seguintes hipóteses como ponto de partida: procurar ativar a compreensão e a memória e, além disso, fazê-lo através de um discurso verídico e honesto.

Este tipo de discurso exige uma elaboração retórica “autêntica, sincera, verídica” (PIPET, 2000: 19), que se esforce ao máximo para transmitir o significado de certas circunstâncias ou fenômenos para aqueles que as sofrem. Não se trata de perseguir a abstração da verdade, mas a concisão da experiência (LANGER, 1988: 27). E para isso, necessitará ser honesta e fiel, enquanto respeite à memória dos acontecimentos que trate, com sua dimensão ética, acima dos interesses puramente econômicos, artísticos ou sensacionalistas.

Estas criações perseguem o bem, e não simplesmente o prazer estético (TODOROV, 2000), e isso é o que define seus limites. No caso da comunicação solidária, este aspecto se traduziria em que toda mensagem esteja em função da sensibilização, muito acima, inclusive, da captação de fundos. E isso é o mais importante para evitar a distorção da realidade motivada pela comercialização.

A melhor forma de explicar esta exigência comunicativa é o conceito de contenção⁶, exposto por Benet na citação abaixo:

Este desprezo à elaboração formal conduziu a uma firme posição ética perante a escritura que pretendia transmitir a experiência do ocorrido. A idéia comum de todos os autores era despojar o sentimento do relato, fazer com que o silenciado emergisse no texto, ou, nas palavras de Wiesel: “[T]ransformar o grito em murmúrio. Estilo seco, duro, mineral; em uma palavra: despojado. Calar a imaginação. E o sentimento. E o filósofo. Falar como fala a testemunha perante um tribunal. Sem complacência, nem ao outro, nem a si mesmo” (BENET, 2003: 48-49).

Entretanto, outras testemunhas destas experiências, os autênticos autorizados para contá-las ou calá-las, começam a experimentar formas de manter essa contenção, relacionando sem incompatibilidade as experiências às capacidades da imaginação e da criatividade. Rechaçam os adornos artísticos por pura exibição (como todas as propostas anteriores), mas defendem a possibilidade de depurar a experiência na ficção. De aproveitar determinadas possibilidades expressivas do texto artístico, ou dos discursos audiovisuais, por exemplo. E com isso, aproximar a experiência àqueles que não a conhecem, que não acreditam nela, que não a compreendem... que a sentem distante, porque não a viveram. Trata-se de superar a cara asséptica e distanciada do discurso histórico-científico para personalizá-la através da humanização do relato.

O realismo ou o estilo documentário, por mais contraditório que pareça, nem sempre podem transmitir a autêntica realidade. Necessita-se, frequentemente, utilizar os inumeráveis recursos

⁶ Conceito desenvolvido por Sánchez Biosca (2001, p. 53 e ss.) precisamente em torno das necessárias limitações que impôs, a experiência do extermínio de judeus pelos nazistas, à literatura. E que retoma Benet (2003, p. 48) para falar sobre os problemas do sensacionalismo no discurso da dor, promovido pelas ONG de desenvolvimento (ONGD).

criativos para criar imagens e sensações tão próximas quanto possível, da experiência original do testemunho. Como diz Ugarte, “é revelador inspecionar os textos que não pretendem ter mais significação literária que contar uma história “certa”; centrando-se, não na verdade dessa história, mas na maneira de contá-la” (UGARTE: 1991: 68). A reflexão sobre as estratégias discursivas é perfeitamente recuperável a partir do âmbito da sensibilização.

O estudo do testemunho e o uso de sua linguagem (sobretudo o literário e seu distanciamento e proximidade com as fontes orais) nos ensinam os seguintes modos de planejar os discursos educativos:

Em primeiro lugar, a recuperação das bases do discurso histórico, de como prima o aspecto informativo do seu conteúdo e põe a linguagem em função da compreensão das realidades que apresenta.

Em segundo lugar, a importância do protagonista de cada acontecimento, de selecioná-lo como a voz para a sensibilização do testemunho. O testemunho se diferencia do discurso histórico, porque enquanto este aproveita a testemunha do protagonista como matéria prima – que contrasta e incorpora no seu estilo não personalizado (sem um narrador destacado) – a literatura testemunhal eleva à função de narrador, a testemunha (o protagonista) em sua individualidade. O que personaliza e legitima a experiência narrada.

E em terceiro lugar, as capacidades expressivas do discurso ajudam a transmitir a humanidade e o sentir das experiências (graças aos personagens e as variações imaginativas que intensificam a percepção dos supostos acontecimentos, através do sujeito-testemunha). A imaginação às vezes ajuda a compreender, sem necessidade de explicações⁷.

⁷ Estas possibilidades podem inclusive servir para difundir as diferentes lógicas e cosmovisões existentes nas diferentes culturas e formas de vida. Como dizia Prats Rivelles sobre a obra de Aub: “Talvez para conhecer dados estatísticos ou idéias de grupo (...) [da Guerra civil espanhola] tenha-se que recorrer ao arquivo de documentos, às páginas da História; porém, para sentir a emoção humana, o sentimento de seus protagonistas e do grupo torna-se necessário – e ainda mais com o tempo – aproximar-se da novelística de Aub (1978, p. 125).

O discurso testemunho procura aproximar-se da memória histórica, porém baseando-se na memória da experiência pessoal. O próprio “sujeito” se converte no objeto da narração, e isto facilita toda a comunicação solidária, já que promove o “humano”. Como diz Rorty (1993) trata-se de ampliar o cerco que inclui aquelas pessoas que consideramos “humanos como nós mesmos”. Porque é a este grupo de indivíduos que o homem respeita, são seus problemas os que lhe preocupam. Ao passo que é um traço que nos ajuda a “compreender-nos” uns aos outros. Trata-se de contar histórias. Histórias “com rostos humanos”, histórias de indivíduos, sejam estes singulares ou coletivos” (SUEIRO, 1996: 16)⁸.

Todos esses traços podem contribuir para a eficácia das campanhas de sensibilização por associarem o rigor informativo à personalização. De forma que promovem a identificação do receptor com os temas abordados.

Destaca-se aqui a importância do sentimento no processo de compreensão das circunstâncias abordadas. E como para isso ajuda a transmissão das particularidades de cada realidade. Entretanto, esses sentimentos e emoções que permitem ativar a compreensão e a memória, necessitam ir mais além da pena, da compaixão ou da raiva, se realmente pretendemos que sejam eficazes para uma sensibilização estável e a longo prazo. Em outras palavras, persegue-se uma memória *exemplar* (TODOROV, 2000: 30 y ss; BENET, 2003: 48-50): uma leitura do passado e de suas injustiças, recuperando seus ensinamentos úteis. Para, deste modo, transformar estruturas que possam levar a situações paralelas ou interpretar e solver outras que já estejam se produzindo. É também a idéia de Pipet (2000) de que a memória necessita ser “viva, ativa, útil” (p. 145).

⁸ De fato, até as últimas tendências da historiografia, como a história das mentalidades, a História do imaginário ou a História dos símbolos e a micro história (que chega a centrar-se nos personagens secundários), sofreram uma redefinição nesta linha. Centram-se muito mais no particular e específico que no estatístico. E, para isso, foi fundamental a metodologia da História oral e as fontes orais (com suas histórias de vida).

RACIONALIDADE COMUNICATIVA, MEMÓRIA E CIDADANIA

Vemos, ao longo deste artigo, a necessidade de pensar a educação de uma cidadania global em termos comunicativos. De forma que as maneiras de ser, de se relacionar e de atuar da contracultura da solidariedade, permeiem toda sua comunicação e convidem o sistema social a compartilhá-las.

Como fundamento destas propostas, expus a vinculação indissolúvel entre a epistemologia, racionalidade e discursos; ou seja, a continuidade entre pensamento e prática: como os princípios do trabalho e a concepção da realidade determinam a elaboração das formas comunicativas e influenciam os públicos nos seus modos de pensar e agir. Em outras palavras, todo discurso traduz e reflete as atitudes, objetivos, propostas e valores do enfoque do emissor. E, a lógica com que estes discursos expõem a fala sobre seu conceito de solidariedade e de cidadania, com suas temáticas, com suas propostas, demonstra aos públicos como se relacionar com os cenários da comunicação solidária, influenciando suas ideias e condutas. Daí que titule as conclusões deste texto: outros enfoques, outros discursos, outras relações, e que haja insistido na importância de que os agentes solidários tenham consciência da transversalidade de sua comunicação, e de sua necessária coerência.

A sensibilização como projeto que aproxime os públicos das novas temáticas e preocupações, apresentou-se irremediavelmente ligada a processos de longo prazo, envolvidos numa educação através das crenças, valores e condutas que transformem as injustiças sociais. E para isso, revisamos uma série de marcas discursivas que favoreçam todas estas necessidades formativas, através da comunicação⁹: uma comunicação fruto da ação cidadã e que persiga essa ação cidadã. Nessa comunicação, a publicida-

⁹ Termo muito expressivo, utilizado por Hegoa para definir sua linha de trabalho em Comunicação para a Educação para o Desenvolvimento de uma Cidadania Global, e que entendo, além disso, na linha das propostas de Sampedro (2000; 2005) das capacidades da comunicação para a articulação de uma democracia deliberativa.

de será somente mais uma de suas ferramentas, e necessitará servir-se de suas capacidades de forma responsável, adaptando-a à sua própria personalidade¹⁰.

O objetivo deste tipo de comunicação é encontrar um equilíbrio idôneo entre um enfoque adequado (que promova a mudança de atitude, destacando as vantagens em fazê-lo, adotando um tom incentivador e construtivo sobre a possibilidade de alcançar a transformação suplicada pela esperança¹¹) e um espaço de denúncia (das causas, das situações, de seus responsáveis) e de informação (sobre as vias de atuação, sobre o tempo necessário para alcançar as transformações, que por fazerem parte de ações coletivas, frequentemente são a longo prazo).

Trata-se, portanto, de uma comunicação que estabeleça vínculos com a cidadania e interpele a perigosa aparência de realidade completa e comprovada, transmitida pelos meios oficiais de comunicação massiva. Em um momento do documentário *Bagdad Rap* (CISNEROS, 2004) se diz: “Na televisão tudo começa e tudo acaba. [...] O mundo é quadrado. Tudo enquadra. Os ocidentais perdem a alma, enquanto os outros perdem a vida”. A História e suas histórias têm ângulos retos como os da televisão, porém, também múltiplas dimensões; são inacabadas, como as conversações humanas, às vezes complexas, às vezes incômodas. Deste modo, se procuramos a veracidade, aproximarmo-nos da *realidade*, e denunciar injustiças de carne e osso para ajudar a transformá-las, os *discursos solidários* necessitam ultrapassar os limites da comunicação e chegar ao coração e à consciência das pessoas. Eles necessitam, ainda, transmitir a amplitude das coisas, sua complexidade, superando até as fronteiras que demarcam o papel, a tela da televisão ou do computador, o tempo de um programa de rádio... através de fórmulas discursivas adequadas para fomentar *discursos sociais solidários*. A transformação social precisa de políticas sociais globais de educação que ultrapassem,

¹⁰ Estas novas formas de comunicar e de pensar encontram nas novas tecnologias suas magníficas aliadas. (Erro Sala, 2000; Sampedro e López Rey, 2006).

¹¹ Como propunha Freire em sua Pedagogia da esperança.

inclusive, a comunicação. Já que os discursos públicos e as campanhas de comunicação planejadas são as engrenagens que podem ajudar a dar sentido às políticas sociais.

Daí a importância em abordar o desafio de articular uma cidadania global através de redes de atitudes e de comunicação que, partindo de uma racionalidade comunicativa, ativem e fortaleçam um sentido comum intercultural e internacional, através da informação e da interação, com discursos e ritmos que favoreçam compreender e recordar. E, deste modo, a sociedade civil se envolva nas propostas e configure uma consciência social coletiva.

CONCLUSÃO: OUTROS ENFOQUES, OUTROS DISCURSOS, OUTRAS RELAÇÕES

As características da sociedade atual – marcada por um ritmo vertiginoso de trabalho e um bombardeio constante de mensagens sobre acidentes, agressões, tragédias, ameaças de guerra ou terrorismo – levam o ser humano a buscar, em seus momentos de ócio, estímulos distanciados da densidade de explicações, da denúncia ou da culpabilidade. Esta realidade demanda novas formas de comunicar a necessidade de a sociedade civil abordar determinados problemas, de denunciar as injustiças, ou até de divulgar os aspectos positivos da diversidade e da solidariedade. O mundo contemporâneo precisa de fórmulas discursivas originais e eficazes para evitar as consequências da desumanização no imaginário cultural (como por exemplo, a abstração da imigração ou a apresentação negativa da diversidade); para conseguir que a sociedade se envolva nas alternativas, que resista a se deixar levar pela apatia, pela indiferença e que, definitivamente, não acabe perdendo sua consciência de cidadania¹².

¹² Estes temas são desenvolvidos especificamente em Nos Aldás (2003a). Este artigo reflete sobre como os discursos públicos atuais, constroem a cultura do medo, e apresenta algumas propostas para repensar sua elaboração (na linha do que se apresenta neste livro). Este trabalho explora o duplo paradoxo que se vive atualmente na Espanha, com relação à imigração (de repúdio) e a cooperação ao desenvolvimento (de compaixão). Tanto em suas atitudes sociais como nas políticas comunicativas que as influenciam. E, no fim de tudo, são sempre as mesmas pessoas que tratam de fazer frente a uma situação de pobreza e desigualdade.

A indignação e a memória, unidas a uma “informação comunicativa” (ALFARO, 2005: 71)¹³ e a condutas responsáveis e solidárias, são aspectos centrais num projeto de cidadania global e intercultural. Entretanto, a cultura de hoje sofre uma profunda crise de memória: cada vez mais, as mensagens são regidas pelo impacto e não pela construção do conhecimento. As notícias não se sedimentam em nossa consciência, mas cada uma se sobrepõe a anterior; os discursos atuais, homogêneos e lineares, relacionam umas informações a outras, no âmbito da mídia não política, independente de sua relevância. Por estes motivos, a chamada “sociedade da comunicação” está “desinformada” (ALFARO, 2005: 63-74), e ao mesmo tempo, o entretenimento transmite valores individualistas, consumistas, e comumente bélicos, que influenciam no comportamento social. Os discursos da mídia se assemelham, cada vez mais, a sentenças que legitimam as ideias hegemônicas do imaginário do Norte. A lógica que articula os meios responde a uma retórica essencialmente publicitária, que não apresenta processos de argumentação abertos, mas que, frequentemente, transmite conclusões fechadas. Este fato preocupa, desde o ponto de vista do desenvolvimento de um estilo de comunicação expressivo, porque define um formato sintético e impactante, que não deixa espaço para a reflexão, para a compreensão, ou para a pluralidade das formas culturais.

Vidal-Beneyto parafraseia Descartes dizendo: “comunico, logo existo” (RIVIÈRE, 2003: 10). O jogo da substituição de palavras, em que se apóia esta afirmação, reflete a problemática central da realidade comunicativa atual: o comunicar acima do pensar; melhor dizendo: inundar-se da comunicação, mais do que se enredar num processo de reflexão. Esse é o desafio que abordei neste artigo: pensar a comunicação publicitária, para poder fazer pensar através dela. A chave se encontra, como tenho apontado, na interpretação que consigamos dar através do discurso e de suas

¹³ Tomo este conceito de Alfaro, porque implica a necessidade de uma comunicação informativa, porém, ao mesmo tempo, que articule a comunicação social e reative a sociedade, em termos de capacidade e implicação política.

possibilidades expressivas, tanto à realidade que se deseja difundir, quanto às nossas propostas. Interpretação que reside na tradução discursiva destes compromissos, através da capacidade da imaginação, objetivando vincular razão aos sentimentos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Madrid, Gredos, 1978.

BENET, V., «El espectáculo solidario: la publicidad en el tercer sector y su proyección cultural» en V. J. BENET y E. NOS ALDÁS (eds.), *La publicidad en el tercer sector: tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*, Barcelona, Icaria, 2003.

CAMILO, E., «¿Procesos de influencia o de argumentación? Anotaciones sobre la especificidad de las estrategias publicitarias de las campañas de sensibilización», en E. NOS ALDÁS y M^a J. GÁMEZ FUENTES (eds.), *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 2006, 121-153.

DUPLÁA, C., *La voz testimonial de Montserrat Roig. Estudio cultural de los textos*, Barcelona, Icaria, 1996.

ERRO SALA, J., «Las prácticas comunicativas de las ONGD. De la comunicación mercadeada a la construcción de una mirada comunicacional», en *Directorio de ONGD 2000*, Madrid, CONGDE, 2000.

GARCÍA MATILLA, A., M. J. RIVERA y A. WALZER, *Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*, Madrid, Corporación Multimedia, Máster de Televisión de la UCM y UNICEF, 2002.

GONZÁLEZ REQUENA, J. *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*, Madrid, Cátedra, 1988, 109-110

LANGER, L. «Interpreting Survivor Tetsimony», en B. LANG (ed.), *Writing and the Holocaust*, Nueva York, Holmes & Meier. Part I The Memory of History, 1988.

LEDERACH, J. P. *The Moral of Imagination*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. «El arte de trabajar para hacer las paces», Conferencia inaugural en las *XIII Jornadas Aragonesas de Educación para la Paz*, 10 de febrero de 2006 en la Fundación Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, 2006.

PÉREZ TORNERO, J. M., *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

PIPET, L. *La notion d'indicible dans la littérature des camps de mort*, Paris, Harmattan, 2000.

POSTMAN, N. *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del "show business"*, Barcelona, De la Tempestad 1991.

RIFKIN, J., *La era del acceso*, Barcelona, Paidós, 2000.

RIVIÈRE, M. *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*, Barcelona, Icaria Antrazyt, 2003.

RORTY, R. «Human Rights, Rationality and Sentimentality», en S. SHUTE y S. HURLEY (eds.), *On Human Rights. The Oxford Amnesty Lectures 1993*, Nueva York, Basic Books, A Division of HarperCollins Pub, 1993.

SAMPEDRO, V. *Opinión pública y democracia deliberativa*, Madrid, Istmo, 2000.

_____. *13-M: Multitudes on line*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2005.

SAMPEDRO, V., A. JEREZ y J. A. LÓPEZ REY, «ONGD, medios de comunicación y visibilidad pública. La ciudadanía ante la mediatización de los mensajes sociales», en M. REVILLA BLANCO (ed.), *Las ONG y la política*, Madrid, Istmo, 2002, 251-285.

SAMPEDRO, V. y J. A. LÓPEZ REY, «Nunca Más y la cara oculta de la esfera pública: control de la visibilidad mediática de un movimiento social», en E. NOS ALDÁS y M^a J. GÁMEZ FUENTES (eds.), *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 2006, 63-88.

SÁNCHEZ BIOSCA, V. «Representar lo irrepresentable. Sobre los abusos de la retórica» en V. Benet y V. Sánchez-Biosca (eds.), *Decir, contar, pensar la guerra*, Generalitat Valenciana, Valencia, 2001.

SUEIRO, S. «Modos y modas en la historiografía actual», en Alicia Alted-Vigil, coord. *Entre el pasado y el presente: historia y memoria*, Madrid, UNED, 1996.

TODOROV, T. *Frente al límite*, Madrid, Siglo Veintiuno Editores, 1993.

_____. *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000.

UGARTE, M. «Testimonios de exilio: desde el campo de concentración a América», en J. M. NAHARRO-CALDERÓN (ed.), *El exilio de las Españas de 1939 en las Américas: ¿Adónde fue la canción?*, Barcelona, Anthropos, 1991, 43-62.

ZUNZUNEGUI DÍEZ, S. *Desear el deseo. Discurso publicitario e imaginario social*, Valencia, Universitat de Valencia, 1994.

_____. «Publicidad, consumo y comportamiento», en J. L. ARCEO VACAS, *Tratado de Publicidad y Relaciones Públicas*, Madrid, ICIE-Universidad Complutense de Madrid, 1999, 509-539.

RESOLUÇÃO PACÍFICA DE CONFLITOS ATRAVÉS DO PROCESSO DE CONSULTA*

LOUIS ANDERSON**

O mundo parece indisposto ou incapaz de se unir e descobrir qual a forma de evitar conflitos e criar um mundo pacífico; entretanto, a maioria das pessoas concorda que é necessário parar a violência e as guerras. Então, por que não podemos parar a violência, as guerras e o terrorismo? O que dizer sobre a natureza do homem, autor de atos violentos?

Quando falamos sobre a necessidade de buscar a paz, os países do mundo devem se unir e discutir os elementos necessários para que haja o diálogo. Portanto, devem sentar à mesa com a verdade, moralidade e intenção de buscar a paz.

Muitos líderes só virão à mesa após a luta ter começado e a discussão girar em torno de como cessar o conflito. Atender a essas necessidades seria importante, mas, em muitos casos, será apenas uma solução temporária para o conflito. E muitas vezes os problemas começarão de novo mais tarde.

O que precisa acontecer no mundo para reunir as pessoas é a unidade de pensamento. Muitos diriam, imediatamente, que todos neste planeta pensam de forma distinta, portanto, não podemos ter este tipo de unidade. Contudo, podemos dizer que há uma chance para a unidade de pensamento nas mentes da maioria

* Traduzido ao português por Márcio Santana Sobrinho

** Mestre em Educação pela University of Massachusetts, Amherst, Massachusetts. Mais de vinte anos de planejamento, gerenciamento, ensino, administração e experiências de marketing. Professor convidado para ministrar a disciplina Fundamentos e Procedimentos da Consulta no curso de Especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos/UFS.

das pessoas a respeito da proteção ao meio ambiente, pois isto ocorre buscando o melhor para a humanidade.

O trabalho para proteger o meio ambiente tem, à sua maneira, permeado desde os escritórios do governo às mesas de cozinha das famílias. Este é um exemplo de como podemos também identificar os elementos necessários para a consulta pacífica. Temos de identificar os elementos essenciais para a paz, no interesse de toda a humanidade, então poderemos seguir em frente. Estes elementos para a paz também devem, à sua maneira, permear dos escritórios do governo às mesas de cozinha dos lares.

Isso novamente pode parecer impossível, mas não o é. O que devemos fazer é ter um novo olhar sobre quem somos como seres humanos e então ter um novo olhar sobre nossas capacidades e possibilidades humanas.

UMA FAMÍLIA HUMANA

Devemos começar este exame buscando pelo que há de humano em nós. A ciência já provou de muitas maneiras que somos uma família humana. Ervir Laszlo (2008), em seu livro, *The Inner Limits of Mankind*, disse o seguinte:

A chave da compreensão vinda do novo paradigma das ciências não é tecnológica. É a confirmação de algo que alguns sempre sentiram, mas ao que não puderam dar uma explicação racional: uma união mais íntima entre cada um e o cosmos. Povos tradicionais têm conhecido e vivido isto que a civilização moderna tem negligenciado e condenado. No entanto, experiências espirituais genuínas oferecem evidência direta das nossas ligações um com o outro e com toda a criação, e agora a ciência confirma a validade de tais intuições.

Até uma ou duas décadas atrás, os cientistas e as pessoas com uma mentalidade científica consideravam a inter-relação entre o sentimento e a natureza humanas uma mera ilusão. Então as evidências começaram a surgir. Um novo olhar sobre nossas conexões no âmbito das ciências — so-

bretudo na física quântica — passaram a indicar que a “unicidade” que alguns experimentam não é ilusória e que a explicação para ela está para além do escopo das ciências. Como *quanta*, átomos e moléculas inteiros podem ser instantaneamente conectados através do tempo e do espaço, assim também os organismos vivos, especialmente o complexo e supersensitivo cérebro e o sistema nervoso dos organismos envolvidos, podem ser instantaneamente conectados com outros organismos, com a natureza e com o cosmos como um todo. Isto é de uma importância vital, pois admitir a intuição das conexões com a nossa consciência cotidiana pode inspirar a solidariedade que tão urgentemente necessitamos para viver sobre este planeta — para viver em harmonia uns com os outros e com a natureza.

O Oráculo de Delfos avisava: “conhece-te a ti mesmo”. Devemos concluir isto dizendo: “Conhece-te a ti mesmo como parte de um mundo interligado e em rápida mutação.” (...) Esse conhecimento e a sabedoria prática que dele flui tornaram-se pré-condição da persistência da civilização humana e mesmo da sobrevivência da espécie humana. (p.3)

Capra (1999) acrescenta um segundo critério do novo paradigma de pensamento na ciência, o qual é importante resgatar aqui, enquanto tentamos definir e compreender a consulta e o seu papel na resolução pacífica de conflitos:

O segundo critério do novo paradigma de pensamento nas ciências diz respeito a não pensar mais em termos de estrutura, mas, sim, de processo. No antigo paradigma, pensava-se que havia estruturas fundamentais e, assim, forças e mecanismos através dos quais estas interagem, o que deu origem ao processo. No novo paradigma, pensamos que o processo vem primeiro, que cada estrutura que podemos ver é manifestação de um processo subjacente. (p.330)

CONSULTA COMO UM PROCESSO

Combinadas, essas duas novas descobertas e mudanças na ciência nos permitem descrever a comunicação humana como um processo que acontece entre um corpo unido por diversos indivíduos. Da mesma forma que cada ser humano tem em si a possibilidade de se comunicar, tem também a de consultar.

Consulta ou busca pelo caminho certo para se discutir uma questão tem sido a preocupação de pessoas vindas de diversas tradições e culturas, em todo o mundo. As principais religiões, por exemplo, contêm passagens que dão orientações sobre discutir reflexivamente um assunto. Exemplos de tais orientações são dados por Brian D. Lepard (2005), que pesquisou exaustivamente o tema da consulta em seu livro *Hope for the Global Ethic*:

São Paulo afirma em sua primeira carta aos Coríntios, que quando eles se reúnem, um tem um hino, um ensino, um revelação, um língua, outro interpretação... Deixem que dois ou três profetas falem e vamos pesar o que é dito. Se uma revelação é dada a alguém que está sentado próximo, que o primeiro fique em silêncio. Pois todos podem profetizar, mas um de cada vez. Para que todos possam aprender e serem encorajados (p. 129).

A respeito da consulta no Corão, o Lepard (2005) escreve:

“Tome conselho com eles sobre o caso, e então estarás resolvida, posto que eles confiam em Deus.” (...) Outro hadith relata que Maomé respondeu uma questão, sobre como os crentes deveriam resolver um problema após sua morte, da seguinte forma: “Reúna-se com os meus seguidores e exponha o assunto perante eles para consulta. Não tome decisões baseado nas opiniões de apenas uma pessoa (p. 129-130).

Como exemplo final Lepard escreve:

Os escritos Bahá'í encorajam a todos nós, e todas as instituições sociais, para a prática de um espírito aberto a con-

sultas. Bahá'u'lláh declarou: “Tomem conselho em conjunto em todas as questões, na medida em que a consulta é a luz da orientação que conduz ao caminho e a doadora do entendimento” (p. 130-131).

Kolstoe (1988) cita 'Abdu'l-Báha, em sua explicação do processo de abertura à consulta:

A consulta deve ter como objeto a investigação da verdade. Aquele que expressa uma opinião não deve dizer que ela é correta e justa, mas entendê-la como uma contribuição rumo ao consenso, pois a luz da realidade torna evidente quando duas opiniões coincidem. (...) Ao invés de expressar suas próprias visões, deve-se considerar cuidadosamente as visões já alcançadas por outros. Se alguém acha que uma opinião expressa antes é mais verdadeira e digna, deve aceitá-la imediatamente e não insistir, de propósito, em sua própria opinião. Por esse método excelente, ele esforça-se para chegar à unidade e verdade... O mais memorável exemplo de consulta espiritual foi o encontro dos discípulos de Jesus Cristo sobre o monte, após Sua ascensão... Isto realmente consistiu em consulta (p. 131).

A consulta, como qualquer outro processo, é constituída de algumas etapas, as quais descrevo abaixo em termos de sete passos. A condição prévia da consulta é a *intenção* de consultar, de boa fé, até que os problemas de cada participante tenham sido identificados. Mas, uma vez envolvido na consulta, os participantes vão percorrer o seguinte trajeto:

- 1º etapa:** Procure uma definição consensual do problema. Às vezes, nesta fase, você irá achar que há mais de um problema dentro da descrição. Todas as fases de pesquisa incluem intenção.
- 2º etapa:** A atração é o poder usado enquanto você procura ver, através dos problemas descritos, as pessoas que são atraídas por se encaixarem naquilo que você vê como problema.

- 3º etapa:** Esta etapa exige que todos os participantes partilhem os princípios e valores que sustentam as posições sobre as quais consideram algo como um problema. Honestidade e integridade são muito importantes aqui. Nessa terceira etapa você ainda está pesquisando, atraindo e adquirindo conhecimentos através do intercâmbio de informações sobre os princípios do outro participante, leis e práticas relativas à compreensão que o outro participante tem do problema. Eles serão capazes de ver por que estão sendo atraídos para a sua definição da questão.
- 4º etapa:** Traga unidade, pesquisa, intenção, atração e união, aprendendo a lei ou princípio, combinando e separando. Aqui você tem um acordo sobre o problema e sugere soluções.
- 5º etapa:** Contentamento. Nesta etapa, estamos contentes, compartilhando e ensinando a outros a solução e crescendo. Deste modo, você compartilha o conhecimento obtido na 3ª etapa.
- 6º etapa:** Controle inteligente traz consigo pesquisa, intenção, atração, união, aprendendo as leis ou princípios, combinando, separando, reproduzindo, crescendo e aguçando os sentidos.
- 7º etapa:** Aniquilamento/Desaparecimento traz consigo a pesquisa, intenção, atração, união, aprendendo os valores e princípios, combinando, separando, crescendo, reproduzindo, sensibilizando-se e transformando ou desaparecendo. Nesta fase, o problema deve ser totalmente eliminado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É claro que este artigo não é suficiente para cobrir todos os elementos necessários para uma discussão completamente abrangente e franca sobre a consulta como processo. Contudo, penso que a parte mais importante dessa discussão é o fato de que o mundo tem mudado de tal forma que muitos de nós não entendemos o que está acontecendo com as pessoas e com o próprio planeta.

Nosso sistema de ordem está em pedaços. Cada nação tem seu próprio sistema e seus próprios processos e a maioria deles é projetado para trabalhar em favor de quem o usa. Quando, por alguma razão, o sistema de uma nação não funciona bem, ele irá entrar em conflito com outros sistemas, simplesmente porque eles não foram projetados em uma unidade de mente. Por causa da ausência de unidade que vemos no mundo, os sistemas de cada nação não podem ser ajustados.

Temos de começar a consulta pela unidade de consciência, aceitando e ensinando a nova visão da realidade física. O novo conhecimento da unidade irá mudar tudo que nós sabemos sobre religião, economia, relacionamento social, governo, e tecnologia.

A humanidade inteira deve ser educada sobre a necessidade e o valor de um processo reflexivo de consulta. Esta é uma tarefa monumental, mas ao admitirmos que existam verdadeiros valores universais, as maiores religiões do mundo devem desenvolver a vontade de avançar e concordar em ensinar a seus seguidores essa verdade. Desta forma, vamos começar a trilhar um caminho de unidade e de paz.

Bahá'í International Community (1998), diz isso muito bem:

A força de vontade necessária para superar os obstáculos que bloqueiam a realização do antigo sonho de paz global não pode ser evocada meramente em apelos à ação contra os incontáveis males que afligem a sociedade. Ela deve ser revestida por uma visão da prosperidade no sentido mais pleno do termo — um despertar para as possibilidades do bem-estar espiritual e material de todos os habitantes do planeta.

A próxima etapa no avanço da civilização exigirá um reexame minucioso das crenças existentes sobre a natureza e a finalidade do processo de desenvolvimento e os papéis dos seus diversos protagonistas. A tarefa de criar uma estratégia global de desenvolvimento que vai acelerar a humanidade para a próxima era constitui o desafio fundamental de remodelar todas as instituições da sociedade (...). A resposta exigida deve basear-se no reconhecimento incondici-

onal da unidade dos seres humanos, no compromisso com o estabelecimento da justiça como princípio organizador da sociedade, e na determinação de se explorar ao máximo as possibilidades que um diálogo sistemático entre os talentos científicos e religiosos da raça pode trazer à edificação da capacidade humana”(p. 20).

Além disso, em *The Prosperity of Humankind*, vê-se claramente o relacionamento e a necessidade de utilização da consulta:

“...um processo de consulta no qual os participantes se empenham por transcender seus pontos de vista, a fim de funcionarem como membros de um corpo com interesses e objetivos próprios. Em tal atmosfera, caracterizada pela sinceridade e cortesia, as ideias não pertencem ao indivíduo a quem ocorrem durante a conversa, mas ao grupo como um todo, que pode adotá-la, descartá-la, ou revê-la, como parecer melhor servir ao objetivo pretendido. A consulta é bem-sucedida na medida em que todos os participantes apoiam as decisões acordadas, independentemente das opiniões individuais que tinham ao entrarem no debate. Sob tais circunstâncias, uma decisão anterior pode ser reconsiderada prontamente se a experiência expõe as deficiências (...). A consulta é a expressão ativa da justiça nos assuntos humanos. Ela é de tal modo vital para o sucesso do esforço coletivo que deve tornar-se uma característica fundamental de uma estratégia viável de desenvolvimento econômico e social. De fato, a participação das pessoas, de cujo compromisso e empenho depende o sucesso dessa estratégia, só se torna eficaz quando a consulta é posta como princípio organizador de cada projeto”(p. 11).

REFERÊNCIAS

- Bahá'í International Community, *The Prosperity of Humankind*. India: 1998.
- Capra, Fritjof . *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels between Modern Physics and Eastern Mysticism*. (Boston, MA, USA: Shambhala Publications, Inc, 1999).
- Ervin Laszlo. *Quantum Shift in the Global Brain: How the New Scientific Reality Can Change Us and Our World*. (Rochester, VT, USA., 2008).
- Kolstoe E. john Consultation, A Universal Lamp of Guidance publication, George Ronald, Oxford,1988.
- Lepard, Brian D.. *Hope for the Global Ethic*. (Wilmette, Illionois, USA: Bahá'í Publishing, 2005).

A PAZ E A EDUCAÇÃO EM VALORES: A CONSULTA COMO INSTRUMENTO E O PAPEL DA FAMÍLIA*

MARIA DE FÁTIMA FONTES DE FARIA FERNANDES**

ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEÓN***

No âmago da turbulência social, da desilusão e da falta de perspectiva por que passa a humanidade surge, ainda que de forma sutil e quase imperceptível, uma gama de iniciativas e de esforços paralelos, da parte de indivíduos, órgãos públicos e privados e de organizações não governamentais, relacionada aos diversos segmentos sociais e orientada para a reconstrução de uma base humana e institucional. Uma base que permita uma ordem estrutural saudável, sustentada e alimentada por valores e princípios éticos e morais que resgatem o propósito da criação e restabeleçam as virtudes nas relações dos seres humanos com a natureza e com a sociedade. É da prática desses esforços coletivos, por parte de uma minoria, que a paz para a qual a humanidade está destinada será alcançada.

* O presente texto é produto da Dissertação de Mestrado da autora apresentada ao Programa de Pós-Graduação Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo pela Universitat Jaume I (Castellón – Espanha), em convenio com Universidade Federal de Sergipe, em dezembro de 2008.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, Pós-Graduada em Educação Básica Não-Formal pela Universidade Santa Úrsula - Rio de Janeiro. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos pela Universidade Federal de Sergipe (Lato Sensu), mestre, pela programa Máster Internacional em “Estudios para la Paz y el Desarrollo” de la Cátedra UNESCO de Filosofía por la Paz, por la Universitat Jaume I de Castelló/Espana em convênio com a Universidade Federal de Sergipe.

*** Graduado em Engenharia Agrônômica, com mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor titular e Diretor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, Orientador deste trabalho de pesquisa.

A paz mundial não é somente possível, mas inevitável. É o próximo estágio na evolução deste planeta... Que essa paz seja alcançada somente depois de horrores inimagináveis, precipitados pelo apego obstinado da humanidade a velhos padrões de comportamento, ou que seja concretizada agora através de um ato de vontade consultiva – eis a escolha que se oferece a todos os que habitam a Terra. (CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA, 1985: 1).

Immanuel Kant (1989), filósofo alemão, um dos principais teóricos da Filosofia da Paz, coloca que a paz seria o estado natural dos seres humanos e o conflito, algo positivo, criativo, que pode ser transformado pela mediação. Para ele, o conflito é um instrumento da natureza para criar concórdia. Ele defende que se deve educar na razão humana universal, entretanto, muitas vezes justificamos racionalmente a agressão e o exercício da violência. Kant afirma que todos os seres humanos têm uma obscura metafísica moral, um sentimento de que é melhor viver em paz do que em guerra. Esse sentimento pode ser compreendido como a fenomenologia da consciência ética ou fenomenologia linguística da experiência moral.

Galtung (1993), um dos mais importantes estudiosos da paz, afirma que os conflitos podem ser transformados de forma criativa e não violenta, aplicando o realismo do cérebro e o idealismo do coração e que, para a aplicação desses valores, uma condição é a transparência dos interesses e intenções nas relações. Rapoport explica que a tarefa dos pacifistas é convencer as pessoas a mudar a natureza humana através da investigação, educação e ação.

Martínez Guzmán (2005), diretor da Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz da Universidade Jaume I, mostra que nós, os seres humanos, se queremos, podemos fazer as pazes, podemos organizar nossa convivência de maneira pacífica. Assim como podemos excluir pessoas, fazer outros morrerem de fome, declarar ou não a guerra, semear o terrorismo, também podemos fazer as pazes por meios pacíficos. Essa intercomunicação não ignora os conflitos humanos, pelo contrário, os reconhece como necessários. Os conflitos serão transformados e os recur-

sos redistribuídos de modo a evitar a marginalização, a exclusão e a miséria, criando instituições pacíficas e políticas em busca da paz. A justificação das razões do que fazemos uns com os outros e com a natureza é um compromisso de racionalidade, mas também com os sentimentos e as emoções. É, portanto, uma “racionalidade sentimental” e uma “sensibilidade racional”. Essa prática acontece através da educação no contexto da violência, porém que seja uma educação para não violência. “A educação para a paz é uma educação na violência, certamente, não para a violência, mas para fazer as pazes”. (MARTINEZ, 2005:86).

Martinez (2005) considera de que a afirmação de que nesse processo de educação é preciso ser esclarecido se somos violentos por natureza; se a guerra está em nossos instintos; em nosso código genético, têm levado a investigação para a paz a se ocupar muito mais da paz negativa – daquilo que não é paz – que das diferentes maneiras em que os seres humanos somos capazes de trabalhar para fazer as pazes – paz positiva. De acordo com a declaração de Sevilha (2007), adaptada pela UNESCO em 2007: A guerra e a violência não representam uma fatalidade biológica, não existe uma pré-determinação natural para a violência.

O Manifesto é uma mensagem de esperança. Diz que a paz é possível e que se pode por fim a guerra. Nós, autores deste Manifesto somos científicos originários de muitos países, do Norte e do Sul, do Leste e do Oeste... Temos estudado o problema da guerra e da violência com métodos científicos atuais... Alguns defendiam que a violência e a guerra não cessariam nunca, porque estão inscritas em nossa natureza biológica. Nós dizemos que não é verdade. Assim mesmo, em outros tempos se defendia que a escravidão e a dominação baseadas na raça ou no sexo estavam inscritos na biologia humana. Quantos, inclusive pretenderam poder prová-lo. Atualmente sabemos que se equivocaram. A escravidão foi abolida, e hoje em dia se põem em prática todos os meios para acabar com a dominação baseada em raça e no sexo...).

Michael Penn¹ (2006), menciona que a razão do conflito é a força do ego, que a aquisição dos poderes espirituais como propósito de nossas vidas é uma tarefa árdua e dolorosa, porque o ego tem um campo gravitacional muito poderoso em torno de si mesmo e nós estamos atraídos a ele. O ego é o apego às próprias ideias, pensamentos e à própria natureza.

‘Abdu’l-Bahá (2006:101) afirma que, quando a pessoa está liberta da prisão do ego, isso é a verdadeira liberdade, pois o ego é a maior prisão. Explica que da mesma maneira que a terra atrai tudo para o centro da gravidade e cada objeto lançado no espaço vai cair, assim também acontece com as ideias e pensamentos em relação ao ego.

O conflito tem em si um componente fundamental que é o reconhecimento, como afirma Martha Jalali. A necessidade do reconhecimento representa a interdependência entre seres livres, únicos, unidos na diversidade (RABBANI 2001:56).

Dependemos de nossos iguais na realização de nossas diferenças. Esse reconhecimento é o que permite a realização humana, fundamenta e motiva novas e contínuas realizações. Sem o reconhecimento os seres humanos não têm nenhuma possibilidade de realizar-se ou de expressar a liberdade do seu ser. Descobrimo-nos livres para desenvolver nossas capacidades, explorar diferentes caminhos e adquirir novas habilidades, comparando-nos com o outro, identificando nossas diferenças, recebendo aprovação no que fazemos e valorizando o que o outro faz. É fundamental nesse processo não só ser reconhecido como livre, mas também reconhecer o outro como livre e único. Haveria como afirmar a própria individualidade. Seremos sempre uma extensão do outro e o outro será uma extensão do nosso ser. Por isso em nossa liberdade dependemos da liberdade do outro.

A exploração científica dos estudos para a paz em busca das condições pacíficas para diminuir a violência é um esforço embrionário de um processo indispensável que está sendo reconhecido,

¹ PENN, Michael, profissional em psicologia na Suíça, professor do Módulo “O Eu, A Identidade e O Conflito”, do Curso de Especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, UFS / Brasil, 2000.

pouco a pouco, como uma possibilidade que a humanidade terá de encontrar explicações e alternativas que justifiquem a opção pela paz. Em relação ao conhecimento humano, os estudos sobre a paz como ciência social terá que considerar o reconhecimento da nobreza essencial da natureza humana – seus atributos, capacidades e virtudes, e como aplicá-los a serviço do bem comum.

Os processos históricos e atuais nos mostram que a luta entre povos, nações, é uma prática antiga, na qual estão sempre presentes os interesses políticos, econômicos ou religiosos, os quais são sempre razões de violência e nunca de paz. Essas lutas por interesses próprios sempre colocaram a humanidade em situações de riscos.

Existe também a violência praticada pelas instituições, quando estas apresentam impedimentos para que as pessoas possam desenvolver plenamente as suas capacidades. Outra forma de violência é aquela praticada pelos indivíduos contra eles mesmos, sempre que ultrapassam os limites da sua dignidade e violam a moral coletiva. Há ainda a violência com efeitos irreversíveis: aquela que se pratica contra a natureza.

José Maria Tortosa², um dos renomados pesquisadores em estudos para a paz, considera a necessidade de uma instituição comprometida com a redução das desigualdades materiais e sociais. Afirma que a desestabilização familiar é um fator de empobrecimento, assim como campanhas e medidas paliativas que ajudam a gerar dependência.

A pobreza, como forma de violência, não pode ser relacionada apenas à falta material. A pobreza também está nas relações entre indivíduos e de forma incompatível com a natureza da nobreza humana. Esse tipo de violência é muito comum dentro das famílias em todas as camadas sociais.

² TORTOSA José Maria. Professor do Módulo "Introdução aos Estudos para a Paz e Desenvolvimento" no Mestrado Internacional em Estudos para a Paz e Desenvolvimento, Trimestre Primavera, UJI/Espanha, 2006.

A JUSTIÇA SOCIAL E A UNIDADE

O valor fundamental para transformar as relações em todos os níveis e estabelecer as bases da paz é a justiça social. Para Juan Carlos³ a justiça social está ligada ao conceito de democracia e desenvolvimento sustentável, manifesto no bem-estar da população, elevando assim o desenvolvimento econômico ao nível de desenvolvimento humano, que permite o acesso aos bens sociais, educação, saúde e aos demais direitos cidadãos, no qual se promove igualdade, equidade e justiça.

Para Galtung (1993):

A Paz é a ausência de violência de todo tipo; a luta pela paz é a luta pacífica por reduzir a violência; os estudos sobre a paz são a exploração científica das condições pacíficas para reduzir a violência. Os seres humanos em sociedade são o objeto central destes estudos. Os estudos sobre a paz constituem uma ciência social aplicada, clara e explicitamente orientada por valores (p. 6).

Ramonet (2001), outro reconhecido estudioso da paz, apresenta como violência inaceitável o fato de em nosso planeta, a quinta parte da população possuir 80% dos recursos, enquanto a população mais pobre só dispõe de menos de 0,5% desses recursos e ainda os mais de cinco mil milhões de pessoas que vivem na penúria, enquanto uns poucos privilegiados vivem na opulência: “as 225 maiores fortunas do mundo representam o equivalente ao ingresso anual dos 47% da população mundial mais pobre”; “o patrimônio das 15 pessoas mais afortunadas ultrapassa o PIB total de toda a África subsahariana” (pp.94, 96, 99).

As Nações Unidas afirmam:

³ PATIÑO Carlos Juan, professor do Módulo “Justiça Social” do Mestrado Internacional em Estudos para a Paz e Desenvolvimento, Trimestre Primavera, UJI / Espanha, 2006.

“Para que toda a população do globo tenha acesso às necessidades básicas (alimentação, água potável, educação, saúde) bastariam menos de 4% da riqueza que acumulam as 255 maiores fortunas. A satisfação universal das necessidades sanitárias e nutricionais essenciais só custaria 13 mil milhões de dólares, ou seja, apenas o que os habitantes dos Estados Unidos e da União Européia gastam ao ano em perfumes...” (RAMONET: 87)

Do ponto de vista sócio-histórico, o conceito de justiça está acompanhando o processo de desenvolvimento evolutivo da humanidade. A justiça não pode ser entendida na atualidade como era concebida no estágio da infância coletiva da humanidade. Nessa fase da história a justiça era exercida pela condição do mais “forte” sempre dominando o mais “fraco”. Os homens dominando as mulheres; as tribos e as nações mais fortes e poderosas conquistando e escravizando as mais fracas; as guerras predominando sobre a paz, e o poder físico e militar predominando sobre os valores intelectuais e de harmonia social. Em sua prática atual a evolução da humanidade passa por uma transição entre a adolescência – com as próprias turbulências deste período e os requisitos da infância coletiva - e a maturidade que caminha em direção a sua unificação. Nessa fase da adolescência, existem muitos esforços coletivos voltados para compreender, definir e implementar a justiça.

O propósito da justiça é promover a unidade da humanidade e nenhum esforço em direção à paz é possível sem a unidade. Na fase da maturidade da humanidade a justiça refletirá o amor altruísta entre os indivíduos, e a unidade da humanidade significa justiça e amor em seus graus mais autênticos. O princípio que governará indivíduos, grupos sociais, e instituições no estágio de maturidade que se aproxima será, portanto, a autêntica unidade da coletividade.

Shoghi Effendi em 1936 (in: CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA, 2002), referindo-se ao processo para consolidação da paz, afirma-ra nessas palavras:

O bem-estar da humanidade, sua paz e segurança são inatingíveis a não ser que, primeiro, sua unidade seja firmemente estabelecida. Toda a humanidade está gemendo e ansiando por ser conduzida à unificação, e assim terminar o seu martírio secular. A unificação da humanidade inteira é a etapa distintiva da qual a sociedade humana atualmente se aproxima. A unidade da família, da tribo, da cidade-estado e da nação foram sucessivamente tentadas e completamente estabelecidas. A unidade do mundo é agora a meta em direção à qual a humanidade aflita se encaminha. O processo de formar nações já chegou ao fim. A anarquia inerente à soberania estatal aproxima-se de um clímax. Um mundo em amadurecimento deve abandonar esse fetiche, reconhecer a unidade e a universalidade das relações humanas e estabelecer de uma vez por todas o mecanismo que melhor possa concretizar este princípio fundamental da vida (p. 22).

O princípio da unidade elimina o maior inimigo da paz – o preconceito, ainda tão presente nas relações pessoais, sociais, e institucionais, nos dias atuais. O preconceito é um mal aprendido e que se tornou enraizado nos corações humanos. É uma imitação de ideias pré-concebidas, distorcidas que não correspondem à realidade. O preconceito é alimentado pela ideia errônea de que os humanos são superiores ou inferiores entre si, a depender da cor da pele, da origem racial, da classe social, da crença que professa ou da nação em que vive. Eliminar o pré-conceito é adquirir a visão correta do foco, é sair da ignorância e alcançar o verdadeiro conhecimento, é privilegiar a verdade, experimentar a verdadeira liberdade e dá lugar a justiça.

A unidade é o maior valor, o princípio mais fundamental que rege a criação, o bem mais precioso que toda pessoa humana pode almejar na atualidade. É o remédio soberano para cura dos males que afligem a humanidade nos dias hodiernos de contínua e progressiva deterioração. A unidade não despreza as diferenças culturais, raciais, de cor, religião, ou classes sociais. Ao contrário, ela é consciente de que a vantagem de uma das partes será melhor alcançada pela vantagem do todo, e de que nenhum benefi-

cio final poderá ser alcançado por qualquer das suas partes componentes se os interesses gerais do todo forem negligenciados.

(...) A aceitação universal deste princípio espiritual (unidade) é a essência do êxito de qualquer intento de estabelecer a paz mundial. Ele deveria, portanto, ser universalmente proclamado, ensinado nas escolas e constantemente reafirmado em todas as nações, como preparação para a transformação orgânica da estrutura da sociedade... (CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA, 1985:16).

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO EM VALORES

A família, instituição e célula básica da sociedade, núcleo no qual os indivíduos adquirem valores, formam sua identidade, definem seu caráter, aprendem a estabelecer relações e tomar decisões, tem um fundamental e intransferível papel na construção de uma cultura de paz. É no contexto familiar que os indivíduos iniciam seu cultivo espiritual e adquirem os valores norteadores dessa reordenação.

A família é uma unidade humana (independentemente da classe social), é uma instituição social, a primeira entre todas as instituições que compõem a estrutura da sociedade. A família é a base sobre a qual toda a estrutura social se sustenta. É nela que o ser humano surge, desenvolve-se, aprende a criar vínculos, começa a estabelecer relações, inicia o exercício de servir ao bem comum e se prepara para formar outra família. A família pode ser comparada também com uma célula dentro de um conjunto de células que constituem o corpo do organismo social. Cada célula tem dentro do organismo um papel específico e o conjunto de células deve trabalhar cooperativamente para que o organismo funcione bem. A célula está para o organismo humano assim como a família está para o corpo da humanidade. Em ambas, a unidade é a característica primária de sua natureza. Tem a função essencial de promover a vida e a tarefa destinada de atuar de forma cooperativa e articulada com os demais elementos do mesmo organismo. Se a célula e a família nos respectivos organismos não assumem sua natureza essencial e não

cumprem com suas funções básicas, a qualidade de vida desses organismos ficará prejudicada, sua estrutura gradativamente vai se desintegrando, decompondo-se, até alcançar sua total e inevitável destruição. A família que assume e alcança sua função social, cumpre, devidamente, com seu papel na sociedade, coopera com as demais instituições e assegura a dinâmica vital de todo o corpo social.

A mãe, como aquela que mais diretamente se conecta com os filhos, tem um papel que a coloca na posição de ser a primeira educadora da sociedade. Em permanente combinação e cooperação com o pai, deve guiar os filhos para a aquisição dos requisitos éticos e morais necessários para a formação de um caráter louvável, de uma conduta digna, e para o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades a serviço da humanidade. Os pais devem ser referência para os filhos na prática desses valores.

A família é a formadora da Identidade Humana. Michael Penn explica que as dificuldades existem nas relações devido à compreensão que se tem sobre a identidade humana. Para mostrar como se forma a identidade humana ele afirma que para alguma coisa existir, o espírito tem que estar integrado à matéria, pois a matéria é a mesma em todas as coisas existentes, suas substâncias são feitas dos mesmos componentes, enquanto o espírito é energia, informação e consciência.

Os meninos e as meninas aprendem na família que a vida tem obstáculos e dificuldades para serem vencidos e que devem tentar buscar o exercício desse poder, porque sua família se tornará melhor e, por gerações e gerações, será mais bela. Esta compreensão é que conectará sua família com toda a raça humana. Na família, cada membro deve aprender a dominar seus impulsos, sua natureza inferior, o próprio ego. Todos estão comprometidos com os mesmos propósitos, empenhados em ajudar uns aos outros a alcançarem, progressivamente, um grau mais elevado como indivíduo e como grupo, entendendo que foram criados para um padrão de vida superior. Há uma consciência de que o poder está na célula familiar como um todo, na saúde integral de seus membros e sua beleza está nos atributos que refletem. O que orienta essa família é o princípio da justiça e a justiça na família se cria quando há a preocupação com as consequências, com os

efeitos de tudo que se pratica e há um empenho para que os efeitos desejados sejam alcançados. A justiça é a igualdade que se manifesta em todas as dimensões do amor, é a base da ordem, é a operação de causa e efeito, é a fonte da unidade da vida, e a vida no contexto da justiça e unidade gera amor.

A CONSULTA NA FAMÍLIA COMO EDUCAÇÃO EM VALORES PARA A PAZ

A consulta ou consultação é um método eficaz para tomada de decisões em grupo por meio do qual os indivíduos exercitam valores e aprendem a apreciar os resultados. No contexto da família os seus membros devem consultar sobre todos os assuntos de interesse pessoal e coletivo e na tomada de decisões, o que faz da consulta um poderoso instrumento para a educação em valores. No processo da consulta se reverencia princípios essenciais para construção de uma cultura de paz: amor genuíno, total desprendimento e absoluta harmonia.

O propósito da consulta é demonstrar que pontos de vista de diversos indivíduos são, certamente, preferíveis aos de uma única pessoa, da mesma forma que a força de um grupo de homens é naturalmente maior que a força de um único homem. A consulta deve ter como seu objetivo a investigação da verdade. (CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA, 2002: 7,11-12, 20-22,26)

A consulta em si constitui-se um valor determinante e fundamental que, quando praticado na família, será natural e conseqüentemente levado às demais instâncias da sociedade. A consulta não é uma mera conversação, um veículo para convencer os demais, um carimbo que serve para aceitar ou rejeitar o pensamento de alguém. Consultação é um processo de partilha de pensamentos e sentimentos através da discussão das coisas em uma atmosfera de amor e harmonia com um compromisso no sentido de se atingir um objetivo definido e comum. Mino Farhangmehr⁴ afirma que a consultação provoca sinergia e signi-

⁴ FARHANGMEHR, Mino, professora do Módulo “Fundamentos e Procedimentos da Consulta” do Curso de Especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, UFS / Brasil, 2000.

fica o trabalho em conjunto de duas ou mais pessoas onde o efeito total é mais que a soma de suas partes.

Uma das especiais capacidades requeridas na consultação é saber ouvir. Farhrangmehr menciona que se as pessoas compreendessem até que ponto um ouvinte interessado auxilia o pensamento, mais pessoas se tornariam ouvintes interessados mais frequentes e deliberadamente, do que por acaso, e de vez em quando. Ela aponta sete virtudes e sete males na consultação. As virtudes indispensáveis em uma consultação: Motivo - ninguém visa recolher méritos; Espírito - entusiasmo jovial e visão otimista; Imparcialidade - escutar cuidadosa e atentamente outras ideias. Vivacidade - contribuição para a qualidade das discussões. Modéstia - atitude de modéstia encoraja as ideias, provoca sinergia; Paciência - perseverança e calma enquanto se busca resultado; Voluntarismo (serviço) - o bem do grupo à frente dos objetivos pessoais. Os sete males que devem ser evitados: Discórdia - vem de orgulho, presunção, jogos egocêntricos e de poder; Teimosia - causam discórdia e atitude defensiva; Orgulho de Autoria - as ideias são contribuições do grupo e a ele pertencem; Desvalorização - por palavras ou gestos destrói a criatividade; Defesa das ideias dos outros - a pessoa se torna mais um canal que uma força criativa; Censura - cada unidade de energia utilizada para derrubar uma ideia poderia ser usada para encontrar duas ou três boas opiniões; Personalidade dominante - perigo de rendição, os pontos de vista opostos são desencorajados.

Minoo dá como sugestão para uma boa consultação: um fluxo livre pelas regras de conduta-devoção ou dedicação, cortesia, dignidade, cuidado ou preocupação e moderação; não minimizar, criticar, desafiar, ridicularizar ou depreciar qualquer ideia; falar com total liberdade e sem medo de contradição, intimidação ou rebaixamento; todos os participantes devem ser vistos como igualmente dignos de valor; todos devem poder expressar seus pontos de vista; só deve falar uma pessoa de cada vez; prestar a máxima atenção a quem está falando; as opiniões dos outros devem ser vistas como sendo tão importante como nossas próprias; uma ideia expressa em consulta passa a pertencer ao grupo e, finalmente, a isenção: as sugestões devem ser consideradas pelo próprio mérito, sem ter em conta quem as disse.

A experiência da consulta no campo do estudo para a paz como ciência social aplicada deve ser iniciada na família. A proposta da consulta, apresentada como prática educativa de investigação da verdade e de tomada de decisões, se aplicada na família será, além de um valioso instrumento para a promoção da unidade, o maior aprendizado em direção à paz. Na consulta familiar devem participar todos os membros, incluindo os filhos independentemente da idade, pois a compreensão e a inspiração correta passam pelo coração, e as crianças, muitas vezes, são extraordinariamente mais puras em seus motivos que muitos adultos. Muitas vezes é desses mais jovens que surgem as ideias que permitem o avanço do entendimento e o alcance das soluções mais corretas.

A consulta é um procedimento eficaz que ajuda a vencer o ego, transformar os conflitos pacificamente e que atende a todos os demais requisitos já apresentados como necessários para construção de uma cultura de paz. A consulta é a arte da investigação da verdade, da tomada de decisão comum, através de sucessivas expressões humanas valorativas. Esse método inovador dá a oportunidade aos membros de um grupo ou de uma comunidade de ouvir um ao outro com total desprendimento dos seus próprios pontos de vista, com uma disposição interna profunda de verificar a relevância daquilo que está sendo dito pelo outro e de reformular a estrutura dos próprios pensamentos e das ideias preconcebidas.

As crianças que crescem em famílias que ensinam esses valores, que vivenciam a prática da consulta, que educam para uma cultura de paz, que são guiadas com amor, para a responsabilidade consequente, para o serviço ao bem comum, que são consideradas na sua participação em decisões coletivas, que se esforçam continuamente para ser melhores como indivíduos e como grupo, e que lhes são oferecidas as possibilidades para serem livres, para serem agentes promotores da unidade, da justiça e da paz, essas crianças têm em seus pais verdadeiros educadores, reconhecidos construtores de uma cultura de paz e promotores da paz no mundo.

Educar para a paz é, portanto, educar em valores e princípios que vão além da igualdade, equidade, participação, reconheci-

mento, desprendimento, transparência, ética, fidedignidade, honestidade, veracidade, compaixão, lealdade, bondade, solidariedade, generosidade, pureza, dignidade, etc. Educar para a paz é educar em valores que conduzam ao reconhecimento da unidade - investigação imparcial da verdade, eliminação de todo tipo de preconceito, exercício da liberdade e a prática da justiça. A educação para a paz universal requer, finalmente, a transformação da mente e do coração do ser humano no mundo inteiro.

REFERÊNCIAS

'Abdú'l-bahá, *A Divina Arte de Viver*, Mogi Mirim, Editora Bahá'í do Brasil, 2007.

Bahá'u'lláh, *Seleção dos Escritos de Bahá'u'lláh*, Rio de Janeiro, Editora Bahá'í do Brasil, 1977.

Casa Universal de Justiça (1988): *A Lâmpada que Guia*, Rio de Janeiro, Editora Bahá'í do Brasil, 1988.

_____. *A Promessa da Paz Mundial*, 7ª edição, PP 37 - Mogi Mirim-SP, Editora Bahá'í do Brasil, 2002.

Declaração de Sevilha – MANIFESTO 200. In: Guia de Cultura de Paz, 1. ed., São Paulo: 2007.

Galtung, J. (1993): *Los Fundamentos de los Estudios sobre la Paz* em RUBIO, A.: *Pressupostos Teóricos e Éticos sobre a Paz*, Granada, Universidad de Granada, (Artículo).

Kant, Immanuel. *A paz perpétua*, Trad. Marco A. Zingano. Porto Alegre; São Paulo: L&PM, 1989.

Martínez Guzmán, V. (2005): *Podemos Hacer Las Paces*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.

Penn, Michael. *O eu, a identidade e o conflito*. Texto do Módulo IV do Curso Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos e anotações em sala de aula, dezembro de 2006.

Rabbani, Jalali, M. (2001): *La educación para La Ciudadanía Mundial*, Universidade Pública Mexicana. México.

Ramonet, I.: *Outro Mundo é Possível – Artigo (2001): Globalização, Desigualdades e Resistências*, Foro Social Mundial, Porto Alegre.

A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA UMA CULTURA DA PAZ

ANA MARIA DE ARAÚJO MENEZES MACÊDO*

Considerai o homem como uma mina rica em jóias de inestimável valor. A educação, tão somente, pode fazê-la revelar seus tesouros e habilitar a humanidade a tirar dela algum benefício.

Bahá'ú'lláh

CONCEITOS BÁSICOS E CONSIDERAÇÕES DE ALGUNS ESTUDIOSOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A proposta deste trabalho é fazer uma investigação, a partir de uma pesquisa bibliográfica, sobre estudos que apontam para importância dos vínculos afetivos na primeira infância (fase de zero a seis anos), pela família e pela escola, para o desenvolvimento de uma cultura da paz, uma vez que essas inúmeras pesquisas dão conta desses primeiros anos de vida como àqueles que estabelecem as bases da personalidade, da inteligência, da vida emocional, da socialização.

Esta pesquisa surgiu da necessidade pessoal e profissional de desenvolver um projeto para sensibilizar e informar pais, professo-

* Ana Maria de Araújo Menezes Macêdo – Graduada em Pedagogia e Psicologia. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/Universidade Jaume de Castellón – Espanha. Técnica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Aracaju, lotada na Coordenadoria de Educação Infantil. Atualmente é Coordenadora do Grupo Gestor de Combate à Violência contra a Criança e o Adolescente desta Secretaria.

res e outros educadores de crianças de zero a seis anos sobre a importância dos vínculos afetivos saudáveis nesta fase e de sua influência para o desenvolvimento de uma cultura de paz. O convívio regular com pessoas que cuidam de crianças pequenas e as educam, por motivos profissionais, estimulou de maneira determinante a minha decisão, no sentido de somar esforços, trocar experiências, bem como planejar ações que favoreçam o desenvolvimento integral e harmonioso dessas crianças, envolvendo todos no processo de construção da cultura da paz.

O ser humano continua nascendo como um dos animais mais frágeis do planeta. Não pode contar unicamente com seus instintos para viver, ele depende de outro ser humano que cuide dele, que lhe dê afeto, proteção, segurança, o eduque para a vida, transformando-o em um ser com múltiplas capacidades e possibilidades.

Muitos são os estudos que consideram os primeiros anos de vida como aqueles que estabelecem as bases da personalidade, da inteligência, da vida emocional e da socialização do ser humano. Consideram também que a presença de vínculos afetivos saudáveis, nessa fase, reforça, ao longo da vida, atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade, elementos propulsores de crescimento pessoal e coletivo, proporcionando as ferramentas necessárias para a conquista da felicidade e contribuindo para as mudanças que tornarão o mundo melhor e mais pacífico.

O termo afetividade, segundo o Dicionário Aurélio, “é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”. E a palavra vínculo, é “tudo aquilo o que ata, liga, une moralmente”, que é formado quando há interação social, processo que faz parte da natureza humana (FERREIRA, 1999: 62, 2074).

Arantes¹ (2007) refere-se à afetividade como a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo ou o mundo inter-

¹ Valéria Amorin Arantes (2007), psicóloga, doutora em Psicologia, pela Universidade de Barcelona e professora da Universidade de São Paulo.

no a partir de sensações ligadas às tonalidades agradáveis ou desagradáveis. O ser afetado é entendido como a capacidade de reagir com atividades, tanto internas como externas, despertadas pela situação.

Em uma perspectiva de uma cultura de paz, o vínculo afetivo não pressupõe uma relação afetiva sem conflito, mas, sobretudo deve visar ao crescimento interno do indivíduo e ao desenvolvimento social, tornando-o capaz de resolver os conflitos pacificamente.

Acredita-se que os vínculos afetivos seguros e saudáveis na primeira infância reforçam ao longo da vida, as atitudes de cooperação, solidariedade e responsabilidade e favorecem nas crianças uma maior autoconfiança e competência social, interferindo no seu desenvolvimento integral.

Muitas pesquisas mostram que esses tipos de vínculos afetivos incentivam as crianças a novos desafios, favorecendo um ritmo de desenvolvimento mais rápido e harmonioso, enquanto aquelas que vivenciam vínculos afetivos inseguros e deficientes são mais resistentes ao contato e têm pior desempenho nas tarefas propostas. A esse respeito, Maria Aznar de Farias e Maria Inês Gandra, professoras doutoras, foram categóricas:

Não nos parece errado afirmar que a relação entre apego seguro – auto-imagem realista – conceito positivo sobre si mesmo, contribua substancialmente para a formação de adultos realizadores e auto realizados, tendendo sempre para o crescimento e positividade pessoal e social (FARIAS, GANDRA, 2007).

Leonardo Boff confirma, que há muito que filósofos da estatura de Martin Heidegger, veem no cuidado a essência do ser humano. Sem cuidado ele não vive nem sobrevive. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Como analisou Sigmundo Freud, “onde vige cuidado de uns para os outros, desaparece o medo, origem secreta de toda a violência” (MAGALHÃES, 2006: 26).

Bechenck e Schneider (2004), especialistas em Psicopedagogia, ressaltam que expressar apoio afetivo é de uma importância ex-

traordinária dentro da estrutura familiar. Um olhar carinhoso, um toque, ouvir e dar atenção aos sentimentos de um filho bombeia-lhe energia, motiva-o a aprender e a ter uma relação harmônica consigo e com os outros. Para eles, essas demonstrações de afeto devem começar muito cedo, ainda no ventre materno. Dessa forma, quando a criança chegar à idade escolar, a alfabetização acontecerá de maneira prazerosa e espontânea, e o sucesso a acompanhará em todas as áreas de sua vida.

Essas posições são confirmadas por vários estudiosos que pesquisaram profundamente o tema. Bowlby² (2006), famoso psicólogo britânico, destaca em seus estudos que é essencial para a saúde mental que o bebê e a criança pequena experimentem relacionamento afetivo e contínuo com sua mãe (ou mãe substituta), no qual ambos encontrem satisfação e prazer e que a provisão de cuidados maternos não pode ser considerada em termos do número de horas por dia, e, sim, em termos do prazer que a mãe e criança obtêm da companhia uma da outra:

Mesmo que a criança seja pessimamente alimentada e abrigada, mesmo que viva suja e doente, mesmo que seja maltratada, ela se sentirá segura (a não ser que os pais a rejeitem totalmente), por saber que tem valor para alguém que se empenha em cuidar dela, mesmo que inadequadamente, até que consiga se arranjar por si mesma (p. 69).

Em sua obra, Bowlby (2006) relata o resultado de duas pesquisas sobre os fatores que tornam um casamento feliz e concluiu que “a vida afetiva de um adulto é determinada por suas relações afetivas

² John Bowlby (1907-1990), famoso psicólogo britânico formado pela Cambridge University, realizou muitos trabalhos para a Organização Mundial da Saúde, entre eles os que se referem ao apego, perda, formação e rompimento dos laços afetivos e sobre cuidados maternos e saúde mental. Ele inclui entre seus trabalhos, a análise de opiniões de especialistas de todo mundo sobre os problemas envolvidos e as soluções propostas quanto a: prevenção da delinquência juvenil e dos adultos; o filho não desejado; a preparação das mulheres para serem mães, os melhores meios para suprir as necessidades das crianças desprovidas de suas mães naturais, crianças desprovidas de seus pais em seu próprio lar, entre outros. Bowlby dedicou mais de cinquenta anos de sua vida a pesquisar essas questões.

durante a infância, e, portanto, crianças que sofrem privação e são infelizes tornam-se maus pais e têm problemas com seus cônjuges” (p. 88), criando-se um círculo vicioso de carências, de infelicidade, com prejuízo para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Maldonado (1997), mestre em Psicologia e escritora, ressalta que “a falta de ‘nutrição afetiva’ cria condições propícias para o nascimento do ódio e da revolta que desembocam em condutas violentas e em delinquência” (p. 47). Fato confirmado por Winnicott (1999), médico e psicanalista infantil, em seu trabalho sobre íntima ligação entre tendências anti-sociais e privação emocional nos primeiros anos de vida, quando ressalta que “a esperança de ser percebido, mesmo que seja para obter punição, está presente nas condutas anti-sociais” (p. 33). Portanto, os danos para as pessoas e a sociedade, advindos da falta de vínculos afetivos são por demais desastrosos, enquanto a sua presença age como prevenção da violência, além de estabelecer condições para o desenvolvimento de uma sociedade saudável.

Não há dúvida de que abandono, rejeição e negligência, principalmente na primeira infância, geram frustração, insatisfação crônica das necessidades básicas e baixa auto-estima. Maldonado (2003) mostram que, “se até os seis anos a criança não adquirir competência social, fica mais difícil desenvolvê-la depois. Muitas se tornam pessoas agressivas e perturbadoras, que não são agradáveis e não conseguem manter relacionamentos saudáveis” (p. 29). Mas, para que não haja acomodação dos educadores e a esperança seja uma constante em suas ações educativas, ela alerta que, apesar da importância das experiências vinculares iniciais, o amor incondicional pode restaurar carências:

mesmo que venhamos a ser abandonados e mal tratados nos primeiros anos de vida, o acolhimento amoroso que encontrarmos mais tarde poderá preencher lacunas e dar-nos força e confiança (p. 14).

Para Winnicott (2005), o bebê nasce com tendências herdadas que o impulsionam impetuosamente para um processo de crescimento. Mas esse processo de crescimento só ocorrerá se

existir um ambiente facilitador, especialmente no início, quando há uma condição de dependência quase absoluta. Porém, “se o ambiente facilitador não for satisfatório, rompe-se a linha da vida, e as tendências herdadas, muito poderosas, não podem levar a criança à plenitude pessoal” (p. 139).

Cada vez mais as pesquisas apontam que crianças que vivenciaram experiências positivas nos primeiros anos de vida são capazes de desenvolver resiliência, termo utilizado por Flach (In: MALDONADO, 1997), descrito como “as forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessarmos com sucesso as mudanças em nossas vidas” (p. 39). A capacidade de cultivar a alegria, a esperança e o otimismo, mesmo em situações adversas, é uma das características básicas da pessoa resiliente. Para ele, apesar de em parte ser geneticamente herdada, a resiliência pode ser desenvolvida no decorrer da vida, especialmente durante a infância e a adolescência, para isso, é fundamental que os adultos importantes para a criança e o jovem, estabeleçam relações afetivas saudáveis. Desse modo, a pessoa sente-se mais competente para encarar os desafios inerentes às crises. Portanto, a qualidade da ajuda oferecida e do relacionamento que se desenvolve são ingredientes indispensáveis para o desenvolvimento da resiliência.

Maldonado (2003), reforça a tese de Flach, quando afirma:

Os vínculos seguros facilitam a resiliência, os inseguros conduzem a problemas emocionais posteriores. Criar um vínculo seguro significa oferecer sensibilidade, aconchego, sincronia, possibilidade de reparar rupturas e uma base de apoio para atravessar os períodos de adversidades. É a condição básica para criar crianças pacíficas, solidárias e resilientes, capaz de desenvolver competência social e postura otimista em relação ao futuro (p. 23).

A FAMÍLIA X VÍNCULOS AFETIVOS

Dentre os vários grupos existentes na sociedade, a família continua sendo vista como aquele que melhor consegue ser um ponto de referência seguro, principalmente para as crianças, os jovens e os idosos, que têm papéis socialmente definidos. Apesar

de alguns estudos apontarem para o desaparecimento da família tradicional nuclear (pais e filhos), considerada ideal, pode-se afirmar que essa instituição social ainda habita o imaginário humano, como algo imprescindível para a harmonia do ser humano.

Particularmente, no que se refere à educação e ao cuidado das crianças até os seis anos, a importância da família assume papel fundamental, pois nessa fase do desenvolvimento humano são iniciados processos responsáveis por modificações físicas e comportamentais que acompanharão o indivíduo pelo resto da vida. É dentro da família que a criança inicia o seu processo educativo, juntamente com a formação de sua identidade e percepção de quem são os outros em sua vida, é um espaço de aprendizagens, portanto é um lugar onde a cultura de paz deve ser aprendida e vivenciada no cotidiano.

Estudos apontam que relações familiares satisfatórias exercem influências muito profundas sobre a personalidade humana, advindas da enorme carga emocional das relações entre seus membros. Bowlby (2006) enfatiza que variável alguma tem mais profundos efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade do que as experiências infantis no seio da família, a começar dos primeiros meses e da relação com a mãe.

Penn (2006), ressalta que o ideal da família é que possua um alto grau de calor (afeto) e alto grau de controle (limites), ou seja, que os pais sejam autoritaristas (termo utilizado por ele, para definir famílias com essas características). Neste tipo de educação, as regras são claras, quando os filhos se desviam, os pais imediatamente reconhecem e providenciam guia bastante firme, em um contexto de amor. As crianças internalizam as capacidades de amar e guiar a si, porque desenvolvem a voz da consciência, fonte poderosa do desenvolvimento pessoal e social. Para Penn, as famílias devem destacar em sua ação educativa o desenvolvimento do Espírito Humano, que constitui a essência da nossa identidade. Boff (1999), confirmando essa afirmação diz que “muitas das nossas angústias e das nossas doenças são conseqüências da dimensão espiritual não desenvolvida, anêmica, distorcida ou totalmente recalçada” (p. 71, 74).

Gottman, (1997), psicólogo, ressalta que é necessário saber como trabalhar as emoções da criança e prepará-la a desenvolvê-las ade-

quadamente e descreve algumas das principais atitudes dos pais que são preparadores emocionais, a saber: percebem e reconhecem as emoções das crianças, ouvem com empatia e ajudam a criança a identificar e expressar suas emoções e impõem limites, ao mesmo tempo em que exploram estratégias para a solução dos problemas.

Enquanto pais preparadores emocionais favorecem a capacidade de aprender da criança, os pais que não são preparadores emocionais favorecem a baixa autoestima da criança e conseqüentemente seu fracasso escolar e em suas relações pessoais e sociais, destaca esse pesquisador. De acordo com Chalita (2005), a habilidade emocional é o grande pilar da educação. Assim, não é possível desenvolver as habilidades cognitiva e social sem trabalhar a emoção.

Danesh (1994), psiquiatra, traz reflexões sobre determinados tipos de família e diz que “o caminho mais seguro para a humanidade avançar no caminho do progresso é eliminar as relações familiares baseadas na indulgência e no poder, substituindo-as por relações familiares baseadas na unidade” (p. 21).

Para Danesh, nas famílias baseadas no poder o acesso ao conhecimento não é igual, o amor é condicional à boa vontade das pessoas em aceitá-lo e o que tem poder domina o mais fraco, gerando submissão, conformismo e falta de liberdade. Enquanto nas famílias baseadas na indulgência surgiram como forma de reação às práticas autoritárias do passado. “Nessas famílias, a busca do conhecimento e da verdade não tem relevância, exceto para ganhos pessoais” (p. 18). As pessoas que cresceram nesse tipo de família tornam-se egoístas, intolerantes e indisciplinadas, exigindo de todos condições para atenderem instantaneamente seus desejos, que quando não são atendidos prontamente, podem recorrer à violência e ao crime. Já nas famílias baseadas na unidade, o conhecimento constitui um direito e responsabilidade de toda família; há uma predominância de confiança e fidelidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de condições mais profundas de intimidade e compartilhamento. “Assim, na família baseada na unidade, existe um ciclo criativo; a unidade cria amor e o amor cria a unidade, o que, por sua vez, resulta em amor e unidade” (p. 23). Acredita-se que o desenvolvimento da família baseada na unidade é o meio propício para o desenvolvimento de vínculos afetivos seguros e saudáveis, que geram pessoas capa-

zes de desenvolver uma cultura de paz, necessária à tão desejada unidade planetária.

A partir dessas reflexões, destacam-se algumas ações cotidianas que fazem a diferença na educação das crianças, numa perspectiva de família baseada na unidade. Os pais ou outros familiares devem equacionar o seu tempo para poder trocar idéias, dialogar, mesmo que seja uma conversa nos intervalos das refeições, um telefonema ou mesmo na hora de dormir uma breve conversa ou um simples beijo ou olhar, são ações, aparentemente simples, mas que traduzem de forma real o que podemos dizer em um verdadeiro equilíbrio afetivo na educação.

A família, portanto, deve proporcionar à criança um ambiente onde suas necessidades básicas são consideradas, especificamente, suprir a necessidade de afeto, calor humano e aconchego, tão necessários ao desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa. Maria Tereza Maldonado, traduz muito bem essa afirmação quando diz, que muitas crianças que cresceram em ambientes familiares sem calor humano sofrerão de cegueira afetiva, ou seja, não desenvolverão a capacidade de reflexão e empatia; apresentarão apatia, desligamento afetivo, sentimentos de rejeição e agressão; dificuldade de estabelecer ligações afetivas, incapacidade de manter relações interpessoais profundas e significativas e de controlar impulsos agressivos.

A ESCOLA X VÍNCULOS AFETIVOS

A escola apresenta-se hoje, como uma das mais importantes instituições sociais, por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao preparar o indivíduo para o trabalho, transmitir a cultura e saberes historicamente acumulados e, com eles, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a pessoa se eduque, aumente sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Milani³ (2003), a escola é um espaço que pode e deve tornar-se fator de mudança, de movimento, de transformações, entre elas

³ Feizi M. Milani (2003), médico de adolescentes, doutor em Saúde Coletiva (ISC/ - Universidade Federal da Bahia.

a de favorecer o desenvolvimento de uma cultura de paz, que para ser desenvolvida nessa instituição, é necessário que a relação educador-educando seja baseada no afeto, respeito e diálogo; que haja participação efetiva de todos nas decisões da comunidade escolar, normas de convívio resultantes de discussão e consenso entre todos integrantes dessa comunidade, justiça e imparcialidade por parte da direção no trato com alunos e professores, participação máxima dos pais, envolvimento com a comunidade e um ambiente de valorização, alegria e flexibilidade. A escola deve também discutir e incorporar ao aprendizado, os valores éticos e humanos universais, o respeito às diferenças e a resolução pacífica dos conflitos, etc. e, assim, educar para a vida e formar cidadãos verdadeiramente conscientes, cômicos de seus direitos e deveres e de seu papel transformador na sociedade.

A educação para a paz e não violência na escola implica também um forte componente crítico dos conteúdos docentes, de sua seleção e organização, do que está presente e do que está ausente no currículo, porque os conteúdos são um lugar privilegiado para a propagação da violência ou a propagação da paz. Quanto a essa questão, Milani confirma que “a obsessão ‘conteudista’ impede a escola de transformar-se, bem como de contribuir para qualquer processo de transformação pessoal ou social” (MILANI, 2003:54).

Entre as estratégias para conseguir uma escola que educa para a paz, destaca-se a necessidade da criação de vínculos afetivos entre educadores e crianças, desde a tenra idade.

Maria Helena Felitti, psicóloga, e Valéria Cé Guerisoli, pedagoga, pós-graduadas em supervisão e orientação escolar, afirmam que:

A formação de vínculos entre aluno e educador seria o principal instrumento para a formação de valores éticos e morais dos alunos e também pode definir um processo de aprendizagem definitiva, não só de aspectos cognitivos, mas também de formação de caráter e de um conjunto de elementos sociais determinantes para a construção de um caminho coletivo saudável..., formando uma rede em prol da educação e formação de uma sociedade mais justa (FELITTI, GUERISOLI, 2006: 20).

Maldonado (2003) destaca, que muitos estudos apontam que o que mais contribui para desenvolver o intelecto é a afetividade, resultante da interação da criança com as pessoas que lhe ensinam coisas, proporcionando-lhe oportunidades de desenvolver suas competências e habilidades, suas várias inteligências, inclusive a emocional que é a capacidade de lidar com a própria impulsividade, impedindo que a raiva se expresse por meio de atos violentos. A estimulação das múltiplas inteligências e da empatia pode ocorrer pelos canais da afetividade e da sensibilidade das pessoas que cuidam e educam a criança. Percebe-se que esses canais estão presentes quando há um ambiente agradável e livre de tensões na sala de aula, quando o aluno não tem medo de descobrir, de errar, de assumir e desenvolver suas habilidades, potencialidades. Portanto, o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerá-lo ou retardá-lo.

Souza (2007), psicopedagoga, relata em seu artigo baseado na teoria de Jean Piaget, que o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: um cognitivo e o outro afetivo. Na sua visão, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência e é responsável pela ativação da atividade intelectual, expandidas através da contínua construção.

Para Arantes (2007), “a afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento, existe, portanto, uma relação intrínseca entre afetividade e cognição” (p. 4). Ela apresenta o psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky, como um estudioso que acredita que “as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração, portanto a forma de pensar que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos” (p. 5).

Henri Wallon, (In: MONTEIRO et al., 2001:7), em sua teoria da emoção, coloca grande importância na afetividade, “considera a afetividade e inteligência fatores sincreticamente misturados e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica”.

Valéria Amorim Arantes defende o estudo sistematizado dos afetos e dos sentimentos como objetos do conhecimento. Ela ressalta a ideia de que tais conteúdos relacionados à vida pessoal e

à vida privada das pessoas podem ser introduzidos no trabalho educativo, perpassando os conteúdos de matemática, de língua portuguesa, de ciências, etc. Propõe, portanto, que esses conteúdos “sejam trabalhados na forma de projetos que incorporem de maneira transversal e interdisciplinar os conteúdos tradicionais da escola e aqueles relacionados à dimensão afetiva” (ARANTES, 2007:12). Conclui que, sem abrir mão dos conteúdos tradicionais, a escola deve trabalhar os conteúdos de natureza afetiva.

Portanto as pesquisas apontam para a necessidade de se construir um sistema educativo que integre razão e emoção, cognição e afetividade, não relegando os aspectos emocionais e afetivos em prol dos aspectos puramente intelectuais e cognitivos. É importante que o ambiente escolar promova mais cooperação do que competição para que as crianças se escutem com atenção, respeitem-se, ajudem-se e cuidem bem uma das outras e conseqüentemente desenvolvam plenamente todas as suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE VÍNCULOS AFETIVOS E CULTURA DA PAZ

Sabe-se que educar uma pessoa não é uma tarefa fácil, mas acredita-se que a educação é o meio mais eficaz, seguro e duradouro, capaz de mudar substancialmente os paradigmas pautados na violência (qualquer que seja a sua forma), e capaz de contribuir para o aperfeiçoamento e felicidade das pessoas na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura de paz.

Crê-se que educar para a paz passa, necessariamente, pela criação de vínculos afetivos saudáveis, principalmente na fase de zero a seis anos de idade, época em que a criança está mais propensa a ter sua personalidade marcada de maneira profunda.

Há um consenso entre os pesquisadores aqui citados, confirmado na fala de Milani (2004), quando destaca a família e a escola como sendo as principais instituições que podem preparar as novas gerações, “pois pais e professores exercem fascínio especial, influências fundamentais na educação de uma pessoa, em termos da prevenção da violência e promoção da cidadania...” (p. 21).

Acredita-se que formação incipiente dos pais e professores em relação às singularidades e necessidades das crianças pe-

quenas, especificamente sobre a importância da presença de experiências vinculares saudáveis na primeira infância, contribuam para que esses educadores não proporcionem às crianças condições de desenvolverem-se plenamente. Ante estes fatos, crê-se que o desenvolvimento de um projeto, com o objetivo de informar e sensibilizar pais e professores quanto à importância dos vínculos afetivos seguros e saudáveis, na família e na escola, na fase de zero a seis, pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Deve-se salientar, a necessidade de políticas públicas que priorizem ações concretas que assegurem os direitos das crianças pequenas, especificamente, o direito ao aconchego de uma família e de uma escola de qualidade, que desenvolvam ações conjuntas e complementares. Isto porque, quando esses cuidados são negligenciados, elas crescem e reproduzem a própria privação, como já foi citado anteriormente.

Cabe também, a homens e mulheres que exercem cargos públicos reconhecerem a importância de criar ações preventivas, através de reformas corajosas e de longo alcance que proteja as crianças de experiências danosas à sua saúde mental.

A família e a escola, cada uma com seu espaço e responsabilidade, são instituições destacadas nesse trabalho, como primordiais para incutir nas crianças pequenas valores propícios para a desejada mudanças de paradigmas baseados na violência, que permeiam a sociedade moderna, em paradigmas baseados em princípios pacíficos. Para isso, um dos caminhos aqui apontado, é a presença de pais, professores e outros educadores conscientes e preparados que possam contribuir no desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

Os vínculos afetivos saudáveis na primeira infância foram destacados como processos que impulsionam o desenvolvimento das dimensões da natureza humana (física, cognitiva, social, emocional e espiritual).

Pode-se concluir dizendo que os danos para as pessoas e a sociedade, advindos da falta de vínculos afetivos saudáveis, são por demais desastrosos, enquanto sua presença age como prevenção da violência e estabelece condições para o desenvolvimento de pessoas saudáveis propensas a desenvolverem uma cultura de paz.

O tema abordado é um assunto complexo e muito vasto, temos a consciência da presença de lacunas, mas o conhecimento da verdade é sempre parcial e esperar pela certeza é gerar acomodação. Entretanto, de uma coisa pode-se ter certeza, muitos subsídios teóricos foram adquiridos para fundamentar um projeto que pretende informar e sensibilizar pais, professores e outros educadores sobre a importância dos vínculos afetivos saudáveis e sua influência no desenvolvimento de uma cultura da paz, como uma contribuição à crescente rede de projetos sociais que estão sendo desenvolvidos no mundo em prol da paz. Acredita-se que esse é um caminho eficaz para minimizar os tantos episódios de violência que permeiam a sociedade moderna.

Deve-se reconhecer o poder de ações do cotidiano como contribuições essenciais para a grande mudança da consciência coletiva da humanidade que, por força do que nos mostra o cenário desolador, tornou-se uma questão de sobrevivência da espécie. Como disse Leonardo Boff (In: MALDONADO, 2003:168), “se dermos livre curso à competição sem a cooperação podemos nos devorar e colocar em risco o sistema de vida”. Acredita-se que a começar, de modo constante e consistente, pelos pequenos momentos da vida diária, pelos pequenos gestos de gentileza, consideração, respeito, cooperação, os vínculos afetivos saudáveis entre as pessoas são fortalecidos, construindo assim o clima harmônico e pacífico com os que estão à nossa volta e favorecendo o desenvolvimento de uma cultura de paz contínua e duradoura.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em novembro de 2007.

BECHENCK, Denise Berenice; SCHNEIDER, Ernani J. *Educação e afeto: uma ligação necessária*. In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 2, número 6 - jul/set/2004, ISSN 1807-2836.

BOFF, Leonardo. *A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual*. São Paulo: Sextante, 1999.

BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. Tradução Vera Lúcia Baptista de Souza e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Gente, 2005.

DANESH, Hossein B. *A família livre da violência: o alicerce da construção de uma civilização pacífica*. Tradução Osmar Mendes. Brasília (DF): Planeta Paz, 1994.

FARIAS, Maria Aznar; GANDRA, Maria Inês de Souza. *A importância do apego no processo de desenvolvimento*. <mariainesgandra@ig.com.br>. Acesso em fevereiro de 2007.

FELITTI, Maria Helena ; GUERISOLI, Valéria Cé. *Vínculos afetivos e sua influência no interesse do aluno pela aprendizagem*. In: Revista ABC Educatio: revista da educação. Sumaré/SP: Criarp. Ano 7, número 61, novembro, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GOTTMAN, JOHN; DeCLAIRE, Joan. *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MAGALHÃES, Dulce (Org.). *A paz como caminho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. p. 26.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. *As Sementes de amor: educar crianças de 0 a 3 anos para a paz*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

MILANI, Feizi M.. *Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola*. In: MILANI, Feizi M. ; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Organizadores). *Cultura de paz : estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

_____. *Tá Combinado! : construindo um pacto de convivência na escola*. Salvador: INPAZ, 2004.

MONTEIRO, Denise S. dos A. ; PEREIRA, Luciana Fernandes; SARMENTO, Marilza Rodrigues; MERCIER, Tânia Maura de Aquino. *Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar*. Trabalho de conclusão do curso de pedagogia. Vitória - ES, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam01.htm>>. Acesso em novembro de 2007.

PENN, Michael. *O eu, a identidade e o conflito*. Texto do Módulo IV do Curso Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos e anotações em sala de aula, dezembro de 2006.

SOUZA, Maria do Rosário Silva. *Afetividade: a questão afetiva se bem atendida ajudará seu filho para que tenha êxito na escola*. In: Revista Saúde Vida Online. Disponível em: <<http://www.saudevidaonline.com.br/artigo53htm>>. Acesso em setembro de 2007.

WINNICOT, D.M. *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS A PARTIR DA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DA PAZ

LUCIANA RAMOS DE OLIVEIRA SILVA*

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição legalmente constituída para promover a formação dos seus educandos, buscando integrá-los à sociedade através dos processos de aprendizagem desencadeados pelos seus educadores. É na explicitação de seu projeto político-pedagógico, documento norteador das ações pedagógicas e administrativas, que cada elemento envolvido no ato de educar, tem referenciais para atuação e torna-se capaz de estimular o desenvolvimento pessoal e coletivo do grupo que ali convive. Em específico, o espaço da sala de aula é um ambiente de grande importância para a concretização dos objetivos estabelecidos, visto ser o local onde o educando passa a maior parte de seu tempo, em interação com os professores e colegas de turma. Nesse processo de constante interação originam-se, além da aprendizagem a partir das vivências realizadas, a formação de grupos de amigos e os conflitos, que naturalmente surgem pela diversidade de pontos de vistas entre as pessoas ali presentes. Saber aproveitar esses conflitos para, a partir deles, promover resultados que proporcionem o desenvolvimento do ser humano, tem sido um grande desafio para os educadores.

Com o aporte de pesquisa bibliográfica, aprofunda-se o estudo dos conflitos que surgem em sala de aula, buscando alternati-

* Pedagoga, pós-graduada em Estudos para paz e Resolucao de Coflitos pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Colégio Salesiano em Aracaju/SE. email:lufrra@hotmail.

vas para enfrentá-los, e conseqüentemente desenvolverem a capacidade de solucioná-los de maneira não violenta, construtiva e justa. Para alcançar o referido objetivo tornou-se necessário entender os conflitos enquanto elemento constitutivo dos processos humanos, valorizando sua presença em sala de aula como uma oportunidade para aprendizagem do educando através de sua resolução. Nesse sentido, é possível construir elementos para uma cultura de paz, a partir da compreensão de que a resolução de conflitos permite o desenvolvimento de atitudes de tolerância como de respeito e apreciação às diferenças.

CONFLITO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

No processo de relacionar-se com o mundo e no desejo de compreendê-lo, o ser humano constrói muitas respostas a partir de paradigmas, ou seja, a sociedade, detentora de um saber cultural, possui formas para entender a vida e resolver as dificuldades existentes, que são assimiladas pelo indivíduo.

Por muito tempo, repetindo as formas apreendidas, inúmeros líderes pensavam que poucas pessoas eram detentoras do verdadeiro saber e por isso podiam decidir pelos demais. A falta de concordância com a maneira de pensar imposta só poderia ser resolvida através da guerra, em que sempre haveria um vencedor e um perdedor. Outros casos de grandes conflitos envolviam a aquisição de um objeto, um recurso natural, um conhecimento desenvolvido, que fornecia ao seu detentor uma forma de reconhecimento, impondo a outras pessoas que não tinham o acesso, uma condição inferior, fato que desencadeava a busca, muitas vezes sangrenta pelo poder, que só seria alcançado com a aquisição do fator de reconhecimento.

Mas justamente a partir de estudos que buscavam compreender o fenômeno da guerra e seus impactos é que se descobriu que construir a paz é algo possível, surgindo um novo campo de conhecimento: a investigação para a paz, que vem impulsionando novas formas de enfrentar a violência. UNESCO afirma que “as guerras nascem da mente humana e na mente humana deve nascer os baluartes da paz” (apud MARTINEZ, 2005: 48) retrata o

momento em que a guerra deixa de ser a única alternativa para resolver a violência gerada por conflitos, impulsionando a busca por alternativas que promovam a paz.

É a partir do desenvolvimento da investigação para paz que se muda o conceito tradicional de conflito, passando-se a entendê-lo como uma oportunidade positiva de construir respeito às diferenças e de incentivo a criatividade, sendo sua transformação uma importante ação na construção de uma cultura de paz.

Segundo um investigador para a paz, Martinez (2000: 15), “somos capazes de fazer as pazes.” Parte-se da premissa que, assim como o ser humano foi capaz de inventar a guerra, pode através do desenvolvimento de suas capacidades construir a paz. Para que isso aconteça, ele nos propõe um giro epistemológico, onde se rompe com a dicotomia entre o fazer e o valor, mudando de uma atitude objetiva para uma atitude formativa, onde a ação de cada um não é um fim em si mesmo, mas produz consequências para o outro com quem se convive, daí a importância de não agir de maneira isolada, mas sempre considerando a comunidade em que se está inserido. Conforme Vinyamata (2005):

aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança, uma mudança significativa na percepção do outro, da vida em sua integralidade, de valores, de transformação ética, de cultura, de vida cotidiana, de relação consigo mesmo (p. 28).

Compreende-se que o homem é capaz de construir a paz, desde que mude sua forma de entender o outro, passando de uma relação de poder para uma relação de cooperação, onde através das capacidades comunicativas, entende-se que todos e todas são capazes de criar meios de resolver e transformar os conflitos. Então, por que não eliminar os conflitos, já que os mesmos são a causa inicial de muitos processos de violência? Belmar (apud VYNIAMATA, 2005) responde tal questionamento:

o conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal e

interpessoal ou um fator negativo de destruição dependendo da forma de regulá-lo (p.101).

Eliminar, portanto, as situações de conflito implicaria o não desenvolvimento das partes envolvidas, mas conviver com ele implica o desafio de transformá-lo para que esse conflito seja um instrumento de crescimento individual e coletivo.

Pode-se fundamentar tal resposta também em Burget apud Vyniamata (2005) “somos geradores de conflitos. É necessário aceitar que o conflito é inerente à pessoa humana: somos capazes de gerar conflitos e temos que conviver com ele” (p. 42). No processo de desenvolvimento da pessoa convive-se com o outro, inicialmente essa relação limita-se à família, depois ampliamos nossos grupos de interação, mas desde a tenra idade os desejos de uma criança podem diferir dos de sua mãe, dos seus irmãos o que gerará conflitos; a forma de administrá-los poderá promover o crescimento, desenvolvendo virtudes como o respeito ao outro, a tolerância ou então aguçar as estruturas de agressividade.

Segundo o teólogo e filósofo Leonardo Boff (1999) “somos seres sociais e cooperativos. Ao lado de estruturas de agressividade, temos capacidades de afetividade, compaixão, solidariedade e amorização” (p.26), entende-se então que, como seres que necessitam viver em sociedade para desenvolver-se, é o modo como essas relações acontecem que influenciam a ação mais agressiva ou mais cooperativa. Portanto o conflito, processo natural que surge nessa relação de interação e desenvolvimento, se transformado, será um elemento positivo no controle da agressividade, incentivando ações criativas e de solidariedade.

Entender que o conflito pode ser regulado e servir como meio de crescimento da pessoa humana perpassa pela ideia que temos do outro. Quando se compreende que cada indivíduo é único, capaz de desenvolver-se e contribuir para a vida em comunidade, percebe-se que a melhor maneira de relacionamento não está no uso de formas agressivas, pois esse meio contribuirá para separação e anulação das partes envolvidas, mas a busca de caminhos de entendimento, através do compartilhar, de ser solidário permitirá que ambos cresçam, numa relação onde todos ganham.

Considerando que a transformação dos conflitos é a melhor maneira de relacionar com esse processo presente na vida humana, algumas formas criativas foram desenvolvidas a partir dessa nova abordagem, onde se concebe que o outro é tão importante quanto cada um de nós e mesmo com as diferenças existentes é possível encontrar uma maneira onde todos os envolvidos sejam considerados, ouvidos e principalmente envolvidos no processo de resolução.

De acordo com Maldonado (2004) “as formas mais comuns de resolução pacífica dos conflitos são o consenso, a negociação, a mediação e a arbitragem”(p. 43). A primeira propõe que os envolvidos exponham suas ideias livremente até chegarem a um acordo, que seja uma solução essencialmente aceitável para todos. A segunda propõe o estudo das propostas apresentadas por cada parte, concentrando-se nos respectivos interesses para que se possa chegar a um acordo relativamente satisfatório para todos os envolvidos. A mediação envolverá sempre uma terceira pessoa, que terá o objetivo de proporcionar as partes uma compreensão melhor de si e do ponto de vista do outro. É utilizada quando existe uma hostilidade entre os envolvidos, o que não permite uma conversa em conjunto, sem a participação do mediador. Para conflitos onde os pontos de vista são muito divergentes o uso da arbitragem é uma recomendação. A terceira pessoa fica responsável de ouvir e avaliar o caso, decidindo o melhor caminho para resolver o problema.

O importante é que todas essas estratégias vislumbram a paz e preterem a violência, propondo com o seu uso encontrar a solução para os problemas que afligem o ser humano, mas à medida que promove a compreensão do outro, proporciona a construção de elementos fundamentais para as bases de uma cultura de paz.

Segundo N. Mowad: “a transição de uma cultura da guerra para uma cultura da paz demanda uma nova maneira de abordar os conflitos. Para construir uma cultura de paz, é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos.” (apud MALDONADO, 2004: 23). Entende-se que o conflito é elemento fundamental para a construção de uma cultura de paz, mas para que isso aconteça é preciso que se rompa com conceitos pré-estabelecidos e se permita descobrir novas formas de pensar uma situação. Dentro dessa perspectiva, citamos Zlmaria (1986):

qualquer educação baseada em perspectivas limitadas, lealdades parciais e conhecimentos fragmentados, não pode satisfazer ao ser humano, que intrinsecamente tem anseios universais, esperanças celestiais e sentimentos globais (p.5).

Através da educação temos a grande oportunidade de construir uma cultura de paz, mas é preciso analisar que tipo de educação é capaz de promover no educando uma visão integrada e interdependente do universo. Certamente que aquela comprometida com a formação integral do educando, que não se preocupa apenas com conteúdos conceituais, mas proporciona situações de aprendizagem no aspecto emocional, social e atitudinal, despertando no aluno o compromisso com a comunidade em que está inserido, como disse Weil (2000) “Educar é uma ação que não se limita ao intelecto do educando, mas visa ao seu corpo, às suas emoções, à sua mente e ao seu espírito” (p. 32).

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS EM SALA DE AULA: UMA OPORTUNIDADE PARA APRENDIZAGEM DE VALORES

Segundo Burget (2005), “a educação por si só não acabará nunca com as guerras, nem com as causas profundas da falta de paz... mas é uma via ao nosso alcance que, se bem usada, pode gerar a paz” (p. 25). Compreende-se com isso que o melhor caminho para romper com elementos culturais, que impulsionam a violência, é a educação baseada nos valores universais. Através dela não se poderá acabar com todas as formas de violência, mas é uma via que permite realizar o sonho de paz. Refere-se a sonho, não por ser algo utópico, mas por vivenciar tantos atos de violência e poucas iniciativas que promovem a paz. Ou até mesmo por se propagar pelos meios de comunicação a violência e preterir programas, atos e ações de paz.

Acredita-se que pela educação podem-se construir trabalhadores pela paz, pessoas que, em meio a tantas atrocidades, injustiças e guerras, usam suas capacidades, sua criatividade para construir a paz, no ambiente em que vivem, portanto concorda-se com o pensamento de Brandão (2005):

saber que a paz e a violência são elementos culturais que a humanidade cria, assim como constrói casas ou faz pão, é uma boa notícia, porque significa que está em nosso poder, superar essa cultura e educar-nos para formas de convivência mais amorosas e mais justas (p.12).

A UNESCO (2003), em seu relatório sobre a educação para o século XXI, apresenta os pilares nos quais toda ação educativa deve nortear-se: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Sem esquecer a importância de cada um, ressaltam-se os dois últimos que por muito tempo foram totalmente esquecidos pela escola, principal instituição educativa, e que são tão necessários quanto os outros, em especial, na atualidade, quando presenciamos tanta intolerância, falta de respeito e violência.

Esses dois pilares “aprender a viver juntos e aprender a ser” são fundamentais para desenvolver no ser humano, o autoconhecimento, a valorização do outro e a percepção das relações de interdependência entre o ser humano, abrindo espaço para o diálogo e a troca de argumentos.

Existe na educação para resolução de conflitos a possibilidade de valorizar os pilares do conhecer e do fazer, mas principalmente os dois últimos explicitados. Segundo o educador para a paz Pierre Weil (1993) “a aprendizagem de resolução de conflitos deve começar desde as idades mais precoces”. É nos ambientes educativos como a família e a escola que se encontra a possibilidade de educar para a compreensão do conflito como elemento das relações humanas, que pode ser usado para o crescimento pessoal e coletivo. Entretanto, entre os professores percebe-se que as queixas mais frequentes, são àquelas relacionadas aos conflitos que se estabelecem, muitas vezes interrompendo a dinâmica da aula, chegando a caracterizar-se com agressões verbais ou físicas entre os membros do grupo. O que gera uma sensação de fragilidade no educador, que o impede de entender que são situações contornáveis e que poderão proporcionar aprendizagem.

Segundo Contreras (1999), “o conflito é um processo natural, comum a todas as sociedades e grupos... é a luta entre pessoas ou grupos que têm percepções diferentes para o mesmo objetivo”

(p. 114). É necessária a compreensão de que existe na sala de aula um grupo, onde cada indivíduo tem percepções diferentes, o que proporciona a possibilidade de práticas educativas enriquecedoras.

É através da valorização dos conflitos que surgem da interação do grupo, ou daqueles que poderão surgir, que se abre um caminho para educar para a paz. Para isso, é necessário aproveitar as situações conflituosas e expô-las ao grupo, não com o objetivo de julgá-las, mas desejando encontrar maneiras não-violentas de resolvê-las. De acordo com Marimon e Vilarrasa (apud VYNIAMATA, 2005)

Na análise dos conflitos reais, que se dão dentro do grupo de uma sala de aula, é imprescindível criar um clima de confiança, no qual as pessoas em conflito não devem se sentir julgadas negativamente, mas ajudadas pelas demais, a entender a si mesmas e a buscar soluções (p. 72).

Refletir sobre as situações conflituosas que atingem o grupo ou indivíduos desse grupo permite que as pessoas expressem suas ideias a respeito do ocorrido, mas que também considerem a perspectiva do outro. É claro que alcançar esse objetivo só é possível se o clima construído pelo professor em sala se basear na confiança, na cooperação e no respeito. É importante ressaltar que a forma como os relacionamentos são conduzidos em sala é que determina um clima favorável para a diminuição de atos violentos. O educador precisa perceber-se como um trabalhador para a paz, alguém que através do exercício de sua profissão valoriza o ser humano, acredita que todos têm potencialidades a desenvolver e que, através da educação, novas concepções e atitudes podem ser construídas.

Partindo desse clima favorável, analisado o conflito, apresentado suas causas, seu desenvolvimento e suas consequências, pede-se aos alunos que imaginem possíveis soluções. Eles precisam sentir-se capazes de encontrar soluções, cabendo ao educador mediar as ideias apresentadas, para que se garanta a integridade física e emocional do grupo. Segundo Marimon e Vilarrasa (apud VYNIAMATA, 2005):

Não é o professor ou a professora quem deve encontrar soluções para os conflitos, mas os próprios alunos... o papel dos professores será o de condutor do processo de aprendizagem. Sua missão será a de regular a análise da situação conflitiva, velando para que se estabeleçam claramente os termos do problema (p.72).

O foco dessa estratégia não deve estar em resolver um problema específico, mas em ensinar aos educandos que existem várias soluções possíveis, cabendo ao grupo definir aquela que melhor atende as partes envolvidas. Dessa maneira, a preocupação do educador deve estar em desencadear meios para aprender a resolver situações conflitivas.

Abrir espaços na educação formal para a resolução de conflitos nada mais é que proporcionar ao educando a oportunidade da construção de sua autonomia, uma vez que pode expor suas ideias e escolher o melhor caminho a seguir. Fica evidente que na busca de compreender-se melhor, nasce a importância de ouvir um ao outro e entender que ambos podem crescer, se juntos se dispuserem a quebrar preconceitos e entender que na diferença entre pessoas consiste a beleza da vida. Valorizar os conflitos que acontecem em sala é uma oportunidade ímpar de aprender os valores fundamentais para a vida em sociedade, segundo Vyniamata (2005), “solucionar conflitos trata-se de aprender a viver. Recuperar a serenidade, planejar uma vida satisfatória de maneira integral, vencer dificuldades, superar crises, conviver” (p. 22). Certamente o educador que concebe a educação como uma via concreta de construção da paz, percebe na resolução de conflitos a possibilidade de tornar a paz um sonho possível.

O RESPEITO E A TOLERÂNCIA ELEMENTOS DE UMA CULTURA DE PAZ, CONSTRUÍDOS A PARTIR DA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.

De acordo com Burget apud Vyniamata (2005):

a paz não vem sozinha, devemos trabalhá-la. A educação das atitudes e dos valores pode ser uma ferramenta, mas não se aprendem atitudes e valores de repente ou memóri-

zando; eles são transmitidos por impregnação, ou modelo, por contágio. (p.42)

É importante dominar as técnicas de resolução de conflitos, mas extremamente necessário que os princípios de paz estejam presentes na vida do educador, pois somente assim ele conseguirá contagiar os educandos e excluir muitas práticas violentas e preconceituosas, que no decorrer de sua interação com o meio foram apreendidas. São pequenas atitudes repassadas culturalmente, que promovem a violência e o desrespeito ao próximo, portanto é imprescindível nos ambientes educativos, aprender a solucionar os conflitos, pois tal aprendizagem permite ao educando conhecer melhor a si mesmo, ao outro e conviver de maneira não-violenta. Consiste ainda na possibilidade de desenvolver atitudes virtuosas principalmente o respeito e a tolerância.

Mencionada em todos os discursos pacifistas, a tolerância teve seu conceito modificado no final do século XX. Anteriormente, a definição que predominava era a euro-ocidental que consistia no ato de suportar o outro, conforme apresentado por Cardoso (2005) “tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior”(p.6). Dessa forma, o ato de tolerar significava suportar o inferior, concedendo alguns benefícios para conseguir conviver. Mas para a construção de uma cultura de paz entre os povos foi necessário que, no final do século XX, a tolerância ganhasse novos contornos, para isso recorre-se a definição de tolerância a partir de reflexões de representantes dos latino-americanos e caribenhas lembrada por Cardoso, “tolerância não significa apenas uma aceitação pacífica entre os diferentes, mas uma ação positiva solidária na superação das desigualdades sociais” (p.6). Assim, aprender a ser tolerante é compreender que o outro é diferente, mas que sua interação possibilitará a redução das desigualdades existentes, não desrespeitando sua cultura, mas propiciando meios para que a mesma seja valorizada:

Tolerância, significa atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; - capacidade de diálogo, de compreensão e de

respeito mútuo entre posições tolerantes com ideias e valores diferentes; - respeito aos direitos universais inalienáveis da pessoa humana; reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; - resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; - a ação solidária na superação das desigualdades sociais; - valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seu limites; - capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns; - atitude de solidariedade entre indivíduos, grupos, povos, nações e, também, dos seres humanos para com a natureza em geral (p. 7).

Percebe-se com essa definição, que a tolerância desejada pelos trabalhadores pela paz, não é a que classifica as pessoas em superiores e inferiores, mas a que reconhece a capacidade de cada indivíduo, respeitando seus direitos e sua cultura, promovendo um diálogo, a fim de que aconteça verdadeiramente a cooperação para alcançar objetivos comuns.

Aproveitar as situações conflitantes em sala de aula para ensinar os alunos a resolvê-las de forma pacífica, como também propiciar momentos de reflexão sobre os pontos que geram discordância, mostrar que um problema pode ter mais de uma solução é uma oportunidade ímpar de construir a paz nas relações e cultivar virtudes como o respeito e a tolerância, o que nos faz concordar com Quera (apud VYNIAMATA, 2005: 134): “viver valores na educação é a essência do fenômeno da recomposição do mundo e de nós mesmos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito é um elemento natural presente nas relações humanas. Nessas relações entre pessoas, grupos acontecem o processo de desenvolvimento das capacidades humanas, portanto considerá-lo como fator positivo, superando as tradicionais concepções permite que, a partir dessa nova ótica, se construa uma cultura de paz. Isto é possível a partir do momento que as partes

envolvidas percebam que existem maneiras pacíficas de se resolver os conflitos. A busca por soluções pacíficas permite a descoberta de potencialidades, o reconhecimento do outro e principalmente o respeito à diversidade humana.

Entende-se que a educação é uma via para a aprendizagem de maneiras pacíficas de resolver conflitos, em especial o espaço da sala de aula, quando se desenvolve uma educação integral que valoriza os pilares apresentados pela UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver juntos. É interessante ressaltar que se trata de um documento elaborado por educadores de todo o mundo e que retrata a importância de uma educação que permita ao ser humano viver melhor diante dos desafios que a pós-modernidade nos apresenta.

O espaço da sala de aula é propício para que o aluno aprenda desde cedo a resolver os conflitos e com isso desenvolver competências e habilidades para que, em meio a diferentes opiniões sobre um mesmo assunto, atue pacificamente e encontre soluções nas quais todos os envolvidos sintam-se valorizados e principalmente que os objetivos coletivos sejam alcançados.

Essa mudança de postura diante dos conflitos é fator fundamental para a construção de uma cultura de paz, pois permite que valores primordiais sejam apreendidos, em especial o respeito e a tolerância ao outro.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual*. São Paulo: Sextante, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores. Educando para a paz*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.p. 11 – 14.

CONTRERAS, Juan Manuel. *Como trabalhar em grupo: introdução à dinâmica de grupos*. 4.ed. São Paulo, SP: Paulus, 1999. p.111-113.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo, 2003. Disponível em: www.editoraunesp.com.br/index.php?m=1&codigo=523. Acesso em 21 de agosto de 2007.

DE VRIES, R.& ZAN,B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Tradução Dayse Batista. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEC: UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir*. 8ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC/UNESCO. 2003.

JARES, Xésus R. *Educação para a paz: sua teoria e prática*. Trad. Fátima Murad . 2ª edição. Porto Alegre: Artmed,2002.

LOPES, Josiane. *Vygotsky o teórico social da inteligência*. Nova Escola, São Paulo, ano XI, n.99, p 33-38, dezembro, 1996.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, Nilson José. *Sobre ideia de tolerância*. São Paulo, 2006. Disponível em www.iea.usp.br/artigos. Acesso em: 21 de agosto de 2007.

MARTINEZ, Vicent. *Podemos hacer as pazes. Reflexiones éticas trás el 11-S y el 11-M*. Espanha: Editorial Desclée De Brouwer,2005. p.11

MILLANI, F. M.; JESUS, R de C.D.P.[organizadores] *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ,2003. p.25-41

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. 1. ed. São Paulo: Mestre Jou,1977.

VYNIAMATA, Eduard. [organizador]. *Aprender a partir do conflito.Conflictologia e educação*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Conflicto Y seguridad. Aportaciones prácticas desde la conflictologia*. Acesso em: 21 de agosto de 2007.

ZLMARIA, Walker. *A paz mundial através da educação*. Série: Ano internacional da Paz. 1ª Edição. Porto Alegre: Associação de Estudos Bahá'is, 1986. p.4 e 13.

WELL, Pierre. *A Arte de Viver em Paz: por uma nova consciência, por uma nova educação*. 7ª edição. São Paulo: Ed. Gente. 1993.

A EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA ALDACI SILVA MENEZES*

Educar para a paz significa, antes de tudo, preparar indivíduos, segundo uma concepção de construção. Significa estimular uma nova mentalidade direcionada para o desenvolvimento de valores como a solidariedade e a cooperação, por meio do diálogo nas diferentes esferas do relacionamento humano, tendo em vista o fato de que apenas através dessa postura a sobrevivência do planeta será possível.

A paz pode ser concebida como um valor e um direito que, longe de supor a inexistência de conflitos nas relações humanas, admite-os como elementos constitutivos da socialização e fundamentos de uma convivência não-violenta. Do conjunto de formulações sobre a educação para a paz, pode-se afirmar ser ela um ideal e um processo educativo para o qual convergem os vários projetos de educação moral, educação em direitos humanos, educação em não-violência, educação em cidadania e em democracia. Tratar da educação para a paz consiste em pensar na interligação de valores que se exigem para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais.

De acordo com Serrano (2002), a história da educação para a paz tem no século XX, seus momentos marcantes: (a) o surgimento

* Graduação em pedagogia em licenciatura plena Faculdade de Estudos Sociais Aplicados de Aracaju, FESAA, Sergipe, Brasil. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de conflitos pela Universidade Federal de Sergipe (Lato Sensu), mestre, pela programa Máster Internacional em "Estudios para la Paz y el Desarrollo" de la Cátedra UNESCO de Filosofía por la Paz, por la Universitat Jaume I de Castelló/Espana em convênio com a Universidade Federal de Sergipe.

da Nova Escola, a que se agregou um pacifismo do período entre as duas Grandes Guerras; (b) a fundação da ONU e, com essa, da UNESCO, nos anos de 1950; (c) o princípio de não-violência, adotado por alguns dos movimentos culturais da segunda metade do século (como o *hippie*); e (d) a pesquisa para a paz, que persegue a redução da violência, tanto direta como estrutural, adotando uma atitude crítica diante da realidade diária e contribui para os debates e as medidas de ordem política, através do desenvolvimento de conhecimentos científicos promotores do atendimento às necessidades humanas e do respeito ao meio ambiente.

A educação para a paz concebe a paz como antítese não dos conflitos, mas da violência. Desse modo, a paz não se reduz à ausência de beligerância, mas implica, necessariamente, uma convivência sem desigualdades que promove uma distribuição mais equitativa de poder na sociedade. A violência, assim, passa a qualificar, além de suas manifestações diretas, situações de injustiça social (violência estrutural), de sorte que a paz é pensada como a consequência da justa. A resolução de conflitos, por sua vez, são percebidos positivamente como ocasiões para o aperfeiçoamento do laço social e o crescimento pessoal. Como afirma Serrano(2002), essa nova visão de conflito dá um caráter dinâmico à paz, que já não é tanto uma situação, mas um processo, uma maneira de abordar as realidades conflituosas da existência, de modo que se impulsionem novas construções sociais mais justas e menos violentas.

Num dos documentos de Agência das Nações Unidas¹ (UNESCO, 2003) encontramos o seguinte conceito sobre a paz: A Cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, a pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade

¹ Disponível em <http://www.unesco.org.br/programas/indexHtml>.

e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

Nessa perspectiva, a paz não significa apenas a ausência de agressões pessoais, mas a presença de justiça nas relações sociais. A não-violência também implica, conseqüentemente, a adoção de modos de vida que condigam com os valores articulados à paz, a exemplo daqueles apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC. Esse projeto educacional presume que, se a violência é um padrão de resolução de conflitos aprendido, a paz, como valor e como método de não-violência ativa, também pode ser aprendida e, nesse sentido, ensinada. Assim, a educação para a paz constitui uma educação em valores, mas em valores que trazem em sua essência uma cultura de paz, entendida em sentido positivo.

Aqui podemos referir, também, a definição de educador Paulo Freire, a violência é antidiálogo, é dominação opressora, e é a restrição da liberdade e das potencialidades de desenvolvimento humano e social. Tal posição põe em relevo os valores da liberdade e da solidariedade, bem como dignidade humana. O que visivelmente aproxima-se a conceituação de paz positiva, a saber, o atendimento das necessidades humanas através da justiça social (Freire. 1997).

Nas formulações sobre a educação para a paz, encontra-se, um aparente paradoxo: educar para a paz é educar para não estar em paz, ou seja, para não se resignar ou se conformar com a injustiça, mas, ao contrário, resistir a ela não-violentemente. Este ponto está manifesto na inquietação que permeia a obra de Paulo Freire com denúncia das muitas injustiças estruturalmente perpetradas na sociedade, pela dominação de uns sobre outros assim como, no campo educacional, pela supressão da criatividade, da participação e do diálogo na relação de aprendizagem é o melhor indício desse espírito de uma educação para a paz que não permite sentir-se em paz, que não permite o conformismo.

Educar para a paz implicará, igualmente, enfatizar os níveis subjetivos e intersubjetivos das práticas socializantes, o que não elimina, entretanto, o reconhecimento da indispensabilidade da aplicação desses valores em dimensões mais abrangentes, de forma que a solidariedade e a justiça apareçam como eixos nas propostas de

paz entre os países, alcançando preocupações como o desenvolvimento econômico e político dos países mais pobres e a redução das desigualdades entre nações mais ricas e aquelas mais empobrecidas.

Conforme assevera Rayo (2003), a relevância que hoje se começa a dar à paz, decorrente das práticas individuais e das mudanças estruturais da sociedade, também passou por uma evolução semelhante àquela que caracteriza o conceito de educação para a paz. Inicialmente associada à liberdade, a democracia foi gradualmente concebida como instrumento de justiça para, então, ser associada à paz como consequência da justiça social.

Desse modo, a paz tornou-se um valor agregado à bandeira democrática. Tanto que os vários projetos articuláveis à educação para a paz: educação moral, educação em direitos humanos, educação em não-violência, educação em cidadania e em democracia são interrelacionados, devendo inspirar todo o currículo escolar. Entre eles, há elementos e objetivos comuns, que atribuem à educação uma tripla tarefa: informar sobre os problemas humanos e as possíveis soluções por eles experimentadas; formar novos valores que orientem novas atitudes e habilidades; e contribuir para a transformação da realidade social.

Mesmo que não se restrinja à escola, nela encontra um importante campo de atuação, a saber: a escola é um espaço em que se pode tomar consciência dos próprios valores; em que valores universais podem ser ensinados; em que os próprios métodos de ensino podem servir de meio para a aprendizagem de valores pacíficos, se forem dialogais e participativos; em que os enfoques multidirecionais e multidisciplinares encontram espaço na relação com o currículo: “Trabalhar a educação para a paz e o desenvolvimento da ótica dos temas transversais supõe considerar esse tipo de educação como uma das senhas de identidade da escola” (SERRANO, 2002).

Daí poder aferir-se o importante papel assumido pelo(a) educador (a) nesse processo educativo: ele(a) precisa ter desenvolvido a sensibilidade necessária à transformação dos métodos tradicionais de ensino e o senso crítico indispensável à formação de valores através do currículo: “O professor desempenha um papel fundamental em todo o processo educacional, pois não em vão qualificou-se como elemento essencial, a chave e o eixo sobre o qual opera qualquer inovação e reforma educacional”.

A educação para a paz exige reorientação das práticas mais tradicionais. Isto é, não é suficiente o esclarecimento racional acerca de valores, é necessário pôr em prática, já na relação pedagógica, os valores pacíficos propugnados, a fim de que eles sejam construídos com e pelos educandos. Dessa maneira, a educação para a paz liga-se a valores e atitudes, uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo gera o conhecimento e estímulo a os estudantes para a ação.

Ao envolver-se com o processo de educação para a paz, o professor faz uma opção que exige dele coerência em relação aos valores que transmite, já que não está apenas informando, mas também formando, e seu exemplo será decisivo na formação de uma mentalidade orientada pelos valores que advoga.

Essa coerência pressupõe um processo de formação contínua em que o educador desenvolva habilidades afetivas que, sem dúvida, dizem respeito a si mesmo e às relações interpessoais que já tenha construído e que estejam em construção, à consciência sócio política e ecológica, tanto no que diz respeito à capacidade de enxergar o conjunto de relações entre os diferentes níveis sociais, políticos e ambientais, como no que se refere à inclusão da preservação do planeta.

Algumas recomendações da UNESCO² para o trabalho do educador engajado na educação para a paz são: (1) a análise dos materiais escolares (sobretudo os livros didáticos, os currículos explícito e oculto) para evitar-se o preconceito e o etnocentrismo; (2) a recusa de rótulos na escola; (3) o incentivo ao trabalho em equipe; (4) a abertura da escola à comunidade de inserção e origem do alunado.

As funções do educador para a paz exigem que ele saiba atuar como coordenador de atividades em grupo, motivador de pesquisas e multiplicador de experiências; que ele seja autêntico e confiável e, evidentemente, que confie em seu próprio potencial; que ele seja pluralista e suficientemente aberto à diferença e à diversidade, além de cooperativo e previdente.

² Disponível em <http://www.unesco.org.br/programas/indexHtml>.

Nessa perspectiva, Serrano (2002) esclarece que o grande desafio que o professor ou animador deverá enfrentar na educação para a paz e para a solidariedade consistirá precisamente em alcançar a coerência entre o implícito e o explícito, entre o currículo oculto e o manifesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora soe como lugar-comum, o fato é que a sociedade vem sofrendo transformações significativas, especialmente, nas últimas quatro décadas. A família, núcleo primordial de educação, tem, dissimuladamente, atribuído esse papel à escola, uma vez que é no ambiente escolar que as crianças passam a maior parte do seu tempo.

Além disso há ainda uma grande quantidade de atividades que cada vez mais tomam o tempo das crianças. Todavia, nenhuma outra instituição poderá jamais substituir as condições educativas da família, nem parece ser razoável que seja unicamente a escola a ensinar valores tão necessários para o normal desenvolvimento da criança, como a democracia, as regras para uma convivência harmoniosa, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância, o esforço pessoal, entre tantas outras qualidades e aspirações.

Não se pode pedir à escola que, além de ensinar os conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação, assuma também a função educativa que compete aos pais. Em meio a tudo isso, a verdade é que a violência continua a existir e a registrar-se cada vez mais no meio da população jovem. A escola não pode ignorar que os conflitos e problemas sociais existem, e por isso tem se adaptado como pode. É precisamente na escola que as crianças reproduzem os comportamentos que observam no seu cotidiano. Lugares onde, muitas vezes, proliferam os maus tratos físicos e psicológicos, onde as privações, a promiscuidade, a baixa escolarização e a pobreza andam de mãos dadas.

Neste campo, urge uma intervenção conjunta realmente eficaz, fornecendo à população em risco, modelos de conduta adequados ao desenvolvimento afetivo, intelectual e moral de todos os implicados. De modo geral deve-se: valorizar o diálogo em suas diferentes manifestações e dimensões como a principal estratégia

para lidar com a questão da violência no ambiente intraescolar; conceder voz ao estudante, desenvolver formas de participação e construção de normas, discutir com alunos e pais suas expectativas; refletir sobre sua tarefa educativa, construindo alternativas para o enfrentamento desta problemática; criação de projetos para levar os pais à escola, trabalhando uma recreação dirigida dentro ou fora da escola; desenvolver a prática e a linguagem das virtudes no contexto escolar.

A sociedade no todo deve responsabilizar-se pelas consequências educativas das ações tomadas. Terá que haver um esforço financeiro governamental, não só econômico, mas também de recursos humanos para que programas de combate à violência e à exclusão social sejam realmente concretizados e obtenham bons resultados.

Não se pode permitir que gerações de crianças se transformem em futuros inadaptados ou marginais, por não terem tido referências positivas na infância e porque as diversas entidades educativas esqueceram de que elas necessitam de carinho e de afeto, como as demais.

Ciente de que este trabalho é insuficiente na abordagem desta temática, pois muito mais teria que ser dito, dado que o fenômeno da violência é muito amplo e surge em contextos diversos e complexos, resta cogitar que toda a sociedade deveria mobilizar-se para proteger os cidadãos de amanhã, para que não tenham um futuro sombrio, enredados em sofrimento, privações e sem projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 31ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- ROYO, José Tuvilla. *Educação em Direitos Humanos - Rumo a uma perspectiva global*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SERRANO, G.P. *Educação em Valores. Como educar para a democracia*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNESCO. Disponível em <http://www.unesco.org.br/programas/indexHtml>. 2007.

ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR O *BULLYING* ATRAVÉS DOS ESTUDOS DA PAZ

DJANIRA MONTALVÃO*; GONÇALO FERREIRA**
JANE ALVES NASCIMENTO***; RIVALDO SÁVIO DE JESUS****
WANDERLEIA MARTINS BUENO*****

INTRODUÇÃO

As origens e as expressões da violência são múltiplas e sua proliferação é visível em um grande número de países. A violência sempre foi um motivo de preocupação tanto de ordem mundial, nacional e regional, quanto de ordem individual. O comportamento violento que tem como consequência a preocupação e o temor é resultado da relação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais como a família e a comunidade.

Os estudos sobre violência escolar vêm ganhando grande destaque, principalmente no que dizem respeito aos comportamentos agressivos e antissociais, como também aos conflitos interpessoais.

* Especialista em Criminalidade, Violência e Políticas Públicas, UFS; Especialista em MBA Empreendedorismo para Docentes, Faculdade S. Luis – Aracaju-Se; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Faculdade Pio Décimo – Aracaju.

** Especialista em Administração Contábil-Financeira, UFS; Especialista em Auditoria, UFS; Especialista em Auditoria Fiscal, FANESE. Mestre em Administração Contábil-Financeira, UFRN-Pb.

*** Pesquisadora de Direito e Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos. Mestre em Paz, Conflitos e Desenvolvimento, Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz, Universidade Jaume I – Castellón-Espanha; Doutora em Direito, UNISUL-SC; Coordenadora do Núcleo de Estudos da Mente e da Espiritualidade Humana da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Sergipe

**** Pesquisador de Psicologia e Práticas em Educação. Especialista em Psicomotricidade, UFS; Doutor em Psicologia da Educação, Universidade do Minho – Braga-Portugal.

***** Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, UFS.

A violência psicológica também está se ampliando no ambiente escolar e é um problema universal. O interesse maior deste artigo é ser um grito de alerta para o “*Fenômeno Bullying*”, motivo de preocupação para todos, porque a partir dele muitas outras formas de violência estão sendo desencadeadas. A escola, enquanto lugar onde existem relações interpessoais, está tão exposta a conflitos ou a alguma forma de violência como qualquer outro ambiente.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2003) aponta que estudos realizados na Inglaterra revelam uma dificuldade em se conceituar “violência escolar”. O termo violência não qualifica “atos específicos praticados pelos professores contra alunos e vice-versa” (p. 5). Já que esse tipo de violência tem conotações emocionais, os termos mais apropriados seriam “agressão”, “comportamento agressivo”, “intimidação” (*bullying*) e “insubordinação”, afinal são situações que ocorrem no cotidiano escolar.

No Brasil, segundo a UNESCO, há uma tendência e certo grau de consenso no que se refere ao conceito de violência escolar, considerada como “qualquer demonstração de agressividade contra bens materiais ou pessoas (alunos, professores, escola, funcionários, empregados, etc)” (WERTHEIN, 2003, p.6). Em Neto (2005), o conceito de violência escolar “(...) diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc.” (p. 165).

A escola como ambiente de socialização, educação, organização é passível de regras. Se quaisquer desses comportamentos e atitudes citados se concretizarem, serão considerados como violência escolar.

Segundo Nunes e Abramoway (apud MARRIEL et al, 2006, p.4), a violência escolar também está associada a alguns aspectos assim enumerados:

1. Gênero – estudantes do sexo masculino se envolvem com mais frequência em situações de violência;
2. Idade – o comportamento agressivo é associado ao ciclo etário;
3. Etnia – resistência dos estudantes de minorias étnicas ao tratamento discriminatório por parte de colegas e professores;

4. Família – “alvo de controvérsia”, principalmente pelas características sociais das famílias violentas;
5. Ambiente Externo – comunidades em decadência ou com sinais de abandono estão mais vulneráveis à violência.
6. Insatisfação/frustração com instituições e a gestão pública – baixa qualidade de ensino, falta de recursos humanos, didáticos e de equipamentos;
7. Exclusão social – restrições a incorporação de parte da população à comunidade política e social;
8. Exercício de poder – discriminações e desestímulo que contribuem para desrespeitar os direitos humanos dos alunos.

Dessa forma, percebe-se que a escola não é imune à violência, apesar de ainda ser considerada como um dos poucos espaços promotores de mudança e de mobilidade social. No entanto a ideia de que a escola é um espaço físico que oferece proteção e que deve ser protegida pela sociedade fica cada vez mais distante da realidade atual.

A verdade é que, hoje em dia, o fenômeno *bullying* já tomou conta dos noticiários nacionais e internacionais. São milhares de casos expostos na mídia retratando maus tratos, humilhações, agressões físicas e verbais dirigidas a uma pessoa que, geralmente, não tem como se defender.

Em recente pesquisa de caráter mundial desenvolvida pela ONG – PLAN, constatou-se que tanto o *bullying* quanto o *cyberbullying* estavam presentes em 63% das seiscentas escolas pesquisadas. Tal cultura da crueldade física e psicológica, também está muito presente no Brasil.

O mais recente e bombástico caso apresentado, na internet e nos telejornais, foi o da jovem brasileira universitária de Turismo de uma universidade do ABC paulista. A estudante sofreu agressões principalmente verbais de uma centena de “colegas” universitárias que a oprimiram e a perseguiram, fazendo-a sair da universidade sob escolta da polícia, por estar com um vestido curto. Por fim, após tal escândalo, foi a universitária agredida que acabou sendo expulsa pela direção da instituição de Ensino Superior, sob a alegação de que ela “atentou contra a moral e a ética da instituição”. No entanto, após a repercussão nacional e

internacional do caso, além da pressão da opinião pública brasileira (inclusive do MEC), a Universidade voltou atrás em sua decisão.

Seria este caso emblemático um exemplo ímpar para que pudéssemos perceber como o fenômeno *bullying* (que não é tão novo assim) vem se perpetuando, “naturalizando-se” e ganhando espaço dentro das instituições de ensino brasileiras? Quais seriam as razões para o aumento desta tendência agressiva entre crianças, jovens estudantes e até universitários?

Acredita-se que são inúmeras as causas geradoras do *bullying*. Neste artigo, com base nas pesquisas já realizadas sobre o tema, destacam-se as possíveis causas para a existência e a ampliação desse fenômeno nas últimas décadas, tornando o Brasil um dos campeões desta mal fadada prática institucional, por fim, busca-se contribuir com reflexões e sugestões sobre como se pode trabalhar dentro das escolas através dos estudos da paz.

O QUE É O BULLYING?

A palavra *bullying*, em inglês, é utilizada com o sentido de tirar a liberdade, gozar, humilhar, apelidar, ameaçar, intimidar, perseguir, bater, ofender, ferir e isolar a vítima. A gravidade está no fato de que este padrão de comportamento está longe de ser inocente, ou “coisa de criança”. Trata-se na realidade de um distúrbio que se caracteriza por agressões diversificadas e repetitivas, tanto físicas como morais, que acabam levando a vítima ao isolamento, fuga da escola, queda de rendimento escolar, alterações emocionais e por fim à depressão (FERMOSO, 1998).

Segundo pesquisa desenvolvida pelo IBOPE (2002), encomendada pela ONG ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e à Adolescência), de 5.482 alunos, do 5º ao 8º ano de 11 escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, participantes da pesquisa, mais de 40% admitiram já ter praticado ou ter sido vítimas de *bullying*. Cabe à escola, promover um trabalho em conjunto com as famílias, para proteger tanto os agredidos como os agressores, pois ambos apresentam problemas psicológicos que, caso não sejam tratados, podem gerar desdobramentos comportamentais gravíssimos.

Conforme aponta Ana Tomás Almeida (2006), da Universidade do Minho, em Portugal, e membro da Conferência Europeia de Combate ao *Bullying*, o fenômeno, antes mal conhecido e muitas vezes desvalorizado pelos adultos, não se limita a conflitos ocasionais entre alunos. O *bullying*, segundo a estudiosa, são as “situações reiteradas que geram mal-estar psicológico e afetam a segurança, o rendimento e a frequência escolar”. A partir de dados fornecidos por uma pesquisa desenvolvida em Portugal, com sete mil estudantes, a autora indica que aproximadamente um em cada cinco alunos (22%), na faixa etária de 6 a 16 anos, já foi vítima de violência moral na escola. A pesquisa mostra ainda que o local mais comum da ocorrência de maus-tratos são os pátios de recreio, seguido dos corredores das instituições de ensino.

Nos perfis mais comuns das vítimas, alvos do *bullying*, estão os das crianças e jovens mais tímidos ou que tenham alguma dificuldade em se relacionar, ou ainda os que têm boas notas, ou que sejam fracos fisicamente; também os que estejam acima do peso, ou qualquer outra característica que esteja fora dos padrões do grupo de alunos agressores (ALMEIDA, 2006; SILVA, 2009).

TIPOS DE BULLYING

Podemos apontar de forma genérica quatro tipos mais frequentes de bullying:

1. *Bullying físico*: Quando o agressor usa a força física para atingir o agredido, roubar pertences da vítima ou extorquir dinheiro de modo a magoar o outro.
2. *Bullying verbal*: Quando o agressor usa palavras para agredir a vítima, como por exemplo insultos, palavrões, gozações e apelidos.
3. *Bullying relacional*: Quando o agressor exclui o indivíduo do grupo, deixando inclusive de falar com ele.
4. *Bullying sexual*: Quanto o agressor faz comentários sexuais indesejados, usando nomes sexuais ofensivos ou até tocar em partes íntimas da vítima.

Evidentemente que tais modalidades podem estar associadas, criando um verdadeiro “inferno” na vida de uma criança ou

de um jovem na escola. Aqueles que sofrem estes abusos começam a mostrar sinais de estarem sendo vitimizados: manifestam medo de ir à escola, apresentam falta de confiança em si mesmos, chegam em casas tristes, sujos e sem algum material escolar, etc.

ALGUMAS POSSÍVEIS CAUSAS

Podemos apontar que dentre os principais fatores que levam uma criança a praticar o *bullying* está um histórico precoce de violência contra esta criança, de família desestruturada, de pais com antecedentes no alcoolismo e no uso de drogas, além de déficits sociais e cognitivos de toda ordem (SILVA, 2009).

Para muitos autores, muitas vezes, o praticante do *bullying* busca obter força e poder; conquistar popularidade na escola; esconder o próprio medo, amedrontando os outros; tornar outras pessoas infelizes, já que ele mesmo é infeliz; vitimar outras pessoas por ter sido, ele próprio, vítima de alguém no passado. (CONSTANTINI, 2004; FANTE, 2005; SILVA, 2009).

Fante e Pedra (2008) indicam que o aumento dos índices deste comportamento está relacionado à tendência da vítima em reproduzir os maus-tratos sofridos. Segundo essas pesquisadoras o *bully* é uma pessoa que também tem muito sofrimento e grande necessidade de orientação. Quando encontra a possibilidade para continuar seu rumo destrutivo, vai promovendo a devastação em muitas vidas. Uma parte significativa dos *bullies*, quando adultos, praticam a violência doméstica e o assédio moral no trabalho, outros se envolvem em delinquência, uso de drogas e criminalidade.

Diante deste dado, apontam Middelton-Moz e Zawadski (2007), que o *bully* tem problemas com interações sociais geradas por sentimentos de inadequação, vulnerabilidade, baixo amor-próprio, medo e perda de sentimentos internos de controle. Os *bullies* podem se “proteger” através da arrogância, do controle sobre outros, do sarcasmo, da raiva, da manipulação, da possessividade, do silêncio e da desonestidade. Quanto mais vulneráveis se sentirem, mais irão se defender.

Portanto são inúmeros os motivos para a disseminação do fenômeno, mas as pesquisas já apontam pistas como, por exemplo, a de Bernard Charlot (2005):

Quando se analisam escolas onde a violência é grande, encontra-se uma situação de forte tensão; inversamente, quando se analisam aquelas em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e de professores que soube reduzir o nível de tensão.

O essencial é promover a orientação, a conscientização, a discussão e a observação criteriosa a respeito do assunto, pois sabemos que as brincadeiras são próprias do processo de amadurecimento do ser humano, e são também um indicador importante da saúde mental da criança. Afinal, nem toda brincadeira é *bullying*, assim, não é apropriado atribuir toda e qualquer brincadeira ao *bullying*. A diferença entre um comportamento aceito e um abusivo, às vezes, é tênue e cada caso deve ser analisado segundo sua constância e gravidade.

Este fenômeno é visto como um problema epidêmico, específico e destrutivo. Trata-se de uma dinâmica psicossocial expansiva que envolve um número cada vez maior de crianças e adolescentes, tanto meninos como meninas. O fenômeno se caracteriza pelas atitudes discriminatórias, segregacionistas, humilhantes e por perseguições sistemáticas do agressor em relação a sua vítima. As consequências são dificilmente mensuradas ou percebidas como brincadeiras e, em sua maioria, migram do ambiente familiar para as relações escolares. Para os especialistas é a família o *locus* que abarca a maior responsabilidade pelos conflitos, muitos dos quais se caracterizam como situações de extrema violência. Segundo Vinyamata (2005):

Os indicadores de conflitos devem ser buscados na fórmula que resume seu surgimento, sua causa, sua evolução e seu desenvolvimento, isto é as necessidades e os desejos que geram angústia e medo e que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da ação encaminhada para encontrar sua satisfação.

Pensar em soluções e maneiras de intervir que não contradigam os objetivos finais de devolver às pessoas as capacidades de resolver, por elas mesmas, suas próprias dificuldades. Pacificar é

contribuir para isso, é adotar um olhar amplo plural da situação do fenômeno, de seus envolvimento e das propostas que podem ajudar a reduzir a sua manifestação.

Os fatores estruturais e culturais do ambiente escolar contribuem para a formação das violências e incivildades dos discentes nas fases infantil, na pré-adolescência e na adolescência. Diferentes estudos indicam que devemos desenvolver melhor as atitudes pessoais, os sentimentos como a autoconfiança, a capacidade de relação interpessoal, intrapessoal e a capacidade de administrar as emoções e de resolver os conflitos que se apresentam com frequência em nossas relações (VINYAMATA, 2005).

Em todo o mundo, milhões de estudantes deixam de comparecer às aulas por medo de sofrer *bullying*. O baixo nível de aproveitamento, a dificuldade de integração social, o desenvolvimento ou agravamento das síndromes de aprendizagem, os altos índices de reprovação e evasão escolar têm o *bullying* como uma de suas causas.

Fante e Pedra (2008) afirmam que muitos daqueles que são vítimas de *bullying* por um período prolongado de tempo manifestam tendências suicidas. Outros tantos reproduzem a vitimização contra terceiros ou integram-se às gangues com o intuito de revidar. Alguns, após anos de sofrimento, chegam ao limite de suas forças e não suportando mais as humilhações que lhes são imputadas entram armados nas escolas, protagonizando grandes tragédias.

A gravidade maior reside no fato de que toda essa violência ocorre de forma dissimulada por seus participantes, porque entre eles é instaurado um “pacto de silêncio”. Pesquisas demonstram que a média de idade em que mais se propaga *bullying* é na fase da educação básica, em especial na educação infantil e no ensino fundamental. “A maioria dos casos ocorre nos primeiros anos escolares, porém, a sua intensidade e o agravamento dos episódios aumentam conforme aumenta e o grau de escolaridade” (FANTE, 2005).

Ao estudar o *bullying* é possível observar que ele pode aparecer nas relações interpessoais, nos processos competitivos, cujas habilidades de lideranças, de influência e de persuasão de alguns indivíduos são requeridas. Ou seja, o *bullying* pode aparecer em qualquer ambiente em que relações sejam estabelecidas dentro de um processo de desequilíbrio de poder ou de diferentes

níveis de participação dos espectadores. Mas com o passar do tempo, se não houver uma intervenção, esse comportamento se fortalece e se solidifica, comprometendo a aprendizagem de valores humanos, como a tolerância, a solidariedade, a compaixão e o respeito às diferenças.

Devemos levar em consideração que vivemos em uma cultura capitalista, individualista, e como herança do colonialismo a que nosso país foi submetido durante o período de domínio luso, patriarcal e ruralista. Tais características se tornam evidente em nossos dias, através de manifestações de intolerância em relação às diversidades, seja de orientação sexual ou religiosa, de gênero e de raça. O racismo velado chega ser uma discrepância, e não deveria acontecer devido à miscigenação do povo brasileiro, que segundo Darcy Ribeiro (1995) torna o povo brasileiro, um povo *sui generis*, belo e trigueiro.

No entanto, é muito evidente em nossa cultura, o conformismo, resultante de uma relação de domínio vertical, onde os que detêm o poder se orgulham de sobrepujar o seu semelhante, não respeitando os princípios de igualdade, justiça, equidade a que todos têm direito. O subjugado, que ainda hoje representa a maior parcela da população carente, muitas vezes aceita esta situação, por falta de conhecimento (e de acesso a uma educação problematizadora e crítica), pois é norma estabelecida (pelo branco colonizador) em nossa cultura que nem todos são iguais perante as leis dos homens e a de Deus.

COMO TRABALHAR UMA CULTURA DE PAZ DIANTE DO FENÔMENO *BULLYING* NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA?

A educação é um processo, e como tal, nos acompanha por toda a vida, pois estamos em constante aprendizado. Fatos novos acontecem a todo instante e ao assimilá-los estamos nos educando, física, intelectual, emocional e socialmente. Várias são as definições de Educação, de acordo com Aurelio (1980): “Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social” (p. 718).

Para Emile Durkheim (in: PILETTI, 2004):

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a criança, particularmente, se destine (p.111).

A definição que mais se aproxima do objeto de estudo do presente artigo, é a que está presente na Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo, editada pelo Ministério da Educação (in: BRANDÃO, 2005):

Educação. Do latim *educare*, que significa extrair, tirar. Consiste essencialmente, na formação do homem de caráter (...). É atividade criadora que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz a preparação para fins exclusivamente utilitários como uma profissão, (...), mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la, é um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (p. 64).

Dessa forma, quando conceituamos Educação, estamos elevando o ser humano a uma formação não só intelectual, mas também espiritual, moral, voltada para o aperfeiçoamento integral do ser humano, inclusive para a educação para a paz.

O conceito tradicional de Paz é o conceito mais utilizado, que segundo Jares, parafraseando Galtung, é um conceito herdado de *pax romana*. Galtung entende esse conceito como pobre e insuficiente, uma vez que se refere unicamente a “ausência de conflitos”, cujo conceito Galtung dá o nome de “Paz Negativa”, e para ele, este conceito não é o único.

Ainda segundo Jares, Galtung define outro conceito, o de “Paz Positiva”, que entende a violência não unicamente como aquela que se materializa através da agressão física direta ou por meio

de outras formas “menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também perversas no sentido de produzir sofrimento humano” (2002, p.123).

Dessa forma, Jares apresenta as características fundamentais da Paz positiva: fenômeno que exige uma compreensão sob várias dimensões; fenômeno amplo e complexo; não se caracteriza apenas pela ausência de todo tipo de violência, mas também pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade; não é apenas a ausência de indesejadas relações e estruturas, mas também a presença de circunstâncias e condições desejadas. Esta, afeta todos os níveis de relações: interpessoal, intergrupual, nacional e internacional.

Assim, a ampliação do conceito de violência, prevê várias situações (ações e relações), antes não consideradas como violências, hoje são vistas como tal, a exemplo da discriminação de raça, gênero, opção sexual e também das ações contra o meio ambiente. Assim, algumas atitudes, comportamentos e até práticas sociais que no passado foram consideradas normais, passam agora a ser vistas e qualificadas como violentas.

A violência na e da escola é uma preocupação de todos os atores deste cenário, pais, estudantes e professores. A nossa prática educativa deve possibilitar um repensar das diversas ações articuladas entre professores, equipe gestora, especialistas, funcionários, alunos, pais ou responsáveis, porque juntos e de forma direta ou indireta, podem contribuir para a reformulação das diretrizes teórico-metodológicas que norteiam o Projeto Pedagógico escolar e/ou até redimensionar, quando necessárias, algumas estratégias, metodologias e o processo de avaliação utilizado seja no currículo oficial ou no oculto, ou seja, aquele que realmente é desenvolvido pelo professor na sala de aula.

Considerando que nem sempre a violência é apenas crime, delito, infração ou indisciplina, ela permeia nosso dia a dia, nossas almas, mentes e pensamentos no formato de um sentimento de insegurança, e como fruto desse sentimento acaba mudando nossos gestos, hábitos, práticas culturais e prazeres. Acabamos nos policiando e nos violentando por medo. É um ciclo de violência tanto externa quanto interna, autoviolência, que é alimentada pela vitimização. Quanto ao fenômeno *bullying*, devemos compreendê-

lo como resultado de fatores estruturais e culturais do ambiente escolar. Esse ambiente é construído e vivenciado por diversos atores de gerações diferentes. Nesse caso, devemos também analisar como esses atores constroem tal prática e como é a convivência com essa violência provocadora de um clima escolar negativo.

Darcy Ribeiro(1995) destaca uma forte correlação entre comportamento de *bullying* e um ambiente de recreio pobre. Um espaço com pouco estímulo pode ter como efeito o favorecimento de atividades antissociais, a competição pelo espaço, a marginalização, a exclusão e a baixa autoestima.

Compreende-se por clima escolar, na perspectiva integradora proposta por Fernández (1999), o ambiente total de uma escola, determinado por todos aqueles fatores físicos, elementos estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, integrados interativamente em um processo dinâmico, específico, conferem um peculiar estilo ou tom à instituição, condicionante, por sua vez, dos diferentes produtos educacionais.

Rumo ao enfrentamento e à prevenção desta síndrome, é conveniente que ocorra uma mudança de mentalidade, do paradigma conceitual com o qual estamos acostumados a conceber a vida e a nos relacionar, sendo imprescindível a prática de reflexões profundas sobre o tema e a busca de soluções conjuntas e permanentes para os conflitos interpessoais para eficácia das estratégias que devem apresentar uma grande variabilidade, tendo em vista a heterogeneidade característica do ambiente escolar.

Para Fernández (1999), um ensino que presta atenção às formas afetivas e de relacionamentos dos alunos, que respeita e valoriza a pluralidade das maneiras de ver o mundo e nele conviver, além de concentrar na intervenção escolar de forma a tornar os estudantes autônomos e responsáveis por suas ações, é um caminho sugestivo e promissor.

CONCLUSÕES

Devemos começar a conhecer e a respeitar o outro. A descobrir que temos semelhanças e divergências. Desenvolver atos de solidariedade, permitir um conhecimento mais profundo dos interesses e valores alheios, refletir sobre nossos atos e pensar jun-

tos em possíveis soluções a serem compartilhadas, em uma maneira de intervir sem violência e sem imposição alguma. É aprender a viver, recuperar a serenidade, planejar uma vida satisfatória de maneira integral, vencer dificuldades, superar crises, conviver. Significa educarmos a criança e o jovem para a vida, para que se torne um adulto tolerante, que respeita o espaço do outro e que, quando incomodado por alguma situação, resolve-a sem violência ou cerceamento da liberdade da outra pessoa. Devemos tentar desenvolver em nós processos de reconciliação, aprendermos a ouvir as pessoas, e até pedirmos desculpas pelos nossos erros humanos e inevitáveis.

Para Ricota (2002) "... A família promove alterações na sociedade, na medida em que troca com o ambiente externo (a sociedade) suas impressões, valores e idéias". Complementamos essa linha de pensamento com a afirmação de Costa (2007), que afirma: "Quanto mais autonomia tem o jovem, mais a parceria entre família e escola deve se fortalecer". Nessa fase, os jovens vão construir a sua identidade e seu projeto de vida, tarefas nada fáceis. Por isso, quanto mais esses dois pilares (família e escola) estiverem em sintonia, mais fácil fica para eles planejarem o seu futuro.

Outro marco é a mobilização, a capacitação e a coesão da equipe gestora das instituições de ensino, funcionários, professores, alunos, pais e as parcerias interinstitucionais. A escola deve ter uma abordagem interdisciplinar reconhecendo o outro como sujeito, instaurar o diálogo entre culturas, superar barreiras, etnias e preconceitos, construir com a comunidade escolar normas e procedimentos firmes, justos e consistentes, assim como o trabalho de equipe, a negociação dos procedimentos, a atenção à diversidade com tarefas criadas dentro de um grupo (geralmente heterogêneo) para formulação de objetivos compartilhados, para a resolução de problemas e para a solução de conflitos, tanto no campo pedagógico como no campo humano, desenvolvendo em ambos a cultura para a paz.

A partir dos momentos de discussão, troca de idéias e experiências entre os representantes dos segmentos da comunidade escolar, nasce a possibilidade de promoção de mudanças da prática pedagógica, da mentalidade e das ações dos atores. Esse repensar, lento por natureza, pois é edificado de forma dialógica, através de negociações e do amadurecimento das pessoas, repre-

senta uma situação propícia e significativa que favorece a análise crítica e em conjunto, da prática escolar, estimulando a participação mútua, a co-responsabilidade, o compartilhamento, a autonomia de uma escola mais democrática. Não devemos reprimir as vontades dos jovens, devemos educar as suas vontades e apontar possibilidades diversas de crescimento. Para tanto, apontamos algumas sugestões:

1. apontar ações para sua redução, tanto em nível pedagógico quanto no de articulação com a comunidade mais ampla;
2. de forma preventiva e até interventiva, inibir comportamentos que no presente ou futuro, possam comprometer a paz social que é tão desejada por todos;
3. salientar sobre a importância do autocontrole e da tolerância para com os outros;
4. valorizar a constituição do modo de ser e existir (pensar, sentir e agir) do aluno, considerar os seus processos cognitivos, suas fantasias, seus valores, expectativas sobre ele mesmo, sobre o outro e sobre o mundo;
5. incentivar a formação continuada dos professores e coordenadores escolares, não só para o entendimento do fenômeno *bullying*, como para saber entender e atuar eficazmente em outras situações de conflito dentro e fora da escola.

Devemos cuidar multidimensionalmente de nossos jovens, apresentar elementos e contribuições para a busca de alternativas que um processo democrático exige. Compreender as relações sociais, econômicas presentes nos atos de violência ocorridos no meio escolar e até a gravidade das dificuldades comuns e inerentes aos processos de aprendizagem. Além disso, devemos nos capacitar para melhor acolher tanto quem pratica o *bullying* como sua vítima, ambos necessitados de apoio psicopedagógico para aprender a lidar com as suas dificuldades e a enfrentar as possíveis crises.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. T. Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), 107-118- 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MULTIPROFISSIONAIS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCENCIA – APRAPIA. www.abrapia.org.br/ 2009.
- CHARLOT, Bernad. *Da Relação com o Saber: conceitos e definições*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 77-86 ,2005.
- CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying, como combatê-lo, prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Bullying, estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed. Rev. Campinas: Versus Editora, 2005.
- FANTE, Cleo; PEDRA, J. A. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de la Violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madri: Narcea, 1999.
- FERMOSO, P. La violencia en la escuela: El educador-pedagogo socialescolar. In INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. www.ibope.com.br 2002.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Médio Dicionário Aurélio*. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro: 1980.
- JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Tradução de Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARRIEL, Lucimar Câmara ET AL. *Violência escolar e auto-estima de adolescentes*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0100-15742006000100003> Acesso 02fev/07.
- MIDDELTON, J. & ZAWADSKI, M.L. *Bullying – Estratégias e sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NETO, Aramis A. Lopes. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. J. Pediatr (Rio J) 2005; 81 (5spl): S164-S172.
- ONG – www.plan.org.br – acessado em 18.11.09.
- PANTOJA, L. (Org.). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PILETTI, Nelson. *Sociologia da Educação*. 18. Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Geane J. *Bullying: quando a escola não é um paraíso*. [Http://www.pucrs.br/mj/bullying.php](http://www.pucrs.br/mj/bullying.php) 2009.

VINYAMATA, E. e colaboradores. *Aprender a partir do conflito*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WERTHEIN, Jorge. Lidando com a violência nas Escolas: o papel da UNESCO/Brasil. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicações/livros/lidandoviolenca/mostra_documento Acesso em 13jul/07.

ZEEVALLOS, Pablo. *Causas da violência escolar*. [Http://br.guiainfantil.com/violencia-escolar/46](http://br.guiainfantil.com/violencia-escolar/46), 2009.

SAÚDE E PAZ: INTERFACES E SINERGIAS NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS

FEIZI MASROUR MILANI *

No senso comum, saúde e paz aparecem juntas e se interligam nos votos das festividades de ano novo. De certo modo, esse fato sinaliza o reconhecimento de que tanto saúde quanto paz são anseios comuns a todos os povos, bem como necessidades humanas essenciais, das quais depende a realização de outros desejos ou metas.

No âmbito das ciências, é possível se estabelecer interessantes paralelos entre os campos da Saúde Pública e da Investigação para a Paz (*Peace Research*). Autores de ambas as áreas fazem tais comparações. Garcia (1989), por exemplo, destaca semelhanças entre a arte da guerra e a evolução histórica dos enfoques de Saúde Pública: ‘eliminação do inimigo’ e ‘erradicação de doenças’; ‘guerra de posição’ e ‘controle de agravos’; ‘guerra fria’ e ‘vigilância’.

Galtung (2002), por sua vez, assume que a relação entre paz e violência é semelhante à existente entre saúde e doença. Ele se apropria do conceito de “História Natural das Doenças” e delinea uma “história natural padrão” cuja evolução resulta em violência e guerra. Ele identifica dois estágios que precedem a violência – o conflito não-resolvido e a polarização, isto é, a redu-

* Doutor em Saúde Pública. Professor Adjunto da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Médico da Secretaria Municipal de Saúde do Salvador. Fundador e Diretor do Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ). Fellow da Ashoka Empreendedores Sociais. Professor convidado para o Curso de Especializa em Estudos para Paz e Resolução de Conflitos/UFS. E-mail: feizi.milani@gmail.com Blog: www.feizimilani.blogspot.com

ção a dois grupos: o 'Próprio' e o 'Outro' – e traça um paralelo entre os níveis de prevenção em saúde e os estágios do trabalho de promoção da paz (*peacemaking, peace-building e peacekeeping*). Sua intenção não é a de patologizar ou medicalizar a violência, mas de demonstrar que, se aqueles dois antecedentes forem neutralizados, o quadro evoluirá de forma distinta. Este mesmo autor visualiza mais um paralelo:

“não haverá paz total nem saúde total no ano 2000. (...) A tarefa dos estudos sobre a paz é a mesma dos estudos de saúde: não o triunfo total e irreal do bem sobre o mal, mas acertos melhores, com menos sofrimento, tanto proveniente da violência quanto da doença” (GALTUNG, 1996: 17).

Outro significativo paralelo entre saúde e paz reside no fato de que, no Brasil, os primeiros planos governamentais e organizações da sociedade civil a abordarem a temática da violência tinham como proposta combatê-la. “Combate” é jargão militar e denota o uso da força, com o objetivo de dominar ou eliminar o inimigo. É um enfoque apropriado para as ações contra o crime organizado e o narcotráfico, os quais são estruturas militarizadas que põe em xeque o próprio Estado de Direito. É, no entanto, um termo totalmente inadequado para se referir às demais modalidades de violência. Mais recentemente, o “combate” vem sendo substituído pela ideia de “prevenção” da violência – passando por estágios análogos aos adotados, historicamente, na Saúde Pública.¹

¹ Durante o governo Fernando Collor (1989-92), foi aprovado o “Plano Nacional de Combate à Violência contra a Criança e o Adolescente”. A ideia de prevenção é incorporada no “Programa Nacional de Segurança Pública e Prevenção ao Crime”, elaborado no governo Fernando Henrique Cardoso. Na Bahia, é fundado o Fórum Comunitário de Combate à Violência, em 1996, numa parceria entre a Universidade Federal da Bahia, Fundação Kellogg e diversas ONG's. Na virada do milênio, organizações da sociedade civil incorporam o trabalho em torno da prevenção – em especial, da violência contra crianças e adolescentes, e da exploração sexual. Paralelamente, surgem ONG's que adotam o discurso da paz como central à sua missão, a exemplo do Instituto Sou da Paz (SP), Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (BA), Rede Paz (SP), Estado de Paz (BA) e Educadores para a Paz (RS). Os Congressos

VIOLÊNCIAS E SAÚDE

As relações entre saúde e paz, entretanto, não se situam apenas no campo conceitual ou filosófico. As crescentes taxas de morbidade e mortalidade por causas violentas em muitos países levaram a Organização Mundial da Saúde a identificar a violência como “um dos principais problemas mundiais de saúde pública” (OMS, 2002: 2). Suas consequências englobam sequelas biopsicossociais e morais nos planos pessoal, familiar e coletivo, bem como impactos econômicos (KLIKSBURG, 2001).

No Brasil, a apropriação do tema violência pelo setor da saúde, como objeto de pesquisa, intervenção e formulação de políticas públicas, tem avançado paulatinamente. Ao revisar a produção científica brasileira sobre o tema, ao longo das oito décadas iniciais do século XX, Minayo (1990) identifica um crescimento considerável “em número, abrangência, inclusão de disciplinas e complexidade nas abordagens” (p.11). A autora conclui que esse aumento se deveu tanto ao “incremento dos aspectos visíveis e fatais da violência” quanto a uma maior “consciência social sobre o problema não só nos meios acadêmicos, mas sobretudo na sociedade civil” (idem: 25). Note-se, entretanto, que nesse período, a produção das disciplinas de saúde sobre violência era escassa a ponto de motivar a inclusão de outras áreas do conhecimento na citada revisão (SOUZA et al., 2003).

Brasileiros de Pediatria começam a abordar a *prevenção*, e não apenas o diagnóstico ou a análise etiológica do fenômeno. Em 2000, o governo federal cria o Programa Paz nas Escolas, vinculado à Secretaria dos Direitos Humanos. Nesse mesmo ano, o Instituto de Saúde Coletiva (UFBA), em convênio com a Prefeitura Municipal de Salvador, elabora o Plano Intersetorial e Modular de Ação para a *Promoção da Paz* e da *Qualidade de Vida*. Em 2002, a Petrobras, maior empresa do país, seleciona 50 projetos de intervenção e pesquisa com o tema “*Geração da Paz*”. O tema central do XI Encontro Nacional de Adolescentes, ocorrido em 2002, foi “*Afinal, que paz queremos?*”. A V Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizada em 2003, assim como todas as conferências preparatórias, nos níveis municipal e estadual, tiveram como tema “*Pacto pela Paz: Uma construção possível*”. O Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS) promoveu, em 2004, o Fórum Nacional sobre *Cultura de Paz e Saúde*.

A análise das publicações sobre violência e acidentes oriundas do setor saúde, na década de 1990, em nosso país, revela um “indiscutível avanço do conhecimento sobre o tema”, além de “uma maior abrangência e distribuição das pesquisas por locais de realização, por áreas do conhecimento abrangidas e por assuntos estudados” (SOUZA et al., 2003: 76). Um percentual da ordem de 70% dos 543 textos analisados foi publicado na segunda metade da década, indicando uma clara tendência de crescimento. Quase a metade dos trabalhos tinha como proposta contribuir para a formulação de intervenções ou para a melhoria dos serviços e formação dos profissionais de saúde. Das 12 categorias temáticas nas quais as publicações foram classificadas, a de “prevenção” alcançou o terceiro lugar, com a quantidade de 47 trabalhos. As autoras ressaltam que “na década anterior, (...) a idéia de prevenção estava (...) muito pouco legitimada no setor da saúde” (idem: 73).

Em termos de agenda pública, a preocupação com a paz, no Brasil, é muito recente. A mobilização social acompanhou a reação ao aumento da criminalidade urbana. A paz tornou-se necessidade básica para a população e meta para os governantes do país. Essa emergência no plano das prioridades é positiva, mas há ressalvas a serem feitas. Primeiro, que a paz, tal como surge na maioria dos discursos, ainda é entendida de forma reducionista, fundamentalmente vinculada à redução da criminalidade e das mortes violentas. Segundo, no senso comum, a paz assume o caráter abstrato e idílico de um ideal que todos desejam, mas pouquíssimos se dispõem a construir. Terceiro, muitas iniciativas têm sido tomadas “em nome da paz” sem que mostrem qualquer vinculação efetiva com a promoção da paz, a exemplo dos festivais musicais promovidos por empresas privadas com vistas ao lucro; sem que apresentem a mínima consistência conceitual e metodológica, ou ainda sem continuidade ao longo do tempo. Se esses fatores não forem superados, o discurso da paz corre o risco de se tornar uma mera expressão de boas intenções, ingênua em seu caráter e reduzida, em sua abrangência, à ação da pessoa nas suas relações interpessoais.

Entretanto, quando se mira a perspectiva histórica da humanidade, “os movimentos em prol da paz e as imagens de sociedades alternativas, com abordagens alternativas ao conflito não são

um fenômeno novo na cena histórica. Eles **datam da Antiguidade**” (BOULDING, 2000: 25) (grifo nosso).

Os movimentos em prol da paz também têm existido entre os profissionais de saúde. Dentre as associações constituídas em torno dessa temática destacam-se a *Medical Association for Prevention of War*, fundada na Inglaterra, em 1951; a *Physicians for Social Responsibility*, estabelecida em 1961, nos Estados Unidos; a *Medecins San Frontiers*, organizada em 1971, na França, e laureada em 1999 com o Prêmio Nobel da Paz, contando atualmente com 28.000 profissionais em 60 países; e a *International Physicians for Prevention of Nuclear War* (IPPNW), ganhadora do Nobel da Paz de 1985, fundada na Austrália quatro anos antes, e que consiste em uma federação global de organizações médicas de 58 países, com 200.000 associados. No Brasil, fundou-se a Sociedade Brasileira de Médicos pela Paz, a qual promoveu o I Encontro Nacional de Médicos pela Paz, em 1988. Em 2004, o Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (CONASEMS) estabeleceu a Rede Gandhi pela Paz e Não-Violência, engajando-se também na campanha em prol do desarmamento.

Tais iniciativas, contudo, ainda são minoritárias, pois “de maneira geral, a resposta do setor da saúde à violência é extremamente reativa e terapêutica” (OMS, 2002: 3). Embora o enfrentamento das violências não seja atribuição ou domínio exclusivos da Saúde, este setor tem uma responsabilidade direta e inescapável, por sua missão de contribuir para o bem-estar e a qualidade de vida da população. É crescente o reconhecimento de que o setor saúde precisa adotar, urgentemente, um papel mais ativo em distintas esferas no enfrentamento às violências (YUNES E RAJS, 1994) e que, para cumprir esse papel, faz-se mister reconhecer, dialogar e mobilizar o maior número possível de atores e segmentos sociais (MINAYO, 1994).

Essa perspectiva encontra consonância no modelo da promoção da saúde, preconizado pela Carta de Ottawa, elaborada em conferência promovida pela Organização Mundial de Saúde, em 1986. Promoção da saúde pode ser entendida como “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da qualidade de sua vida e saúde, incluindo maior controle desse processo” (apud MINAYO E SOUZA, 1999: 12). Nesse modelo, “a paz e a se-

gurança pessoal e política” figuram entre os “pré-requisitos básicos para a saúde” (PAIM et al., 2000: 6).

A NATUREZA HUMANA: QUESTÃO QUE PRECEDE

Para que se possa mobilizar a participação cidadã em prol da paz, é necessário se responder a uma questão primordial: a violência é inerente ao ser humano? Afinal, o incremento das estatísticas relacionadas à violência, associado a uma ênfase obsessiva nesse tipo de notícia, por parte da mídia, têm levado muitos a imaginar que o ser humano é, por natureza, mau, egoísta e violento. Tal crença está na raiz da “paralisia da vontade”² denunciada por um dos mais importantes documentos sobre a paz.

Segundo Montagu (1992), não há a menor evidência de que, durante os primeiros cinco milhões de anos de evolução da espécie humana, tenham ocorrido hostilidades intra ou intergrupais. Os primeiros conflitos militares ocorreram há cerca de doze mil anos, sendo associados ao desenvolvimento das comunidades agrícolas e pastoris. Trata-se de um evento muito recente na evolução da espécie humana, o que indica, por um lado, que não pré-existia uma determinação natural para a guerra, e por outro, que não houve suficiente tempo para que uma eventual mudança fosse incorporada ao patrimônio genético da humanidade.

Embora Dadoun (1998) proponha o termo *homo violens* para designar a espécie humana, por considerar a violência uma característica “primordial, essencial e até mesmo constitutiva de seu ser” (p.8), este ponto de vista não encontra respaldo entre a maioria dos pesquisadores. Como sintetiza Minayo (1994), “é, hoje, pra-

² Conforme o documento *A Promessa da Paz Mundial*, “(...) Existe, contudo uma paralisia da vontade; e é isso que tem de ser cuidadosamente examinado e abordado com firmeza. Essa paralisia tem a sua origem, como já afirmamos, numa convicção profundamente entranhada acerca da inevitável belicosidade da humanidade, o que por sua vez produziu uma relutância em considerar a possibilidade de subordinar os interesses apenas nacionais aos requisitos da ordem do estabelecimento de uma autoridade mundial unida. Isso remonta também à incapacidade das massas, em grande parte ignorantes e subjugadas, de articular o seu desejo de uma nova ordem na qual possam viver em paz, harmonia e prosperidade com toda a humanidade.” (A Casa Universal de Justiça, 1985).

ticamente unânime (...) a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas” (p.7).³

Do reconhecimento desse consenso científico decorre uma conclusão importantíssima: se a violência não é inerente, então ela pode ser prevenida e superada. Não se trata de um fato inevitável, mas sim um comportamento aprendido e um valor socialmente construído. Consequentemente, o ser humano e a sociedade podem aprender comportamentos e cultivar valores condizentes com uma cultura de paz e conducentes a ela.⁴

CULTURA DE PAZ – CONCEITO E POTENCIALIDADES

A noção de cultura de paz, segundo Mac Gregor (2001), surgiu no Peru, no decorrer dos trabalhos de uma comissão formada pelo governo daquele país, por ocasião do Ano Internacional da Paz (1986). Coube à UNESCO divulgar, no plano internacional, o conceito de cultura de paz.

O conceito de “cultura de paz” apresenta vantagens em relação ao de “paz”, enquanto causa aglutinadora dos múltiplos atores sociais, proposta política e objetivo a ser alcançado. Via de regra, a paz é percebida como uma condição estática e definitiva, um estado ou lugar que, uma vez alcançado, estará garantido para sempre. Ou seja, a paz é vista como ponto de chegada e não como caminho, processo, construção. Gandhi já ensinava que não há caminho para a paz, a paz é o caminho. Há também um forte

³ A Declaração sobre a Violência, elaborada sob os auspícios da UNESCO e assinada por destacados cientistas de diversos países e campos de estudo, em Sevilha, 1986, foi um marco histórico no rechaço às premissas biológicas como justificativa para a violência e guerra (CARAZO Z., 2001). O documento afirma que “é cientificamente incorreto dizer que herdamos de nossos ancestrais animais uma tendência para fazer guerra. (...) A violência não está em nosso legado evolutivo nem em nossos genes. (...) Não existe nada em nossa neurofisiologia que nos force a atuar violentamente. (...) Assim como as guerras se geram nas mentes dos homens, do mesmo modo, a paz começa em nossas mentes. A mesma espécie que inventou a guerra tem a capacidade de inventar a paz. A responsabilidade está em cada um de nós” (GENOVÉS, 2001, p.24-26).

⁴ Para uma discussão a respeito do efeito da educação sobre a natureza humana, ver BEUST, 2003.

traço de pensamento mágico, no senso comum, a respeito de como a paz pode ser alcançada. A expectativa é a de que ela “chegue até a humanidade”, tal como a pomba branca que a simboliza (no Ocidente) e, de algum modo, “prevaleça” sobre os homens⁵. Ao discutir as limitações de alguns conceitos prevaletentes de paz, Guimarães (2001) propõe que a paz seja pensada por novos prismas – multiculturalmente, como realidade intersubjetiva, como uma agenda para a paz, mais como positividade que como negatividade, mais como uma construção que como um estado.

Na perspectiva da cultura de paz, por outro lado, incorporam-se o dinamismo, as múltiplas interações, a polissemia e polifonia, e o caráter processual, inacabado e inesgotável do conceito de cultura. A cultura está em permanente construção e mudança, e cada pessoa, ao mesmo tempo em que faz parte dela, participa de sua configuração. A perspectiva de co-construção, participação, cidadania e processo individual e coletivo proporcionada pela “cultura de paz” é fundamental para mobilizar vontades e compromissos de forma consciente e responsável.

A paz, da mesma forma que a violência, não é inerente à humanidade. Precisa ser ensinada e aprendida pelo ser humano e, fomentada pela cultura. Boulding (2000) propõe a seguinte definição:

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

⁵ É possível que a pomba branca tenha sido tomada emprestada, enquanto símbolo, da tradição judaico-cristã. No Velho Testamento, é uma pomba que sinaliza, para Noé, o fim do dilúvio e a possibilidade de repovoar a terra. O Novo Testamento relata que o Espírito Santo pousou sobre Jesus, na forma de uma pomba. Talvez isso reforce a ideia de que a paz deve “chegar” até nós, vinda “de cima para baixo”, quer seja do céu, quer seja dos governantes, sem que estejamos efetivamente implicados em sua construção.

[§] No original em Inglês, *stewardship*.

Cultura de paz não implica a inexistência de conflitos, mas sim que estes são resolvidos de forma pacífica e justa. A própria definição de paz sugerida por Galtung (2002) é “a habilidade de manejar conflitos com empatia, não-violência e criatividade” (p.xiv). Boulding (1998) sugere que pensemos a resolução de conflitos na forma de um *continuum*. Em uma ponta, os ‘diferentes’ são simplesmente exterminados; movendo-se ao longo da linha, encontramos a guerra limitada, a ameaça e dissuasão. No meio, estão a arbitragem, a mediação, a negociação, o intercâmbio e a adaptação mútua. Na outra ponta aparecem a cooperação, integração e transformação. É possível colocar cada sociedade, assim como cada família e indivíduo em algum ponto desse *continuum*, a depender de como lida com a maior parte de seus conflitos.

Construir uma cultura de paz é promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. O grande desafio é que essas mudanças não dependem apenas da ação dos governos, nem somente de uma mudança de postura individual.

A abordagem da cultura de paz propõe mudanças inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito, cooperação e solidariedade, por parte de pessoas, grupos, instituições e governos. Os defensores dessa perspectiva compreendem que promover transformações nos níveis macro (estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e micro (valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais) são processos complementares, interdependentes e sinérgicos.

No modelo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, que se manifesta por expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos. Desse modo, é enfatizada a viabilidade de reduzir os níveis de violência através de intervenções fundamentadas na educação, saúde, participação cidadã e melhoria da qualidade de vida.

Questiona-se a aplicabilidade da proposta de cultura de paz às relações intersocietais, de modo a não se reforçar a dicotomia entre estas e as relações intrassocietais. De fato, se as convenções internacionais elaboradas pela ONU não reconhecem a paz

como um dos direitos fundamentais do ser humano é devido às pressões feitas pelas superpotências, que desejam preservar o seu 'direito' à guerra. Por fim, há que se lembrar que a indústria bélica e de armamentos é uma das maiores do mundo, tanto em movimentação financeira quanto em influência política.

Há questionamentos também por parte de estudiosos como Domenach (1981). O autor, mesmo sustentando a perspectiva marxista de que a violência “está enraizada nas profundezas da natureza humana” (p.31) e é “a força motriz da história” (p.36), e havendo criticado a filosofia da não-violência, conclui propondo uma “abordagem radicalmente nova” – que as sociedades e a humanidade como um todo reconheçam que “a prontidão para participar do diálogo, e um sistema ético baseado no amor, ou simplesmente na compreensão, transformarão as instituições e os costumes”, uma vez que **“o idealismo se torna uma necessidade quando ele coincide com as demandas da sobrevivência”** (p.38) (grifo nosso).

Entretanto, o contraste entre a teoria marxista e a filosofia da não-violência, “tem por objeto mais os fins últimos do que os meios por vezes considerados legítimos para atingi-los” (BOBBIO, 2003: 180). A incompreensão e desconfiança entre os dois movimentos “são injustificadas e derivam da falta de conhecimento recíproco”, uma vez que “os marxistas vêem nos movimentos não violentos apenas os aspectos de revolta individual e parcial, (...) e não levam em consideração as campanhas de não-violência coletiva das quais os próprios movimentos operários, mesmo de inspiração marxista, foram grandes protagonistas”, enquanto a outra parte não leva em conta “a enorme capacidade que demonstraram os movimentos que se inspiram no marxismo de promover manifestações não violentas de massa” (idem).

SAÚDE E PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Havendo refletido sobre o conceito de cultura de paz, podemos retomar a discussão sobre o papel da Saúde diante da violência. A abordagem predominante, no campo da Saúde, tem sido a da “prevenção da violência”. Entretanto, começa-se a discutir a necessidade de uma abordagem mais abrangente e rica, com maior capacidade de aglutinar diferentes atores sociais em torno de um

objetivo comum. Defendemos a abordagem da “promoção da cultura de paz” como a mais apropriada e efetiva para o enfrentamento às violências. Os cinco tópicos a seguir resumem os principais motivos que nos levaram a fazer essa proposição:

1. O enfrentamento das violências requer amplo diálogo e mobilização social, os quais dependem da adoção de um discurso capaz de mobilizar amplos setores da sociedade civil, para que se possa chegar a um “consenso socialmente construído” em torno da violência e da paz (MÉNDEZ, 1998: 127). O conceito de ‘prevenção da violência’ não tem a mesma capacidade aglutinadora, uma vez que aparenta ser uma tarefa de responsabilidade de setores como a polícia, o governo, os especialistas e, no máximo, a saúde. O discurso da cultura de paz, por sua vez:

- a) evidencia a existência de um elo que interliga as demandas da vasta maioria da humanidade: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, educação universal, saúde, equilíbrio ecológico, liberdade política e participação cidadã;
- b) atende a uma das condições para o êxito das iniciativas intersetoriais: “um propósito claramente enunciado, baseado em valores e interesses compartilhados” (LAMARCHE et al, 2000: 6);
- c) institui um canal de interlocução entre a academia e a sociedade civil, viabilizando o objetivo almejado por Minayo (1990): “articular a reflexão científica com a dos grupos e movimentos sociais que caminham na mesma direção de mudança” (p. 24);
- d) propicia, aos diversos movimentos sociais, uma bandeira coletiva, ao definir um propósito comum às mudanças por eles almejadas, ao mesmo tempo em que fortalece cada mobilização em si.

2. Além de seu potencial aglutinador, o discurso da cultura de paz agrega mais um ator fundamental ao processo de transformação social: a pessoa. Este é um passo primordial na superação da dicotomia entre as dimensões *micro* e *macro*. O discurso centrado na violência e sua prevenção não abre espaço para a ação individual, pois a maioria das mudanças requeridas por esse

modelo situam-se em esferas de ação governamental ou institucional. Por outro lado, toda pessoa, independente de sua classe social, idade, nível de escolaridade ou qualquer outra característica, pode fazer algo em prol da paz, em seu lar, bairro, local de estudo ou trabalho. Na perspectiva tradicional da Saúde Pública são reconhecidos apenas três papéis que o indivíduo pode assumir em relação às violências – perpetrador, vítima ou testemunha. As abordagens centradas na prevenção da violência buscam evitar ou reduzir os riscos de que o indivíduo venha a assumir um desses papéis. Mas elas não deixam claro que “outro” papel o cidadão pode desempenhar, pois tentam evitar a violência, mas não afirmam algo positivo, propositivo. Por corresponder a um anseio universal e a uma necessidade humana, a paz tem um grande potencial mobilizador. Além disso, quando se fala em promover uma cultura de paz, está implícita a exigência de uma postura proativa, da mesma forma que a promoção da saúde preconiza o autocuidado.

Em nossa pesquisa de doutoramento⁶, colhemos e analisamos os discursos de adolescentes, educadores, técnicos de saúde e dirigentes institucionais envolvidos em programas de prevenção da violência e/ou promoção da cultura de paz direcionados a adolescentes. A análise do conjunto desses discursos permitiu-nos reconhecer e propor um “quarto papel” para o indivíduo frente ao fenômeno das violências, o de agente da paz. Os informantes da pesquisa, co-autores das experiências investigadas, ao refletirem a respeito de suas vivências individuais e coletivas, descortinaram a percepção de que, quando o adolescente tem a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades individuais e habilidades sociais, torna-se capaz de desempenhar um papel protagônico na promoção de uma cultura de paz.

⁶ Realizada sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cecília Sousa Bastos (ISC / UFBA), a pesquisa consistiu em um estudo de casos em uma escola pública da periferia de uma metrópole, uma escola privada internacional e um projeto de educação em saúde resultante da parceria entre uma Secretaria de Saúde e uma ONG, em uma favela dominada pelo narcotráfico. As três organizações situam-se no Brasil, em diferentes Unidades da Federação. Os dados foram coletados através de entrevistas, grupos focais e um questionário sobre a organização.

3. O conceito de promoção de uma cultura de paz favorece o estabelecimento de uma linguagem comum entre os diversos campos do saber que já vem tratando, sob diferentes denominações, desta temática ou de aspectos fundamentais da mesma. Por exemplo, a Saúde refere-se à prevenção da violência; a Educação à educação para a paz⁷; as Ciências Sociais à investigação para a paz; a Psicologia à resolução de conflitos; o Direito aos direitos humanos; as Ciências Políticas à segurança pública. Naturalmente, há distinções e especificidades entre essas áreas que precisam ser reconhecidas e respeitadas. Entretanto, seria uma estreiteza negar as múltiplas interfaces, afinidades e complementaridades existentes e possíveis de serem estabelecidas entre esses campos. A fragmentação e falta de interlocução ainda prevalentes inviabilizam uma abordagem transdisciplinar e retardam o desenvolvimento e a implementação de propostas de intervenção mais eficazes. Nicolescu (2000) ressalta a existência de uma “relação direta e inquestionável entre paz e transdisciplinaridade” (p.152), uma vez que esta é “a ciência e a arte do descobrimento [das] pontes” entre “as diferentes áreas do conhecimento e entre as diferentes pessoas” (p.144). O objetivo da transdisciplinaridade “é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (p.15-6). Muito embora a transdisciplinaridade não negue as disciplinas, sua atitude perante estas é a de promover o diálogo e a troca, sem se intimidar por fronteiras tradicionais do conhecimento ou áreas de acesso exclusivo, gerando, desse modo, uma ampliação da visão de mundo e uma atitude transcultural, transreligiosa e transnacional (LITTO E MELLO, 2000. PINEAU, 2000).

4. Ao perceber a necessidade de se dar um passo adiante do diálogo entre as diversas áreas de conhecimento científico, Samaja⁸ propõe o conceito de “transsapiencialidade”, defendendo que

⁷ Para uma completa revisão sobre o importante campo da Educação para a Paz, ver RABBANI (2003).

⁸ SAMAJA, Juan. Comunicação oral. VI Congresso da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO). Salvador. 30/08/2000.

a ciência reconheça a existência de outros discursos que são igualmente dignos e precisam ser ouvidos, como por exemplo, a filosofia, o saber comunal, a religião, a narrativa do doente etc. O diálogo ‘transsapiential’ é fundamental em se tratando de um desafio como a paz (ou as violências). Há que se recordar que a filosofia e a religião lidam com essa temática séculos antes do surgimento da ciência moderna; suas contribuições não podem ser descartadas. Além disso, se “a violência é definida e entendida em função de valores que constituem **o sagrado** do grupo de referência” (MICHAUD, 1989: 13) (grifo nosso), a dimensão dos valores e da ética precisa ser incorporada aos esforços para a sua compreensão. Essa dimensão se situa fora da abrangência e além das atribuições da ciência:

(...) a ciência não se propõe de modo algum resolver as questões que envolvem escolhas de valor. (...) ela própria levanta problemas éticos; sem dúvida, ela deve contribuir para nos informar e nos esclarecer a respeito desses problemas, mas absolutamente não seria capaz de resolvê-los. O erro mais grave sobre esse ponto consistiria em transformar conhecimentos positivos cientificamente estabelecidos em preceitos de escolha e ação (GRANGER, 1994: 114).

Descobrir as causas da violência, calcular os índices de sua frequência e diagnosticar as suas conseqüências – por essenciais que sejam estas contribuições da ciência, são insuficientes, diante das demandas da sociedade. A fim de garantir o direito à vida, à saúde e à paz é indispensável que se avance rumo ao desenvolvimento de um paradigma que transcenda as barreiras entre ciência, filosofia e tradições espirituais, entre as diversas disciplinas científicas, entre o micro e o macro, entre o sujeito e a estrutura, entre o individual e o coletivo, o espírito e a matéria. Na construção do diálogo ‘transsapiential’, o conceito de promoção da cultura de paz revela-se um campo de interesse comum a todos esses discursos e saberes.

5. A abordagem da “promoção da cultura de paz” focaliza naquilo ‘que se quer’ (a paz), ao invés daquilo que ‘não se quer’ (a

violência). A rejeição ou negação do indesejado, por mais intensa que seja, é incapaz de gerar o desejado. A ausência de violência não implica o surgimento da paz. Entretanto, o conceito de paz oriundo da cultura ocidental – e predominante nas demais partes do mundo – é o de *ausência de guerras e conflitos*, ou seja, trata-se de uma negação. Jares (2002) critica esse conceito, por ser negativo, limitado, restritivo, classista, indutor de uma atitude passiva e mantenedor do *status quo*. Além disso,

dada a difusão que se fez da idéia tradicional de paz, especialmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a idéia de guerra e o que gira em torno dela do que a idéia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não-existência difícil de concretizar e precisar (JARES, 2002: 123).

Por esse motivo, o que se almeja não pode ser apenas a negação do indesejado. Isso implica, naturalmente, a desafiadora tarefa de se construir um conceito de cultura de paz que atenda aos critérios de cientificidade e que, ao mesmo tempo, sirva como uma visão compartilhada de futuro, capaz de mobilizar pessoas, grupos, movimentos e organizações, um conceito que equilibre especificidade e abrangência, consistência e flexibilidade, sensibilidade e aplicabilidade aos inúmeros contextos. As palavras de Almeida Filho a respeito do objeto saúde/doença/cuidado são igualmente pertinentes à cultura de paz: “é um desses objetos heurísticos complexos, plurais e sensíveis aos contextos, que só se define em sua configuração total, já que a apreensão de cada um de seus elementos e dimensões não nos dá acesso à integralidade desse objeto” (2000: 234).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um crescente reconhecimento, por parte de acadêmicos e autoridades governamentais, de que as violências precisam ser enfrentadas como um problema de Saúde Pública. Este setor tem desempenhado um papel cada vez mais importante na definição de políticas públicas e programas governamentais direcionados a diversas modalidades de violência.

Para desempenhar esse papel com eficácia e impacto social, é preciso que a Saúde se envolva, *pari passu*, com todos os demais setores envolvidos com a problemática e com eles dialogue. Tor-na-se imprescindível, assim, uma linguagem comum. Mais ainda, a Saúde precisa ter a capacidade de envolver novos setores e atores sociais – com urgência – nesse processo. Para tanto, é essencial um discurso aglutinador. Propostas bem fundamentadas, claras e articuladas precisam ser desenhadas e implementadas por esse coletivo de conhecimentos e vontades. O que exige um enfoque transdisciplinar e uma visão compartilhada de futuro. Essas propostas precisam chegar ao nível da intervenção, mobilizando a sociedade, educando pessoas e comunidades. É fundamental, então, identificar e analisar, desenvolver e avaliar estratégias e ações que sejam efetivas não apenas no nível macro, mas que possam ser disseminadas no nível micro das organizações não-governamentais, escolas, programas de atenção básica à saúde, igrejas, sindicatos, grupos de jovens, entidades dos movimentos sociais. A resposta a cada uma e a todas essas exigências é a proposta da promoção da cultura de paz e o desenvolvimento de novas pesquisas com os objetivos de reconhecer, aprimorar e disseminar as experiências bem-sucedidas e, ao mesmo tempo, propor novos desdobramentos.

A adoção da proposta de promoção da cultura de paz não significa, de modo algum, o abandono do enfoque de prevenção da violência. Este faz parte daquela, da mesma forma que a “promoção da saúde” engloba a “prevenção às doenças e agravos”. Trata-se de reconhecer o lugar epistemológico de cada um. A cultura de paz tem o papel da utopia que inspira, mobiliza e norteia; é o propósito final de uma multiplicidade de esforços. A prevenção da violência é uma das estratégias que contribuirão para a sua concretização.

REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. *A ciência da saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BEUST, L.H. Educação para a ética e a cultura da paz. In: MILANI, F.M. & JESUS, R.C.D.P. (org). *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador. INPAZ. 2003.

BOBBIO, N. *O problema da guerra e as vias da paz*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

BOULDING, E. Peace culture and war culture: changing the balance. In: CASEY, H.M.; MORGANTE, A. (org.). *Abolishing war: cultures and institutions*. Cambridge: Boston Research Center for the 21st Century, 1998.

_____. *Cultures of Peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2000.

CARAZO Z., R.A. (org.). *Violencia y paz en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional. 2001.

CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA. *A promessa da paz mundial*. Mogi Mirim: Editora Bahá'í do Brasil, 1985.

DADOUN, R. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DOMENACH, J.M. Violence and philosophy. In: JOXE, A. (ed). *Violence and its causes*. Paris: Unesco.1981. pp.27-39.

GALTUNG, J. *Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*. London: SAGE Publications, 1996.

GALTUNG, J. Conflict, war and peace: a bird's eye view. In: GALTUNG, J.; JACOBSEN, C.G.; BRAND-JACOBSEN, K.F. *Searching for peace: The road to transcend*. 2a. ed. London: Pluto Press, 2002.

GARCIA, J.C. A articulação da medicina e da educação na estrutura social. In: NUNES, E. (Org.). *Pensamento social em saúde na América Latina*. São Paulo: Cortez/ABRASCO, 1989. p. 189-232.

GENOVÉS, S. La ciencia y la paz: un acercamiento antropológico. In: CARAZO Z, R.A. (compilador). *Violencia y paz en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.

GRANGER, G. *A ciência e as ciências*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994.

GUIMARÃES, M.R. Em torno do conceito da paz. In: Balestreri, R.B. (org). *Na inquietude da paz*. Porto Alegre: CAPEC. 2001.

JARES, X.R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Trad: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLIKSBERG, B. *Falácias e mitos do desenvolvimento social*. Trad.: Sandra Valenzuela, Silvana Leite. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

LAMARCHE, P.A.; SOLIMANO, G.; LACOMBE, R.; JEAN-PAUL, F.; GROLEAU, G. Desarrollo de la acción y el compromiso intersectorial. In: *XIX Conferencia da la Asociación Latinoamericana y del Caribe de Educación en Salud Pública (ALAESp)*. 2000. La Havana.

LITTO, F.M.; MELLO, M.F. A evolução transdisciplinar na educação: resumo do projeto. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

- Mac GREGOR, F.E. Violencia y paz para América Latina: cultura de paz. In: CARAZO Z., R.A. (compilador). *Violencia y paz en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001.
- MÊNDEZ, E.G. *Infância e cidadania na América Latina*. São Paulo: HUCITEC; Instituto Ayrton Senna, 1998.
- MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MILANI, M.F. *Violências x Cultura de Paz: A saúde e cidadania do adolescente em promoção*. Tese de doutoramento. Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. 2004.
- MINAYO, M.C.S. (coord). *Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde*. Rio de Janeiro: ENSP, 1990.
- _____. A violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.
- MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro. ABRASCO. n.4,7-32,1999.
- MONTAGU, A. The new litany of "innate depravity" or original sin revisited. In: Fahey, E. J.J.; Armstrong, R. *A Peace reader: essential readings on war, justice, non-violence and world order*. New York/Mahwah: Paulist Press, 1992.
- NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial sobre violência e saúde: uma síntese*. Genebra: World Health Organization, 2002.
- PAIM, J.S. NORONHA, C.V. MACHADO, E.P. NUNES, M. *Plano intersetorial e modular de ação para a promoção da paz e da qualidade de vida na cidade do Salvador*. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. 2000. (mimeo).
- PINEAU, G. *O sentido do sentido*. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco. 2000.
- RABBANI, M.J. Educação para a paz: Desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F.M. & JESUS, R.C.D.P. (org). *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador. INPAZ. 2003.
- SOUZA, E.R.; XIMENES, L.F.; ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; BILATE, D.; SZUCHMACHER, A.N.; MALAQUIAS, J. Avanços do conhecimento sobre causas externas no Brasil e no mundo: enfoque quanti e qualitativo. In: MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R. (org). *Violência sob o olhar da saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- YUNES, J.; RAJS, D. Tendencia de la mortalidad por causas violentas en la población general y entre los adolescentes y jóvenes de la región de las Américas. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1); 88-125, 1994.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL COMO UM CAMINHO EM E PARA A CULTURA DE PAZ*

ADÉLIA RIBEIRO OLIVEIRA**

MARTHA JALALI RABBANI***

INTRODUÇÃO

A necessidade de implantar ações de promoção de saúde que representem um fator de qualidade de vida relacionada aos aspectos sociais, políticos, econômicos e ao desenvolvimento humano levou a UNESCO a elaborar o projeto de Cultura de Paz. Nessa perspectiva, uma abordagem interdisciplinar entre Saúde, Educação, e Cultura de Paz nas escolas; bem como, a compreensão das causas e consequências da baixa autoestima relacionada com a ausência de Saúde Bucal; além da atuação do professor no papel de multiplicador do conhecimento da Saúde Bucal em/para uma Cultura de Paz, são reflexões presentes deste estudo.

Historicamente, o termo “promoção da saúde” foi introduzido pela primeira vez em 1974 pelo canadense Marcos Lalonde a fim de chamar a atenção para a interação ambiente/pessoas e pes-

* O presente texto é produto da Dissertação de Mestrado da autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo pela Universitat Jaume I (Castellón – Espanha), em convenio com UFS, em dezembro de 2008.

** Especialista em Saúde Coletiva em Odontologia (SINODONTO-SE). Especialista em Odontologia do Trabalho (SINODONTO-SE). Especialista em Educação para Paz, Resolução e Conflitos (UFS-SE). Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional (FACULDADE PIO X). Mestre em Estudos de Educação para a Paz, Desenvolvimento Humano e Transformação de Conflitos (UJI-CASTELLÓN-ESPAÑA – CÁTEDRA UNESCO)

*** Doutora em Humanidades e professora do programa de Estudos para a Paz da Universidade do Kansas (KU) nos Estados Unidos. Orientadora desse trabalho de pesquisa.

soas/ambiente, nos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais (LALOND, 1974 in: NADANOVSKY, 2000). A Declaração de Alma-Ata¹ (WHO, 1978), ressalta:

a saúde - estado de completo bem - estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade - é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social mundial, cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor saúde.

Considera-se que nas ações de promoção de saúde, como sujeitos do processo, as pessoas são capazes de controlar os fatores determinantes da saúde. Define-se, assim, a promoção de saúde como um processo em que a população busca os meios para favorecer seu bem estar e o da comunidade, ou manter o controle dos que a podem pôr em risco, tornando-a vulnerável à enfermidade e prejudicando a qualidade de vida (WHO, 2007).

COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE SAÚDE PÚBLICA E CULTURA DE PAZ

Foram realizadas importantes pesquisas da Organização Mundial de Saúde e as Constituições da UNESCO, para relacionar os princípios de Educação com a Saúde.

Lalonde relacionou a enfermidade com os resultados de desigualdades em relação aos cuidados da saúde; os fatores de comportamento, a poluição ambiental e características biofísicas com os conceitos de promoção de saúde (WHO, 1978).

A Conferência Internacional sobre os cuidados primários com saúde em Alma-Ata (1978), enfatiza a saúde como meta social mundial e como direito humano. Para responder a esse desafio,

¹ www.who.int/hpr/NPH/docs/ceclaration_almaata.pdf. Acesso em 30/12/2009

faz-se necessária uma ação intersetorial na esfera social, econômica, além do setor da saúde (WHO, 1978).

A VIII Conferência Nacional de Saúde, agosto de 1985, apontou para a Reforma Sanitária e fez refletir sobre a formação de recursos humanos dirigida ao setor de saúde. Apresentou, ao mesmo tempo, as causas das mais profundas dificuldades enfrentadas pela área da saúde no Brasil. Em 1986, na conclusão do relatório final daquela conferência, ficou estabelecido que a saúde é conquistada pela ação conjunta da sociedade e da estrutura macro governamental, assim como as limitações e obstáculos ao desenvolvimento e direito à saúde são de natureza estrutural (MS, 1986)².

Em 1988, com a Constituição Federal, a saúde passa a ser um direito de todos os cidadãos e, posteriormente, a Lei 8.080/90, conhecida como a Lei Orgânica da Saúde, passa a considerar o termo de modo mais abrangente e o conceito de saúde, portanto, vai além da área de medicina. Esta nova concepção de saúde passa a se relacionar como um parâmetro da qualidade de vida sedimentado no estilo de vida (BRASIL, 1988; MS, 1999).

A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a saúde, a educação, o transporte, o lazer, o acesso a bens e serviços essenciais; os níveis de saúde da população expressam a organização social e econômica do país (MS, 1999).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece que a saúde é um estado de razoável harmonia entre o sujeito e sua própria realidade e esta passa a ser definida como um bem-estar bio-psico-social. Como já visto, o sentido de saúde se amplia para muito além da simples ausência de doença. (OMS, 1999).

² Portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm? idtxt. Acesso em 20/12/2009.

Originalmente, de acordo com Muñoz (1997), o conceito de paz está ligado ao conceito de guerra. Por meio de estudos, concluiu-se que, em muitas sociedades não existia esse conceito, porque não havia tal preocupação; da mesma maneira que não utilizávamos o conceito de segurança ecológica diante da ausência do risco de uma catástrofe ecológica.

A partir da experiência das guerras, emerge o conceito de paz como um campo em que as relações e regulações pacíficas são reconhecidas ainda como argumentação teórica dependente da conceitualização da guerra. Surgem, nesse período, as “ideologias de paz”, quando vínculos religiosos são estabelecidos, tratando da paz com o sentido “endeusado”. Em seguida, a construção de uma “teoria de paz” coincide com as Grandes Guerras e o progresso das ciências sociais, fazendo surgir a “investigação para a paz” (MUÑOZ, 1997: 60-61).

O sociólogo, matemático, investigador de temas voltados aos Estudos para a Paz, Galtung (1985), segue três princípios para examinar a ideia de paz: o primeiro, o termo “paz” é utilizado para os objetivos sociais aceitos por muitos, mas não pela maioria; o segundo, os citados objetivos podem ser complexos e difíceis, mas não impossíveis de serem alcançados; finalmente, o terceiro, considera válida a afirmação: a paz é a ausência da violência.

Apesar da diversidade dos conceitos de violência, Galtung apresenta dois tipos de violência: *a direta e a estrutural*. A violência direta se refere a uma clara relação entre o objeto e o sujeito que é visível, e alcança diretamente o ser humano porque trata de pessoas concretas (ator/atores) e a privação imediata da vida se apresenta como resultado; sua alternativa é a paz negativa.

A violência estrutural ou indireta atinge os seres humanos, como resultado de estruturas repressivas, o que se traduz em desigualdades sociais. O acesso à educação, à saúde, à propriedade da terra, à comida, à moradia, ao trabalho, e a outros direitos serão afetadas. Consequentemente, tanto o desenvolvimento, como a satisfação das necessidades humanas básicas e da paz estarão comprometidas. A alternativa a este tipo de violência, é a paz positiva porque ela está associada aos ritmos pacíficos de resolução de conflitos (GALTUNG, 1985).

O mesmo autor ainda afirma que se forem encontrados aspectos de uma cultura que legitimem a violência direta e estrutural, a violência estrutural se legitima, porque é mais sutil que as demais citadas anteriormente e se apresenta mascarada pelos discursos ideológicos.

Por “violência cultural” nos referimos àqueles aspectos da cultura, da esfera simbólica de nossa existência – exemplificada por religião, e ideologias, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal (lógica, matemática) – que podem ser utilizadas para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” (p. 196).

A abordagem de Max-Neef (1998) estabelece a distinção entre o confronto dos problemas e a magnitude deles. Segundo ele

Só um enfoque transdisciplinar nos permite compreender, por exemplo, de que maneira a política, a economia e a saúde convergiram para uma encruzilhada. Descobrimos assim, casos cada vez mais numerosos onde a saúde ruim é o resultado da política ruim e da economia ruim (p. 39).

No Brasil, podemos citar o caso da dengue acometida por um indivíduo, e os problemas de saúde pública causados pela epidemia. Em ambos os casos a doença requer uma assistência social, política e econômica em alta escala. A gestão pública de saúde se destina a uma Cultura de Paz quando satisfaz a necessidade básica da saúde por meio da prevenção, realizada através da educação em saúde. A eficácia da ação pedagógica está em prevenir tal enfermidade, pois a dengue é uma epidemia considerada evitável³.

Para Galtung, se alguém morresse de tuberculose no século XVIII seria difícil tratar do fato como uma violência, consideran-

³ A dengue, é uma enfermidade tropical, que se expandiu localmente na cidade de Aracaju, Sergipe-Brasil, em larga escala em 2008 durante a execução deste trabalho. Aqui é dado um exemplo de como um tipo de epidemia evitável, mesmo, considerando seus múltiplos fatores de causa.

do-se sua inevitabilidade. Entretanto, se morrer hoje da mesma causa, existe violência, pois, o doente pode contar com recursos médicos que podem salvá-lo. O mesmo é considerado para o caso de um terremoto, hoje não haveria lugar para considerá-lo uma violência, pois, se os estudos avançam, e se pode evitar, no futuro, poderá ser considerado uma violência.

Estudos teóricos foram utilizados sobre promoção de saúde bucal (MOYSÉS; SHEIHAM, BUISCHI, WATT y outros).

No âmbito da Saúde Oral, a má utilização de recursos econômicos não direcionados à Escala Humana, acaba afetando a saúde da população⁴. É o caso da prevalência de cáries e enfermidades periodontais, considerado um problema de difícil solução. No entanto, ações voltadas para a Educação em Saúde Bucal poderiam ser realizadas para prevenir tais enfermidades.

A prevalência de cáries e enfermidades periodontais, em determinadas regiões pode ser considerada como uma problemática complexa que depende de ações e investimentos em Educação e Saúde não realizados com vistas à sua prevenção. A má utilização dos recursos econômicos, quando não são direcionados às necessidades humanas, afeta a saúde da população.

De acordo com Max-Neef (1998) a combinação dos critérios de desagregação, como as categorias existenciais e as categorias axiológicas operam com uma classificação que inclui, por um lado, as necessidades de Ser, Ter e Estar, por um lado, e por outro, as necessidades de Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Ócio, Criação, Identidade e Liberdade. “Os sistemas curativos, a prevenção e os esquemas de saúde, em geral, satisfazem a necessidade de Proteção” (p. 42).

⁴ Quando se realizam ações em que se destinem os recursos econômicos à Escala Humana, pode-se considerar uma gestão de promoção da saúde para uma Cultura de Paz, no caso da Saúde Oral, com a prevenção das cáries e enfermidades periodontais, o que vem a melhorar a saúde da população.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL: O PAPEL DO PROFESSOR COMO AGENTE MULTIPLICADOR

Segundo Petry y Pretto (2003), para que ocorra o processo de ensino aprendizagem em saúde, a explicação das causas das enfermidades e como evitá-las não é suficiente. É necessário despertar a atenção para o desejo de aprender, pois é o interesse que desencadeia a ação, estimula o desejo de alcançar os resultados objetivados e desenvolve condições internas favoráveis à aprendizagem. A finalidade é estimular o prazer, a dedicação e o esforço.

Dessa maneira, Moisés e Watt (2000) consideram que uma abordagem de promoção de saúde na educação em saúde evidencia o processo participativo que provê habilidades dos sujeitos da educação, as quais os tornam capazes de tomar decisões e controlar sua própria vida. Estas habilidades se constituem em promoção da saúde numa maior amplitude quando envolvem a escola, o local do trabalho, o comércio, os meios de comunicação, a indústria, o governo e as organizações não governamentais. Dessa forma, os autores compreendem que a escola, assim como outras instituições, também, pode atuar tanto na regulação da dieta, como na higiene dos indivíduos através da intersetorialidade.

A educação em saúde bucal deve fazer parte da socialização primária na infância e é responsabilidade de quem cuida da criança, inclusive da escola e de seus educadores, pois as atitudes e os valores adquiridos durante essa fase serão conduzidos para as fases seguintes da vida, quando o indivíduo começa a assumir a responsabilidade sobre seus próprios atos (WANDERLEY et al, 1998).

Ainda sobre a continuidade das ações, a educação é considerada um processo social através do qual a consciência crítica é desenvolvida no sentido de promover mudanças de comportamento e, enquanto processo de aprendizagem, deve ser uma atividade permanente, porque envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de valores (BASTOS et al, 2003).

Estudos dão conta de que a conscientização de escolares dentro de um programa de controle da placa bacteriana, de prevenção da cárie e da enfermidade periodontal, só foi possível graças à inclusão dos professores e dos funcionários da escola como multiplicadores da saúde bucal. A educação em saúde bucal, através

do auto cuidado, é particularmente favorável ao controle das enfermidades crônicas que estão relacionadas ao estilo de vida, como é o caso da cárie e das enfermidades periodontais, especialmente, onde o envolvimento do setor público para esse tipo de tratamento é baixo (ZANETI et al, 2003).

Apesar do reconhecimento da importância da educação, os recursos ainda são escassos, devido à falta de pesquisas que forneçam dados sobre os conhecimentos, as atitudes e práticas relativas à saúde bucal dos diferentes segmentos da população brasileira. Além disso, programas de educação em saúde bucal vêm sendo desenvolvidos, mas com abordagens e metodologias inadequadas e distantes da realidade da população a ser beneficiada (FREIRE et al, 2002).

Logo, essa escassez de conhecimento, associada às práticas obsoletas e desarticuladas da Educação e da Saúde bucal, dificulta ainda mais a mudança de hábitos. Para que essa mudança aconteça, se faz necessária a utilização de estratégias de linguagem específicas para cada segmento social, além da seleção de métodos adequados. E ainda, sem uma motivação continuada, os esforços anteriores se perderão com o tempo (SANTOS et al 2003).

Dessa forma, a promoção de uma educação voltada para o autocuidado compreende esforços que levem os indivíduos a mudanças de comportamento, pois a adoção de hábitos que favorecem a prevenção e o controle de enfermidades é tão importante quanto a descontinuidade de hábitos que aumentam o risco dessas enfermidades. Nesse processo, o paciente se educa para cumprir com a responsabilidade de promover sua própria saúde bucal através, por exemplo, da escovação para controle da placa. Neste caso, o dentista desenvolve o papel de educador em saúde (BUISCHI et al, 2000).

O DESENVOLVIMENTO E A PAZ A PARTIR DA SAÚDE: A SAÚDE E SUAS INTERRELAÇÕES.

No mundo globalizado, existem atitudes otimistas, que proporcionam benefícios para todos, e atitudes que só trazem iniquidades e sofrimento. Os efeitos da globalização sobre a saúde incrementam as iniquidades, alteram as forças de poder na saúde, causam im-

pacto sanitário, contribuem para a desagregação ambiental e para a transnacionalização dos serviços de saúde (FRANCO, 2003:5).

As reformas do mercado por si mesmas não eliminam a pobreza ou geram o crescimento econômico, se antes não houve uma melhora substancial nos índices da saúde da população.

Em termos econômicos, a saúde e a educação são dois pilares angulares do capital humano, o qual é segundo demonstraram os prêmios NOBEL Theodore Schultz e Gary Becker, a base da produtividade econômica do indivíduo. A boa saúde da população é um fator essencial para a redução da pobreza, o crescimento econômico e o desenvolvimento econômico em longo prazo. (RAMOS, 2005:2).

Não será possível atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio sem que a saúde bucal seja enquadrada como parte da saúde geral do indivíduo. A Saúde para Todos estabelecida em Alma-Ata, desde 1978 e revisada em Setembro de 2004 vem renovar o compromisso com a atenção primária para a saúde como uma ferramenta para alcançar a equidade em saúde (OPAS; OMS, 2004: 1)⁵.

A saúde, considerada uma questão urgente, se apresenta como um fator necessário para que a criança desenvolva a autoestima e a capacidade de exercer sua cidadania, e requer um esforço multidisciplinar para que se aplique à pedagogia do auto cuidado. “Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância pela identificação de valores observados em modelos externos ou grupos de referência” (BRASIL, 1997:33-34).

A qualidade de vida é um requisito para a construção de uma Cultura de Paz. Mesmo que as crianças estejam bem orientadas, elas podem interagir com a Cultura de Paz a partir do conhecimento da importância da alimentação para a digestão, e desta para a saúde geral; da estética e da fonética para a autoestima, que vão refletir também na saúde geral. Dessa maneira, a Educa-

⁵ «<http://www.paho.org/spanish/dd/pin/ps040824.htm>» (Accedido 3 Enero, 2005)

ção em saúde bucal vem a ser um princípio de autovalorização, ao mesmo tempo em que se apresenta como um caminho para a Cultura de Paz (OLIVEIRA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi estabelecer uma possível relação entre as variáveis, saúde, educação e paz, partindo de uma análise da Cultura de Paz. Essa relação se estabeleceu principalmente através da utilização de estudos da Organização Mundial de Saúde; de Relatórios da UNESCO; das definições de paz e violência desenvolvidas por Johan Galtung; e de modelos de desenvolvimento social alternativo, como os de Manfred Max-Neef.

Foram acrescentados princípios de educação em saúde voltados à promoção de saúde bucal, que nos permite entender a necessidade de uma transdisciplinaridade para superar as patologias individuais e coletivas, definidas como necessidades humanas não satisfeitas.

A quase inexistência da interação entre dentistas e professores dificulta a prática de promoção de saúde bucal de uma maneira sistêmica, interdisciplinar e intersetorial entre educação e saúde. Além da especificidade do tema, a falta de conteúdo de saúde bucal na grade curricular na formação dos professores e a predominância do enfoque curativo na formação do dentista fragmentam a visão holística da relação entre educação e saúde, de maneira que os conceitos de saúde são apresentados superficialmente no processo educacional.

Uma abordagem mais profunda a respeito da dieta e higiene oral, inserida na higiene geral, contribuiria para a prevenção de cáries e de enfermidades periodontais. A partir da pesquisa realizada anteriormente, pôde-se observar que os professores das Escolas Municipais de Aracaju, mesmo apresentando certo domínio de conhecimentos básicos de Saúde Bucal e mesmo considerando de grande importância o Ensino de Saúde Bucal, não aplicam esses conhecimentos, exceto por alguns casos isolados, mas que somente abordam o tema de forma superficial.

A interação entre dentistas, pais e escola gera uma educação libertadora, que inclui o exercício de uma opção conjunta de estilos de vida e modos de comportamento. O professor, quando realiza

esse modelo interativo, desenvolve o papel de facilitador desse exercício, dando-lhe visibilidade e legitimidade. Essa interação e educação contribuem para o resgate da autoestima e contribui com a construção de uma Cultura de Paz por meio da Saúde Bucal.

Ao longo deste estudo, buscamos refletir sobre como investir em outras racionalidades, como realizar um giro epistemológico em relação à saúde. A saúde bucal, como parte da saúde geral, deve estar relacionada a outras ciências para alcançar resultados revertidos para o bem-estar humano. Introduzimos as variáveis Educação e Paz para desenvolver o tema escolhido.

REFERENCIAS

BASTOS, J. R. M.; PERES, S. H. C. S.; RAMIRES, I. Educação para a saúde. In: PEREIRA et al. *Odontologia em Saúde Coletiva - Planejando Ações e Promovendo Saúde*. São Paulo: Artmed. 2003. Cap.6, 125.

BUISCHI Y. P.; AXELSSON; SIQUEIRA. Controle Mecânico do Biofilme Dental e a Prática da Promoção de Saúde Bucal. In: BUISCHI, Y. de P. – *Promoção de Saúde Bucal na Clínica Odontológica*. 1 ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000, p. 179-181.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética*. v. 8. Brasília, 1997, 146.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Coordenação Nacional de Saúde Bucal, Brasília, 2004.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. 18.ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

FRANCO, ALVARO. Opinión, Globalizar la Salud, Gaceta Sanitaria vol. 17 no. 2 Barcelona, Mar/Apr. 2003. Scielo: <http://www.scielosp.org/scielo>. (acesso em 20 de agosto de 2008)

FREIRE, M. C. M. SOARES e PEREIRA. Conhecimento sobre saúde dental, dieta e higiene bucal de crianças atendidas pela Faculdade de odontologia de Goiás. *J. Brasileiro de Odontopediatria e Odontol. Bebê*, Curitiba, v.5 n.25, 196, mai/jun, 2002.

GALTUNG, JOHAN. *Violencia, Paz y investigación sobre la Paz*. In: *Sobre la Paz*, Barcelona. 1985.

_____. *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*, OSLO, PRIO. 1996.

LALONDE, M. *A new perspective in the health of Canadians*. Ottawa, Government Printing Office, apud NADANOVSKY, P.: *Promoção da Saúde e a Prevenção das Doenças bucais*. In: PINTO, V. G.: *Saúde Bucal Coletiva*. 4 ed. São Paulo: Santos. 2000, p. 293-310.

MAX-NEEF, M., ELIZALDE Y M. HOPENHAYN (1998): *Desarrollo y necesidades humanas*, en MAX-NEEF, Manfred, *Desarrollo a escala humana. CONCEPTOS, APLICACIONES Y ALGUNAS REFLEXIONES*. BARCELONA, 1998, p. 37-68.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. VIII CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. Portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm? idtxt. 1986. (Acesso em 20/12/2009).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. LEI 8.080. Lei Orgânica da Saúde. 1999.

MOYSÉS, S. T. Y WATT, R. *Promoção de Saúde Bucal. Definições*. In: BUISCHI, Y. P. *Promoção de Saúde Bucal na Clínica Odontológica*, 1ª ed. São Paulo: Editora Artes Médicas, APCD, EAP, 2000, 1-22,

MUÑOZ, F. A.; ALCÁZAR, J. R. *Horizontes de la Investigación sobre la Paz*. in MUÑOZ, F. A.; ALCÁZAR, F. J. R.. *Introducción a la Investigación para la Paz: Retos epistemológicos*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, 1997.

MUÑOZ, F. A., CANO, M.A. J. (EDS.) *Hacia un Mediterraneo pacífico*, in MUÑOZ, F. A.; ALCÁZAR, F. J. R. *Introducción a la Investigación para la Paz: Retos epistemológicos*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, 1997, p. 59-75.

OLIVEIRA, R. A. *Educación en la Salud Bucal: Un camino en y para la Cultura de Paz. Tesis de Master del Curso de Master Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo – Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz*. UNIVERSITAT JAUME I. Castellón-España. 2009.

UNESCO - ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração sobre uma Cultura de Paz e respectivo Programa de Ação*. Resoluções adotadas pela assembleia Geral Res. 53/243 de 6 de outubro de 1999.

_____. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe de la Secretaría de la Organización Mundial de la OMS sobre Promoción de la salud en un mundo globalizado. 59ª. Asamblea Mundial de la Salud, Punto 11.15 del orden del día provisional. A59/21. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 04 de mayo de 2006. http://www.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA59/A59_21_sp.pdf (Accedido en 23 de agosto de 2008).

OPAS. ORGANIZACIÓN PAN AMERICANA DE LA SALUD; OMS – ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Noticias y información Pública, Comunicado de Prensa. El nuevo compromiso de Salud para Todos en el siglo XXI. Washington, D.C., 27 de setiembre de 2004. p. 1. «<http://www.paho.org/spanish/dd/pin/ps040824.htm>» (Accedido 3 Enero, 2005)

PETRY, P. C. Y PRETTO, S. M., *Educação e Motivação em Saúde Bucal*. In: KRIGER, L. ABOPREV – *Promoção de Saúde Bucal*. São Paulo: Artes Médicas, 1997, 372.

RAMOS, M. H., PROF. DR. Macroeconomia y Salud, Revista de Postgrado de la via cátedra de Medicina – No. 149 – Septiembre.1-5, 2005.

SANTOS, P. A. DOS; RODRIGUES, J. DE A. Y GARCIA P. N. S. Avaliação do conhecimento e comportamento de saúde bucal de professores do ensino fundamental da cidade de Araraquara. *Jornal Brasileiro de Odontopediatria e Odontologia do Bebê*. V. 6, n. 33, 2003, 390.

SHEIHAM, A. E WATT, R. Promoção e Política de Saúde Oral. In: MURRAY, J. J.; NUNN, J. H. Y STEELE, J. G. *Doenças Orais - Medidas Preventivas*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, cap. 15, 2003. 240-241.

SOS, M. L. E. Los sistemas de salud no hegemónicos en el marco de las culturas para la paz. Tesis de Máster del programa oficial de postgrado, Máster Internacional en Estudio de Paz, Conflictos y Desarrollo, Cátedra Unesco de Filosofía para La Paz. Universitat Jaume I, Castellón- España, 2007.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Declaración de Alma-Ata - Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata*, URSS, 6-12 de Septiembre de 1978.

_____. WORLD HEALTH ORGANIZATION. The Ottawa charter for health promotion, 1986. Ottawa: Canadian Public Health Association. I Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde. Ottawa. In 60ª. Assembleia Mundial da Saúde. Punto 12.11 del orden del día provisional. Promoción de la salud en un mundo globalizado. OMS, A60/18 22 de Março 2007.

WANDERLEY, M.T.; NOSÉ. C. C.; CORRÊA, M. S. N. P. Educação e motivação na programação de saúde bucal. In: CORRÊA, M. S. N. P. *Odontopediatria na Primeira Infância*. 1. ed. São Paulo: Santos, 1998, p. 389-401

ZANETTI, H. H. V. ET AL. Programa de controle de placa com escovação supervisionada em crianças de 3 a 7 anos. *Jornal de Assessoria ao Odontologista*. v. 4, n. 8, 2003, p. 12-15.

O TRABALHADOR SOCIAL COMO CONSTRUTOR DE PAZ*

POLYANA MARIA PALMEIRA SARMENTO**
FRANCISCO ADOLFO MUÑOZ MUÑOZ***

O presente trabalho aborda a importância dos Trabalhadores Sociais na edificação da Paz, entendida como: “O resultado de uma construção com base na Justiça geradora de valores positivos e duradouros, capaz de integrar política e socialmente, gerar expectativas e contemplar a satisfação das necessidades humanas” Muñoz (2001) A escolha de tema assiste à necessidade de investigar com mais profundidade as ações destes profissionais, visto que as mesmas estão centradas no desenvolvimento do potencial humano e a promoção do bem-estar social.

Efetuando mudanças em vários contextos onde operam, os Trabalhadores Sociais utilizam a empatia, o diálogo e a mediação para regular os conflitos pacificamente, ao mesmo tempo em que contribuem à redução da violência estrutural, ao encaminhar à cidadania para inúmeros serviços que lhe permitem exercer plenamente os seus direitos e, portanto, viver de maneira mais digna.

Recordando que a paz também é considerada como um Estado de justiça social baseada na satisfação das necessidades hu-

* O presente texto é produto da Dissertação de Mestrado da autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo pela Universitat Jaume I (Castellón – Espanha), em convenio com UFS, em dezembro de 2008.

** Assistente Social formada pela Universidade Federal de Sergipe, Especialista em Estudos para paz e Resolucao de Coflitos pela Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Estudos para a Paz e o Desenvolvimento pela Universidade Jaume I., Assistente Social do Hospital Universitário da UFS.

*** Doutor em História pela Universidade de Granada, Professor Titular da Universidade de Granada e da Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz e Investigador do Instituto de Paz e Conflitos da Universidade de Granada. Orientador desse trabalho de pesquisa.

manas; Nós pode incorporá-la ao trabalho social, cujo sistema de valores tem por base a cooperação, a igualdade e o respeito pelos direitos humanos.

Os trabalhadores sociais desempenham um papel importante também no processo de conscientização e de aquisição de poder da população com um nível mais elevado de exclusão social, garantindo a execução das políticas sociais e informando seus usuários sobre a responsabilidade do Estado em assisti-los, visto que em certas conjunturas os serviços sociais são usados para fins políticos ou privados.

Neste sentido, a partir do trabalho social é potencializado o Empoderamento Pacifista das classes mais excluídas, por um lado com a ampliação de sua consciência e por outro com um passo à ação real para transformar suas realidades

A escolha do tema é também devido ao interesse pelos temas relacionados com a Paz e pelo Amor a uma profissão que historicamente tem contribuído a promover o bem-estar social e garantir a dignidade do ser humano como tal.

Como profissional dos serviços sociais, percebi que nem sempre reconhecemos nossa importância como construtores da paz, nem tão pouco há um nível de consciência que, desde o Trabalho Social possa gerar espaços de reflexão sobre a amplitude que adquire a prática da nossa profissão, no que diz respeito ao impacto na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos deste mundo e a relevância dessas melhorias na consecução dos Paz.

Por isso penso que é chegado o momento de agregar simbólica e explicitamente, o trabalho dos Trabalhadores Sociais, em um processo global de construção de paz, processo este estruturado em princípios como a igualdade, a solidariedade e a aceitação incondicional dos nossos usuários, uma vez que a paz pode ser pensada e construída a partir de várias perspectivas e campos do saber.

OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA

O objeto do estudo é a atuação dos/as Trabalhadores Sociais como construtores de Paz, entendida em um contexto amplo como um sinônimo de bem-estar e desenvolvimento humano.

Pretende-se assim aprofundar as práticas destes profissionais e demonstrar a importância dos mesmos no processo de Empoderamento de seus usuários, na transformação pacífica de conflitos, na satisfação das necessidades humanas e na promoção da igualdade, solidariedade e justiça social.

Se pretende também contribuir para o Empoderamento dos Trabalhadores Sociais no sentido de fazê-los refletir sobre sua importância na construção da Paz.

Com relação à metodologia, foi feita uma seleção bibliográfica sobre o bem estar, os conflitos, o desenvolvimento humano, a paz e o trabalho social, estabelecendo entre eles uma relação por meio de uma matriz integradora.

Foi realizado um estudo de campo com Trabalhadores Sociais, para atingir de maneira mais satisfatória os objetivos propostos. O cenário do estudo foi a cidade de Granada, localizada na Comunidade Autónoma de Andalucía, que pertence ao estado Espanhol.

O universo foi composto por instituições onde são realizadas práticas de estudantes da Escola Universitária de Trabalho Social da Universidade de Granada e algumas Organizações não Governamentais. A amostra constou de cinquenta Trabalhadores Sociais, que representava aproximadamente (40%) do total de profissionais que atuavam nestas Instituições. O número atendeu aos objetivos da investigação, já que a mesma teve um caráter mais descritivo que quantitativo.

Com relação aos critérios de seleção, as entrevistas foram realizadas com profissionais que exercem suas atividades na administração pública (serviços sociais gerais e específicos) assim como aqueles que atuam em Organizações não Governamentais, associações e organizações de caráter civil, visto que estas tem desempenhado um papel fundamental na construção da Paz, superando e inclusive se antecipando ao próprio estado em sua função de promover o bem estar social.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista com questionário, com perguntas abertas e fechadas, que tratam sobre o conteúdo teórico e a realidade vivida por cada um destes profissionais. As entrevistas foram feitas no próprio local de trabalho a fim de conhecer melhor a dinâmica do mesmo.

Como categoria de análise foi utilizada a matriz de necessidades e satisfactores de Max-Neef (1998 e 2003), por esta ser um instrumento bastante eficaz na avaliação do grau de desenvolvimento humano e também porque a satisfação das necessidades humanas é um dos principais méritos dos Trabalhadores Sociais.

Para uma melhor compreensão do tema foram selecionados alguns conceitos chave, utilizados com mais frequência neste estudo, são eles: Conflito, Desenvolvimento Humano, Empoderamento, Paz Imperfeita e Trabalho Social.

Por Conflito entendemos:

Aquelas situações de disputa ou divergência onde há uma contraposição de interesses, necessidades, sentimentos, objetivos, condutas, percepções, valores, e /ou afetos entre indivíduos ou grupos que definem suas metas como mutuamente incompatíveis (ENCICLOPÉDIA DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS, 2004: 149)

Elegemos o conflito como conceito porque é inerente à nossa condição humana e, além disso, nos permite compreender de maneira mais ampla os fenômenos sociais e as interações entre os indivíduos e grupos.

Este conceito tem sido um objeto de estudo de investigadores de distintas áreas, que procuram explicar as várias esferas onde os mesmos se apresentam, a fim de propor ações e cenários compatíveis com os valores da Paz. (MUÑOZ, 2004)

No âmbito do Trabalho Social, os conflitos se fazem presentes dia a dia, seja como uma contraposição de interesses ou percepções (patrões/ empregados /estado / cidadãos) seja pela dificuldade no acesso a serviços sociais que contribuem para a realização das necessidades humanas. Entretanto, estes profissionais geralmente regulam os conflitos de maneira positiva, estando também aí sua importância na construção da Paz.

O segundo conceito, o Desenvolvimento Humano, foi eleito porque este diretamente inserido na Paz quando a percebemos como uma realidade concreta. É ele:

“Processo no qual se ampliam as oportunidades do ser humano, que se traduz em três aspectos básicos que são: desfrutar de uma vida prolongada e saudável, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários para conseguir um nível de vida digno.” (INFORME DO PNUD, 1990:34)

A princípio o desenvolvimento esteve diretamente ligado ao crescimento econômico e com o PIB (Produto Interno Bruto) dos países. No entanto, nos anos noventa, o mesmo foi adquirindo uma dimensão mais humanizada com os estudos de alguns investigadores e a criação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que representou um avanço na implementação do desenvolvimento enquanto processo e, além disso, tornou possível a melhoria nas condições de vida de milhares de cidadãos em todo o mundo.

Com relação ao Empoderamento, é o:

Poder que as Pessoas, Grupos Comunidades e Organizações exercem sobre suas próprias vidas, uma vez que participa democraticamente na vida em comunidade, tudo isso para atuar com mais eficiência sobre os recursos e nos contextos em que se desenvolvem. (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2004: 379)

Este conceito nos parece relevante porque em algumas conjunturas, se difunde nas pessoas a idéia de que as mesmas não são responsáveis por seu Bem Estar no sentido de que pouco podem fazer para gerir seus recursos e realizar necessidades e aspirações comuns. Esta “Ideologia da Dominação”, geralmente relacionada com as elites econômicas, tem sido responsáveis pelo mau desenvolvimento de muitos povos e nações.

As ações que fomentam o Empoderamento se contrapõem a estas posições, ao defender uma liberdade, sobretudo em nível de consciência. Elas estão presentes nas práticas de investigadores, ONGs e Movimentos Sociais, e de algumas disciplinas, como a Educação para a Cidadania e o Trabalho Social.

No nível da Educação para a Cidadania, o Empoderamento é uma consequência dos processos de ensino baseados no diálogo,

no respeito às diferenças, na liberdade de expressão e na construção da Justiça Social.

Partindo destes pressupostos e lembrando as reflexões de Paulo Freire (2000), compreendemos o Empoderamento como um processo que contribui para que o Homem e a mulher sejam sujeitos de sua própria história através de uma aprendizagem construída socialmente, na relação com si mesmo e com seu ambiente.

Com relação aos Trabalhadores Sociais, o Empoderamento se faz presente tanto nas ações cotidianas (nossas pequenas Pazes Imperfeitas) como nas atuações mais complexas, a exemplo dos Programas de Desenvolvimento Comunitário.

Estes profissionais enaltecem o caráter pacifista do Empoderamento na medida em que aportam ao mesmo os componentes da afetividade e da solidariedade no sentido de que para alcançar o poder os seres humanos necessitam reconhecer-se como iguais em relação a seus direitos e necessidades, construindo um sentido de unidade comum, ainda que tenham identidades e culturas diversas.

Por isso, o Empoderamento se constitui a nosso ver uma das maiores conquistas dos Trabalhadores Sociais, que com suas ações, transformam seu ambiente mais próximo, criando um poder pacifista desde a base da sociedade.

Outro conceito, a Paz Imperfeita engloba:

“As experiências e situações nas que os conflitos são regulados pacificamente, ou seja, nas que os indivíduos e/ou grupos humanos tem optado por facilitar a satisfação das necessidades dos outros, sem que nenhuma causa alheia a suas vontades os tenha impedido” (MUÑOZ, 2001: 38)

Optamos por este conceito por considera - lo mais amplo desde o ponto de vista da percepção da Paz enquanto se refere a uma realidade humana e a uma construção social e também porque a Paz Imperfeita esta diretamente refletida no cotidiano dos Trabalhadores Sociais, por meio de suas práticas e da interação com seus usuários.

O Trabalho Social, eleito como conceito por ser o tema central desta investigação, é a:

“Profissão que promove a mudança social, a solução dos problemas nas relações humanas e o fortalecimento e a liberação das pessoas para incrementar o Bem Estar.

Mediante a utilização de teorias sobre o comportamento humano e os sistemas sociais, o Trabalho Social intervém nos pontos em que as pessoas interatuam com seu ambiente.

Os princípios dos Direitos Humanos e da Justiça Social são fundamentais para o Trabalho Social. (FITS, 2005)

Este conceito representa um avanço na profissão, porque reafirma sua responsabilidade com a Justiça Social e os Direitos Humanos, valores pertencentes a esfera da Paz. Entendemos como um avanço, porque desde suas origens, no final do século XIX, o Trabalho Social tem tido várias denominações, resultantes da combinação de vários fatores, entre os quais:

- As correntes ideológicas predominantes em cada contexto histórico.
- A contribuição de disciplinas que deram suporte teórico e metodológico a esta profissão como, por exemplo: a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia.
- Os valores atribuídos ao ser humano nas diversas conjunturas econômicas, políticas e sociais.
- A estruturação das políticas de assistência no âmbito do Estado de Bem Estar.

Assim, podemos dizer que o conceito atual reflete um compromisso ideológico e, sobretudo ético com o ser humano, no sentido de uma união com o conjunto da sociedade civil, os movimentos sociais e os movimentos operários, para solucionar problemas como: a pobreza estrutural, o desemprego, as desigualdades de gênero e a exploração de crianças, que atingem tanto os países ricos como os menos desenvolvidos, já que vivemos em um mundo cada vez mais interdependente pela globalização da economia e o intercambio de informações, entre outros fatores.

A seguir iremos apresentar os resultados do nosso trabalho, assim como algumas conclusões que reforçam o importante papel dos Trabalhadores Sociais, na construção da Paz.

RESULTADOS

Com relação ao perfil profissional, do total de entrevistados (as) 68% atuam no setor público, 22% em ONGs e 10% no setor privado.

A grande maioria dos (as) entrevistados (as): 46% possuía mais de 10 anos de atuação profissional, seguido pelos que tinham entre 5 e 10 anos de atuação, 36%; e os que tinham menos de 5 anos de atividade profissional 18%.

Com relação à área de trabalho: 20% dos (as) profissionais atuam em Serviços Sociais Comunitários, 18% na área de Saúde, 18% com portadores de necessidades especiais, 7% com idosos, 12% com crianças e adolescentes, 12% com dependentes químicos, 6% na área da justiça, 4% com políticas de trabalho e 22% atuam em outras horas, como por exemplo: grupos vulneráveis e imigrantes.

Em relação à metodologia de trabalho, 98% utilizam a atenção direta, 40% a prevenção e 26% dos (as) Trabalhadores (as) Sociais utilizam o Desenvolvimento Comunitário.

Com relação à participação em movimentos pacifistas, apenas 26% das entrevistadas está engajado, o que reforça a necessidade de uma maior inserção dos temas da Paz na formação acadêmica.

Quando perguntadas se os conflitos podem ser positivos ou criativos, 44% responderam às vezes, seguidos por a maioria das vezes 32%; sempre, 14% quase nunca, 6% e nunca 4%. Sobre os métodos que utilizam para regular conflitos: 80% citou o Diálogo, 66% a Negociação; 62% a Mediação e 34% a Conciliação.

Em relação aos tipos de conflitos com os quais trabalham cotidianamente, 62% dos Trabalhadores Sociais citaram o acesso a serviços e direitos, 48% os fatores econômicos 38% os conflitos de idéias e 36% a divergência por interesses.

Quando perguntadas se sua prática profissional ajuda a na construção de atitudes e relações mais pacíficas, 24% afirmaram que sempre, 44% na maioria das vezes, 15% às vezes, e 2% quase nunca.

Com base na matriz de necessidades e satisfatores de Max-Neef, elaboramos uma tabela contendo alguma capacidades que os Trabalhadores Sociais contribuem para desenvolver com sua prática. Com relação às mesmas, obtemos os seguintes resultados:

As capacidades mais citadas pelos profissionais, independente da área de atuação, foram: Autonomia, coerência, compromisso social, cooperação e integração.

Em relação às questões abordadas, alguns profissionais fizeram os seguintes comentários:

- “Penso que contribuimos para a Paz na medida em que garantimos o exercício dos Direitos Sociais”.
- “Parece-me interessante o estudo do tema, quero destacar que os conflitos sempre existem em todo grupo humano, o melhor é lutar para que sejam minimizados, assim como extrair deles o positivo, aproveitando os como um instrumento”
- “Penso que o Conflito não é contrario a Paz; O conflito é necessário para a evolução e o crescimento pessoal e social, coisa distinta da violência”.
- “Contribuímos para a Paz criando bases para uma nova maneira de pensar”
- “Trabalhamos pela Paz e resolução de conflitos através da educação transversal e a mediação intercultural”
- “Creio que em meu trabalho tenho tentado que os maiores com os quais me relaciono sejam mais tolerantes entre eles e em suas relações com o exterior. A educação em valores tolerantes é o início da construção da Paz”
- “Na medida em que trabalhamos a consequência de melhorias para o Bem Estar Social destes coletivos, estamos incidindo sobre o seu nível de conflitividade social”
- “Contribuímos com nosso trabalho, sobretudo para pacificar as relações familiares e sociais de pessoas excluídas ou em situação de marginalização por problemas de drogas”
- “Creio que o fato de escutar e aliviar as necessidades deste setor da população contribui para a Paz em geral, já que nesse caso trabalhamos com Dependentes Químicos, muitos dos quais são delinquentes, ou tem relações familiares conflituosas, influenciando, portanto no estado de animo de todos que convivem com o mesmo”
- “Não existem boas políticas sociais, se trata sobre o problema, mais não se investe na prevenção”

- “A Paz cresce em função do Bem Estar da pessoa, Apenas quando as necessidades de uma pessoa estão sendo satisfeitas, ela pode estar aberta às necessidades dos demais”
- “Devemos ser profissionais que pacifiquemos em meio aos conflitos”

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi muito enriquecedora pela oportunidade de aprofundar os temas relacionados com o Trabalho Social e a Paz, além de poder conhecer mais de perto a experiência de colegas que desde seus âmbitos de atuação tem contribuído para a construção de um mundo mais pacífico. Também possibilitou o conhecimento da profissão no contexto de um país da União Européia, que possui peculiaridades próprias dos países com um maior grau de desenvolvimento.

Entre as conclusões às quais chegamos através de nossa investigação, citaremos as que consideramos mais relevantes, são elas:

- Que a Paz, além de um estado de equilíbrio interior, é também uma construção humana que deve ser edificada através da igualdade, cooperação e justiça social.
- Os conflitos, quando bem geridos, podem tornar-se um fator de harmonia e coesão social, além de transformar situações de desajuste estrutural.
- A satisfação das necessidades humanas é uma condição prévia para o desenvolvimento e para isso deve contribuir todo o sistema econômico, político e social e todos os processos de desenvolvimento devem estar centrados nos seres humanos e obtidos através de garantias como a liberdade em todas as suas expressões, oportunidades sociais e relações de transparência.
- O código de ética profissional dos Trabalhadores Sociais contém os mesmos princípios defendidos pela doutrina da Não Violência, o que confere às ações destes profissionais um caráter político e uma conotação pacifista.
- Os Trabalhadores Sociais possibilitam através de suas ações o desenvolvimento das capacidades humanas, contribuindo assim para o Empoderamento das classes mais excluídas e a conquista da Paz.

- Os estudos sobre a Paz devem ser incorporados a formação académica destes profissionais, a fim de favorecer a aprendizagem de outras formas de atuar sobre as questões sociais.
- Que as ações dos Trabalhadores Sociais, quando são compreendidas desde a perspectiva da Paz, permitem uma ampliação nos Horizontes da profissão e a valorização do ser humano naquelas virtudes que nos são próprias, como: O Altruísmo, a Liberdade, e a Solidariedade.

REFERENCIAS

ALAYÓN, NORBERTO. "Pobreza, derechos humanos y política social" en *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora, nº 77, 2004, 108-121.

ALCAZAR, FRANCISCO J. R.. *Cultivar la paz, perspectivas desde la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada 2000.

CAPARRÓS, MARIA J. E. *Introducción al Trabajo Social* Alicante, Editorial Agua Clara. 1994.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. "Declaración Internacional de principios Éticos", 2004. (disponible en www.ifsw.org.es Fecha de consulta: 10/05/2005).

FREIRE, PAULO. *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI de España. 2002.

GALTUNG, JOHAN. "Paz", en RÚBIO, ANA (ed.): *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* Editorial Universidad de Granada, 1993. 47-50.

_____. *Investigaciones teóricas: sociedad cultura contemporáneas*. Madrid, Tecnos. 1995.

MARTINEZ, G., V. *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria, Antrazut, Unesco. 2001.

MARTÍNEZ, M. L. "Poder, política y no violencia" y "Principios y Argumentos de la Noviolencia" in RUEDA B. M., y MUÑOZ, F. A. M. *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada/Conserjería de Educación de la junta de Andalucía. 2004.

MUÑOZ, FRANCISCO A. M. y otros. *Investigación para la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*, Granada, Editorial Universidad de Granada. 2005

MAX-NEEF, MANFRED y otros. *Desarrollo a Escala Humana*, Montevideo, Nordan. 1998.

MAX-NEEF, MANFRED) "Matriz de Necesidades y Satisfactores", disponible en [http:// www.userena.cl/contenidofht/manfred.html](http://www.userena.cl/contenidofht/manfred.html). Fecha de consulta, 22/11/2003.

PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 1990, Madrid, Mundi Prensa. 1990.

PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2003, Madrid, Mundi Prensa. 2003.

EDUCAÇÃO PARA PAZ E DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES A PARTIR DO TRABALHO SOCIAL NOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO URBANO

ANELMA RIBEIRO OLIVEIRA ALMEIDA*

INTRODUÇÃO

Pensar a educação para a paz e os direitos humanos nos remete à questão da cidadania e diz respeito às formas de compreender as manifestações da pobreza e desigualdade social que se configuram no espaço urbano. A preocupação é situar aspectos do debate sobre o tema que possam orientar e fundamentar as reflexões acerca da habitação, enquanto responsabilidade do Estado e direito do cidadão, assim como a discussão sobre o Trabalho Social.

Este trabalho parte do pressuposto que uma cultura de paz somente é possível com uma cultura de direitos. No ângulo da dinâmica societária, os direitos, antes de mais nada, referem-se ao modo como as relações sociais se processam. Seria possível dizer que, na medida em que são reconhecidos, os direitos estabelecem uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como interlocutor válido e por demandas legítimas.

O presente estudo se inspira e se justifica no reconhecimento da habitação como direito expresso na Constituição Brasileira e, mais recentemente, no Estatuto das Cidades (2001) que reco-

* Assistente Social, Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/Universidade Jaume de Castellón – Espanha Mestre em Paz e Desenvolvimento pela Universidade Jaime I (Castellón – Espanha) em convenio com universidade Federal de Sergipe. Pertence ao corpo técnico da Caixa Econômica Federal/Gerência de Desenvolvimento Urbano – GIDUR/AJ.

nhece a indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, afirmando ser essencial que o Estado estimule a gestão democrática das cidades por meio da participação da população tanto na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano, quanto nas decisões adotadas em relação às suas comunidades, à promoção dos direitos humanos e aos esforços para combater a pobreza extrema.

Assim, num contexto marcado pela pobreza e desigualdade social, é que se coloca a importância do debate sobre a habitação como política pública. A perspectiva de empreender uma análise sobre o Trabalho Social nas intervenções vinculadas aos Programas de Desenvolvimento Urbano advém da potencial viabilidade de este instrumento, por seu caráter eminentemente socioeducativo, contribuir para uma cultura de paz e direitos humanos no âmbito desta política. Os programas de Desenvolvimento Urbano incidem sobre o espaço, imprimindo sua marca na configuração territorial e social. Os programas aqui referidos são operacionalizados pela Caixa Econômica Federal, maior banco da América Latina e principal agente de políticas públicas do governo federal.

A análise e a investigação da realidade social é um dos aspectos fundamentais: um olhar para as condições concretas de vida da população pode contribuir com os avanços da investigação e ação para a paz. Neste sentido, esperamos apresentar uma nova leitura e um novo modo de compreender o Trabalho Social, como ação inserida em uma política pública, construída na prática social, que pode contribuir intersubjetivamente com novos projetos nos quais os seres humanos sejam capazes de reconhecer a si próprios como seres dignos de valor e, enquanto cidadãos, sejam também capazes de informar-se, de conhecer os seus direitos e de lutar por aqueles que ainda não foram instituídos.

Numa democracia efetiva, não podemos considerar natural o fato de seres humanos continuarem presos às teias da pobreza absoluta, vivendo nas ruas, nos morros, embaixo de pontes, na lama, “aos moldes de ninhos de animais”, privados dos seus direitos mais elementares. Os direitos fundamentais são, em verdade, concretizações do princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, começo, meio e fim de uma cultura de paz e de direitos humanos.

ASPECTOS DA QUESTÃO DA HABITAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil no século XX tornou-se cenário de transformações sócio-político-culturais em virtude da transição do modelo econômico agro-exportador para o industrial. Esse processo favoreceu o êxodo rural, levando milhares de pessoas a migrarem para as cidades em busca de melhores condições de vida para as quais o emprego na indústria acenava. Com o crescimento das cidades, a desigualdade social e a pobreza foram se ampliando uma vez que as cidades não tinham estrutura adequada para receber esse contingente populacional. Segundo Silva (1992),

[...] as chamadas ocupações subnormais, pela enorme rapidez com que se reproduzem, e pelo seu grande número, constituem indicadores inequívocos das más condições de vida em que se encontram grandes parcelas da população e de sua exclusão do mercado forma I (p. 11).

Com efeito, a invasão de terras urbanas para a construção de moradia é um fato corriqueiro decorrente da precarização das condições de vida das camadas mais pobres da população, em virtude das novas configurações do mundo do trabalho. A escassez de habitação, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, associada à degradação do mundo do trabalho, ao desemprego estrutural, sob condições de restrições de direitos vem agravando a pobreza e a exclusão no país, conforme atesta Yasbek (2004):

A violência da pobreza é parte de nossa experiência diária. Os impactos destrutivos das transformações societárias em andamento vão deixando suas marcas sobre a população empobrecida e oprimida: é o aviltamento do trabalho, o desemprego, são os empregados de modo intermitente e precário, é o trabalho que não liberta, são os que se tornaram não empregáveis e supérfluos (os inúteis para o trabalho cf. Castel, 1988), os sem-teto, os sem-terra, o envelhecimento sem nenhuma qualidade, o desconforto da moradia precária e insalubre, a moradia nas ruas, a saúde débil, a

droga, a Aids, a prostituição, a alimentação insuficiente, a fome, a fadiga, as humilhações, as punições, a resignação, a revolta, o fanatismo e a busca de explicações mágicas da realidade vivida, a tensão, o medo, a sujeição, a violência e tantas outras situações que anunciam os limites da condição de vida humana dos pobres, dos excluídos e dos subalternizados em nossa sociedade (p. 22).

Nessa mesma linha de reflexão, Rolnik (2002) salienta que:

O quadro de contraposição entre uma minoria qualificada e uma maioria com condições urbanísticas precárias relaciona-se a todas as formas de desigualdade, correspondendo a uma situação de exclusão territorial. Essa situação de exclusão é muito mais do que a expressão da desigualdade de renda e das desigualdades sociais: é agente de reprodução dessa desigualdade. Em uma cidade dividida entre a porção legal, rica, com infra-estrutura e a ilegal, pobre e precária, a população que está em situação desfavorável acaba tendo muito pouco acesso a oportunidades de trabalho, cultura ou lazer (p. 54).

A perspectiva apresentada por Silva e Rolnik é orientadora para análise da estrutura excludente de nossas cidades. A situação de exclusão social encontrada no Brasil contemporâneo bem reflete as consequências da pobreza absoluta em que vivem milhões de pessoas. De acordo com Sposati (1988):

A topografia natural vai sendo coberta, recoberta e encoberta por massas de construções que revelam poder aquisitivo de mármore, vidros, concretos, grades, tijolos, madeiras, papelões ou mesmo simples pano juntado numa esquina, aos moldes de ninhos de animais (p.16).

Essa “topografia social” da realidade brasileira leva a população a uma luta constante contra verdadeiros enclaves de discriminações, preconceitos, exclusões e exige novas formas de gestão das cidades.

Tais abordagens evidenciam a ocupação desordenada das cidades, a fragmentação do tecido urbano e os impactos sócio-ambientais a que nossas cidades estão submetidas bem como a dimensão da desigualdade e da exclusão social que se engendram e se reproduzem a partir das próprias condições de vida da população associadas aos lugares onde vivem. Isto nos mostra que tais situações são resultantes, dentre outros fatores, da ausência de uma visão estratégica aliada à falta de um planejamento articulado entre as políticas públicas. É neste contexto de necessidades mais prementes, que o modelo de cidade brasileiro torna-se insustentável e seguirá sendo antissocial e desumano.

MORADIA DIGNA: UMA QUESTÃO DE DIREITO

Como fundamento do Estado democrático de Direito, o texto da Magna Carta no Brasil afirma a Soberania, a Cidadania e a Dignidade da pessoa humana (art.1º). Antes da Emenda Constitucional n.º 26, não se mencionava o direito à moradia como direito social, mas se previa, nos artigos 23 e 183 da Constituição Federal: “Promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico” (BRASIL, 1998: 26).

Através da Emenda n.º 26, de 14 de fevereiro de 2000, o direito à moradia foi expressamente incluído na lista dos direitos constitucionais, sob o Capítulo II, como direito social, passando o art. 6º a ter o seguinte teor: “São direitos sociais a educação, a saúde, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desempregados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2005: 20).

Em 10 de julho de 2001, entra em vigência o Estatuto da Cidade – Lei nº 10257 que no seu capítulo IV regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, referindo-se à gestão democrática da Cidade, em que a participação popular assume papel destacado e de extrema importância. O Estatuto da Cidade representa um marco legal sendo o começo de uma nova trajetória da Política Nacional de Habitação, sob novos princípios, novos métodos e concepções.

O essencial do Estatuto da Cidade é o fato de ele sublinhar que o direito a cidades sustentáveis, entendido como “O direito à

terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infra-estrutura, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações” (ESTATUTO DA CIDADE – art. 2º, incisos I e II do Capítulo I), passa a ter vigência como um dos direitos fundamentais da pessoa humana e se constitui como a meta fundamental da República Brasileira para o desenvolvimento urbano: tornar as cidades brasileiras mais justas, humanas, democráticas e sustentáveis.

A partir da análise desses processos e baseado nas normas de ordem pública e de interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental e mediante diretrizes gerais, dentre as quais está explicitada a gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas tanto na formulação quanto na execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano, é possível afirmar que o Estatuto da Cidade formula uma nova concepção de política de habitação, reafirmando a interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948, estabelecendo, assim, no país uma nova matriz para as cidades agregada de valores impregnados de justiça, de democracia e de solidariedade. Inicia-se, assim, um novo processo de construção coletiva para uma nova ética urbana com a perspectiva de reduzir as desigualdades sociais, promover a justiça social, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento social e econômico.

No que se refere aos novos paradigmas da gestão pública da cidade, por exemplo Koga (2003), salienta que os objetos da gestão pública estão intrinsecamente vinculados à melhoria da qualidade de vida e à promoção da inclusão social mediante a resolução dos problemas concretos que incidem sobre uma população em determinado território. Nesse sentido

Medidas territoriais no âmbito das políticas públicas são importantes não para definir áreas prioritárias para execução de programas e projetos predefinidos, mas também para redefinir as próprias diretrizes e ações das áreas de intervenção. O conhecimento do território nas suas medidas

intra-urbanas possibilita levantar, além das carências, também as potencialidades do lugar, para o fomento da estratégia específica de ação pública. Isto implica a participação dos sujeitos que constroem estas potencialidades locais. (p. 33-34)

Os aspectos assinalados acima apontam que nos últimos anos, houve uma grande evolução na concepção da política habitacional, inserindo-a num contexto mais amplo, sobretudo deixando de considerar a moradia em seus aspectos estritamente construtivos. Essa nossa visão foi fortemente influenciada, por um lado, pelas mudanças históricas, culturais e políticas, a partir de um redimensionamento das necessidades e aspirações da população e, por outro, pelas novas alternativas desenvolvidas pelo poder público, que passam a estabelecer novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade.

Considerar a cidade e as pessoas que nela vivem como portadores de opiniões é não perder de vista a perspectiva da cidade pelos cidadãos, é uma conjugação necessária para a “prática da cidadania e da civilidade”.

PAZ, DEMOCRACIA E DESENVOLVIMENTO

Ao tratarmos de educação para os direitos humanos, estamos falando também de educação para a paz, para a democracia e para o desenvolvimento. Trata-se de expressões distintas de um mesmo universo conceitual e valorativo. Para Bobbio (1991): “a paz é o pressuposto necessário para o reconhecimento e efetiva proteção dos direitos humanos, tanto nos Estados quanto no sistema internacional” (p. 14).

O conceito de paz como o de desenvolvimento, durante séculos, predominou como uma leitura que podemos denominar negativa ou economicista, pois que associa desenvolvimento unicamente ao crescimento econômico, limitando-se aos seus aspectos quantitativos. Uma concepção baseada exclusivamente no desenvolvimento material de bens e serviços.

O relatório do PNUD agrega uma contribuição inestimável quando passa a considerar o conceito de desenvolvimento sob a perspectiva das capacidades humanas.

Define-se desenvolvimento humano como a liberdade e a formação das capacidades humanas, ou, seja, a ampliação da gama que as pessoas podem fazer e aquilo que podem ser. As liberdades e os direitos individuais importam muito, mas as pessoas ver-se-ão restringidas naquilo que podem fazer com essa liberdade se forem pobres, doentes, analfabetas ou discriminadas; se forem ameaçadas por conflitos violentos ou se lhes for negada a participação política. È por esse motivo que as “liberdades fundamentais do homem” proclamadas na Carta das Nações Unidas, são um aspecto essencial do desenvolvimento humano. (PNUD apud JARES, 2007: 41).

A concepção ampla de desenvolvimento nos remete a ideia de dignidade e com ela, ao conceito de direitos. Existe uma ligação entre o direito à moradia, à vida, à dignidade da pessoa humana. Erradicar a pobreza exige soluções diferenciadas, que vinculem capacidades e oportunidades. A perspectiva de base é que as políticas voltadas para sua redução devem concentrar-se na oferta de oportunidades para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos pobres para que possam, também por seu esforço, comprometer-se com seu processo de desenvolvimento.

Uma visão da pobreza do ponto de vista das oportunidades e das relações sociais tem como consequência a ênfase em programas que atuam sobre o contexto em que vivem os pobres, dirigidos para aumentar as oportunidades locais e as capacidades dos indivíduos. Isto significa levar em conta as dimensões subjetivas da pobreza.

Um elemento central para que se viabilize a expansão das capacidades de indivíduos diz respeito à participação, ao envolvimento das pessoas em questões que são de interesse coletivo. Segundo Demo (1996) “o abecê da participação é a organização dos sujeitos para conquistar espaço, para gerir seu próprio destino e para ter vez e voz”. Nesse sentido, consideramos que a participação possibilita o fortalecimento da democracia.

A construção de paz desde uma ética da justiça supõe o reconhecimento universal de todos os seres humanos serem reconhecidos como interlocutores, como participantes das decisões que

os afetem. É neste contexto que o Trabalho Técnico Social da Caixa Econômica Federal se insere e que está coerente com o conceito de desenvolvimento e paz. Educar para paz e desenvolvimento pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito à diferença, o compromisso com a democracia e com a defesa dos direitos humanos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, e em consequência da descentralização político-administrativa e da ampliação dos canais democráticos de participação, novos desafios são colocados tanto para a sociedade civil quanto para o poder público local. A criação de instrumentos de gestão democrática legitima os sujeitos sociais como principais propositores das políticas públicas territoriais. Contudo, tal iniciativa, por si só, não garante a participação como processo existencial concreto que implica a conscientização, organização e a capacitação permanente. Compreende-se que é aqui que o Trabalho Social pode contribuir.

O Trabalho Social como espaço de diálogo e de negociação entre governo e sociedade, amplia o conceito de participação. O Trabalho Social abre espaço à participação dos excluídos no processo de gestão da cidade.

No Relatório do PNUD fica claro que o desafio primordial de todos os governos é promover o desenvolvimento, entendido em sua acepção mais ampla, que conduza a uma nova civilização humana, e essa construção passa pelas pessoas, conforme é explicitado na afirmação a seguir:

A dimensão humana do desenvolvimento não é um detalhe a mais no diálogo sobre desenvolvimento. É uma perspectiva completamente nova, uma maneira revolucionária de redefinir nossa abordagem convencional ao desenvolvimento. Com essa transição do pensamento, a civilização humana e a democracia deverão alcançar ainda outro degrau. Mais que resíduos do desenvolvimento, os seres humanos finalmente poderão converter-se em seu principal objetivo e sujeito, não uma relegada abstração econômica, mas uma realidade viva, não vítimas indefesas ou escravas dos mesmos processos de desenvolvimento, cujo controle não este-

ve nem em suas mãos, mas sim nas de seus amos que elas não controlaram – apenas eles, seus amos. Depois de muitas décadas de desenvolvimento, estabelecer a supremacia das pessoas no desenvolvimento econômico é um apaixonante desafio. Implica caminhar em direção a um novo paradigma de desenvolvimento humano (PNUD apud JARES, 2007: 42).

Dentro desta linha de pensamento, temos nos estudos de Rabanni (2001) que Educar para a paz é uma forma de romper com a dependência, ajudando na compreensão das realizações coletivas e promovendo a realização individual através de uma educação dialógica que permite construir coletivamente os símbolos e valores de sua comunidade. Educar para paz é reconhecer a igualdade e interdependência humana na medida em que se pode expor as afirmações e os questionamento aos demais. É a aceitação da unidade na diversidade no enfrentamento dos conflitos através do diálogo, cooperação, buscando solucionar qualquer problema ou tomando decisões sempre coletivas e nunca individuais.

A partir da concepção de paz e desenvolvimento em interface com a democracia podemos afirmar que a defesa de uma sociedade justa, igualitária e democrática, pressupõe uma prática cotidiana pautada no fortalecimento da autonomia e das capacidades dos indivíduos para ação.

Assim, o primeiro passo para o alcance nas transformações sociais, na sustentabilidade das cidades é o reconhecimento da importância da participação comunitária nas intervenções vinculadas aos Programas de Desenvolvimento Urbano. Trata-se de desenvolver programas e mecanismos que de fato incorporem a participação e que priorizem a autonomia e empoderamento (*empowerment*) dos sujeitos atendidos pelas políticas públicas.

Cabe aos projetos sociais desenvolver estratégias para promover a participação dos moradores de áreas de intervenção dos programas, na consecução de projetos, utilizando como objeto primeiro para a mobilização das famílias a própria intervenção física, trazendo à tona o debate sobre

as prioridades e as formas de implementação. Soma-se a isso a instrumentalidade da população com informações técnicas, por parte das equipes multidisciplinares envolvidas, promovendo as transparências quanto às possibilidades de ação, tendo em vista os recursos disponíveis, possibilitando a co-gestão tanto dos projetos físicos quanto sociais. Tais espaços criados, junto à população, em função de um projeto objetivo se caracterizam como campo ideal para desenvolver as discussões e reflexões sobre temas inerentes ao seu cotidiano, possibilitando delinear um conjunto de ações pautadas nos seus reais interesses, os técnicos sociais trabalhando, na assessoria aos grupos constituídos, visando melhoria de suas condições de vida [...].(VIEIRA, 2002: 64)

Nessa ótica, o Trabalho Técnico Social presente nos Programas de Desenvolvimento Urbano ocupa um lugar de destaque na mobilização social pelo envolvimento na orientação da população beneficiária. Isso pressupõe que o Trabalho Técnico Social da Caixa pode ser um facilitador no âmbito de cada município do direito à moradia e do direito às cidades sustentáveis.

No entendimento de Marx (LUIZ, 2008) “os direitos só podem ser exercidos em comunidade com outros homens, seu conteúdo é a participação na comunidade, e, conseqüentemente, na comunidade política, no Estado” (p. 118). Isto significa uma atuação profissional voltada para ampliação e consolidação da democracia na vida social, afirmando o compromisso com a cidadania. Neste sentido, o Técnico Social desempenha o papel de educador da ação coletiva, impulsionando novas formas de sociabilidade, assentados na relação entre o Estado e a Sociedade Civil, aproximando a Cidade dos Cidadãos.

O desafio consiste em realizar um trabalho de mobilização, organização e participação comunitária, fomentando espaços democráticos que estimulem a criação de alternativas para soluções dos problemas enfrentados pelas famílias envolvidas, incorporando em sua dinâmica, o conhecimento, a reflexão e a ação, ou seja, alimentar um fazer profissional criativo a partir de um pensar e agir no qual a ação educativa seja uma constante.

O profissional pode desenvolver com a população beneficiária reflexões conjuntas sobre a realidade da área, sobre os problemas cotidianos existentes, definindo conjuntamente ações de enfrentamento, realizando e avaliando continuamente com a população o processo de desenvolvimento em que se encontram, assim como os efeitos das ações desenvolvidas sobre esse processo. O profissional e a população se tornam, ao mesmo tempo, educando e educador. É imprescindível que o profissional conduza o processo pedagógico, de modo a ampliar a participação popular.

Claro que, quanto mais as camadas populares exercitam a prática da participação em sua realidade cotidiana, mais a sua força se vai refletir na dinâmica da conjuntura social e, por conseguinte, na dinâmica das decisões e funcionamento do Estado e das instituições. Esse exercício inclui a própria forma de relação dessa população com as instituições que fazem parte dessa realidade cotidiana. (SOUZA, 2004: 127-128).

Por certo é importante considerar que a ação do profissional na habitação, implica que ele pode desenvolver processos educativos de modo a estimular a reflexão da comunidade sobre sua realidade conjuntural, criando condições para que esta possa expressar suas preocupações e interesses e descubra o que fazer ante eles, reforçando e ampliando, conseqüentemente, os níveis de conscientização e organização existentes.

Com a concepção que se tem de Trabalho Social, a definição dos seus objetivos requer que as relações pedagógicas, que determinam a sua prática, se caracterizem por um processo de troca no descobrimento da realidade.

O Trabalho Social desencadeia um processo educativo de descobrimento da realidade através do diálogo, da troca de conhecimento e da reflexão juntamente com a população. A descoberta de interesses e preocupações da população é um processo de conscientização para o profissional como educador/educando e para a população comunitária como educadora/educanda. A reflexão sobre os interesses e as preocupações da população se caracteriza como um processo de participação e desenvolvimento à medida

que a troca de saberes ajuda a desenvolver a consciência da população e do profissional. É na ação que a consciência mais desenvolve sua capacidade de julgamento, criticidade e discernimento da realidade.

A perspectiva dialética de compreensão da realidade amplia a percepção sobre a realidade social, levando a população a um novo pensar e agir sobre esta realidade. Pensar de maneira criativa implica ser consciente das possibilidades de transformar a realidade, ter consciência de que as coisas podem ser feitas de outras maneiras, compreender que novos modelos de sociedade podem ser criados. Fazer as coisas de maneira criativa é um sentimento de pertencimento à humanidade.

O sentido e o valor de qualquer realidade é função do questionamento, do dar e demandar razões para a construção do seu porquê. Educar para paz e para a consciência dos direitos humanos é um desafio que interroga, que põe em questão a capacidade da permanente construção coletiva do porquê dessa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tentamos argumentar, os programas de Desenvolvimento Urbano indicam o potencial do Trabalho Social em se constituir, na esfera pública, como um novo espaço portador de uma dimensão fundamental de expressão social, podendo se tornar uma das alternativas valiosas e uma proposta positiva para os avanços dos estudos e investigação para a paz. Para tanto, torna-se necessário desenvolver pesquisas de situações concretas sobre a dinâmica das ações coletivas e as suas formas de organização e mobilização, abrangendo as peculiaridades de cada realidade na conformação das subjetividades e das sociabilidades da vida cotidiana e das representações dos indivíduos e sujeitos sociais.

O grande desafio está ligado à produção de alternativas para as manifestações da pobreza e da desigualdade social que persistem no cenário urbano brasileiro.

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais n.1/92 a 48/2005 e as de revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação.

DEMO, Pedro. Participação é conquista: noções de política Social participativa. São Paulo: Cortez, 1996.

INSTITUTO POLIS. Estatuto da Cidade - guia para implementação pelos municípios e cidadãos. Brasília: Câmara dos Deputados/Instituto Polis, 2001.

JARES, Xesús R. Educar para paz em tempos difíceis: trad. Elizabete de Moraes Santana, São Paulo: Palas Athena, 2007.

KOGA, DIRCE. Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. Emancipação Social: fundamentos à prática social e profissional In Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, ano 29, n.94 p. 114-13 jun. 2008.

RABANNI, Martha Jalali. Educación para la Ciudadanía Mundial: Reconociendo la Unidad Humana y realizando su Diversidad. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2001.

ROLNIK, RAQUEL. É possível uma política urbana contra a exclusão? In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, ano 23, n.72 p.53-61 nov. 2002.

SILVA, IVANISE ALVES DA. A crise da moradia. João Pessoa: Agir Editora da Universidade da Paraíba, 1997.

SPOSATI, Adailza de Oliveira. Vida urbana e gestão da pobreza. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA Maria Luiza de. Desenvolvimento da comunidade e participação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, Jane Eyre Gonçalves. Educação para a sustentabilidade: um pressuposto da participação comunitária na gestão ambiental nas cidades. In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, ano 23, n.72 p.62-70 nov. 2002.

YASBEK, Maria Carmelita. As ambigüidades da assistência social brasileira após dez anos de LOAS. In: Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, ano 25, n.77 p.11-29 mar. 2004.

PRINCÍPIOS DA CULTURA DA PAZ E A AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL

EDMAR RAMOS DE SIQUEIRA*

MARCOS ANTONIO DA SILVA**

INTRODUÇÃO

No contexto da discussão acerca da relação entre discurso (teoria) e a aplicabilidade das técnicas e dos produtos tecnológicos (prática) concernentes à agricultura familiar, no Brasil, uma pergunta importante é o que fazer para sanar as dificuldades encontradas pelos “atores” de um novo paradigma para a sensibilização da necessidade e conveniência da adoção de novos sistemas de produção de base ecológica para a agricultura familiar?

Para dotar os atores sociais pertinentes à agricultura familiar do Brasil de um discurso consistente, convincente e desprovido de todo tipo de violência, preconceito e discriminação é necessário compreender previamente os problemas concretos do dia-a-dia dos agricultores e, na medida do possível, tentar aportar as soluções a eles adequadas.

Os problemas puderam ser visualizados de maneira sintética no trabalho do Ministério da Integração Nacional, que compreendeu a lógica da distribuição de renda no Brasil a partir da identificação de 1555 municípios com renda **deprimida** e com tendência a decréscimo, e concluiu que a causa dessa situação, em grande parte das localidades, é a destruição da base de seus recursos

* Pesquisador da Embrapa Tabuleiros Costeiros. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/Universidade Jaume de Castellón – Espanha. edmar@cpatc.embrapa.br

** Professor Adjunto do Departamento de Filosofia/UFS. Orientador desse trabalho de pesquisa. marcosilva33@hotmail.com.

naturais. Não cabe dúvida, o conjunto desses problemas tem instaurado uma situação conflituosa que, no **Curso de Especialização em Estudos da Paz e Resolução de Conflitos da UFS**, mereceu nossa atenção com o fim de levar a cabo a realização da investigação.

A agricultura é uma das formas de maior impacto da ação do homem na natureza. São os modelos de intervenção não sustentáveis que produzem alto impacto negativo como a implantação de lavouras, ao lado da retirada da cobertura florestal para comércio de madeira. Nesse sentido, a recomendação do estudo referido anteriormente é sábia, pois propõe a implantação do desenvolvimento com base em novo paradigma que tem como princípio o modo endógeno, o estilo de construção coletiva e a restauração dos recursos locais com alta criatividade. Assim, os princípios que regem os jardins florestais têm uma total aderência e serão de extraordinária importância no contexto da superação das dificuldades.

A agricultura moderna segue um ideário produtivo proposto e implementado nos países centrais após o término da II Guerra Mundial. Sua meta era o aumento da produção e da produtividade das atividades agropecuárias, estabelecida na monocultura, no uso intensivo de insumos químicos, de variedades geneticamente melhoradas de alto rendimento e pertinentes a esses princípios, na expansão dos sistemas de irrigação e, também, na intensa mecanização das ações produtivas.

Estas formas de intervenção têm sido responsáveis pela geração de grandes impactos ambientais negativos, pois, ao transformar ecossistemas naturais em agroecossistemas privilegia uma, ou apenas algumas poucas espécies no processo produtivo de obtenção de alimentos, iniciando assim, uma biosimplificação, ou seja, a redução da diversidade biológica, aliada ao uso intensivo de insumos químicos, à mecanização e à irrigação (BOLFE et al, 2004).

Com a consolidação de uma nova consciência ambiental e epistemológica, estão sendo demandados processos de intervenção com menos, ou sem impactos negativos, que sejam baseados em uma visão sistêmica e construídos com a participação dos atores envolvidos no processo. É nessa perspectiva que se articula

uma nova matriz tecnológica para a pesquisa agropecuária que, para além do aumento de produtividade, assuma, como pressupostos válidos, a sustentabilidade, a equidade social, a segurança alimentar e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, tanto aquelas envolvidas diretamente no processo produtivo, como as que indiretamente participam desse processo como mediadores, usuários de serviços ou como consumidores.

Por outro lado, o modelo científico linear tem sido muito questionado, já que, dentro de um mundo cada vez mais complexo e envolto em relações, conhecimentos, tecnologias e inovações relevantes para a sociedade como um todo, novos processos de interação social em busca de um futuro melhor para a humanidade vêm sendo propostos. No contexto em que a tecnologia aparece como um instrumento importante para a sustentabilidade, é imprescindível a definição de um novo marco epistemológico que se contraponha ao representacionismo na produção do conhecimento (MATURANA & VARELA, 2001).

Os princípios dos sistemas de produção de base ecológica aportam uma visão sistêmica que atende a esta nova matriz. São concebidos pela dinâmica do mundo tropical e fundamentados pelo processo da sucessão secundária das florestas tropicais. Estes princípios incorporam parte de uma lógica de manejo produtivo, desenvolvida e internalizada por populações tradicionais, que ainda sobrevive em diversas localidades. O que aponta para a urgência na sistematização e no confronto com o saber técnico-científico, que potencialize as experiências locais (EMBRAPA, 2006).

Por outro lado, não existe uma compreensão epistemológica da problemática relacionada à inevitabilidade da adoção desses princípios ecológicos nos sistemas de produção vigentes, que considere as mudanças climáticas globais e suas consequências em todos os setores da sociedade.

Há dificuldades e retardamentos na adoção de novas posturas, porque a lógica capitalista permeia a geração e a transferência de conhecimentos para as cadeias produtivas da agricultura maximizarem o uso de insumos externos à propriedade agrícola.

Assim, é fundamental, por meio de uma abordagem dialética, evidenciar a contradição existente entre os princípios da revolução verde e aqueles pertinentes a sistemas de produção agrícola

de base ecológica, como determinante do conflito gerado na prática da agricultura familiar no Brasil.

CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO

O marco epistemológico prevalente na época atual é o representacionismo que forneceu as bases para toda a cultura patriarcal “predadora” dos recursos naturais e ofensiva à alteridade nos moldes em que discute Levinas (1997), por conta da crença de que vivemos num mundo-coisa, de onde podemos aurrir todos os recursos por serem recursos naturais (MARIOTTI, 2005).

Essa concepção tem como base um fundamento filosófico de que o âmbito da humanidade é algo separado da natureza, pois, a base científica segmentada com seus modelos e matrizes que lhe deram origem, nesta concepção, a objetividade é privilegiada e a subjetividade é descartada como algo que poderia comprometer a exatidão científica, com base na concepção de Bacon (1997), universalmente popularizada pela frase: “conhecer é poder”, ou via Descartes para quem é indubitável: “Penso, logo existo”, implicando, por consequência, a separação do pensar das outras conexões pertinentes e, por extensão, só posso ter certeza naquilo que meço, peso ou classifico. Como resultado a qualidade foi abandonada na concepção científica e, como seu corolário, a ciência transformou-se numa ciência da matéria mais morta do que viva. Ficamos impossibilitados de detectar as conexões existentes em todos os processos vivos, pois a vida é uma rede de relações, como bem tem sido demonstrado pela física quântica e compreendida e explicitada pela epistemologia.

Como consequência desta visão segmentada e mecanicista, gerou-se conhecimentos e tecnologias que causaram profundos impactos negativos ao ambiente natural, hoje constatados no âmbito da opinião pública mundial, explicitados pelo aquecimento global, que é o resultado da excessiva liberação de gás carbônico na atmosfera, pelos processos tecnológicos em todas as cadeias produtivas e de consumo de todos os setores produtivos.

Não obstante, a nova maneira de compreender a geração do conhecimento e de suas relações com a natureza com base na teoria da *autopoiesis* (MATURANA & VARELA, 2001), contrapondo

ao representacionismo clássico, aporta elementos para compreender o processo de contradição existente entre os princípios empregados na prática da agricultura familiar.

A proposta central do representacionismo é a de que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo. A mente seria então um espelho da natureza (BACON, 1997). O mundo conteria “informações” e nossa tarefa seria extrai-las dele por meio da cognição. Essa concepção teórica produziu consequências práticas e éticas. Veio, por exemplo, reforçar a crença de que o mundo é um objeto a ser explorado pelo homem em busca de benefícios. Essa convicção constitui a base da mentalidade extrativista – e com muita frequência predatória – dominante entre nós. A ideia de extrair recursos de um mundo-coisa, descartando em massa os subprodutos do processo, estendeu-se às pessoas, que assim passaram a ser utilizadas e, quando se revelaram “inúteis”, foram também descartadas (MARIOTTI, 2001).

Ao nos convencer de que cada um de nós é separado do mundo (e, em consequência, das outras pessoas), a visão representacionista em muitos casos terminou desencadeando graves distorções de comportamento, tanto em relação ao ambiente quanto no que diz respeito à alteridade. Não obstante, deve-se ter em conta que o representacionismo é um dos fundamentos da cultura patriarcal “moderna”, sob a qual vive hoje boa parte do mundo, inclusive as Américas. A fragmentação traduz a separação sujeito-objeto, principal característica da concepção representacionista. Hoje, mais do que nunca, o representacionismo pretende que continuemos convencidos de que somos separados do mundo e que ele existe independentemente de nossa experiência (MARIOTTI, 2011).

No âmbito das relações interpessoais, a cultura patriarcal discrimina minorias e gênero, provocando tensões pelo desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa humana. Assim, a **Cultura da Paz**, nos termos colocados por Rabbani (2003), traz elementos de extrema importância na formulação de diretrizes impregnadas de uma cultura de profundo respeito à pessoa humana, quando afirma:

A compreensão do conflito humano, no contexto da luta por reconhecimento, permite a contínua superação do con-

flito – sem que a tensão deixe de existir – a partir da busca e inclusão dos pólos da tensão, em lugar de, como se tem feito normalmente de maneira individual e coletiva, tentar, segundo as forças do momento histórico em que se viveu negar, neutralizar ou destruir a existência de um ou de outro pólo.

Acrescenta, ainda, a Professora:

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

No caso dessa dificuldade da aceitação do novo, argumentamos que, se mudarmos a terminologia ou a linguagem, teremos mais chances de atrair atenção para os novos princípios que estamos trazendo (MATURANA, 2001). No caso dos sistemas agroflorestais sucessoriais poderemos denominá-los de jardins florestais, nos termos propostos por Henrique de Abreu Cerqueira Souza, agricultor, agrônomo e consultor do Instituto de Permacultura da Bahia e um dos discípulos diletos de Ernst Götsh, sistematizador da lógica dos sistemas agroflorestais sucessoriais.

Deste modo, evitar-se-ão as forças restritivas, manifestas na introdução de novos conhecimentos, tecnologias, produtos e serviços no âmbito de um mesmo paradigma já ultrapassado. Seria, ainda, o caso de se admitir uma nova abordagem a ser recomendada para situações diferenciadas, não concorrente com os modelos agrícolas vigentes.

Neste contexto de mudanças paradigmáticas é adequada a abordagem de que as concepções de natureza, outrora correntes, não eram nem menos científicas nem menos o produto da idiosincrasia (maneira própria do ser) do que as que estão em voga. Se essas crenças obsoletas devem ser chamadas de mitos,

então os mitos podem ser produzidos pelos mesmos tipos de métodos e mantidos pelas mesmas razões que hoje conduzem ao conhecimento científico. Mas, se elas devem ser chamadas de ciência, então a ciência inclui conjuntos de crenças totalmente incompatíveis com as que hoje mantemos. Teorias obsoletas não são, em princípio, acientíficas simplesmente porque foram descartadas, contudo esta conclusão torna difícil conceber o desenvolvimento científico como um processo de acréscimo. A mesma pesquisa histórica, que mostra as dificuldades para isolar invenções e descobertas individuais, dá margem a profundas dúvidas a respeito do processo cumulativo que se empregou para pensar como teriam se formado estas contribuições individuais à ciência. O resultado de todas estas dúvidas e dificuldades foi uma revolução historiográfica no estudo da ciência. Os historiadores da ciência, gradualmente e muitas vezes sem se aperceberem completamente do que estavam fazendo, começaram a se colocar novas espécies de questões e a traçar linhas diferentes, frequentemente não-cumulativas, de desenvolvimento para a ciência. Em vez de procurar as contribuições permanentes de uma ciência mais antiga para a nossa perspectiva privilegiada, eles procuraram apresentar a integridade histórica daquela ciência, a partir de sua própria época (KHUN, 2006).

Para Khun os primeiros estágios da maioria das ciências têm se caracterizado pela contínua competição entre diversas concepções de natureza distinta. Cada uma delas parcialmente derivada e todas apenas aproximadamente compatíveis com os ditames da observação e do método científico. O que diferenciou essas várias escolas não foi um ou outro insucesso do método – todas elas eram “científicas” – mas aquilo que chamaremos a incomensurabilidade de suas maneiras de ver o mundo e nele praticar a ciência.

Quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica - então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. Os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais são denominados neste ensaio de Revoluções Cien-

tíficas. Elas são os complementos desintegradores da tradição à atividade da ciência normal, ligada à tradição. Momentos decisivos essenciais do desenvolvimento científico estão ligados aos nomes de Copérnico, Newton, Lavoisier e Einstein. No que concerne à história da ciência, esses episódios exibem aquilo que constituem todas as revoluções científicas (KHUN, 2006).

Cada um dos episódios ligados aos cientistas acima, forçou a comunidade a rejeitar a teoria científica anteriormente aceita em favor de uma outra incompatível com aquela. Como consequência, cada um deles produziu uma alteração nos problemas à disposição do escrutínio científico e nos padrões a profissão determinava o que deveria ser considerado como um problema ou como uma solução de um problema legítimo. Tais mudanças, juntamente com as controvérsias que quase sempre as acompanham, são características definidoras das revoluções científicas (KHUN, 2006).

Regularmente e de maneira apropriada, a invenção de novas teorias evoca a mesma resposta por parte de alguns especialistas que vêm sua área de competência infringida por essas teorias. Para esses homens, a nova teoria implica uma mudança nas regras que governam a prática anterior da ciência normal. Por isso, a nova teoria repercute inevitavelmente sobre muitos trabalhos científicos já concluídos com sucesso. É por isso que uma nova teoria, por mais particular que seja o seu âmbito de aplicação, nunca ou quase nunca é um incremento ao que já é conhecido. Sua assimilação requer a reconstrução da teoria precedente e a reavaliação dos fatos anteriores. Esse processo intrinsecamente revolucionário raramente é completado por um único homem e nunca de um dia para o outro (KHUN, 2006).

Os jardins florestais seriam, em princípio, recomendados para a recuperação de áreas degradadas e, por sua grande eficiência, pela pertinência ecológica de seus princípios seriam adequados, em nível de excelência para essas ações, especialmente para as áreas em risco de desertificação para as quais não há nenhum tipo de intervenção eficiente e eficaz.

Quando empregados para essas condições e constatada sua eficiência, se colocaria, então, a questão: por que não utilizá-los como sistemas de produção? Então, neste momento, a adoção do novo estaria efetivada.

Com efeito, a matriz tecnológica na agricultura, tendo como orientação apenas o aumento da produtividade e a segurança alimentar, em seus aspectos quantitativos, gerou um conjunto de intervenções denominado de pacotes tecnológicos. Estes pacotes, tendo como princípios, como já afirmamos anteriormente, a monocultura, o emprego de insumos químicos, a irrigação e a mecanização intensivas, o melhoramento genético dirigido para o modelo e o emprego de insumos químicos na “fertilização dos solos” e no controle de “pragas e doenças”, todos antinaturais e altamente demandantes de energia e pródigos na liberação de gás carbônico têm contribuído para uma resistência frente às novas exigências, portanto, com alto potencial de degradação ambiental. Esse processo ficou conhecido mundialmente como modelo “revolução verde”.

Para contrapor a este marco epistemológico, Maturana (2001), propõe que o mundo não nos é pré-dado, não é mundo-coisa que minha mente capta, compreende e explora. O mundo é construído no encontro entre as pessoas, no espaço criado pelo acoplamento estrutural, que gera uma energia da mais alta qualidade, que propicia as condições, propriamente falando, de intervenção que “cria” o mundo. A estas condições, genericamente considerando, que podemos denominar de amor, de carinho ou qualquer outra terminologia que quisermos empregar e que os nossos preconceitos permitirem. Paulo Freire (2002), explicita esta abordagem, quando afirma que:

(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se aproxima do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (p. 13).

O mesmo autor acrescenta uma informação significativa ao afirmar que:

(...) educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (p. 25).

Com efeito, esses enunciados aportam elementos de entendimento para um novo olhar em relação ao discurso de posicionamento, relativo à prática de uma agricultura familiar que seja emancipadora, libertadora e integradora da pessoa na produção ecológica e humanamente correta na geração de alimento, fibra ou energia.

O NOVO MODELO AGRÍCOLA PARA OS TRÓPICOS E SUAS IMPLICAÇÕES

O conceito de agricultura sustentável abrange um conjunto de visões que reflete o conflito de interesses existentes na sociedade. Neste sentido, constitui um modelo que congrega, desde uma maioria que vê a possibilidade de uma simples adequação ao atual sistema de produção, até aqueles que vêm a possibilidade de promover mudanças estruturais significativas.

Muitas vezes, as interpretações convencionais do termo, entretanto, se confundem com a perdurabilidade da produção e do máximo de rendimento. Não obstante, qualquer que seja sua definição, deve levar em conta necessariamente as dimensões cultura e estrutura (FERRAZ, 2003).

Com efeito, tem-se como certo que, a partir dessa definição, a expressão natural da paisagem tropical é o estabelecimento de exuberantes florestas, bastante diversificadas em espécies, quer animais, quer vegetais, de diferentes portes. Por outro lado, em meio às preocupações com a preservação dos ecossistemas, o estabelecimento de uma agricultura sustentável e a manutenção do equilíbrio no manejo das técnicas e a conservação do solo, têm-se as sociedades humanas com as suas tecnologias de produção de alimentos, modelos agrícolas cada vez mais avançados que, de acordo com o paradigma dominante, consiste em se “suprimir”

essas florestas e impor alguns poucos cultivos, quase sempre sob a forma de monoculturas (TRINDADE NETO, 2003).

Não cabem dúvidas que as consequências desse modo de interação são danosas ao ecossistema. Não bastasse a eliminação da biomassa, tais práticas agrícolas trazem no seu bojo a necessidade de adoção de insumos externos, quer seja para melhorar a fertilidade do solo (adubos e corretivos), quer seja para o controle de pragas e doenças (agrotóxicos). Conseqüentemente, não é só a paisagem local que sofre os impactos desse modo de produção, mas as populações humanas vêm, também, recebendo toda sorte de impactos, principalmente no que se refere aos riscos para a saúde (TRINDADE NETO, 2003).

Haverá um modelo agrícola mais de acordo com a expressão natural dos trópicos? Algo que possa prover as necessidades humanas de alimentos, fibras, madeiras etc. e, ao mesmo tempo, seja compatível com essa biodiversidade, com a sua exploração de modo sustentável? Qual o papel do homem tropical frente a esse confronto? Deverá continuar com os modelos supressivos da tradição ocidental, nascida e desenvolvida nos climas temperados? Ou poderá ele começar a construir um modelo próprio, mais condizente com a sua realidade? (TRINDADE NETO, 2003).

Felizmente, para responder a essas indagações, há um conjunto de práticas que têm sido estudadas e englobadas no termo geral denominado "Sistemas Agroflorestais". Os Sistemas Agroflorestais não são novos. Estão incluídos num rol de práticas denominadas agroecológicas que, ao contrário da agricultura convencional, se caracterizam pela sustentabilidade (TRINDADE NETO, 2003).

Um dos exemplos mundiais mais conhecidos e de grande êxito são os sistemas agroflorestais da Indonésia, que compreendem complexos jardins de árvores estabelecidos dentro de terras agricultáveis para a produção ativa de produtos florestais/agrícolas. Estes sistemas são tão diversos e dinâmicos que se constituem nos mais importantes elementos da agricultura praticada por pequenos proprietários da Indonésia, cobrindo cerca de seis milhões de hectares do seu território (MICHON & DE FORESTA, 1999).

As qualidades dos sistemas agroflorestais complexos, que são de interesse central na perspectiva do desenvolvimento

endógeno, são completamente diferentes daquelas advindas de áreas reflorestadas de forma convencional. Incluem, entre outras, a simplicidade das técnicas de estabelecimento e manutenção; a conservação da biodiversidade animal e vegetal; a proteção dos solos; o alto rendimento econômico, diversificação e flexibilidade.

Tais qualidades, em última instância, refletem a ambigüidade da natureza e o contínuo desenvolvimento das agroflorestas: não são realmente uma floresta, nem totalmente uma plantação, entretanto, possuem fortes similaridades com uma formação clímax (MICHON & DE FORESTA, 1999).

Como em uma floresta, as agroflorestas proporcionam proteção do solo contra a erosão e deslizamentos de terras; asseguram o controle de fluxos de água pela melhora da drenagem das chuvas e sequestram carbono nas espécies florestais.

Em suma, as práticas agroflorestais, ao respeitarem os processos naturais no desenvolvimento da vegetação, proporcionam um razoável nível de conservação da biodiversidade animal e vegetal, conforme tem destacado Michon & De Foresta (1999).

Vale ainda ressaltar que nas agroflorestas há, também, toda uma gama de benefícios advindos da intervenção mínima, que permitem que haja uma relevância dos processos naturais na evolução e formação do ecossistema cultivado. Consequentemente, se evita o trabalho intensivo, o uso de técnicas sofisticadas ou de tecnologias caras, permitindo, assim, o seu financiamento pelos próprios agricultores (MICHON & DE FORESTA, , 1999).

Do ponto de vista econômico, portanto, é importante considerar que as agroflorestas asseguram a independência econômica dos agricultores, sendo a principal fonte de renda, e constituem uma reserva familiar que é transferida de geração a geração. Além disso, vale observar que as agroflorestas criam também oportunidades econômicas para a comunidade do entorno em atividades, como: colheita, transporte, seleção, processamento e comercialização dos produtos agroflorestais que agregam valor.

Numa perspectiva nacional, elas contribuem em níveis significativos para a comercialização de mercadorias essenciais para os mercados internos e exportação. Sendo assim, a agrofloresta não pode ser enquadrada como um negócio comum.

Enquanto focaliza a geração de renda, a agrofloresta permite a manutenção de inúmeras outras funções econômicas que ajudam a diversificação da renda do produtor, reforçando a sua estabilidade econômica, pois, através da diversificação de fontes de renda e ritmos, a agrofloresta funciona como um “banco”, que permite ao produtor cobrir as despesas do dia-a-dia com a colheita regular de produtos como canela, café, resina, borracha, etc. e despesas anuais com produtos sazonais, do tipo cravo, frutas frescas, etc. A venda de madeira, por exemplo, pode ser usada para cobrir despesas excepcionais.

Com efeito, do que foi dito acima, se depreende que os sistemas complexos contribuem para manter uma larga variedade de alimentos e materiais silvícolas, para consumo ou venda, conforme a necessidade momentânea. Assim sendo, ao permitir uma certa flexibilidade, tanto econômica, quanto ecológica, na gestão da plantação principal, os sistemas complexos também constituem um seguro contra o risco (MICHON & DE FORESTA, 1999).

Neste contexto, claro está que os benefícios socioculturais, associados aos sistemas agroflorestais, são importantes. Muitas das suas regras asseguram a distribuição de benefícios por meio de diversos mecanismos, entre eles empregos sazonais, processamento e comercialização de produtos agroflorestais e livre coleta de produtos silvícolas, tais como pequenas frutas, folhas, lenha e plantas medicinais (MICHON & DE FORESTA, 1999).

Do ponto de vista da eficiência, em manter o equilíbrio do ecossistema, diremos que não há outro modelo de agricultura que melhor preserve as qualidades e funções das florestas como os sistemas agroflorestais. Os modelos atuais, usados em reflorestamento convencional, apesar de produzirem material florestal e reabilitarem algumas das funções ecológicas da floresta, não substituem um ecossistema florestal verdadeiro.

Portanto, tendo em vista a realidade ambiental dos trópicos e a falência da agricultura para um amplo contingente de sua população, a redescoberta dos Sistemas Agroflorestais, ou SAF's, constitui uma das formas mais adequadas de conjugar a produção agrícola e a necessidade de recomposição florestal dentro de uma perspectiva sustentável (MICHON & DE FORESTA, 1999).

Por outro lado, os Sistemas Agroflorestais Sucessionais constituem uma prática ecológica que valoriza a interface agricultura/floresta e reconhece o princípio de que se deve enriquecer o local ao invés de explorá-lo, otimizando o uso dos recursos gerados durante a sucessão natural. Portanto, são esses sistemas uma forma de produção que se inspira na estrutura e na dinâmica da floresta, considerando as variações de diversidade e densidade de espécies que caracterizam todo o processo sucessional, bem como a sincronia de crescimento entre as espécies dos consórcios, a manutenção da cobertura do solo e a garantia da circulação de nutrientes.

Não obstante, cabe considerar que inexistem receitas para a estruturação desses sistemas, diferentemente dos pacotes tecnológicos fruto da “revolução verde”. O que há, de fato, são princípios, práticas e procedimentos que deverão ser desenvolvidos e apropriados coletivamente e específicos de cada local, guardadas as singularidades de cada região (BOLFE et al, 2004).

Dentre as várias experiências que vêm sendo realizadas no Brasil e no mundo, destaca-se a do agrônomo suíço, radicado no Brasil há mais de 20 anos, chamado Ernst Götsh, que aplica uma teoria singular para o desenvolvimento de sistemas agroflorestais, embasada nas suas experiências como agrônomo, agricultor e consultor (TRINDADE NETO, 2002).

Uma definição adequada de Sistemas Agroflorestais Sucessionais nos mostra que estes podem ser entendidos como arranjos sequenciais de espécies ou de consórcios de espécies herbáceas, arbustivas e arbóreas, através dos quais se busca, ao longo do tempo, reproduzir uma dinâmica sucessional natural, visando atender demandas humanas de modo sustentável (VIVAN, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o discurso dos atores sociais evidenciem que existem princípios ecologicamente corretos para a prática de uma agricultura familiar sustentável e, que sua implementação poderá ser efetivada na medida em que os técnicos interajam com os agricultores como parceiros em igualdade de condições e com saberes equivalentes nos termos da teoria de Paulo Freire.

A solução para viabilizar a adoção de princípios de base ecológica na prática da agricultura familiar no Brasil, queremos crer, passa pela compreensão da influência da forma de pensar do representacionismo. Nesta dimensão, conclui-se que, no discurso da agricultura familiar, a teoria que se contrapõe ao representacionismo deve ser o novo marco epistemológico: o mundo será construído no espaço gerado pelo acoplamento estrutural entre as pessoas que se respeitam e se comunicam como iguais.

Não cabem dúvidas que uma grande dificuldade colocada no aperfeiçoamento de um discurso pertinente é a concepção de nossas atividades em espécies de círculos, como se fossem separados e desconectados uns dos outros. No caso do rural: temos um círculo para a agricultura, outro para áreas de preservação e, um terceiro, para os jardins. Isto não funciona harmoniosamente. Como tem expressado De Masi(2005), a criatividade humana só acontece, ou acontece com mais intensidade, naqueles espaços comuns dos três círculos: neste caso, teremos uma agricultura que, ao mesmo tempo, aporta elementos de proteção e, também, pode funcionar como jardins. Podemos ter áreas de preservação com produção agrícola, simultaneamente e adicionalmente servindo de jardins.

Assim, segundo juízo nosso, entendemos que o discurso também deverá incorporar os princípios da cultura da paz, nos termos colocados por Martinez (2001); Rabbani (2003), na constatação essencial de que o conflito é inerente à natureza humana, mas a violência não. Então, a forma de se resolver o conflito faz toda a diferença. Devemos olhá-lo como uma oportunidade de crescimento para as partes envolvidas.

Dessa forma, reconhecendo todas as pessoas como atores válidos na busca do estabelecimento da condição dialógica fundamental, e mais reconhecendo, ainda, que todas as pessoas têm o direito de nos pedir contas de nossas ações, e isso faz com que se criem as condições de construção do diálogo de reconhecimento indispensável à autorrealização humana, via mudança do *status quo* e do surgimento da inovação saudável nos processos humanos.

O maniqueísmo não deve ter lugar neste contexto, pois não existem culpados nem inocentes, somos todos seres humanos vivendo numa Unidade, muito embora na maioria das vezes não nos demos conta dela.

Com efeito, o discurso deve ter, ainda, uma diretriz marcante: os princípios dos sistemas agroflorestais sucessionais se apresentam como alternativa concreta e imediata, de implementar uma prática, para a agricultura familiar no Brasil, inteiramente de base ecológica e sem nenhum tipo de contradição. Traz no seu bojo a policultura, em lugar da monocultura, pois implementa o cultivo de centenas de espécies implantadas simultaneamente e, no mesmo espaço de cultivo, segundo o princípio da sucessão ecológica das espécies: pioneiras – culturas alimentares de ciclo anual e as frutíferas semiperenes; as secundárias e as climáticas. A abundância de espécies gera uma biomassa endógena, significativa para proteger e enriquecer o solo, dispensando os fertilizantes químicos, e a alta diversidade de espécies induz um a um equilíbrio ecológico sem o surgimento de “pragas e doenças”. Traz um sistema de abundância para as propriedades e disponibiliza serviços ambientais essenciais para a o entorno.

E, finalmente, outra estratégia importante: a mudança da denominação de sistemas agroflorestais sucessionais para jardins florestais, evitando-se as forças restritivas, manifestas na introdução do novo, no âmbito de um mesmo estilo de intervenção. Neste caso, seria um novo paradigma a ser recomendado para situações diferenciadas e, no discurso, não concorrendo com os modelos agrícolas vigentes. Neste sentido, os jardins florestais seriam, em princípio, recomendados para a recuperação de áreas degradadas e, por sua enorme eficiência e pela pertinência ecológica de seus princípios, adequados, em nível de excelência, para essas ações, especialmente para as áreas em risco de desertificação, para as quais não há nenhum tipo de intervenção sintética, eficaz e simples. Quando empregados para essas condições e constatada sua efetividade, viria a pergunta: por que não utilizá-los como sistemas de produção de alimentos, energia e fibras? Sim, pode ser, são ótimos para isso, também!

REFERÊNCIAS

- BACON, Francis. *Novum organum*. In: Os pensadores. Tradução de José Aluysio Reis Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BOLFE, A. P. F.; SIQUEIRA, E. R.; BOLFE, E. L. Sistemas agroflorestais sucessoriais: uma prática agroecológica. **Ciência & Ambiente**, Jul-Ago, 2004. p.85-97.
- BOULDING, K. E. *Las letras caras del poder*. Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1992.
- DE MASI, D. *Criatividade e Grupos. Criativos: Descoberta e invenção*. Vol. 1. Tradução Lea Manzi e Yandyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora Sextante. 2005.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA. Marco referencial em agroecologia. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 70p.
- FERRAZ, J.M.G. As dimensões da sustentabilidade e seus indicadores. In: *Indicadores de sustentabilidade em agroecossistemas*. Jaguariúna, São Paulo: Embrapa Meio Ambiente, 2003. p. 17-38
- FREIRE, P. Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes. 1980. 102p.
- FREIRE, P. 2002 Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 93p. (O Mundo Hoje, v.24).
- KHUN, T. G. *O caminho desde a estrutura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- MARTÍNEZ, GÚZMAN, V. (2001): *Filosofia para hacer las paces*, Barcelona, Icaria, Antrazut, Unesco.
- LEVINAS, Emmanuel. *Relación y alteridad*. Madrid, 1997.
- MICHON, G.; DE FORESTA, H. Agro-Forests: Incorporating a Forest Vision in Agroforestry. In: BUCK L.; LASSOIE, J. P.; E. FERNANDES, C. M. *Agroforestry in Sustainable Agricultural Systems*. Boca Raton, EUA: Lewis Publishers, 1999. p.381-406.
- MARIOTTI, H. **Prefácio**. In. MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283p.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001. 283p.
- RABBANI, M.J. Educação para a paz: Desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F.M. & JESUS, R.C.D.P. (org). *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador. INPAZ. 2003.
- TRINDADE NETO, I. Q. *Reintegrando a floresta à natureza humana: um estudo sobre a conservação florestal em consórcio com agricultura e produção de petróleo*, 2003. 157p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal de Sergipe, 2003.

VIOLÊNCIA CULTURAL E OS CONHECIMENTOS PALEONTOLÓGICOS EM SERGIPE

MARIA HELENA ZUCON*
MARCOS ANTONIO DA SILVA**

INTRODUÇÃO

Podemos entender cultura como um conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e desejos humanos. Podemos entender, ainda, cultura como conhecimentos básicos e teóricos que se aprendem e são transmitidos para os contemporâneos que transmitirão para as gerações seguintes. Nesse sentido, o homem recebe a cultura dos seus antepassados e cria elementos que a renovam constantemente em seus processos de transmissão (GEERTZ, 1999).

Por sua vez, o espaço histórico e cultural é o elemento básico que fornece ao homem a sua visão de mundo. Assim, pode-se dizer que em um processo de colonização está embutida uma ação de dominação de espaços e de culturas. Pode-se dizer, ainda, que o Brasil é um país que sofreu fortes imposições culturais durante o seu desenvolvimento como nação, dado que sofreu as consequências de um processo colonizador. Assim, é factível afirmar que todo processo de colonização corresponde a um processo de violência cultural.

Dessa forma, o Estado de Sergipe também sofreu as consequências dessa violência cultural. Apesar de Sergipe possuir um

* Professora Adjunta do Departamento de Biologia/UFS – Laboratório de Paleontologia. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/Universidade Jaume de Castellón – Espanha
zucon@ufs.br

** Professor Adjunto do Departamento de Filosofia/UFS, orientador desse trabalho de pesquisa marcosilva33@hotmail.com.

rico patrimônio paleontológico, com exemplares de fósseis importantes e estratégicos no entendimento da história geológica, da origem e evolução do Oceano Atlântico, conhecidos desde o século XIX, não existe reconhecimento ou uma política pública de gestão desses conhecimentos, nem a preservação desse valioso acervo.

Neste sentido, podemos entender a não valorização da cultura paleontológica em Sergipe como uma forma de violência cultural, pois esses conhecimentos e informações não foram incorporados aos currículos escolares, portanto, não são veiculados no processo de sua transformação cultural.

Considerando a conjuntura de necessidade de ações que visem a preservar informações importantes relacionadas ao enriquecimento e resgate cultural, este trabalho teve como objetivo principal contribuir para uma política de sistematização dos conhecimentos paleontológicos em espaços culturais e a preservação das áreas de ocorrência dos fósseis de Sergipe.

A CULTURA COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Cultura é um termo que apresenta diferentes níveis de profundidade e diferentes especificidades. Por exemplo, dentro das Ciências Sociais, cultura é um aspecto da vida social que se relaciona com a produção do saber, da arte, do folclore, dos costumes e também da sua transmissão de uma geração a outra. Pode ser pensada, em um sentido mais amplo (THOMPSON, 1995), como o estudo dos fenômenos culturais, isto é, um estudo do mundo sócio-histórico constituído como um campo de significados.

A Antropologia, por sua vez, entende cultura como um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, costumes e ainda hábitos e aptidões adquiridas pelo homem dentro de uma sociedade específica ou de um período histórico determinado (THOMPSON, 1995). Corresponde, portanto, às formas de organização de um povo, seus costumes e suas tradições transmitidas de geração para geração, que se apresentam como a representação última da identidade desse povo.

Daí resulta que os padrões e as características próprias de cada grupo humano que podem ser observados dentro da percepção individual ou coletiva da identidade e a cultura processada

exerce um papel fundamental para delimitar as diversas personalidades.

O conhecimento e o saber, portanto, se renovam como resultado do choque de culturas, sendo a produção de novos conhecimentos e técnicas, um resultado direto da interposição de culturas diferenciadas, adicionadas ao que já existia anteriormente. Decorrente de tal imposição poderia dar-se a perda da identidade, primeiro das coletividades podendo ir até o individual. Na tentativa de melhor expor sobre a identidade cultural, Touraine (1999) apresenta a seguinte elaboração conceitual:

A construção do sujeito não culmina jamais na organização de um espaço psicológico, social e cultural perfeitamente protegido. O espaço da liberdade que se vê constantemente invadido e o sujeito que se constitui não somente por aquilo que rejeita, mas também pelo que afirma. Ele não é nunca senhor de si mesmo e do seu meio e sempre faz alguma aliança com o diabo contra os poderes estabelecidos, com o erotismo que subverte os códigos sociais e com a figura supra-humana, divina, de si mesmo. (p.79).

Não cabe dúvida que nenhum outro ser vivo soube elaborar, de forma tão eficaz, uma cultura como o *Homo sapiens* (DE MASI, 2005), conseguindo transmiti-la com sucesso através de processos criativos.

A história evolutiva do *Homo sapiens*, que termina em torno de dez mil anos atrás, na Idade Paleolítica, mostra que a evolução se deu do *Australoptecus*, ao *Homo habilis*, seguidos pelo *Homo erectus*, e finalmente pelo *Homo sapiens*. Esta é principalmente uma história de aumento do tamanho do cérebro. Não obstante, observou-se que depois que o homem aprendeu a usar a linguagem, a arte, a ciência e as técnicas, o encéfalo parou de crescer, talvez porque não tivesse mais essa necessidade. Assim, não é o tamanho do cérebro que diferencia o homem dos outros animais, mas sim a sua complexidade social e cultural. Talvez o fato de ter descoberto desde muito cedo que não poderia viver sozinho tenha sido fundamental para a evolução. Em síntese, a evolução do ho-

mem foi influenciada por fatores ambientais, genéticos, pelos valores culturais e fundamentalmente pela sua criatividade (DE MASI, 2005).

Com efeito, muito provavelmente, a distinção fundamental entre o homem e os outros animais seja sua forma de ver o mundo. A educação e a conscientização são processos exclusivamente humanos (FREIRE, 2002); somente homens e mulheres são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de suas ações, e ao mesmo tempo, perceber a realidade e expressá-la por meio da linguagem.

É importante considerar ainda, que os seres humanos precisam deixar no mundo as marcas do seu trabalho. Dito de outra forma, necessitam transformar o mundo ao mesmo tempo em que se transformam também (FREIRE, 1979 e 2002).

Portanto, podemos afirmar que os seres humanos têm uma relação histórica com o mundo e na medida em que fazem sua história, eles também contam suas histórias, como seres autobiográficos, elaborando a construção de sua cultura coletivamente, conforme postula Fedele (*apud* DE MASI, 2005).

A cultura local como constituidora do saber humano

Após a realização desta análise preliminar, como forma de subsidiar uma discussão sobre o entendimento da não valorização dos conhecimentos científicos acerca dos achados paleontológicos de Sergipe, uma indagação que julgamos relevante se nos apresenta, a saber: como levar a cabo uma educação para a paz que tome em consideração o patrimônio cultural local?

Acreditamos que a educação apresenta-se como uma alternativa para formar cidadãos em condições de entender melhor o mundo e sua história. E será pela educação e pelo desenvolvimento de uma consciência que lute pela valorização da cultura local, que se atenuará, queremos crer, a desigualdade social entre sujeitos distintos que coexistem em contextos igualmente distintos, porém com suas peculiaridades culturais (GEERTZ, 1999 & TOURAINE, 1999). Portanto, evitando-se ou amenizando as desigualdades, acreditamos que estaremos combatendo uma das principais conseqüências da violência cultural que leva à desva-

lorização da cultura local. E isso passa pela educação indubitavelmente.¹

Claro está que a desigualdade brasileira tem componentes estruturais que estão relacionados a um passado caracterizado por um modelo de organização social altamente estratificado e também pela perpetuação de privilégio de classe (FREIRE, 1979). Mais ainda, vale notar que as questões de desigualdade persistem e se encontram na raiz dos assustadores desafios que o Brasil hoje enfrenta em sua busca por desenvolvimento humano. Entre os vários desafios, encontra-se a melhoria da qualidade da educação, que acreditamos possa conduzir o país à superação das posturas que concorrem para a desvalorização de seu patrimônio cultural e científico, como o que ocorre no caso dos sítios paleontológicos de Sergipe.

Segundo Severino (1986), a educação brasileira surgiu como instrumento para as classes dominantes, com vistas à reprodução das relações sociais de dominação, através da reprodução ideológica de sua concepção de mundo e da defesa dos seus interesses. Considerando que a formação capitalista é a que predomina na história da sociedade brasileira, a educação também se adequou às suas exigências.

Todos sabemos, entretanto, que a educação tanto pode integrar o processo de dominação como pode também integrar o processo de resistência a essa dominação, com o fim de promover sua superação, contribuindo assim, para uma prática social que seja transformadora (libertadora) e que ajude a estabelecer uma cultura de paz. É evidente que não se deve pretender uma neutralidade política da educação, mas o respeito aos educandos, às suas culturas e identidades. Pensamos que tal postura seja fundamental para o desenvolvimento de uma educação que se volte para a cultura de paz, conforme discutimos acima, e para a valorização de sua cultura.

¹ Em nível local (Sergipe) consideramos significativos os exemplos dos programas de manutenção – a muito custo – dos festivais culturais de São Cristóvão e Laranjeiras e do patrimônio cultural dos índios Xocós, os quais lutam contra a violência cultural a eles dirigida em razão do sistemático aprofundamento da globalização (Thompson, 1999).

Por outro lado, podemos imaginar que seria ideal que todas as escolas do mundo fossem como a famosa “Escola da Ponte”, chamada por Rubem Alves de “Escola dos Sonhos”, uma escola que existe há mais de 25 anos em Portugal, onde os alunos não recebem as informações prontas, segundo moldes de uma linha de montagem. Contrariamente é sabido que toda escola tem um programa a seguir; e este é exatamente o maior problema. Como primeiro efeito devastador é ignorada a experiência do aluno ou aluna. Dessa forma, os programas são abstratos, prontos, fixos e com ordem já definida. Não obstante, deve-se ter claro que o conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Na “Escola da Ponte”, por exemplo, o conhecimento cresce a partir das experiências vividas pelas crianças (ALVES, 2001).

Para que isto ocorra é necessário um grande investimento no domínio das relações afetivo-emocionais. É necessário, enfim, que se tome consciência de que não passa de um grande equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos, enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo com o conteúdo já previamente definido.

Concluindo, julgamos que a educação para uma cultura de paz deva ser transmitida respeitando os conhecimentos das crianças e professores, e que o trabalho educativo não seja centrado apenas em transmitir um conhecimento ou vários conhecimentos, através de manuais predefinidos. Mais ainda, que também sejam reconhecidas as diferentes culturas, experiências e contextos que chegam através das crianças, tendo em conta suas diferentes procedências.

HISTÓRICO DA PALEONTOLOGIA BRASILEIRA

Paleontologia é a ciência que estuda os seres que viveram em épocas passadas sobre a terra e ficaram preservados nas rochas. Segundo a própria etimologia da palavra, que é de origem grega, ela significa: *palaiós* (παλαιός) = antigo; *ōntos* (ὄντιον) = o ser; *lógos* (λόγος) = estudo, estudo dos seres antigos.

A Paleontologia fundamenta-se em duas outras ciências: a Biologia e a Geologia. Na Biologia o paleontólogo busca elementos

para estudar os fósseis, uma vez que estes são restos de antigos organismos. A palavra fóssil, vale observar, originou-se do termo latino *fossilis* que significa extraído da terra. Por outro lado, a Paleontologia fornece ao biólogo informações que contribuem para a formulação das suas teorias evolutivas e, ao mesmo tempo, insere a dimensão tempo na formação dos ecossistemas atuais.

Para a Geologia os fósseis são utilizados como ferramentas para datação e ordenação das camadas sedimentares, contribuindo para a construção da Tabela Geológica do Tempo, que representa a história de vida na Terra, desde a sua origem até os dias atuais. Ajudam, ainda, na interpretação dos ambientes antigos de sedimentação e na identificação das mudanças ocorridas na superfície do globo através do Tempo Geológico (CASSAB, 2004).

Representa, então, os fósseis, um instrumento valioso para a datação e correlação das camadas de rochas. Dessa forma, esta ciência busca também entender como as relações entre organismos e ambiente se desenvolveram no passado. Assim, a Paleontologia estuda todos os eventos que ocorreram na Terra, associados ao tempo que é chamado Tempo Geológico, e a partir deste, busca entender a origem e evolução dos seres vivos, dentro da dimensão do tempo.

São muitos os conceitos que permeiam o universo do saber paleontológico, principalmente por inferências e interpretações referentes ao mundo e a vidas passadas, que é resultante de séculos de investigação científica e possibilidades tecnológicas que permitem ao homem atual desvendar e recontar a História da Vida na Terra (SCHWANKE & SILVA, 2004). Sendo assim, vale destacar que os fósseis são objetos que fascinam e estimulam o pensamento e a criatividade de crianças, jovens e adultos. Com eles é possível conhecer a vida pré-histórica, voltar milhões anos no tempo, conhecer formas de vida que não existem mais na Terra, desvendar mistérios como, por exemplo, o clima do passado ou descobrir antigos mares ou oceanos muito diferentes dos atuais.

No âmbito da Paleontologia e das Ciências Geológicas, por exemplo, a teoria mais aceita hoje é a de que a Terra tem cerca de 4.5 bilhões de anos e durante todo esse tempo sofreu diversas transformações de amplitude global que deixaram marcas bastante definidas nas rochas que a compõem. Para um melhor en-

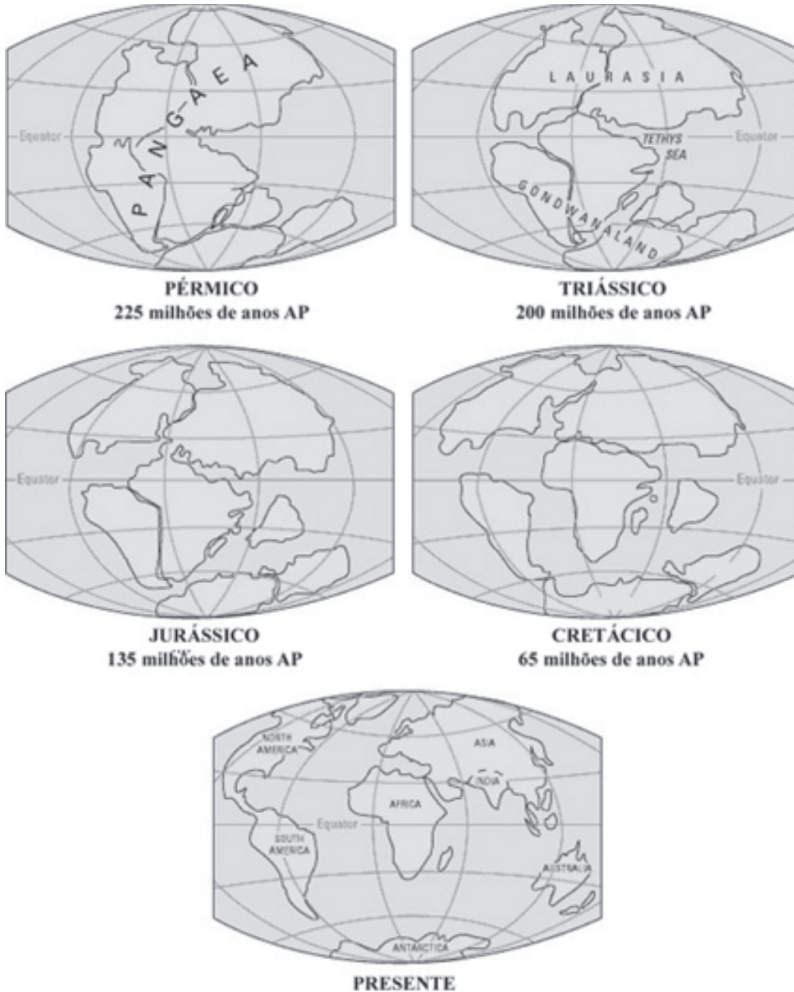
tendimento desse tempo, foi criada a Tabela Geológica do Tempo, conforme exposto abaixo².

Escala do Tempo Geológico					
Era	Período	Época	Idade*	Características	
Cenozóico	Quaternário	Holoceno (Recente)	0,01	Aparecimento do homem / Glaciação no hemisfério norte	
		Pleistoceno	1,6		
	Terciária	Plioceno	5,3		
		Mioceno	23,7		
		Oligoceno	36,6	Proliferação dos primatas	
		Eoceno	57,8		
		Paleoceno	65,4	Primeiros cavalos	
Mesozóico	Cretáceo		144	Plantas com flores	Extinção dos dinossauros
	Jurássico		208	Primeiros pássaros e mamíferos	
	Triássico		245	Primeiros dinossauros	
Paleozóico	Permiano		286	Extinção dos trilobitas	
	Carbonífero		360	Primeiros répteis	
				Grandes árvores primitivas	
	Devoniano		408	Primeiros anfíbios	
	Siluriano		438	Primeiras plantas terrestres	
	Ordoviciano		505	Primeiros peixes	
Cambriano		570	Primeiras conchas / Trilobitas dominantes		
Pré-Cambriano	Proterozóico		2.500	Primeiros organismos multicelulares	
	Arqueano		3.800	Primeiros organismos unicelulares	
	Haddeano		4.500		

* Idade em Milhões de Anos

² Tabela Geológica do Tempo, adaptada de Clovis A. Lima Filho, acessado em http://www.dnpm-pe.gov.br/Geologia/Escala_de_Tempo.hph, em 10.10.2007.

Sendo assim, a História Geológica da Terra representa os 4.5 bilhões de anos que ela demorou em se resfriar e a seguir adquirir condições para o desenvolvimento da vida. Com efeito, a partir das marcas deixadas nas rochas é possível dividir hoje a história da Terra em diversos períodos geológicos, distintos entre si, conforme nos mostra a tabela acima.



A costa leste da América do Sul foi originada durante a separação de uma placa continental chamada Gondwana³, que sofreu uma grande fratura que teve seu início há 200 milhões de anos mais ou menos, no início da Era Mesozóica, originando a América do Sul, África, Madagascar, Índia, Austrália, Antártica e algumas ilhas como Nova Zelândia e Nova Caledônia. A fratura desta placa foi um processo longo e se pode dizer que continua até os dias atuais.

Este processo deu possibilidade da entrada de águas marinhas na costa leste da América do Sul e conseqüentemente na costa oeste africana, formando o Oceano Atlântico. A livre circulação das águas do Oceano Atlântico, entretanto, só se deu há mais ou menos 110 milhões de anos. Por sua vez, a entrada do Oceano Atlântico nesta grande fratura permitiu que fossem preservados muitos organismos ao longo da costa brasileira. Neste caso o Estado de Sergipe foi o mais privilegiado.

Foram preservados em Sergipe vários pacotes de rochas calcárias ricas em fósseis marinhos, principalmente as conchas dos animais marinhos como os moluscos, carapaças de ouriços do mar, restos de vértebras e dentes de peixes, vértebras de répteis e fragmentos de madeira. É importante lembrar que todo fóssil é o registro de um organismo que existiu em determinado intervalo de tempo da história da Terra. Ele representa um estágio da evolução dos seres vivos. Considerando que a evolução ocorreu numa ordem bem definida, de maneira irreversível, os fósseis constituem uma importante ferramenta para separar as rochas mais antigas daquelas relativamente mais jovens (ROHN, 2004).

Neste contexto é digna de nota a observação segundo a qual os fósseis que estão depositados em Sergipe são muito importantes para o entendimento da história da origem do Oceano Atlântico. Na verdade eles são as relíquias mais valiosas que, associados com as rochas e baseados na teoria da Tectônica de Placas,

³ Segundo a Teoria da deriva Continental o Supercontinente Pangea dividiu-se entre 250-200 milhões de anos, tendo posteriormente se fragmentado até constituir os continentes atuais (USGSws, W. Jacquelyne Kious and Robert I. Tilling).

permitem explicar o processo que originou a configuração atual do planeta, principalmente os fósseis do grupo dos amonóides descritos por Zucon (2005).

A Cultura Paleontológica de Sergipe

No início do século XIX, a Paleontologia consolida-se, realmente, como ciência. As primeiras sociedades científicas paleontológicas foram organizadas e os primeiros trabalhos científicos foram divulgados através de suas publicações. A primeira referência bibliográfica dos fósseis brasileiros data de 1817, até esta data eles tinham sido mencionados apenas em cartas e relatórios técnicos. O atual Museu Nacional do Rio de Janeiro, criado em 1818 por D. João VI, com o nome de Museu Real, foi a primeira instituição brasileira oficial com caráter científico.

O Museu Nacional passou a ser o guardião dos fósseis encontrados em todo o Brasil. Em 1875, o governo cria a Comissão Geológica do Império com o objetivo de desenvolver pesquisas para se conhecer a geologia do Brasil. Todo material coletado por esta comissão foi depositado no Museu Nacional do Rio de Janeiro.

As primeiras citações significativas sobre os fósseis brasileiros foram feitas em relatórios de viagem de cientistas estrangeiros interessados em conhecer a natureza da América do Sul. Estes realizaram longas expedições por todo o Brasil, coletando muitos fósseis e posteriormente enviando para seus países de origem para estudo (CASSAB, 2004).

Os fósseis representam um ser que viveu em um outro Tempo Geológico e que teve um modo de vida próprio em um ambiente específico. Nesse sentido a importância dos fósseis como representação material do Tempo Geológico é indiscutível. Os primeiros estudos sobre os fósseis de Sergipe foram realizados pela Comissão Geológica e Mineralógica do Império do Brasil, criada pelo Imperador D. Pedro II. Esta comissão era formada por pesquisadores estrangeiros e inicialmente foi coordenada por Charles Fredrick Hartt. Em 1865, o Imperador D. Pedro II visitou e coletou um fóssil de peixe em uma pedreira na localidade Sapucari, no município de Laranjeiras. Hartt trabalhou ao longo da costa do Brasil, entre o Rio de Janeiro e Pernambuco, em 1867, estudando a geologia, geografia e coletando fósseis.

A primeira referência às rochas fossilíferas de Sergipe constava no livro de James Henderson (1821) "*A History of the Brazil*", no capítulo "*Province of Sergipe Del Rey*". Mas a primeira descrição geológica de Sergipe só foi feita em 1870, pelo canadense Charles Frederick Hartt, em uma publicação por nós considerada clássica: *Geology and Physical Geography of Brazil*. Alguns fósseis da cidade de Maruim foram descritos por Hyatt (1870). Branner, (1890) descreveu os fósseis encontrados na localidade de Bom Jesus, no município de Laranjeiras. Por sua vez, a primeira monografia sobre os fósseis do Cretáceo de Sergipe foi escrita por Charles A. White, 1887, que descreveu a coleção feita pela Comissão Geológica do Império.

Como consequência desses primeiros estudos, os fósseis coletados em Sergipe, pela Comissão do Império do Brasil, foram também depositados no Museu Nacional do Rio de Janeiro, e mais tarde serviram de base para a monografia de Carlota Joaquina Maury, que publicou, em 1936, "O Cretáceo de Sergipe". Charles A. White e Carlota Joaquina Maury nunca estiveram no Brasil, eles receberam os fósseis em suas instituições nos Estados Unidos da América e os descreveram. Carlota Joaquina Maury era bisneta de uma brasileira casada com um inglês que veio ao Brasil para trabalhar em Minas Gerais, portanto neta de um brasileiro nascido em Ouro Preto. Com a criação, em 1938, do Conselho Nacional do Petróleo, inicia-se um processo de consolidação das pesquisas realizadas por pesquisadores nacionais. Em 1939, foi descoberto óleo no Recôncavo, na Bahia, e em 1940 a prospecção do petróleo foi estendida para Sergipe, o que provocou um aumento nas pesquisas locais.

Por sua parte, a Universidade Federal de Sergipe somente iniciou uma coleta sistemática de fósseis marinhos do Cretáceo, a partir de 1978, e possui hoje um acervo com mais de 5.000 peças catalogadas de conchas de Moluscos das Classes: Bivalves, Gastrópodes e Cefalópodes; carapaças de Equinodermas; tubos de vermes, dentes, vértebras e restos de peixes; fragmentos de madeira e uma grande quantidade de moldes de conchas.

Vale ressaltar que Sergipe apresenta, ainda, uma rica fauna de mamíferos gigantes que viveram no final do Período Quaternário, de idade Pleistocênica. Já foram encontrados restos de ossos de preguiça gigante, uma preguiça não gigante, hipopótamo, mastodonte, um cavalo pré-histórico, restos de uma lhama

e um tatu gigante. Esta fauna teve seus primeiros estudos em 1950 e hoje está descrita com a ocorrência de pelo menos sete animais pré-históricos já descritos com dados que auxiliam o entendimento da distribuição dos mamíferos gigantes da América do Sul. Fazem parte do acervo 300 peças de vertebrados, que são principalmente ossos e dentes desses animais.

Além disso, cabe notar que o Laboratório de Paleontologia da Universidade Federal de Sergipe tem também uma exposição permanente de fósseis à disposição dos alunos do Ensino Fundamental, que podem fazer visitas orientadas, mediante agendamento das escolas. Nesta visita os alunos recebem uma explicação sobre os fósseis e a história geológica dos mesmos.

APRECIÇÃO CRÍTICA DOS AFLORAMENTOS FOSSILÍFEROS DE SERGIPE

É possível perceber que se os fósseis se constituem em um excelente objeto de estudo científico, por outro lado, podem também contribuir como um valioso objeto de interesse social, integrando sistemas diferenciados de geoconservação como é o caso do Patrimônio Paleontológico. Cabe, portanto, à sociedade o papel mais importante na preservação dos sítios fossilíferos e na divulgação da Paleontologia. Hoje, no Brasil, já existem vários pequenos museus que realizam exposições, palestras, cursos de atualização para professores, difundindo os fundamentos desta ciência e também a necessidade de proteger os depósitos fossilíferos (SCHWANKE & SILVA, 2004).

Se formos olhar pelo aspecto da legalidade, é possível observar que a legislação brasileira possui um conjunto de leis adequadas que possibilitam a preservação dos jazigos fossilíferos (CARMO & CARVALHO, 2004). Leis que se mostram apropriadas para inibir a depredação, comercialização e retirada ilegal do país de exemplares fósseis. O que normalmente se observa, no entanto, é uma omissão, por parte do poder público, na execução de ações concretas de fiscalização com argumentos de falta de base legal e disponibilidade de recursos.

Por outro lado é importante salientar que preservação do patrimônio e a possibilidade de utilização como turismo paleontológico é previsto na legislação que trata da proteção do patrimônio fossilífero especialmente. Nesse sentido, o Projeto de Lei do Sena-

do, número 245, de 1996, destaca que o “potencial de reativação econômica das regiões nas quais a existência de patrimônio fossilífero favoreça a criação de atividades não predadoras a ele relacionadas, especialmente o turismo científico e ecologicamente orientado”.

Ademais no Brasil, existe a Comissão Brasileira de Sítios Geológicos e Paleobiológicos⁴, que é composta por geólogos e paleontólogos que trabalham no sentido de selecionar e organizar localidades ou áreas onde seções geológicas e afloramentos fossilíferos representem importante feição natural. Este trabalho tem por objetivo fazer o tombamento e proteção do patrimônio geológico e paleontológico do Brasil para as gerações futuras (CARMO & CARVALHO, 2004).

Sendo assim, como consequência dessas breves observações críticas, e diante de toda a problemática paleontológica, sobretudo no que diz respeito à preservação de sítio fossilífero de Sergipe, gostaríamos de propor em nível de sugestões: 1) que se dê o devido reconhecimento às formas de vida, que num tempo muito distante habitaram a região onde hoje vivemos; 2) que se possa valorizar a cultura local; e, finalmente 3) que se possa resgatar e valorar positivamente os registros históricos que se perpetuaram e se preservaram nas rochas permitindo o entendimento e a reconstrução de ambientes antigos e de suas formas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as atuais necessidades didáticas, principalmente as de caráter ambiental, em todos os níveis escolares, evidenciam-se necessidades de novas estratégias educacionais que permitam aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos integrados e atualizados. Os fósseis permitem ao estudante o contato com objeto real e que, ao mesmo tempo, oferece um imenso campo de abstrações que favorecem o desenvolvimen-

⁴ SIEGESP – Associação Brasileira de Sítios Geológicos e Paleobiológicos, acessada no sítio <http://www.unb.br/ig/sigep/> em 30.10.2007.

to da imaginação. Os jogos educativos, por exemplo, quando bem elaborados podem contribuir na formação dos alunos, transmitindo conhecimentos de forma dinâmica e agradável.

Neste contexto em que se insere a problemática da percepção da importância estratégica do Patrimônio Paleontológico de Sergipe, no que se refere aos fósseis marinhos e dos mamíferos gigantes do Pleistoceno, fica evidente uma violência cultural pela ausência de iniciativas públicas e privadas na gestão deste conhecimento e acervo.

Como conclusão deste trabalho, podem ser propostas ações, desde o ponto de vista pedagógico, museológico e geoturístico, visando a preservação e a socialização dos conteúdos pertinentes a este segmento.

- Em relação aos currículos é importante que os mesmos contemplem, pelo menos, 16 horas para o desenvolvimento de atividades interativas sobre a Paleontologia e os fósseis de Sergipe;
- É importante que os conhecimentos paleontológicos de Sergipe sejam abordados no Ensino Fundamental, da 6º a 9º ano, em consonância com os conteúdos de Biologia, Geografia e História;
- Em relação ao turismo, esta foi uma atividade que, à primeira vista, aparentava colocar em risco a integridade dos afloramentos fossilíferos. Não obstante, é fato que a utilização destes patrimônios naturais e culturais como recursos turísticos pode contribuir para a valorização e a conservação do patrimônio fossilífero, principalmente se estiverem vinculadas a projetos de educação ambiental e, no caso de Sergipe, deve ser evidenciado o contexto global de conexões com a origem do Oceano Atlântico e a própria constituição geológica da região.
- No que se refere ao riquíssimo acervo fossilífero e visando eliminar a violência cultural contra esse patrimônio é de fundamental importância a criação de centros de referência e, se possível, de excelência, para abrigar, caracterizar e difundir conhecimentos relativos a este segmento, com a criação de coleções abrigadas, principalmente num museu temático.

Finalmente, julgamos que, com a implementação de uma política pública que siga essas diretrizes, será possível gerar resultados e desdobramentos que contribuirão para dotar os cidadãos de competências, atitudes e valores necessários a uma cidadania de paz plena e responsável.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2001.
- BENGTSON, Peter. The Cenomanian-Coniacian of the Sergipe Basin, Brazil. *Fossils and Strata* 12 : 1-78, 1983, pp. 1-78.
- CARMO, Dermeval do & CARVALHO, Ismar Souza. Jazigos fossilíferos do Brasil. In *Paleontologia II*. CARVALHO, Ismar Souza. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2004, pp. 67-96.
- CASSAB, Rita de Cassia Tardin. Histórico das pesquisas paleontológicas no Brasil. In *Paleontologia I*. CARVALHO, Ismar Souza. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2004, pp. 13-18.
- DE MASI, Domenico. *Criatividade e Grupos Criativos: Descoberta e invenção*. Vol. 1. Tradução Lea Manzi e Yandyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.
- GEERTZ, Clifford *O saber local – Novos ensaios de antropologia interpretativa*. 2. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- LIMA FILHO, CLOVIS. Escala Geológica do Tempo. http://www.dnmpm-pe.gov.br/Geologia/Escala_de_Tempo.hph, em 10/10/2007.
- ROHN, Rosemarie. Uso Estratigráfico dos Fósseis e Tempo Geológico. In: *Paleontologia I*. CARVALHO, Ismar Souza. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2004, p. 61-73.
- SCHALLER, H.; DELLA FAVERA, J. C.; TIBANA, F. Roteiro geológico da Bacia Sergipe-Alagoas. Rio de Janeiro, PETROBRÁS. (Relatório interno), 1980.
- SCHWANKE, Cibele & SILVA, Miriam do A. Jonis. Educação e Paleontologia. In *Paleontologia II* CARVALHO, Ismar Souza, p. 67-96. Editora Interciência, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.
- SIEGESP – Associação Brasileira de Sítios Geológicos e Paleobiológicos, acessada no sitio <http://www.unb.br/ig/sigep/> em 30.10.2007.

SOBRAL, Anderson. C. S; ZUCON, Maria, Helena. Jogos Educativos de Paleontologia na Educação Básica . In: CARVALHO, I. S. *et all.* (editores). *Paleontologia: Cenários da Vida*. Rio de Janeiro: Interciência, 2007, p. 13-22.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

TOURAINÉ, Alain *Podemos Viver Juntos? Iguais e diferentes*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

ZUCON, Maria Helena. Amonóides da transição Aptiano-Albiano da Bacia de Sergipe, Brasil. *Tese de Doutorado*: Instituto de Geociências/UFBA, 2005, xi+165 pg.:il..

VIOLÊNCIA VERBAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

LÉA FLÁVIA SANTOS COSTA*
MARCOS ANTONIO DA SILVA**

“Uma Língua bondosa é um ímã dos corações dos homens. é o pão do espírito, veste de significado as palavras, é a fonte da sabedoria e compreensão.”

(Bahá'u'lláh)

INTRODUÇÃO

O conceito de violência é usado nos mais diferentes contextos, conseqüentemente, com os mais diferentes significados, inclusive em função das diferentes linhas ideológicas e teóricas de pensamentos. A duplicidade de aspectos, intensidade e lesividade encontram-se explícita na conceituação oferecida por Amoretti 1992: “violência pode ser definida como o ato de violentar, determinar, como físico, moral ou psicológico através de força ou da coesão, expressão ou tirania contra a vontade e a liberdade do outro” (p.44). Conforme lembra o autor, o fato encerra em si um sujeito ou sujeitos violentadores, uma pessoa ou pessoas que sofrem a ação violenta e um ato ou ação violentadora.

Pode-se ainda analisar no fenômeno violento a intensidade, as características da ação violenta, bem como suas causas e efeitos. Michaud (1989) propõe o seguinte conceito: “Há violência quando numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira

* Graduada em gestão em Recursos Humanos-UNIT. Especialista em Estudos para paz e Resolução de Conflitos pela Universidade Federal de Sergipe.

** Professor Adjunto do Departamento de Filosofia/UFS, orientador desse trabalho de pesquisa marcosilva33@hotmail.com

direta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua intensidade física, moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas, culturais.” Com efeito, a ação será mais violenta ou menos violenta, em função da intensidade da sua força, bem como da natureza dos danos por ele causados. Os danos por sua vez, são das mais diferentes ordens e referem-se a todos os domínios, tais como o material, físico (corporal), psíquico, moral, cultural, religioso, dentre outros.

Segundo Maldonado (1997): “A violência é o uso de palavras ou ações que machucam as pessoas. É violência também o uso abusivo ou injusto do poder, assim como o uso da força que resulta em ferimentos, sofrimentos, tortura e morte” (p. 9).

A violência física é, por sua vez, o uso da força ou atos de omissão praticados pelos pais ou responsáveis, com o objetivo claro ou não de ferir, deixando ou não marcas evidentes. São comuns murros e tapas, agressões com diversos objetos e queimaduras causados por objetos ou líquidos quentes, enquanto que a violência psicológica é seguida de rejeição, discriminação, de respeito e punições exageradas. A violência Verbal é seguida de palavras que ferem o moral, a dignidade humana; já a violência cultural é a busca de bases científicas para legitimar práticas preconceituosas.

É possível distinguir alguns dos tipos de violência: a estrutural e sistêmica, física, psicológica, negligência, verbal, cultural. A violência estrutural caracteriza-se pelo destaque na atuação das classes, grupos ou nações econômicas ou politicamente dominantes, que se utilizam de leis e instituições para manter sua situação privilegiada como se isso fosse um direito natural; refere-se às condições adversas e injustas da sociedade para com a parcela mais desfavorecida de sua população. Ela se expressa pelo quadro de miséria, má distribuição de renda (salário mínimo que não cobre as necessidades básicas), exploração dos trabalhadores, crianças nas ruas (mendigando, roubando, trabalhando indevidamente, prostituindo-se), falta de condições mínimas para a vida digna (moradia, alimento, saneamento básico, etc), falta de assistência em saúde e educação.

Um aspecto importante da contribuição de Arendt (2000) para a reflexão sobre a violência é a sua delimitação conceitual num

campo geralmente sujeito a muitas implicações e confusões. Desse modo, ela constata: “Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chave tais como poder, vigor, força, autoridade, e por fim, violência, as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes (p.36).

Segundo Maldonado:

A agressividade é necessária para lutar pelos próprios direitos, indignar-se com as injustiças e ter persistência para batalhar por metas de vida. No entanto, o impulso agressivo, quando não canalizado facilmente se transforma em ódio e violência e torna-se, portanto destrutivo (1997, p. 5).

Nessas últimas décadas, cresceu o índice de estresse e de violência no mundo. O potencial da amorosidade se encolhe com a falta de solidariedade e com a atrofia da sensibilidade para com o sofrimento dos outros.

A violência sob a ótica dos estudos para a paz é conceituada como a ruptura da configuração solidária das relações humanas. Com a complexidade desses estudos percebeu-se que a violência não está restrita somente aquela provocada pela guerra, ou seja, a violência direta. A violência cultural que está vinculada aos discursos impregnados de ideologias que violentam a dignidade humana e a natureza, apesar de ser considerada a mais sutil, gera tanto a violência direta quanto a estrutural; a ausência da violência direta, cultural e estrutural gera a paz positiva que é a desejada.

Segundo López (2006), a não violência, situação preferida por todos, pode ser definida como a ação e o dever pela justiça, respeitando a vida e a integridade física dos adversários na luta pela plenitude de vida. Não é uma ideologia, é antes de tudo uma doutrina ético-política de buscar a verdade e que está sempre trocando com a sociedade formas de fazer as pazes, usando sempre os princípios da reversibilidade e de facilidade por não ter verdade absoluta. A não violência baseia-se na investigação e ação e seus conhecimentos têm uma lógica diferente e basicamente têm que ser aplicados no concreto, no cotidiano, na política, na sociedade. Ela busca desenvolver alternativas à violência, originando o desenvolvi-

mento de autossustentabilidade participativa, equitativa em valores e tecnologias conscientizadoras e ecologicamente viáveis.

O impacto e custo da violência no trabalho precisam ser considerados em diferentes níveis: no nível individual, o sofrimento resultante de violência gera desmotivação, perda de confiança, baixo auto-estima, depressão, raiva, ansiedade e irritabilidade.

Esses efeitos são agravados se as causas de violência causa rompimento de relações interpessoais, desestruturação de organização do trabalho, redução de eficiência, da produtividade, cuidado à saúde, os custos de reabilitação para reintegração das vítimas, os custos da deficiência e da invalidez, se as capacidades para o trabalho forem afetadas, os custos do desemprego, se os trabalhadores forem excluídos do trabalho.

Como afirma Renoult (2005), As intenções daqueles que agriem verbalmente podem ser as mesmas daqueles que agriem fisicamente, ou seja, contrariar os projetos do outro, atingi-lo, matá-lo simbolicamente e, nesse sentido, substituem os ataques físicos. Do mesmo modo, estudos têm demonstrado que os problemas psicológicos pós-traumáticos, decorrentes de agressões, nem sempre correspondem à gravidade das agressões físicas sofridas (Dejours, 2005), ou seja, o medo, a ameaça de agressão tem um efeito psíquico, mesmo que a agressão física não se concretize. Ser alvo de violência provoca, entre outros, danos à saúde dos indivíduos caracterizados pelo conjunto de aspectos mórbidos que afetam a integridade física e psíquica dos trabalhadores.

Entre outros efeitos psíquicos de violência, incluem-se sintomas de origem psicossomática, aparecimento de doenças ou agravos de outras já existentes, alterações no sono (insônia, pesadelos, sono interrompido), depressão, pânico, sensação de desconfiança de tudo e de todos. A vivência de violência pode comprometer projetos profissionais e afetar a construção de uma identidade profissional.

Com efeito, a violência moral no ambiente de trabalho se origina na ganância pelo lucro e no abuso do poder. Inovações tecnológicas se associam a velhas fórmulas de gestão. Traduz-se em situações em que os chefes exigem, e os trabalhadores são obrigados a ultrapassar as metas de produção. Em torno desse ambiente de trabalho, a chefia se comporta de modo cruel e auto-

ritário e o trabalhador inseguro e confuso. Hoje, como resultado de disseminação de políticas neoliberais no processo de gestão no ambiente de trabalho, os trabalhadores vivem mergulhados no medo de perder o emprego e produzem mais de que sua realidade: as pessoas continuam trabalhando, apesar de adoecidas ou acidentadas. As humilhações, constrangimentos e rebaixamentos fazem parte de um contexto de tirania nas relações de trabalho, constrangimento ferramentas de controle e sujeição dos trabalhadores que por medo, insegurança e vergonha, se calam diante dos mandos e desmandos dos chefes.

O abuso de poder deve ser ressarcido de maneira veemente, pois mesmo que esteja camuflado como uma ordem vinda de um superior permanece sua conotação de abuso:

A agressão, no caso, é clara: é um superior hierárquico que esmaga seus subordinados com seu poder. A pretexto de manter o bom andamento da empresa, tudo se justifica: horários prolongados, que não podem sequer negociar, sobrecarga de trabalho dito urgente, exigências descabidas. (HIRIGOYEN, 2002, p.82-83)

O MUNDO DO TRABALHO E SUAS RELAÇÕES

O Trabalho é, dentro da história da humanidade, um elemento como a própria vida, já que é um instrumento utilizado pelo próprio homem a fim de satisfazer as suas necessidades mais primárias, ou seja, o homem interage junto dos recursos naturais a ele disponíveis a fim de buscar junto a estes elementos que lhe propiciam assegurar a sua existência. Nas palavras do próprio Marx (1985):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com natureza como uma de suas forças naturais de seu próprio corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos

recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (p. 202).

O labor, tal como menciona Arendt (2000), pode ser identificado como toda a atividade exercida pelo indivíduo com a finalidade de suprir necessidades corporais próprias, garantindo desta forma a sua própria manutenção, ou seja:

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida. (p.15).

Assim, podemos destacar que o labor nada mais é o que Marx (1985) definiu como trabalho propriamente dito, aquele através da interação entre homem e a natureza, e que garantia ao primeiro o seu sustento corporal e o de sua espécie.

Durkheim *et al.* (1989) conceberam o conceito de trabalho como a peça fundamental de seus pensamentos. Contudo, em nossa atualidade, o trabalho já não é mais o principal fator que organiza a sociedade. Os sociólogos de hoje consideram outros fatores como modos da organização social, como a família, o racismo, a sexualidade, o corpo.

O trabalho tornou-se um conceito ultrapassado. Além disso, os conflitos sociais já não partem mais do antagonismo entre burguesia e proletariado. Hoje, conflitos raciais, separatistas, religiosos e culturais são mais constantes. Em nossa atualidade o trabalho se fragmentou, já não é mais o mesmo. Os trabalhos produtivos da indústria, cujos princípios norteadores eram o fordismo e o taylorismo, que valorizavam a produtividade, controlando os movimentos das máquinas e dos homens no processo de produção, tendem a desaparecer. Hoje têm sido criadas novas modalidades de ocupação.

A prestação de serviços vem tomando o lugar do trabalho produtivo. Atualmente com o desemprego estrutural (desemprego causada pela crescente mecanização), tem surgido cada vez mais o trabalho informal. Pode ser que num futuro próximo todas as esferas da vida social sejam mecanizadas. Se este diagnóstico for

correto, qual novo tipo de trabalho seria possível numa sociedade pós-industrial? Qual o novo tipo de indivíduo para esta nova sociedade? Marcuse (1955), em seu livro “Eros e civilização”, já pensava sobre o colapso do capitalismo e o fim da sociedade do trabalho. Em sua opinião, a perspectiva de mudanças nos modos e nas relações de produção, com a mecanização e automatização em todas as esferas da vida social, deve possibilitar uma nova forma histórica de racionalidade.

Essa racionalidade se opõe ao moderno conceito de racionalidade instrumental da sociedade capitalista, que se fundamenta numa razão formal, lógico-matemática. A racionalidade do mundo ocidental é uma racionalidade técnica, repressiva, fundamentada numa razão que visa a coordenar os meios com os fins, buscando apenas a operação e o procedimento eficaz na exploração e controles da natureza e dos homens.

Hoje, como sabemos, existem todas as forças materiais e intelectuais necessárias à realização de uma sociedade livre. O progresso humano pode possibilitar a eliminação da pobreza, fome, miséria, trabalho alienado e a repressão. Isto é historicamente possível:

É imperativo, pois, que se adotem políticas públicas ensejadoras do implemento não somente dos requisitos mínimos para sobrevivência física - como alimentos, moradia, etc. como também do desenvolvimento espiritual, que se opera através do conhecimento, de programas educacionais que ensinem cidadania e da educação civilizadora, isto é, da introdução de valores morais que tirem o indivíduo do estado de natureza, em que predomina a lei do mais forte, para o estado cultural, em que o conjunto de atitudes e reações em face ao meio social seja permeado de razoabilidade, de moralidade, de ética, de escrupulo. Esses são fatores que conduzem ao bem-estar, à saúde física e psíquica (individual e social) e que motivam o indivíduo à criatividade, à produtividade e ao consequente incremento econômico.

Assim, o trabalho seria organizado tendo em vista a economia de tempo e espaço para o desenvolvimento integral do indivíduo. Seria um novo mundo estético, onde o trabalho seria lúdico e prazeroso. Todas as esferas da vida social seriam organizadas de tal forma, que propiciaria o pleno desenvolvimento do indivíduo e de suas faculdades receptivas e de fruição do prazer. O homem

modelaria a realidade pela sua imaginação produtora, transformando a realidade em obra de arte.

Trabalhar não significa apenas buscar condições materiais de vida, mas independência e realização pessoal. “O homem é um ser que se produz a si mesmo no seio do trabalho social” (Sève, 1979).

A motivação sempre foi e continuará sendo um sintoma do estado psíquico que se move em busca de algo e isto é inerente ao ser humano. Embora as pessoas se submetam ao trabalho para ganhar o seu sustento, a verdadeira capacidade humana não se manifesta a não ser que, além do ganho financeiro, surjam outros fatores que ativem a motivação. Segundo Daliri (2006),

O trabalho deve proporcionar desenvolvimento do intelecto, para que as pessoas possam cognitivamente progredir. Esta idéia conduz à abordagem das necessidades humanas no ambiente de trabalho para um novo exame. Isto é, o emprego ou trabalho, além de rendimento financeiro, deve satisfazer as exigências cognitivas e os anseios espirituais dos indivíduos, por meio de realizações profissionais.

Para poderem aceitar a autoridade de um superior os subordinados devem ser capazes de entender a mensagem comunicada, que deve estar de acordo com os princípios éticos e morais tanto da organização quanto dos subordinados, e estes devem ter habilidades para realizar as orientações impostas pelo superior.

Em nosso ambiente de trabalho, o diálogo é fundamental para soluções pacíficas de conflitos, acompanhado da expressão corporal. Sua ausência, no entanto, é causadora de grandes conflitos. É preciso ter um olhar sensível em nosso ambiente de trabalho, o aprimoramento de nossas virtudes que estão ocultas, devem ser colocadas em prática e para isso é preciso uma educação espiritual seguindo de uma boa estrutura familiar.

O diálogo tem grande poder de transformação, é através deste que está sendo propagado e reconhecido a importância da educação para a paz que contribui para a construção de valores éticos e morais, reconstrução normativas das regras e da linguagem para a construção de paz.

A observação da conduta moral da humanidade, ou civilidade, ao longo do tempo revela um processo de progressiva interiorização, existe uma clara evolução, que vai da aprovação ou reprovação de ações externas e suas consequências à aprovação ou reprovação das intenções que servem de base para essas ações, portanto, os fundamentos da moralidade não se deduzem de um princípio metafísico, mas daquilo que é mais peculiar ao homem, o desrespeito e a violência vão contra todos os princípios éticos, seja esta moral, verbal ou física, e, parafraseando Isaac Asimov em sua obra de ficção científica Fundação: “a violência é o último recurso do incompetente”.

A educação é a chave para qualquer transformação do ser humano, que tem uma cultura responsável pelo que somos, fazemos e dizemos.

Uma educação para a paz não se limita ao conhecimento de determinados conteúdos, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de habilidades, de cooperação ativa e crítica, poder de argumentação, de escuta, de doar-se aos outros, amor à justiça. Educar para a não violência é promover condições para que sejam desenvolvidas capacidades para romper estruturas e formas de organização que conduzem à passividade, ao individualismo e à submissão.

As pessoas precisam ter uma educação espiritual e assim consequentemente esses indivíduos jamais irão magoar, ferir a dignidade, o sentimento do outro. Assim como o corpo (matéria), precisa de alimento para se sustentar, o espírito precisa se purificar, precisa também de alimento, através de boas ações e belas palavras. Pessoas que têm uma certa pureza de espírito, tem o poder da compreensão, de um diálogo coerente e feliz, com o poder de transformar conflitos através de meios pacíficos, e colaboradores assim no ambiente de trabalho faz uma grande diferença, porque conseguem estabilizar a harmonia.

REFERÊNCIAS

- AMORETTI, Rogério. *Psicanálise e violência*. Petrópolis-RJ: Editora vozes, 1992.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2000.
- DALIRI, Felora Sheraffat. *Trabalho e o reencontro de interesses*. Rio de Janeiro: Ed. Nawáb, 2006.
- DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, nº13, vol.2, Rio de Janeiro, agosto, 2004.
- _____. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.
- DURKHEIM, Emille; WEBER, Max; MARX, Karl; Parsons, Talcott. *Introdução ao pensamento Sociólogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HIRIGOYEN, Marie-France. *Assédio moral - A violência do cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand. Brasil, 2002.
- LÓPEZ, Mário: “*La Acción Coletiva Noviolenta*”. Bogotá: Ed. Minutos Dios, 2006.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural (Coleção dos Economistas), 1985, 301p.
- MARCUSE, H. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Ed.LTC- (Livros técnicos e Científicos) SA, 1999.
- _____. *Eros et civilization*. Paris: Les Editions minuit, 1955.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Os Construtores da paz: Caminhos da prevenção de violência*. São Paulo: Ed.moderna, 1997.
- MARTINEZ Gusmán, Vicent. Filosofia a investigação para a paz. in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº71, junho, 2005.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.
- MILLIS, C. Wright. *A elite do poder*. Trad. De Waltensier Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- SÈVE, Lucien. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: livros Horizonte, 1979.

VIOLÊNCIAS CONTRA A MULHER X CULTURA DE PAZ DA VITIMIZAÇÃO AO EMPODERAMENTO

MAYRA SUZANA DE MATOS*

MARIA TEREZA P. NOBRE**

O senso comum classifica violência como qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. Agressões similares contra outros seres vivos são consideradas, com frequência, atos de violência. É comum falar-se também de violência contra certa categoria de coisas, sobretudo contra a propriedade privada. Longe de ser consensual, a definição de violência tem causado muita discussão e polêmica no âmbito das ciências humanas e sociais.

Segundo Minayo (1998), qualquer reflexão teórico-metodológica sobre a violência pressupõe o reconhecimento da complexidade, polissemia e controvérsia deste tema. Por isso mesmo, gera muitas teorias, todas parciais. Muitas são as tentativas de explicação, como também é grande a dificuldade que se tem para alcançar definições consensuais. Pesquisando na literatura sobre estudos da violência, pudemos observar a veracidade dessa afirmação, diante da diversidade de definições, explicações e contextualizações desse elemento tão grave e, de tantas formas, tão presente na sociedade humana.

De acordo com o dicionário da língua portuguesa, (Ferreira, 2006) violência significa “ato contrário à razão, à justiça, ato veemente, resultante do emprego da força para a solução de qualquer conflito humano, seja individual ou coletivo”.

* Graduada em Enfermagem pela universidade Federal de Sergipe. Especialista em Saude Pública pelo UNAERP. Especialista em Estudos para paz e Resolucao de Coflitos pela Universidade Federal de Sergipe.

** Professora adjunto do departamento de Psicologia/UFS. Orientadora deste trabalho.

Essa significação traz a noção de que a violência é algo que ocorre quando as pessoas “perdem a cabeça” e partem para a agressão física. Essa definição é insuficiente e restrita para o aprofundamento deste assunto.

O Ministério da Saúde do Brasil define violência como “fenômeno representado por ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, numa dinâmica de relações ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais a outrem”.

A Organização Panamericana da Saúde declarou considerar que a violência adquiriu um caráter endêmico, pelo número de vítimas e pela magnitude de sequelas orgânicas e emocionais que produz, tendo se convertido, em muitos países, num problema de saúde pública.

Como destaca Agudelo (1997): “a violência representa um risco para a realização do processo vital humano, pois ameaça a vida, altera a saúde, produz enfermidade e provoca a morte como realidade ou como possibilidade próxima.”

Os estudiosos do assunto dividem-se quanto à natureza da origem da violência, suas causas e consequências. De um lado, estão os que sustentam que a violência resulta de necessidades biológicas, psicológicas ou sociais, fundamentando-se na sociobiologia ou na etologia, teorias que subordinam a questão social às determinações da natureza. De outro, estão os que explicam a violência como fenômeno de causalidade apenas social, provocada quer pela dissolução da ordem, quer pela ‘vingança’ dos oprimidos, ou ainda pela fraqueza do Estado.

Segundo Winnicott¹, as **causas psicológicas** podem obstruir os processos de socialização, tais como problemas durante o desenvolvimento e na formação das estruturas de personalidade: humilhações e frustrações, severas ou não, dependendo da pessoa. Enfatiza ainda a importância do lar na constituição do sujeito. De acordo com seus escritos, a interferência nesse processo, onde a principal função materna é proporcionar o sentimento de

¹ Donal Woods Winnicott, psicanalista e psiquiatra, dedicou seus trabalhos aos cuidados com o desenvolvimento das crianças.

segurança e estabilidade, que irá reger nossas reações afetivas por toda nossa trajetória e que apresentam marcas fortes, de origem química, podem tornar maiores e insuportáveis as diferenças entre os indivíduos. Padrões que determinam nossa postura adulta perante os relacionamentos, a paciência e tolerância que hoje temos à disposição, nasceram na relação com a amamentação, na espera do leite ou do colo acolhedor. O não atendimento adequado destes detalhes na rotina de uma criança pequena gera um verdadeiro caos psíquico por ser incapaz de se manter e tranquilizar sozinho (WINNICOTT, 1999).

As **causas sociológicas como** Preconceitos de gênero, raça, crença fundamentalista, as Ciências Humanas, que atribuem comportamentos violentos a **Causas genéticas ou biológicas** (hormônios, formações cerebrais diferenciadas, etc.) ou atávicas. De acordo com Minayo e Souza (1998):

É hoje praticamente unânime a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana, e que a mesma não tem raízes biológicas, mas trata-se de um problema histórico social, construído em sociedade, e que pode, portanto, ser desconstruído (p.7).

É generalizada a ideia de que a agressividade, a violência e a guerra estão tão arraigadas nas relações humanas que parecem não ter soluções. Essa ideia tem consequências muito negativas para a construção de uma cultura para a paz. Em primeiro lugar, justifica a violência e torna fraca a responsabilidade moral que nós seres humanos temos para atuar de outra forma. Em segundo lugar, se somos violentos por natureza, estamos perdendo um tempo precioso tentando ensinar as pessoas a pensar, a relativizar, buscando reabilitar criminosos, ajudando quem tem dificuldades, querendo melhorar a saúde mental dos seres humanos. Anula a necessidade de uma educação para a paz, pois se a violência não tem remédio, para que perder tempo educando para a paz?

Em 1986 se reuniu em Sevilha (um grupo de cientistas para tratar do problema sobre a agressividade humana ou a propensão à violência, discutindo e refletindo se essas características formam parte de nossa hereditariedade genética. O resultado des-

sa reunião foi a Declaração de Sevilha. De acordo com essa declaração, não somos violentos por natureza, e é a cultura que nos confere a capacidade de modelar e transformar nossa natureza de uma geração a outra. Assim sendo, a guerra e a violência não representam uma fatalidade biológica (DECLARAÇÃO DE SEVILHA, 2007).

Segundo Montangu (1999), as medidas que buscam soluções dependem da posição que adotamos frente à questão da violência, seja a mesma de origem genética ou cultural. As diferenças vão aparecer em atitudes e práticas que ocorrem no dia-a-dia das pessoas, na forma como são tratadas na escola, na vida familiar, nos tribunais, nas prisões, nos serviços sociais de todos os tipos, nos esforços para equilibrar populações e recursos.

Galtung² (1999) define três tipos de violência e propõe suas respectivas alternativas: a violência direta, violência estrutural e cultural.

A violência direta seria a que se dá nas guerras. A alternativa à violência direta seria a paz negativa, entendida como mera ausência de guerra.

A violência estrutural, mesmo que não atinja diretamente a vida humana, o faz em longo prazo. A violência estrutural seria a marginalização, a fome, a desnutrição, etc. A alternativa seria a paz positiva. Não é entendida como mera ausência de guerra, senão também, como justiça e desenvolvimento. Galtung entende o desenvolvimento como a satisfação das necessidades básicas, que seriam: segurança, bem estar, identidade e liberdade.

A violência cultural, que é a mais sutil e difícil de observar, consegue tornar frágil o sentimento de responsabilidade moral dos sujeitos. Entretanto é importante desvelar sua natureza já que serve de legitimação da violência direta e da violência estrutural. Como alternativa se propõe a construção de uma cultura de paz.

² O professor Dr. Johan Galtung é reconhecido mundialmente como mediador e pioneiro nos estudos de paz. É autor do Manual das Nações Unidas para multiplicadores e participantes do programa "Transformação de Conflitos por Meios Pacíficos: a Abordagem TRANCEND" (PNUD, 2000).

O esquema de Galtung (1999) tem sido de grande utilidade nos estudos para a paz. Principalmente no que diz respeito à ampliação da noção de paz como algo que implica mais que a mera ausência de violência direta. Essa subdivisão dos tipos de violência não é explícita na realidade cotidiana da vida, pois eles se emaranham, fundem-se e se entremesclam de vários modos.

Nos últimos anos, a sociedade brasileira entrou no grupo das sociedades mais violentas do mundo. Hoje, o país tem altíssimos índices de violência direta. As causas externas (homicídio, suicídio, acidentes de trânsito, afogamentos, quedas, queimaduras etc) ocupam atualmente o 2º lugar na mortalidade geral e o 1º na mortalidade entre os jovens. Na década de 90, mais de um milhão de pessoas morreram vítimas da violência.

A violência doméstica hoje é o reflexo da realidade de muitas famílias no Brasil e no mundo, as vítimas mais acometidas são as crianças, mulheres e idosos. Este tipo de violência tem natureza e padrões que a diferencia de outras violências interpessoais, que é o fato das vítimas serem pessoas do próprio convívio familiar e de que geralmente há uma relação íntima entre vítima e agressor. A casa, espaço da família, antes considerada lugar de proteção passa a ser um local de risco para mulheres e crianças.

No mundo, um em cada cinco dias de absenteísmo no trabalho feminino decorre da violência doméstica. No Brasil 70% dos assassinatos de mulheres são de domínio doméstico. Uma mulher é espancada a cada 15 segundos por um homem e em cada cinco mulheres uma já sofreu algum tipo de violência. 6,8 milhões de brasileiras vivas já foram espancadas pelo menos uma vez. Normalmente os seus principais agressores são os maridos, companheiros e namorados. O assédio sexual no trabalho é uma das formas mais frequentes de violência contra a mulher. E somente 16% denunciaram em delegacias as agressões sofridas, de acordo com a Fundação Perseu Abramo (2006).

A violência contra mulheres, na maioria das vezes, se exprime na esfera privada. Porém, hoje, a violência superou essa órbita e passou a ser considerada como um atentado contra a própria sociedade, como um ataque à essência da democracia.

A visibilidade da violência contra a mulher, entendida como uma expressão da violência de gênero, deve muito de sua força ao

movimento feminista que, junto com a politização da questão ambiental, constituiu o mais importante movimento social do século XX. A partir da segunda metade desse século, sua estratégia de ação se centrou na desconstrução das seculares raízes culturais de inferioridade feminina e do patriarcalismo, nas denúncias das diversas formas de violência, nas tentativas de modificar as leis que mantinham a dominação masculina e na construção de novas bases de relação, protagonizada por mudanças de atitudes e de práticas nas relações interpessoais. A vitimização da mulher no espaço conjugal, por exemplo, foi um dos maiores alvos da atuação do movimento feminista, que nos últimos 50 anos vem buscando desnaturalizar os abusos, os maus-tratos e as expressões de opressão. Assim, problemas que, até então, permaneciam como segredos do âmbito privado, passaram a ter visibilidade social.

Foi somente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos que algumas mudanças passaram a ocorrer, fomentadas pelos debates promovidos pelo movimento feminista na década de 60 e as mudanças sociais e culturais decorrentes desse movimento.

Quando a igualdade de gênero se coloca, cresce o espaço da democracia dentro da espécie humana. A democratização efetiva da sociedade humana passa pela discussão das relações de gênero, neste sentido a luta das mulheres não está relacionada apenas aos seus interesses imediatos, mas aos interesses gerais da humanidade. Daí a importância da mulher ocupar o seu lugar de direito na sociedade e contribuir para a construção de uma nova cultura, a cultura de paz.

Notadamente a violência contra a mulher é um problema social e de saúde pública, que consiste num fenômeno mundial que não respeita fronteiras de classe social, raça/etnia, religião, idade e grau de escolaridade. Atualmente, e em geral não importa o *status* da mulher, o *locus* da violência continua sendo gerado no âmbito familiar, e a chance de uma mulher ser agredida pelo pai de seus filhos, ex-marido, ou atual companheiro, é muitas vezes maior que o de sofrer alguma violência vinda de estranhos.

Manifesta-se no seio da família com a violação incestuosa, com as mutilações genitais, com o infanticídio, com a preferência pelo filho homem, com os casamentos forçados. Dentro do casamento, se expressa na relação por meio do estupro conjugal, pelos espan-

camentos, pelo controle psicológico, pelo proxenetismo, pelo crime em defesa da honra ou, às vezes, pelo assassinato da esposa.

No domínio público, a violência se manifesta pelo assédio sexual e moral no trabalho, pelas agressões sexuais, pelo estupro coletivo, pelo tráfico sexual, pelo uso da mulher na pornografia, pelo proxenetismo organizado, pela escravidão e pelas esterilizações forçadas, dentre outras.

Por isso, faz-se necessário insistir na sensibilização da sociedade frente a esse fenômeno, que não é novo, mas que começa a ser conhecido, com o funcionamento dos mecanismos de denúncia que distanciam as mulheres maltratadas da atitude resignada do silêncio. A necessidade de compromisso efetivo do Estado na implantação e implementação de políticas públicas, sob a ótica de gênero, torna-se cada vez maior frente aos prejuízos contra o desenvolvimento pessoal e social que atingem as mulheres em situação de violência e em iminente risco de vida. Trata-se de agressões físicas, sexuais, psicológicas e também, de outras mais sutis. Não basta, porém, diagnosticar o problema para se encontrar soluções. É sabido que ações isoladas têm eficácia, igualmente, isolada.

Diante dessas constatações, pensamos que a possibilidade de mulheres que sofrem violências psicológicas e emocionais promove a possibilidade das mesmas sofrerem violência direta e tornam-se as mais responsáveis por reproduzirem nos seus filhos este aprendizado.

De modo geral, a violência tem quase sempre resultados negativos e por causa disso, nos acostumamos com a noção de que para sermos pacíficos temos sempre que evitar conflitos, ser passivo, “dar a outra face”, etc., Com isso, entendemos qualquer atitude mais contundente ou enérgica como um ato de violência.

O processo de inferiorização é histórico e o resultado é sua baixa autoestima, que a coloca como servidora do outro, e a faz sabotar seu potencial. A construção da autoestima é o caminho para a mulher reformular sua questão de poder, de dentro para fora. Recriar uma identidade de indivíduo é ser capaz, portanto de se respeitar e de ser respeitada, de se valorizar e ser valorizada, de cuidar sem ser servil, de cooperar sem ser submissa. O empoderamento da mulher passa por vários caminhos: na sociedade, pelo conhecimento dos direitos da mulher, pela sua inclusão social, instrução, profissionalização, consciência da cidadania.

O empoderamento da mulher passa, portanto, por uma transformação no conceito que ela tem dela mesma, em sua auto-estima. A auto-estima é o valor que damos a nós, o respeito por nosso ser, o sentimento de que podemos ser amados, e de que somos dignos do amor do outro e de nós por nós mesmos. Autoestima define quem somos perante nós mesmos e como participaremos do mundo que nos rodeia. Se uma mulher tem baixa auto-estima, espera pouco de si e dos outros. Ela pensa que primeiro deve servir ao outro, e se coloca por último na busca de satisfação de suas necessidades. Ela pode escolher um parceiro que não a respeita, por pressupor que não precisa ser respeitada. Ela não tem consciência disto, o que é o pior dos fatores que a oprimem. A pior opressão é a que vem de dentro do ser humano. É aquela que a própria pessoa se impõe, após ter sido oprimida pelo outro durante seu processo educacional. É a opressão que a pessoa coloca para dentro e depois atua policiando a si mesma, desconhecendo que interiorizou a repressão.

Empoderamento significa a mulher apropriar-se de seu direito de existir na sociedade.

Para empoderar-se a mulher precisa reconhecer-se neste direito. Sua autoestima é a base de tudo. Luta por seus direitos quem os reconhece, mas acima de tudo quem se reconhece como digno deles.

No plano familiar, o empoderamento passa pela justa divisão de responsabilidades (financeira e doméstica) com o cônjuge; pela educação igualitária de meninos e meninas, permitindo que ambos sejam responsáveis pelas tarefas domésticas e pela preocupação com a família, tanto quanto com a subsistência e a profissionalização.

No plano conjugal/relacional, o empoderamento da mulher passa pela responsabilização conjunta pela anticoncepção (tanto o homem quanto a mulher precisam assumir esta responsabilidade, e não só a mulher), pelo respeito à integridade e à dignidade da mulher enquanto ser humano, impedindo assim a violência.

No plano individual, o empoderamento passa pela reformulação profunda da identidade da mulher, que precisa rever a si própria como merecedora de reconhecimento e valorização. Essa é a proposta revolucionária da cultura de paz, tal como foi apresentada pela UNESCO, como um convite a todos para criar tecnologias de convivência, criar pontes que nos aproximem e, fundamental-

mente, para criar estruturas internas dentro de nós para que o diferente não seja uma ameaça, mas, ao contrário, seja uma fonte de enriquecimento.

Para ampliar um pouco nosso entendimento sobre cultura da paz, é necessário elucidar o conceito de não violência, que carrega a noção de não passividade e das soluções pacíficas na resolução de conflitos. A não-violência não nega ou reprime os conflitos, pois os entende como parte natural de nossas vidas. Não há como negar sua existência.

O termo não-violência significa a ausência do uso da força e da coerção - que são substituídos pelo diálogo e por ações firmes, mas pacíficas. Em qualquer esfera de nossas vidas: física, verbal ou mental, busca-se o fortalecimento pessoal e social e não a negação da raiva ou de qualquer outro sentimento. A não-violência visa a canalizar energia (agressividade) para coisas construtivas, que garantam o respeito entre os indivíduos.

É frequente a afirmação de que paz é ausência de conflito. Se nos colocamos nesta perspectiva, idealizamos a paz, pois o conflito é inerente a vida humana. A paz não exclui o conflito. Não há crescimento pessoal sem que passemos por momentos de crise e conflito. Também no plano social, o conflito é parte da dinâmica de relações e confronto de interesses. Numa sociedade pluralista, o reconhecimento da diferença, em suas diversas configurações, passa por processos de confronto social, sem os quais é impossível que o reconhecimento e a conquista de direitos se deem.

Nessa perspectiva a construção da paz exige uma postura ativa. Não pode ser reduzida a uma cidadania passiva, se é possível chamá-la de cidadania, que se limite aos aspectos formais dos ritos democráticos. Construir a paz supõe ação, respeito pelos direitos humanos, luta não violenta contra tudo que desconhece a dignidade humana, afirmação do estado de direito, articulação entre políticas de igualdade e de identidade, entre igualdade social e diferença cultural. Uma “Cultura de Paz”, segundo Boulding (1978):

É uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura compreende modos de vida, padrões, crenças, valores, comportamentos, bem como arranjos institucionais cor-

respondentes, que promovem o cuidado mútuo e bem-estar bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e a partilha justa dos recursos da terra entre seus membros e com todos os seres vivos.

A Cultura de Paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis e deve ser entendida como um processo, algo vivo, dinâmico, construído, uma prática cotidiana que exige o envolvimento de todos: cidadãos, famílias, comunidades, sociedades e países (UNESCO, 1999).

Para a UNESCO (1999) a Cultura de Paz e Não Violência tem como definição o comprometimento de promover e vivenciar o respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; a rejeição a qualquer forma de violência; o compartilhar de tempo e recursos com generosidade, a fim de acabar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; desenvolver a liberdade de expressão e diversidade cultural através do diálogo e da compreensão do pluralismo; manter um consumo responsável respeitando todas as formas de vida e contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade, área, país e planeta. Essa Cultura, portanto, constitui-se dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana, e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis.

Enfim, viver uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular igualdade, compromisso e respeito por todos os seres.

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

Devemos nos unir em atitudes concretas, formando uma rede de ações, responsabilizando-nos pelo futuro que queremos ter para

nossas próximas gerações e saindo da postura cômoda de que tudo isso é responsabilidade somente do governo, das instituições, do “outro”, partindo de uma mudança de perspectiva de observador para participante, tornando-se dessa maneira implicados no processo de desconstrução de uma cultura de violência e reconstrução de uma cultura de paz.

Não basta uma boa legislação para controlar um problema tão complexo, no entanto, embora a codificação jurídica seja essencial, faz-se necessária a realização de reformas institucionais que garantam direitos e oportunidades iguais para homens e mulheres, promoção do desenvolvimento econômico para garantir maior igualdade de recursos e participação, com a adoção de medidas políticas para reduzir as desigualdades de gênero persistentes na obtenção de recursos e voz política. Tudo isso deve ser acompanhado de uma mudança profunda de conceitos e valores, de tomada de consciência por parte da sociedade envolvida através de reforços educativos e culturais. Neste processo não existe neutralidade nem impunidade. A não ação ou omissão é também uma escolha e tanto os benefícios como os prejuízos afetarão a tudo e a todos.

É preciso que meninos e meninas aprendam a viver numa relação mais democrática para que os meninos de hoje não sejam os homens violentos de amanhã. Há que se reaprender novos conceitos de feminilidade e masculinidade. As mulheres e os homens continuarão a ter qualidades especiais. É da unificação e harmonização dessas qualidades que depende o desenvolvimento da civilização humana.

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

Então, com o empoderamento da mulher e a ocupação de seu espaço de forma igualitária na construção de uma sociedade mais justa e fraterna, se dará a quebra de uma cadeia na reprodução do aprendizado das desigualdades hierárquicas, que encaram como fatos “normais” a condição do homem como ser superior à mulher.

REFERÊNCIAS

- AGUDELO, S. F. *Violência, Cidadania e Saúde Pública*. In: BARATA, R. B. (Org.). *Equidade e Saúde: Contribuições da Epidemiologia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / ABRASCO, 1997.
- BOULDING, K. E. *Paz Estável*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DECLARAÇÃO DE SEVILHA – MANIFESTO 200. In: *Guia de Cultura de Paz*, 1. ed. , São Paulo: 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Positivo, 2006, p. 568.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GALTUNG, Jonh. *Os Direitos Humanos: uma nova perspectiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Construindo a Paz: Caminhos da Prevenção da Violência Doméstica*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MINAYO, M. C de S. e SOUZA, E. R. *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. *História, Ciências, Saúde*, v. IV, n 3, 1998.
- MONTAGU, A. The new litany of “innate depravity” or original sin revisited. In: Fahey, E. J.J.; Armstrong, R. *A Peace reader: essential readings on war, justice, non-violence and world order*. New York/Mahwah: Paulist Press, 1992.
- UNESCO - ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração sobre uma Cultura de Paz e respectivo Programa de Ação*. Resoluções adotadas pela assembléia Geral Res. 53/243 de 6 de outubro de 1999.
- WINNICOT, D.M. *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JEITINHO BRASILEIRO: VILÃO OU FERRAMENTA PARA A PAZ?*

KARLA SOUZA OLIVEIRA**
ANTÔNIO CARLOS BARRETO***

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do “jeitinho brasileiro”, uma característica integrante da cultura do país que é amplamente discutida além de suas fronteiras, no meio acadêmico e mesmo por pessoas menos esclarecidas. Um dos motivos para seu estudo é que esse traço; essa maneira de agir, sem nenhuma dúvida alcança todas as classes. E a abordagem deste tema despertou interesse não só por essas questões, mas principalmente pelo fato de ser uma prática que provoca tanto simpatia quanto indignação e, como consequência, gera conflitos.

É impossível a compreensão do conceito e o impacto que o jeitinho brasileiro causa sem entender a origem desta sociedade. A base para este entendimento está na Primeira História do Brasil, a partir daí foi iniciada a formação do “caráter” deste país e nele encontramos características básicas como o individualismo, o sentimentalismo, a adaptabilidade, a improvisação, a cordialidade e a vocação pacifista.

* O presente texto é o produto da Dissertação de Mestrado da autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo pela Universitat Jaume I (Castellón – Espanha), em convenio com UFS (dezembro de 2008).

** Graduada em Psicologia – UNIT, Pós-graduada em Gestão Contemporânea em Recursos Humanos – UNIT, Mestranda em Estudos para a Paz, Resolução de Conflitos e Desenvolvimento pela Universidade Jaume I através de Convenio com UFS

*** Professor do Departamento de Biologia da UFS, orientador desse trabalho de pesquisa.

O jeitinho brasileiro perpetua ao longo dos anos, permeia todo o cotidiano da sociedade, passando pela TV, rádio, música, literatura. E embora seja aceita como algo da natureza brasileira é ainda uma prática sem limites e sem dimensões dos seus benefícios ou danos para a política e para a economia do país. Percebeu-se através da PESB (Pesquisa Social Brasileira) que atualmente a população encontra-se dividida, uns condenam tal prática afirmando que ela acentua o individualismo e fortalece a corrupção; enquanto que outros a aceitam como correta e contributiva para a ordem da comunidade.

Assim, a sociedade relaciona-se negativamente e positivamente com a identidade do jeitinho. Segundo Barbosa (1992), na vertente positiva “o jeitinho encarna o nosso espírito cordial, conciliador, alegre, simpático, caloroso, humano, etc., de um país tropical, bonito, jovem, sensual e cheio de possibilidades”.

Na identidade negativa do jeitinho vem à tona a individualidade, o egoísmo e acentua as desigualdades sociais. Nesta relação surge a figura do malandro, aquele que usa o jeitinho para a obtenção de um ganho, sem preocupação com o efeito disso na sociedade.

A grande questão é: como conceituar o famoso jeitinho brasileiro se o mesmo se encontra numa zona limítrofe entre o certo e o errado? A melhor maneira seria questionando o indivíduo que utilizou esta técnica, se agiu eticamente. Segundo alguns estudiosos, a grande heterogeneidade na composição do povo brasileiro o transformou em uma sociedade tolerante, mas extremamente permissiva. A ética social passou a ter uma maleabilidade ilimitada, existem várias éticas, uma para a família, outra para o espaço público, outra para os colegas e assim por diante. A consequência disso é o grande número de conflitos. Como amenizar esses conflitos? A PESB (Pesquisa Social Brasileira) veio confirmar que o abismo existente entre os que aceitam e os que não concordam com o jeitinho brasileiro é o nível de escolarização.

Há uma crença que somente a partir de uma consciência crítica, construída pelos valores individuais e coletivos é que será formada uma sociedade mais justa. Agir eticamente é se preocupar com o efeito de sua ação sobre a felicidade dos outros, as virtudes não são apenas características humanas, são qualidades apreciadas, admiradas e almejadas já que simbolizam o me-

lhor, o ideal da humanidade. E essa consciência é desenvolvida principalmente através da escolarização.

Inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos, eles trazem uma nova forma de pensar, um novo paradigma. Como exemplo de ações que se encontram num nível muito prático para a diminuição de conflitos e mudança de paradigma, encontramos atividades que englobam uma nova cultura, conhecida como Programa de Cultura de Paz.

Este programa criado pela UNESCO¹ “constitui um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida e vem sendo trabalhado no marco da transdisciplinaridade, dos direitos humanos e da educação” (Fonte UNESCO). Como já foi citado anteriormente, o grande obstáculo para a modificação da humanidade é a ausência de escolaridade, a falta de informação. É interessante observar que este movimento (Programa de Cultura de Paz) no Brasil assumiu uma proporção gigantesca, ficando em segundo lugar, apenas depois da Índia.

Não seria a remoção deste obstáculo o caminho para um Brasil mais justo? Não seria este tipo de programa mais indicado para direcionar o Jeitinho Brasileiro para a sua vertente positiva, enfatizando o que este país tem de melhor que é o espírito cordial, conciliador e principalmente sua vocação pacifista?

QUEM É O BRASILEIRO?

O Brasil é arcaico. Roberto DaMatta (2001), renomado antropólogo deste país, confirma esta premissa nos seus estudos, principalmente nas suas duas obras *Carnavais, Malandros e Heróis e A Casa e a Rua*². Em ambos o antropólogo interpreta as relações sociais no Brasil: um país hierárquico, no qual a posição e a origem social são fundamentais para se definir o que se pode e o que não se pode fazer; para saber se o indivíduo precisa ou não cum-

¹ www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/culturadepaz/ Acesso em 09 de abril de 2007.

² http://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_DaMatta Acesso em: 10 de outubro de 2007

prir a lei. É dessa maneira que a herança escravista se manifesta no Brasil: os brasileiros lidam mal com a igualdade.

Quando se estuda o brasileiro encontra-se uma heterogênea população, sofrendo ainda o processo de formação. No entanto, é possível identificar no seu caráter qualidades básicas e qualidades complementares, entre as básicas encontramos:

O *individualismo* - ele provém do português, expandiu-se diante das condições do meio servindo de defesa contra a agressividade ambiental. Montanhas da Serra do Mar e vales, foram obstáculos logo no início do processo de conquista da terra, determinaram a formação de pequenos grupos populacionais, sem comunicação entre si. O colonizador apegava-se ao litoral. Além disso, o sertão, com sua grande extensão territorial, livre da ação da lei, com perigos que exigiam coragem pessoal, dissimulação, astúcia, confiança em si, criaria um tipo humano resistente às formas rígidas de organização social;

O *sentimentalismo* - esta outra característica dominante recebeu a contribuição de três elementos principais formadores desta nacionalidade. O sentimentalismo veio da acentuada tendência do português para o lirismo, do espírito contemplativo do índio, do seu amor a natureza e da nostalgia do negro, muito bem expressa nos seus cantos e danças. Desse conjunto de influências culturais, fortemente condicionado pelo desenvolvimento histórico, surgiu esse traço fundamental do caráter brasileiro. É o predomínio do sentimento sobre a razão;

A *adaptabilidade* - ao vir para o Brasil o português já trazia larga experiência em conviver com outros povos; A dominação moura, na Península, ajudou a diminuir a ideia de superioridade racial, aumentando a tolerância. O fato dos colonizadores virem desacompanhados de suas esposas, a relativa passividade do negro, e o espírito de unidade do índio (tribos) propiciaram a miscigenação e assim a integração racial continuou naturalmente;

A *improvisação* - significa capacidade criadora, é a capacidade de adaptação as novas condições de vida e de trabalho, sem permitir longos prazos de ajustamento. Esta capacidade criadora de improvisação do brasileiro se apresenta como fato positivo na resposta ao desafio do mundo moderno;

Cordialidade ou *Comunicabilidade* - são traços genuínos da própria terra brasileira. As imensas distâncias, a falta de comunicação e o isolamento predispunham à hospitalidade, embora houvesse, às vezes, a desconfiança. Esse sentimento apura-se com a formação cristã do povo brasileiro e com a fusão das raças, especialmente pela contribuição do negro. A sensibilidade ao sofrimento alheio, a facilidade em esquecer e perdoar, a indulgência nas repressões, a eliminação nas distâncias sociais, as manifestações afetivas, marcam o caráter nacional;

Vocação pacifista - de acordo com o processo histórico brasileiro predominam as soluções conciliadoras. É certo que no período colonial e em algumas fases do império houve violência, intolerância política entre outros. Mas os acontecimentos culminantes da história brasileira que poderiam determinar lutas sangrentas e violências incontroláveis ocorrem pacificamente. A vida política brasileira, dentro e fora das fronteiras nacionais foi sempre orientada pelas ideias de paz e harmonia e sempre caracterizou o desejo de conciliação.

A mais recente Pesquisa Social Brasileira (PESB) divulgada por Almeida (2007) em seu livro *A Cabeça do Brasileiro*, apenas confirmou que o Brasil continua hierárquico, familista e patrimonialista. Porém há uma ressalva importante a ser feita. O país não é um bloco monolítico, mas uma sociedade profundamente dividida.

Na verdade, sua atual configuração aparenta ser de dois países bem diferentes em mentalidade. Atualmente o país encontra-se num conflito de valores e conseqüentemente em conflito. Enquanto a classe baixa defende “valores ultrapassados”, a classe alta se identifica com princípios sociais dominantes nos países desenvolvidos (ALMEIDA, 2007).

O que determina este abismo entre classes? A escolaridade. É a educação que comanda a mentalidade, ela exerce papel fundamental. Indivíduos que frequentam as escolas tendem a ser mais “modernos”, ou seja, são mais impessoais, são contra o jeitinho brasileiro, contra punições ilegais, não creem que o destino está completamente nas mãos de Deus e confiam mais nos amigos.

A forma pela qual os brasileiros são socializados consagra a desigualdade e as técnicas para burlar a lei. No país do jeitinho e da famosa frase “você sabe com quem está falando?” perguntamos: é possível ter uma sociedade realmente liberal em

qual os homens se concebem como desiguais? A democracia no Brasil perde em qualidade por causa de relações sociais hierárquicas?

Com certeza sim. A qualidade da democracia melhora quando a população é mais escolarizada, ou melhor, a democracia só é possível em sociedades com níveis mais elevados de escolarização. Uma população mais educada resulta em mais desenvolvimento econômico e mais pluralismo. As fontes de poder são diversificadas, tornando-se mais difícil de manter um governo autocrático. “Esse aumento da escolaridade está relacionado ao que Karl Mannheim (in ALMEIDA, 2007) denominou “democratização fundamental da sociedade” (p. 18).

Sabemos que a democracia está consolidada no Brasil e que temos uma população com escolarização suficiente para defender pontos de vista modernos. Mas sabemos também que ainda é grande a parcela da população que compartilha uma visão de mundo antiga. Como a escolaridade está aumentando, podemos esperar que no futuro tenhamos mais modernos que arcaicos, na verdade é um processo irreversível.

Na última Pesquisa Social Brasileira (PESB), buscaram-se os alicerces das crenças sociais brasileiras. Em algumas áreas as mudanças também acontecem, mas de maneira lenta porque a escolarização, que é fator chave para isso, tem aumentado de forma vagarosa. Que o país está em transformação não há dúvida, só que ela depende das salas de aula, sua trajetória é aumentar a educação formal, melhorando a mentalidade moderna e consequentemente a democracia.

O grande problema encontrado é que a mentalidade democrática ainda está muito distante da grande massa da população de escolaridade baixa. Como já se sabe, essa não expressa os valores democráticos e igualitários. Segui o mais recente perfil da escolaridade da população brasileira:

Tabela 1: O perfil de escolaridade da população

	Frequência	Percentual
Analfabeto	208	9
Até a 4 ^a série	599	25
Da 5 ^a a 8 ^a série	536	23
Ensino Médio	735	31
Ensino Superior ou mais	286	12
Total	2.363	100

Fonte: PESB (ALMEIDA, 2007)

O abismo educacional torna-se ainda maior se compararmos a outras variantes como sexo, região, faixa etária residente na capital ou interior entre outros. Esses dois grupos - escolarizados e não escolarizados - são diferentes em quase tudo, a imensa distância cultural entre dois segmentos de uma população levanta a hipótese de que não está se tratando de uma só cultura, mas de pelo menos duas formas diferentes e que na maioria das vezes são opostas.

Percebe-se que quando a escolaridade média da população é baixa, aprovam a quebra de regras e da lei (jeitinho), acreditam que cada indivíduo deve respeitar seu papel social pré-definido (hierarquia), acreditam que as relações familiares são muito mais importantes que as outras relações.

Se o emblema da colonização americana foi o do pequeno agricultor cultivando sua própria terra, por exemplo, o ícone da formação social brasileira foi o senhor de engenho, com grandes propriedades e muitos escravos. Não podíamos esperar outra coisa, formou-se uma sociedade economicamente assimétrica, em que poucos eram proprietários de grandes extensões territoriais e muitos não tinham nenhum pedaço de terra. Essa se tornou a principal matriz social e econômica da formação do Brasil³.

O fato é que sociedades social e economicamente hierárquicas também cultivam uma visão de mundo hierárquica de relações sociais. "Você sabe com quem está falando?" Brasileiros se constroem ao utilizar esta frase?

³ www.educacaopublica.rj.bov.br/biblioteca/cienciassociais Acesso em: 10 de outubro de 2007

O homem se encontra em um mundo dividido entre o certo e o errado, entre o bem e o mal. A sociedade apoia o certo e deseja ver o bem realizado. Mas o que dizer de um mundo em que nem sempre deixa claro o que é correto ou o que é errado?

Uma coisa é certa, à medida que o grau de educação aumenta e as sociedades enriquecem, muda-se a maneira de ver o mundo.

O QUE É O JEITINHO BRASILEIRO?

Em 1961, o livro *Brasil para Principiantes*, de Peter Kelleman (*apud* ALMEIDA, 2007) teria sido o primeiro a mencionar o tal jeito que desde então vem sendo estudado por especialistas de diversas áreas. Mas o fenômeno parece ter origem na colonização portuguesa, marcado pelo espírito de aventura provisória e oportunista que não via problema em dobrar as leis quando conveniente.

Mas será que este jeitinho é apenas brasileiro? Segundo Barbosa (1992), grande estudiosa do assunto, não é só o brasileiro que dá um jeitinho, mas só ele o considera parte do seu caráter. De tão utilizado nesta sociedade, o famoso jeitinho brasileiro tornou-se conhecido em outros países.

Entende-se por Jeitinho Brasileiro uma ação onde se busca contornar algum imperativo legal ou mesmo de ordem moral, tendo como forte componente o recurso emocional para conseguir um “favor” de alguém. Os recursos emocionais vão desde vínculos familiares a chantagens. É reconhecido como um instrumento utilizado por indivíduos de pouca influência social. “O que se busca é obter um rápido favor para si, às escondidas e sem chamar atenção; esse jeitinho pode também ser definido como “molejo”, “jogo de cintura”, habilidade de se “dar bem” em uma situação apertada”⁴.

Para DaMatta (2001):

O “jeito” é um modo ou um estilo de realizar. É, sobretudo, um modo simpático, desesperado ou humano de relacionar o impessoal com o pessoal. Em geral o “jeito” é um modo

⁴ www.wikipédia.org/wiki/jeitinho. Acesso em 09 de janeiro de 2007.

pacífico e até mesmo legítimo de resolver tais problemas, provocando essa junção inteiramente casuística da lei com a pessoa que a está utilizando (p. 99).

No livro “Jeitinho Brasileiro - a arte de ser mais igual que os outros”, de Barbosa (1992), o jeitinho é geralmente encarado como uma forma especial de se resolver alguma situação difícil ou proibida: é a solução criativa para alguma emergência, seja burlando-se uma regra pré-estabelecida, seja por meio de conciliação, esperteza ou habilidade. Não importa se a solução encontrada é definitiva ou provisória, legal ou ilegal. Sua prática tem um perfil próprio que pode ser constatado. Expediente ambíguo, situa-se entre o fazer considerado honesto e o positivamente caracterizado e a corrupção desonesta, percebida de forma negativa; Instituição nem legal nem ilegal, mas paralegal; Procedimento social definido como uma forma criativa e de improvisação, criando espaços pessoais em domínios impessoais; Processo individualizante; baseia-se, para sua eficácia, na identidade pessoal do indivíduo; Não é uma forma de ação social planejada; surge e é utilizada a partir da situação. Suas aplicações são as mais variáveis possíveis, “aparentemente inocente, simpático, mas a sua essência é a mesma: burlar o estabelecimento, passar por cima da lei, auferir privilégios e benefícios” (ARAÚJO, 2007).

A PESB - Pesquisa Social Brasileira (ALMEIDA, 2007) - fez entrevistas, foram utilizados os dados da contagem do IBGE e a divisão político-administrativa brasileira, nesta amostra probabilística apenas 3,1% da população ficou de fora. Ela descobriu que 2/3 da população brasileira já se utilizou desse tipo de recurso. Veja o seguinte gráfico:

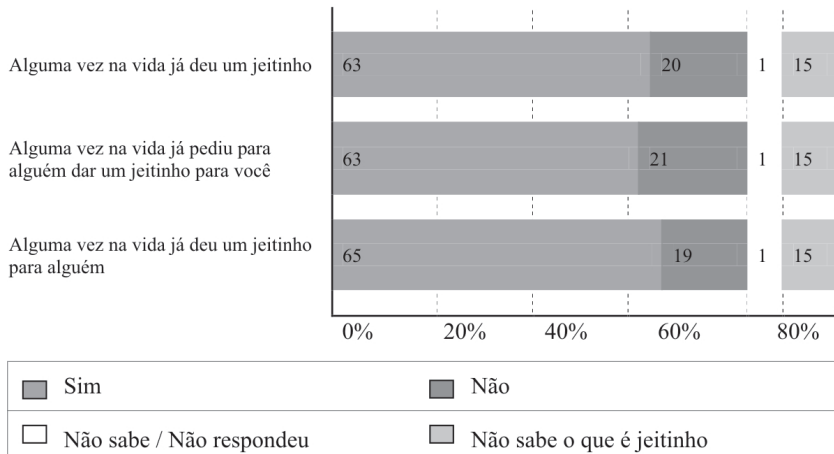


Gráfico 1: Utilização do jeitinho:

Sérgio Buarque de Holanda⁵, um dos maiores intelectuais do Brasil, explica em sua obra “Raízes do Brasil” como o processo de formação colonial contribuiu na criação de inúmeras barreiras para a construção do que hoje se denomina sociedade civil organizada. Ele lembra que, para os portugueses, o Brasil era apenas um lugar de passagem tanto para o governo quanto para os súditos, logo o novo mundo não era um local para a construção de uma nova civilização, o importante era a dilapidação dos recursos naturais. As cidades eram construídas de forma desordenada e no litoral do continente porque facilitaria o retorno à Europa, suas cidades eram tidas como grandes feitorias. Ao contrário das construções espanholas onde havia a nítida estrutura planejada e no interior do continente, pois buscavam novas e sólidas civilizações.

Outra obra interessante deste escritor é “O Homem Cordial”. Nela, Holanda critica a união do Estado às relações familiares. “O Estado não é a continuação da família” (SANTOS, 2000). As cidades desenvolveram-se de forma anormal e prematura, foi imposta pelo meio sem de fato ocorrer uma mudança na mentalidade das

⁵ www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia Acesso em 10 de outubro de 2007

peças. A estrutura da sociedade colonial era rural, era um grupo fechado que dominava, onde os senhores mandavam e as leis não entravam, as relações baseavam-se na troca de favores e camaradagem. Isso dificultou a transição para o trabalho industrial no Brasil, pois persistiam os valores da grande “família” patriarcal e rural. Tal comportamento pode ser observado nos dias atuais entre os indivíduos que possuem posições públicas e não conseguem separá-las de sua vida privada. É a partir dessa dificuldade – desvincular dos laços familiares de um ser que se tornou cidadão – que surge a denominação “Homem Cordial”. O Homem Cordial (do latim *cordis*: coração) é uma pessoa gentil, generosa, que para confiar precisa primeiro conhecer. É movido pela emoção e não pela razão, detesta formalidade, esquecendo da ética e civilidade.

O rigor é totalmente afrouxado, onde não há distinção entre o público e o privado: todos são amigos em todos os lugares. O Brasil é uma sociedade onde o Estado é apropriado pela família, os homens públicos são formados no círculo doméstico, onde laços sentimentais e familiares são transportados para o ambiente do Estado, é o homem que tem o coração como intermédio de suas relações, ao mesmo tempo em que tem muito medo de ficar sozinho (SANTOS, 2000).

Sérgio Buarque de Holanda (MARTINS, 2007) comenta também que os primeiros homens que vinham à cidade eram os que tinham importância no campo, não desenvolviam nenhum trabalho braçal, logo os colonos/cidadãos continuaram achando que o trabalho físico **não** dignificava o homem e sim o intelectual (o bacharelado representava prestígio) criando assim uma aversão ao trabalho braçal. Ainda hoje, a sociedade brasileira vive apegada a essa ideia; busca-se dinheiro e prestígio sem esforço, não há uma verdadeira preocupação com a intelectualidade. É comum encontrar indivíduos ocupando altos cargos, com excelentes currículos, mas que de fato não possuem competência para desempenhar tais funções. Mais uma vez entra em cena o jeitinho brasileiro.

A diferença entre favor, jeitinho e corrupção

Para a grande maioria, o jeitinho brasileiro é socialmente aceito, conta com o apoio da população, que o encara como tolerável.

Mas o jeitinho não possibilita a quebra de regras? Será este o motivo pelo qual “a cultura da corrupção” é tão enraizada entre os brasileiros? Publicamente ninguém se declara a favor da corrupção, mas praticamente todos admitem que já utilizaram o jeitinho brasileiro e já quebraram regras. O jeitinho, portanto, equivale ao que Almeida (2007) denominou de “Zona Cinzenta Moral” entre o certo e o errado. Nesta zona não há uma regra universal, nela são julgados caso a caso e a depender do contexto e da circunstância são considerados como certo ou errado. De acordo com o resultado da PESB (Pesquisa Social Brasileira) o jeitinho é a antessala para a corrupção e quanto maior é a sua aceitação maior será a tolerância social à corrupção. A grande questão é: como distinguir a linha divisória que marca o início daquilo que é errado? Nesta zona cinzenta é possível saber até onde se pode ir considerando o contexto? Nesta pesquisa, descobriu-se que tanto trocas exclusivamente privadas quanto as que envolvem o espaço público são aceitas.

Este resultado apenas enfatiza os estudos de Roberto DaMatta relacionado a duas espécies de sujeito – o indivíduo e a pessoa – que estão situados em dois tipos de espaço social: a casa e a rua. Os que se colocam na posição de pessoas são titulares de direito, são alguém no contexto social. Os outros são meros indivíduos, mais um na multidão, um número.

A rua é o espaço público⁶. Como é de todos não é de ninguém, logo, tem-se ali um espaço hostil onde não valem as leis e os princípios éticos, a não ser sob a vigilância da autoridade. A convivência na rua depende de uma negociação constante, entre iguais e desiguais. A casa, considerada num sentido amplo, é o espaço privado por excelência, onde estão os “bens” do indivíduo que devem ser protegidos e favorecidos. O problema é que toda vez que a casa engloba a rua, a consequência é a utilização privada do que é público.

Essa dicotomia é clara na população, pois a mesma pessoa que deseja melhorias nos transportes públicos não quer um pon-

⁶ www.wikipedia.org/wiki/Roberto_DaMatta Acesso em 10 de outubro de 2007

to de ônibus em frente a sua porta, fala das ruas imundas, mas joga lixo no chão, ou seja, a cidadania (entre outras coisas) está centrada na atividade política, enquanto que na vida privada ela perde a vez.

O jeitinho quebra uma regra para contornar um problema com o auxílio de alguém, trata-se por tanto de um apelo para uma relação pessoal. Para DaMatta (2001), as relações pessoais no Brasil têm mais peso que as próprias leis, só quem não consegue resolver os problemas com jeitinho, na amizade, é que fica sujeito às leis, que deveriam ser aplicadas a todos. Na corrupção as relações são impessoais, o mais importante é o recurso do dinheiro, em vez da boa vontade para solucionar o problema.

Para Barbosa (1992) o jeitinho brasileiro está entre o favor e a corrupção, pendendo para o positivo ou para o negativo de acordo com a situação. É o meio termo entre os dois extremos da classificação moral das situações. E é justamente nessa zona cinzenta moral que existe a dificuldade dos brasileiros em estabelecer e concordar a respeito dos critérios universais sobre o que é certo e o que é errado, independentemente do contexto ou grupo social.

A Pesquisa Social Brasileira (ALMEIDA, 2007) fez a seguinte pergunta à população: O jeitinho brasileiro é certo ou errado? O resultado da pesquisa foi muito interessante, porque a questão divide a opinião dos brasileiros. Exatamente metade da população acha correto enquanto que a outra metade considera errado. Isso quer dizer que o país está moralmente dividido e ambíguo. E também mostra que o jeitinho está tão difundido na sociedade brasileira que é praticamente impossível eliminá-lo desta cultura.

O Jeitinho é um vilão?

O que dizer do famoso jeitinho brasileiro? O próprio resultado da pesquisa mostra o quanto é difícil chegar a um consenso, já que metade da população reconhece e aceita esse método e a outra metade o condena.

Pessoas como o professor Rega (2000), em sua obra - *Dando um jeito no jeitinho: como ser ético sem deixar de ser brasileiro* - encontra um lado positivo no jeitinho de cada dia, demonstrando

isso através de três características: inventabilidade/criatividade, função solidária e o lado conciliador do jeitinho.

Não se pode negar que o brasileiro possui enorme disposição, habilidade e imensa criatividade para superar crises e dificuldades. Tudo isso em decorrência da instabilidade política e econômica do país, que proporcionou uma maior flexibilidade para lidar com diversas situações e a vontade de buscar novas oportunidades. Não é à toa que os brasileiros são considerados um dos povos mais empreendedores do mundo.

O homem popular brasileiro tem de “se virar”. Pode ser operário em dado momentos, ser artesão no seguinte, mais adiante trabalhar por conta própria ou ser “microempresário-de-se-próprio”. Pode trabalhar no lícito ou no ilícito. Para sobreviver, “se vira” e nessa “viração” ele cria sem parar, a partir de qualquer possibilidade. Sobreviveu aos bandeirantes paulistas, aos senhores escravistas, à Primeira República, aos economistas e também sobreviverá a “fernandécada” (LESSA apud BARBOSA e ANDRADE, 2007).

DaMatta⁷ vê o jeitinho como a marca de uma cultura de superação e criatividade, acredita que um dia será possível conciliar as leis formais com as informais. Barbosa (1992) é mais generosa, pois afirma que o jeitinho não é necessariamente pior do que a lei, diz que a solução alternativa substituiria com vantagens a norma legal. Almeida (2007) diz que o jeitinho funciona como estratégia de navegação social.

Diante de um estado muito burocratizado, que com frequência opera segundo leis contraditórias e rígidas, num modelo Kafkiano, o jeitinho permite que se tenha acesso a direitos que de outra forma jamais se alcançariam. É um recurso ao alcance dos que têm as habilidades e o conhecimento necessário para “dar um jeitinho” (ALMEIDA, 2007).

⁷ www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cienciassociais Acesso em: 10 de outubro de 2007

Outro argumento em favor do jeitinho é que ele possibilita a quebra de relações hierárquicas que caracterizam tanto a sociedade brasileira. Permite que pessoas dos mais diferentes grupos sociais alcancem seus objetivos. Em situações hierárquicas apenas determinados indivíduos podem quebrar as regras gerais.

Juristas apontam a tendência da legislação brasileira para o formalismo e o excesso de regras burocráticas como um dos fatores que incentivam o jeitinho. De certa forma o formalismo não condiz com os costumes do país, os que fazem as leis ignoram a realidade social e a viabilidade de que elas estabelecem. Muito do descrédito dos que criam e executam as leis está relacionado com a lentidão da justiça e da burocracia brasileira. Sem confiança nas instituições oficiais, o cidadão vê o jeitinho como alternativa justificável e, às vezes, como única saída. Um estabelecimento que segue rigorosamente as leis não consegue competir com os irregulares, esses, geralmente não pagam todos os impostos podendo oferecer um bom desconto ao seu cliente. Os órgãos responsáveis pelas taxas e impostos têm que considerar essa inadimplência nos cálculos de arrecadação, com a sonegação o Estado precisa aumentar a carga tributária desestimulando o bom pagador. Como consequência, o Estado passa a ser visto como um órgão que deseja apenas tirar dinheiro do povo.

Todos os anos a legislação tributária⁸ é modificada para tentar corrigir a duplas interpretações, mas o contribuinte cria uma nova maneira de interpretar a lei a seu favor. Por mais precisas que sejam as leis, o jeitinho é sempre mais criativo.

O jeitinho age nas brechas da lei? Desculpas como “não consta na lei” ou “a lei não prevê isso” na verdade são saídas imorais. Especialistas em direito discordam que o jeitinho seja uma reação positiva a inadequação da lei, acreditam que, apesar dos defeitos delas, o individualismo e a falta de cidadania é que levam ao jeitinho. Afinal, por mais que ele esteja baseado na relação de amizade, é sempre uma saída para um problema individual, que ignora possíveis consequências para a coletividade.

⁸ www.eca.usp.br/claro/2003/04/remendos Acesso em: 03 de outubro de 2007

O que acontece são desculpas para justificar tais ações, pois ao se passar por cima de regulamentos se estará desrespeitando os outros, reforçando o antigo comportamento existente no Brasil Império e o mais grave, reforçando a inversão de valores.

Para alguns estudiosos o problema é que o código moral sobrepõe-se ao Código Civil, a partir daí surge uma desarticulação social.

Como já se sabe, o jeitinho brasileiro é uma característica cultural, logo, alcança toda a população por isso é extremamente comum os indivíduos se aproveitarem dos exemplos do governo para darem seus jeitinhos e se justificarem também.

Levando em conta que o jeitinho é mesmo algo a ser superado, percebe-se que o caminho é formar cidadãos que não ajam motivados pelo individualismo social, enfatizando a importância da educação voltada ao respeito às regras. E mesmo que elas sejam modificadas jamais devem tender para interesses pessoais e sempre seguir os princípios constitucionais.

Seria este o caminho? De uma coisa se tem certeza, a escolarização é peça chave para uma nova reestruturação social e/ou cultural e conseqüentemente a resolução desses conflitos.

EDUCAÇÃO... POR ONDE CAMINHAR?

Na Idade Moderna a educação se fazia por meio das academias e colégios. Paralelamente a ela, existia a família, à qual cabia ocupar-se do caráter, isto é, dos sentimentos e emoções, hábitos e atitudes interiores. Pais e mães incorporam o papel de agentes auxiliares dos professores. Resulta daí uma cisão entre pensamento, opinião e atitudes racionais (formados pela escola), hábitos e comportamentos (formado pela família), por exemplo, podemos ter opinião democrática e comportamento autocrático. Esse ensino confundido com educação é muito deficiente, piora à medida que se desenvolve a fragmentação do conhecimento em especialidades e subespecialidades (ensino secundário e da universidade). Os anos se passaram e a instituição educacional praticamente permanece com este mesmo perfil. A metodologia é moderna, com propostas avançadas, com características do século XXI, enquanto seus componentes, seus cola-

boradores apresentam habilidades ainda do século XVII (MOTA, 2007).

Entendemos instituições como o conjunto das leis, das normas que regem uma sociedade política; associação ou organismo de caráter social, religioso, filantrópico, etc (AURÉLIO, 2000). Como aplicar e exigir o cumprimento de regras que não são compreendidas por seus participantes? Ou seja, como exigir que um indivíduo não faça uma ligação elétrica clandestina se o mesmo não percebe que isso trará consequências negativas para toda a população? Pode até haver o entendimento racional, mas seus valores não são internalizados, não chegam à consciência. Um bom exemplo dessa fragmentação é a distinção entre espaço privado e espaço público. Na pesquisa realizada pelo PESB foi perguntado: Cada um deve cuidar somente do que é seu, o governo cuida do que é público? 74% da população brasileira consideram que cada um deve cuidar do que é seu, e o governo cuida do que é público. Além da grande aceitação do patrimonialismo, fica claro que a população percebe o espaço público como não fazendo parte do seu espaço, consequentemente não merece maiores cuidados. Quanta pressão recebe um político eleito por uma população com tal característica? O eleitor que concorda que o governo cuide do que é público enquanto ele, eleitor, se dedica exclusivamente ao que é seu, está dando carta-branca aos governantes. É alguém muito pouco disposto a acompanhar o trabalho de seus representantes.

Outra pergunta feita foi: Se alguém se sente incomodado pelo vizinho, o melhor é não reclamar? Também é bastante significativa já que praticamente metade da população concorda com o antigo ditado “os incomodados que se mudem”. Incomodar o vizinho com som alto não é problema de quem dá a festa e sim do vizinho. Mais uma vez fica evidente a visão fragmentária gerada por anos de uma educação cartesiana.

Então, pergunta-se: as instituições precisam ser mudadas para que o indivíduo mude ou o indivíduo precisa mudar para que as instituições sejam diferentes? Como já foi citado acima, a educação tem papel primordial nesta problemática.

O paradigma cartesiano-newtoniano só começou a ser questionado depois das descobertas no campo da Física Quântica (MEN-

DES, 2005)⁹. Decretou-se o fim da matéria, constatando apenas que ela é um estado condensado de energia. Os indivíduos constituídos da mesma estrutura básica energética, da mesma matéria-prima, ou seja, a diferença entre o ser humano e os outros seres é apenas o estado de consciência.

Partindo-se desse princípio, percebe-se que a fragmentação só existe no pensamento humano e que seu desenvolvimento só será possível quando o mesmo recuperar a unidade perdida (plenitude). O que se precisa é vencer a barreira que isola o homem racional de suas emoções e intuições. Trata-se de um momento de síntese, integração e globalização como bem previu Leibniz (comentado por Muller) em sua observação, quando diz: A humanidade ficaria fascinada e seria absorvida pelas faculdades de análise da ciência de tal forma que, durante séculos, dissecaria a realidade e se esqueceria da síntese, do universal. Mas ele previu também, que a complexidade de nossas descobertas nos forçaria, mais cedo ou mais tarde, a retornar ao universal, à globalidade (MULLER apud WEIL p. 11).

Esse esforço começa a se fazer necessário porque a crise de fragmentação chegou a limites extremos e ameaça a sobrevivência humana. Novos estudos vêm sendo criados com o objetivo de desenvolver um novo paradigma, de forma bastante prática, conhecido como Programa de Cultura e Paz.

O QUE É CULTURA DE PAZ?

Ao ser fundada a UNESCO¹⁰, como organismo das Nações Unidas responsável pela educação, ciência e cultura no mundo, ela declarou que a violência e as guerras nascem no espírito do homem e é também nele que nasce a paz, só que para a sua concretização é preciso uma tomada de consciência. E, como já

⁹ www.bbc.co.uk/portuguese/noticias030522-lucasmendes.shtml Acesso em 10 de setembro de 2007

¹⁰ www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/culturadepaz/ Acesso em 09 de abril de 2007

foi dito aqui, o grande obstáculo para a modificação da humanidade é a ausência de escolaridade e a falta de informação.

Pensando nisso essa organização criou o que hoje é conhecido como Programa Cultura de Paz¹¹ que “constitui um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida e vem sendo trabalhado no marco da transdisciplinaridade, dos direitos humanos e da educação” (Fonte UNESCO).

Essa tomada de consciência acontece através de um trabalho direto e construtivo sobre os grupos e as sociedades, deste modo a paz é vista como um estado de harmonia e fraternidade entre os homens e as nações. Seus principais valores são:

o respeito a todos os direitos individuais e humanos; a promoção e vivência do respeito à vida e à dignidade de cada pessoa sem discriminação ou preconceito; a rejeição a qualquer forma de violência; o respeito à liberdade de expressão e à diversidade cultural por meio do diálogo e da compreensão e do exercício do pluralismo; a prática do consumo responsável respeitando-se todas as formas de vida do planeta; a tolerância e a solidariedade; e o empenho na prevenção de conflitos.

A partir destes princípios Pierre Weil (1993) cria uma metodologia e estratégia de Educação para a Cultura de paz. Ele, como Martinez (2005), discorda do sentido comum de paz (ausência de guerra). Paz é um estado de harmonia que se manifesta em três condições: consigo mesmo (paz individual), com os outros (paz social) e com a natureza (paz ambiental). Neste método a educação é vista e definida como a ação de transformar pessoas de diferentes idades, sexo, origem estimulando a sua evolução nos planos (WEIL apud MAGALHÃES, 2006): Físico, visando a saúde, ao equilíbrio e à transformação do corpo; Emocional, visando à transformação e evolução da afetividade; Mental, visando à transformação e evolução do conhecimento, das opiniões e atitudes;

¹¹ www.pt.wikipedia.org/wiki/cultura_de_paz Acesso em 09 de abril de 2007

Espiritual, visando à transformação e evolução da relação da consciência com vários níveis de realidade. Pierre Weil (1993) afirma que o maior atrativo da metodologia é a descoberta, pelo aprendiz, de uma nova maneira de viver a vida, mais plena, intensa, amorosa e verdadeira, junto com o despertar da sabedoria interior.

Em seu livro Martínez (2007) diz que a transformação do ser humano acontecerá a partir da reconstrução da maneira em que ele percebe o mundo. Isso começa com a mudança de conceitos, segundo ele a paz, por exemplo, não é algo absoluto, perfeito e acabado, na verdade não se precisa saber o que não é paz e sim saber como fazê-la.

Dentro dessa nova visão aprende-se a cobrar do outro atitudes performativas que consiste em reconstruir as atitudes humanas, assumindo a responsabilidade pelo que faz a si, ao outro e a natureza, percebendo-se não como um ser passivo e sim como agente transformador (Martínez, 2007). Os indivíduos se reconhecem como seres capazes de reconstruir as próprias ações.

As competências ou capacidades humanas podem ser interpretadas como poderes. Através dessa reconstrução normativa, cobram-se, do outro, atitudes virtuosas, recupera-se a noção de capacidade e é dada a oportunidade para os seres humanos marginalizados recuperarem seu poder (competência). Dessa forma o indivíduo se reconhece capaz de reconstruir coletivamente suas realidades e como consequência o mundo. Trabalhos como esse são de extrema importância, pois grande parte da população brasileira não tem consciência do seu poder, nem se percebe na condição de cobrar atitudes virtuosas dos outros. Outro dado que reforça esta situação é que — da população brasileira afirmam não considerar que o que é público merece ser cuidado por todos. Isso quer dizer que tais indivíduos consideram os recursos originados dos impostos pertencentes ao governo e não da população, mais uma vez o poder é passado para os governantes (ALMEIDA, 2007). Tal pensamento contraria completamente ao tipo de governo estabelecido que é o republicano (o público é de todos).

Por isso que a educação para a paz oferece um novo método educacional, considera a ciência, as grandes tradições culturais e também os sentimentos envolvidos nas relações humanas. Tais sentimentos são trabalhados com o objetivo de potencializar as

competências humanas, levando-os a transformação (tomada de consciência) e conseqüentemente a plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a sua colonização o Brasil possui uma das sociedades mais multirraciais do mundo, sendo formada por descendentes de europeus, indígenas, africanos e asiáticos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica o brasileiro em cinco grupos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Para alguns estudiosos essa característica reflete-se de maneira negativa, já que a diversidade trouxe para o país uma excessiva tolerância e o jeitinho brasileiro seria fruto deste caldeirão cultural. Talvez essa seja uma visão bastante limitada; pensar dessa maneira é estar fundamentado ainda nos antigos padrões cartesianos onde a rigidez dificulta todo e qualquer tipo de relação mais humana.

Como podemos observar neste trabalho, grandes instituições internacionais como a UNESCO buscam desenvolver programas onde a tolerância é peça chave para o seu sucesso. Ser tolerante é ser indulgente com as pessoas, é aceitar o outro como de fato se apresenta. Partindo desse princípio percebemos que o jeitinho brasileiro é uma grande ferramenta para a paz. Até porque ficou claro que esta técnica não é sinônimo de corrupção e sim de flexibilidade.

Percebe-se que o jeitinho brasileiro, como as leis, apresenta-se de uma forma vazia que ganha conteúdo somente no momento de sua aplicação, como bem explica Correa¹²:

Assim o direito apresenta duas facetas: a mesma lei que age como garantidora da satisfação ilimitada das necessidades funciona como instrumento de força cujo conteúdo se mantém inacessível ao sujeito. As duas faces estão relacionadas, pois é a ausência de conteúdo que permite à lei flexibilizar-se no sentido de garantir o gozo, ao mesmo tempo

¹² calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/viewFile/6990/4968
Acesso em: 11 de dezembro de 2007

em que essa característica permite sua adequação à vontade da autoridade que detém o uso da força.

Tendo em mente tal ideia cabe então pensar na melhor maneira de preencher este vazio e neste caso seria a escolarização.

Os dados da PESB mostram um grande abismo educacional. A escolaridade média da população é baixa e isso é muito ruim, pois nesta pesquisa foi comprovado que quanto mais baixo for o nível educacional maior é o patrimonialismo, a lei do Talião, a hierarquização entre outros, ou seja, a mentalidade democrática ainda está muito distante da grande massa da população.

Outra grande questão que também envolve a educação é a não percepção dos próprios comportamentos. O homem segue comparando-se como os demais (imitando). Ocorre a perda das referências que caracterizam sua condição de sujeito, e a consequência disso é a perda da capacidade crítica diante da realidade.

Por essas e outras razões é que a educação representa a saída para esta roda viva em que se encontra o Brasil. O método desenvolvido por Martínez é um grande exemplo, pois devolve ao indivíduo a ideia de ser ativo; de ser capaz de reconstruir coletivamente suas realidades e como consequência o mundo.

Os brasileiros, como qualquer outro povo, apresentam características positivas e negativas, dentre as listadas anteriormente percebemos que as positivas estão mais presentes, talvez isso mostre que nós, de fato, somos mais virtuosos do que se imagina, o problema, como já citamos está na baixa escolarização. Não há como apagar a história, e a nossa herança, mas o nível de escolarização traz alterações e consequências profundas para qualquer sociedade.

Cabe a todo povo brasileiro não só exigir dos governantes escolas equipadas, com grande variedade de recursos a nosso alcance, mas também a cada um de nós buscar vias de progresso para o crescimento humano e isso pode ser feito tanto na escola como fora dela. A junção da formação humana com a acadêmica conduz o ser humano para o seu funcionamento total e completo. É nesse estado de plena realização que o homem se expressa em todo seu potencial, ou seja, em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. *A Cabeça do Brasileiro*. Rio de Janeiro: Record. 2007
- AURÉLIO, *minidicionário da Língua Portuguesa*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2000
- Afinal, o Que é Ética?* Disponível em: www.mundodosfilosofos.com.br Acesso em: 09 de janeiro de 2007.
- ARAÚJO, Washington. *Da Ética e do Jeitinho Brasileiro*. Disponível em: www.bahai.org.br/washingt/etica.htm Acesso em: 09 de janeiro de 2007.
- BARBOSA, Áurea. Liana Andrade. *O Empreendedor Brasileiro*. Disponível em: www.fa7.edu.br/inscrição-científica/arquivos/%c1urea.doc .Acesso em: 02 de fevereiro de 2007.
- BARBOSA, Livia. *O Jeitinho Brasileiro - A arte de ser mais igual que os outros*. 6ª edição. São Paulo: Campus. 1992
- CAMARGO, José de Castro. *Estudo de Problemas Brasileiros*. Editora Atlas AS - Enjolras. Disponível em: www.br.answer.yahoo.com/question/index?qid=20070908 Acesso em 10 de setembro de 2007
- CORREA, Crishina Mirella de Andrade. *Sujeito e Direito: Subjetividade na Modernidade e o pape da lei* Disponível em: calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/viewFile/6990/4968 Acesso em: 11 de dezembro de 2007
- DAMATTA, Roberto. *O que faz do Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Ed. Rocco. 2001
- FADMAN, James. Robert Franger. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Ed. Harbra, 1986.
- Martinez, Guzmán, Vicent. *Podemos Hacer Las Paces, Reflexiones Éticas Trás El 11-Sy el 11-M*. Editorial: Desclée de Brouwer. Ano 2005.
- HOLANDA, Sergio Buarque de, *Raízes do Brasil*. São Paulo: Ed. Cia das Letras
- MAGALHÃES, Dulce (organizadora). *A Paz como Caminho*. Rio de Janeiro: Ed. Qualitymark. 2006.
- MARTINS, José Pedro. *O Brasil, o Poder e a Sociedade Segundo Sergio Buarque de Holanda*. Disponível em: www.viabiosfera.cosmo.br Acesso em: 30 de janeiro de 2007.
- MENDES, Lucas. *O Novo Jeitinho*. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias030522-lucasmendes.shtml Acesso em 10 de setembro de 2007
- MOTTA, Maritza: *O Impacto do Valorizar Gente nos Resultados das Empresas*. Disponível em: www.desmore.com.br/ngm/artigosmaritza.htm 52k. Acesso em 27 de março de 2007
- PORTELA, Leonardo. *Jeitinho Brasileiro*. Disponível em: www.demolayfranca.org.br Acesso em 10 de setembro de 2007

REGA, Lourenço Stelio. Dando um jeito no jeitinho - como ser ético sem deixar de ser brasileiro. Rio Janeiro: Editora Mundo Cristão

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Raízes do Brasil*. Ano 2000. Disponível em: www.klepsidra.net/klepsidra3/sbh.html Acesso em: 30 de janeiro de 2007.

WEIL, Pierre. A Arte de Viver em Paz: por uma nova consciência, por uma nova educação. 7ª edição. São Paulo: Ed. Gente. 1993

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: www.pt.wikipedia.org/wiki/cultura_de_paz Acesso em 09 de abril de 2007

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jeitinho> Acesso em: 09 de janeiro de 2007.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Roberto_DaMatta Acesso em: 10 de outubro de 2007

www.unesco.org.br/areas/dsocial/areastematicas/culturadepaz/ Acesso em 09 de abril de 2007.

DIREITOS HUMANOS E A ÁGUA COMO FONTE DE VIDA

JANE ALVES NASCIMENTO MOREIRA DE OLIVEIRA*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma reflexão a partir de observações intensivas sobre o processo de transformação do meio ambiente, pelo qual o mundo vem atravessando. Seu objetivo é propor uma reflexão coletiva a respeito das responsabilidades que cabem a todos nós em relação à educação e aos direitos humanos nesse processo.

A crescente complexidade das sociedades modernas representa um desafio fundamental para os supostos básicos da tradição democrática ocidental e exige uma redefinição de algumas de suas questões-chaves, a exemplo da educação e dos direitos humanos. O mundo contemporâneo, caracterizado por uma civilização única, antagonica e global, cada vez mais enfrenta uma situação de crise profunda e repleta de conflitos protagonizados.

A atual tendência globalizadora, ambígua e enganosa, tem se manifestado através de vários processos, que por sua vez influenciam nos traços essenciais dos três espaços significativos nas

* Pesquisadora de Direito e Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/Universidade Jaume de Castellón - Espanha; Especialista em Derecho Laboral e em Mediación de Conflictos, Universidade Nacional de Buenos Aires. Mestre em Paz, Conflitos e Desenvolvimento pela Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz da Universidade Jaume I de Castellón - Espanha em convenio com UFS. Doutora em Direito pela UNISUL Coordenadora do Núcleo de Estudos da Mente e da Espiritualidade Humana da Universidade Federal de Sergipe.

sociedades modernas: o mercado, o Estado e a sociedade civil. Entre os processos que mais têm contribuído para a tendência globalizadora figuram a centralização e concentração dos poderes, o desequilíbrio anunciado como resquício da Guerra Fria e automatização do trabalho impulsionada pela desmaterialização da produção. As circunstâncias causadas por estas tendências são um motivo forte para a mobilização a favor de uma crítica decisiva da ideologia neoliberal do globalismo, de sua unidimensionalidade econômica e de seu autoritarismo político em relação ao mercado mundial, que se impõe apoliticamente e que atua de maneira altamente política.

INICIATIVAS EDUCACIONAIS PARA O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS COM VISTAS A UMA NOVA ORDEM MUNDIAL

O conjunto de transformações em todos os aspectos da vida, seja político, seja econômico, social, cultural, científico ou tecnológico, exige dos seres humanos uma (re)organização que depende exclusivamente da educação. Essa educação deve, porém, desenvolver nos seres humanos: 1) formas de construir as bases para se aprender ao longo de toda vida (adquirir os instrumentos da compreensão); 2) responsabilidade para assumir iniciativas (para poder agir sobre o meio que o envolve); 3) aceitar a diversidade (compartilhamento com os outros em todas as atividades humanas) e 4) fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento pessoal, profissional e social. (aprender a ser).

Observando esses pilares, o ator em um processo educacional saberá identificar uma nova concepção de educação que ultrapasse a visão puramente instrumental e passe a considerá-la em toda sua plenitude.

“A educação deve transmitir saberes e saber-fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. A educação deve fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (DOLORES, 2003).

Enfrentar esse desafio passa pelo desenvolvimento de valores culturais, morais, espirituais, de tolerância, de valorização da diversidade e inclusive, de uma constante avaliação do próprio indivíduo. Avaliar é uma atividade intrínseca a (e indissociável de) qualquer tipo de ação que vise a provocar mudanças, por isso o processo de construção e reconstrução de uma nova forma de avaliar requer o esforço coletivo dos mais variados profissionais e principalmente dos educadores no tocante à realização de reflexões e estudos, para caracterizar os pressupostos de uma proposta que contemple e corresponda aos anseios de toda a sociedade.

No prisma do conhecimento – formas de construir as bases para se aprender ao longo de toda vida, deve-se constituir o pensamento crítico, a análise, a argumentação cuidadosamente, porque é justo nesse pensar crítico que a elaboração do planejamento para os futuros procedimentos está voltada para a razão lógica, e é a partir daí que a pessoa aprende e busca aperfeiçoar a prática.

Nas iniciativas de responsabilidade deverão estar presentes os elementos do autoconceito, do sentimento, a intuição, a emoção, que permitem ao indivíduo aprofundar seu processo de autoconhecimento e aceitação, e, conseqüentemente, conviver em harmonia com o seu grupo social, com a família e consigo próprio.

No processo de aceitação à diversidade, por exemplo, onde está inserida a teoria sociocrítica, ela fundamenta uma visão de que a educação é um processo social, político e econômico global calcado em valores sociais. Conseqüentemente, os conteúdos devem ser sempre contextualizados, garantindo como resultado um processo transformador, não só no âmbito pessoal, mas também no social.

O autodesenvolvimento pessoal e social perpassa pelo princípio da metodologia inovadora da criatividade, da imaginação, da curiosidade e do uso de conhecimento prévio, o desejo de saber, inclusive o sonho, sem o qual ninguém pode prosperar.

O necessário aperfeiçoamento do processo educativo passa também pela necessidade do envolvimento de escolas, de universidades, de empresas responsáveis e preocupadas com a identificação e desenvolvimento de estratégias de gerenciamento de pessoas e de processos.

DIREITOS HUMANOS COMO FONTE LEGÍTIMA PARA A PROMOÇÃO SOCIAL

Os desafios do novo milênio *versus* água como fonte de vida exigem dos seres humanos a grande responsabilidade de cuidar, de zelar, de fazer, de refazer e principalmente de educar, com o fim precípua de promover, resgatar e contribuir para o bem-estar social da humanidade e seu meio ambiente. As necessidades humanas essenciais, cujo desfrute universal não é uma mera questão técnica, social ou econômica (apesar de todos esses elementos serem importantes), devem ser levadas a efeito como conhecimento e reconhecimento de um direito humano que deve ser protegido pelas autoridades sociais e pela própria sociedade.

Sabe-se que mais de um milhão de pessoas não têm acesso à água potável segura, de acordo com o Informe de Desenvolvimento Humano do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2006: “Mais além da Escassez: Poder, Pobreza e a Crise Mundial da Água”, causando dessa forma graves problemas de saúde às populações, principalmente àquelas que são mais necessitadas. Todavia, se não houver a promoção e o reconhecimento desse direito, a falta de água potável segura no mundo não afetará somente as pessoas carentes, mas o planeta como um todo.

Notadamente as desigualdades têm muito a ver com esse grave problema. Necessitamos imediatamente de uma reflexão coletiva sobre o assunto, a fim de despertarmos para o problema que se nos rodeia, porque a negação desse direito humano já circunda grande parte das pessoas e do seu meio ambiente, trazendo consequências avassaladoras para o desenvolvimento humano, inclusive desencadeando novos conflitos, a exemplo da precariedade da educação e saúde; do aumento da pobreza e da miséria, etc.

Os direitos humanos, enquanto reivindicações morais, nascem quando devem e podem nascer. Como ensina Norberto Bobbio, os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, mas “compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social”. No dizer de Joaquim Herrera Flores (apud PIOVESAN, 2008, p.219):

Os direitos humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.

Os direitos humanos, portanto, devem ser devidamente reconhecidos para que as pessoas indistintamente possam usufruí-los, levando-se também em consideração os valores éticos cujos resultados serão a elevação da carga axiológica, com destaque ao valor da dignidade humana, cristalizando a ideia de que os indivíduos devem ter direitos protegidos, porque sua condição é a de sujeitos de direito, sem desigualdades.

Com as desigualdades oriundas da falta de respeito ao direito humano à água, o agravamento de enfermidades se faz presente. Segundo Informe de Desenvolvimento Humano (PNUD de 200): “Mais além da Escassez: Poder, Pobreza e crise Mundial da Água”, registra que a falta de água potável no mundo provoca a perda de “443 milhões de dias escolares”, contando como um milhão de mulheres e crianças que dedicam diariamente horas para a busca do precioso líquido em locais muito distantes, provocando assim, a perda dessas horas que poderiam ser aproveitadas em outros afazeres, inclusive com a presença escolar dessas crianças. Em face disso, e muitas vezes retornando sem a água, o cansaço e a fadiga do percurso causam a essas pessoas enfermidades, como a insolação e a desnutrição, chegando a causar, por vezes, o óbito.

Cabe elucidar que a crise de água no mundo, que já começamos a enfrentar, não é o resultado da escassez natural desse recurso, mas da falta de vontade política, e, principalmente, da crise de governabilidade. Quando tratamos desse termo aqui é de forma bem generalizante, ou seja, a governabilidade abrange o Estado em todos seus níveis institucionais, a sociedade civil e suas organizações e as relações entre eles. Se não houver um sério compromisso para a implementação de políticas sociais voltadas para este setor, continuaremos a ver e ouvir a retórica política e promessas vazias, em lugar de ações, atitudes e decisões persistentes.

É essencial lembrarmos que o poder público, muitas vezes envolvido com as guerras e outros conflitos, destina verbas e assume gastos militares exorbitantes, ao passo, que se metade desses gastos fossem investidos em projeto educacionais e de saúde, possivelmente não haveria falta de água para atender as necessidades de todas as pessoas e dos demais seres viventes.

A ajuda humanitária também merece registro. Importante é a parceira internacional para essa situação. Vê-se que ainda são poucos os países doadores que consideram este setor como uma prioridade. O Informe do Desenvolvimento Humano (PNUD 2006) aponta que menos de 5% são doados para assistência a esse tipo de desenvolvimento.

Para o bem ou para o mal, os países do mundo se encontram irremediavelmente envolvidos em um processo planetário, cujo importante signo é a globalização. A globalização nos trouxe desafios e sacrifícios evidenciados por nossas empresas locais, sempre com o norte de um intercâmbio comercial mais livre e justo. No entanto, ao mesmo tempo o produto das vinculações de rede que existem no mundo, as alterações em um ou outro país ou região, situações frente às quais não temos controle e que estão fora de nossas previsões, nos deixam vulneráveis. Nesse processo, que papel vamos desempenhar? Quanto vamos aportar e qual será o papel dos outros componentes?

A era do globalismo fragmenta, estilhaça corpos e desejos, reduz as utopias libertárias, aposta na internacionalização do consumo, e, ao mesmo tempo, faz do ser humano um passageiro efêmero, sem identidade.

Para que a resistência a esse processo de descaracterização se faça, é necessário o diálogo entre as nações para que os envolvidos no processo discutam, dentre distintos assuntos, a possibilidade de inserção nos processos globais e as novas alternativas políticas, econômicas e sociais para integrarem-se a uma nova ordem mundial em formação. As mais diversas formas de organização socioeconômica do planeta estão anexas a um monossistema econômico, dominado por atores enormemente poderosos, cuja motivação consiste simplesmente em otimizar os investimentos e maximizar as vantagens comparativas. É bom para o mundo essa preocupação. É, todavia, chegada a hora de colocarmos nossas

potencialidades e inteligências a serviço do bem comum, com vistas às melhorias ambientais para o planeta. Queremos e desejamos o compromisso sério dos envolvidos.

Apesar de vivermos num mundo onde em termos de economia global todos vivemos em um mesmo mundo, em termos de condição humana existe uma linha divisória social separatista muito profunda. Principalmente se traçarmos o perfil de uma América Latina, com seus “labirintos” e “fronteiras” onde existem as mais acentuadas “divisórias” para se compreender suas necessidades e obter seus direitos.

Aliás, desde os primórdios da civilização romana, as marcas da relação Eu-Outro são angustiantes para a construção do conceito *civitas*. A linearidade se perde face ao jogo constante entre o que era ser centro ou ser periferia, ser romano ou ser bárbaro. A mentalidade latina foi se construindo nesse entre-ser, nessa formação labiríntica, que diz respeito à possibilidade de existência do nosso próprio mundo sob formas numerosas e mutuamente contraditórias. No entanto, mesmo para falar de um universo sem limites é necessário fixar um universo de discurso, e, portanto, construir fronteiras, mesmo que estas sejam tramadas na mistura do efêmero e do perene nas relações interculturais.

Mesmo com as formas separatistas e distintas culturas, é certo que a evolução social e cultural se desenvolve extraordinariamente rápido em comparação à evolução biológica. Segundo Toffler (1996), há uma diferença de 10.000.000 (dez milhões) anos versus 3.500.000 (três milhões e quinhentos mil) anos. Algumas sociedades se transformam tecnologicamente mais rápido que outras, e dentro de alguns setores de determinada sociedade. Alguns grupos humanos se mostram mais avançados que outros, enquanto outros se mostram por vezes muito atrasados.

A QUE SE DEVE ISTO?

A mudança em uma sociedade é um processo fundamentalmente ativo e relativo. Não há um ponto estático e o que verdadeiramente vemos são somente processos em distintas velocidades de desenvolvimento. Por exemplo, segundo Calderón (1999), em 1850 havia somente quatro cidades com população

superior a um milhão de habitantes; em 1900 havia pelo menos 19, e em 1960 as que ultrapassavam um milhão de habitantes eram 141.

COMO ACONTECE ISTO?

Nos últimos anos houve um crescente número de pessoas e organizações especializadas em explorar as situações atuais e em desenhar as necessidades do futuro. Estes indivíduos ou grupos de indivíduos desenvolviam métodos de planejamento estratégico para sociedades desenvolvidas, modificações do perfil das universidades que se adequem as sociedades do futuro, métodos de criação de novos produtos e novos serviços e até o planejamento de novas carreiras profissionais que satisfaçam as novas necessidades criadas.

O ritmo de exploração, invenção e difusão atual dos conhecimentos acelera todo este ciclo. As novas máquinas e técnicas não são somente produtos, mas a fonte de novas ideias criadoras. Os computadores foram criados para fazerem as referências, ideias e informações sobre o homem como parte interativa de sistemas mais amplos e mais complicados, sobre a maneira de obter informações, aprender tecnologias e de tomar decisões sobre a problemática. Se a tecnologia puramente (aspecto material) é um dispositivo que promove ou acelera alguns logaritmos e se as ideias (aspecto mental) é um ente criativo que poderia ser considerada como um carburador, então uma máquina alimentada pelo carburador da riqueza concebia aumento todos os dias.

Para sobreviver na sociedade de conhecimentos e informações e evitar um “choque” sociocultural o indivíduo de hoje deve converter-se em um ser mais adaptável e flexível que em qualquer outro tempo. Mas ainda, deverá ser capaz de desenhar uma visão positiva do futuro. Deve buscar novas maneiras de adaptação sociocultural e compreender o processo de transitoriedade em que se acha. A transitoriedade é um processo de ligação entre as teorias sociológicas de mudança e as teorias psicológicas dos seres humanos individuais. Filósofos e teólogos sempre consideraram o homem como um animal efêmero. Agora podemos entender que na realidade somos todos produtos da era da transitoriedade.

Os homens do passado e do presente vivem situações de transitoriedade baixa, isto é, suas relações com o mundo externo tendem a ser duradouras. Os homens do futuro, no entanto, viverão situações de “transitoriedade alta” onde as mudanças se farão demasiadamente rápidas. Isto influirá no modo de enfrentar essas situações e de se adaptar rapidamente a essas mudanças.

DE QUE NECESSITAMOS PARA IMPULSIONAR NOSSA IMAGINAÇÃO PARA AS TRANSFORMAÇÕES?

O uso da imaginação e da criatividade humanas são ferramentas muito importantes não só para potencializar as análises e resolver os problemas, mas também para realizar a síntese e o perfil do futuro que queremos. Tal como o foi a teoria da relatividade sobre a física clássica. Geralmente os problemas de uma sociedade são o resultado de uma acumulação de fatores não previstos no passado, nem tratados oportunamente, os quais se somam durante todo um tempo até que se esgotem. Também necessitamos de novos tipos de instintos e métodos de pensamento para abordar a problemática. A análise da informação nos permitirá eleger entre as ideias padronizadas, mas não para criar novas ideias. A obtenção da informação por si só não é suficiente nem determinante para a criação de novas ideias, necessitando, porém, de uma mente preparada que maneje os dados obtidos.

O capital intelectual de um indivíduo ou de uma organização se desvaloriza continuamente com o tempo. Quem não se renova desfazendo-se dos conhecimentos obsoletos e adquirindo novos, fica colocado para trás e incompetente na profissão ou na sociedade em que vive. O ritmo do progresso exige o abandono das velhas ideias e conhecimentos validados por imagens novas, viáveis e hipotéticas do futuro. Em algum ponto da existência de um indivíduo ou de uma organização se chega à conclusão que se necessita de uma mudança estrutural; para isso, é necessário ter uma visão clara do que desejamos ter no futuro.

O marco conceitual das organizações é a delimitação dos conhecimentos já existentes e da nova realidade que queremos criar. Sem a criação de algo que queremos transformar, sem a criação de um futuro possível, de nada vale a valorização do que so-

mos agora e a extrapolação do nosso passado e presente. Podemos generalizar que indivíduos e instituições que manejam conceitos novos para desenvolver sua visão e elaborar suas estratégias, logram vantagens notáveis dentro da sociedade. O marco conceitual do pensamento orienta o desenvolvimento e confirma as tendências para o futuro.

Em uma época de surgimento acelerado de conhecimentos e ideias, o domínio de conceitos adequados resulta decisivo para a tomada de decisões. A aquisição de um conceito novo nas mentes preparadas se traduz quase de imediato, em uma reorganização dos conhecimentos: a que poderia levar a mudanças profundas permitindo descobrir novas formas de resolver um mesmo problema. Um conceito novo cria uma nova capacidade de resolver a problemática sequer imaginada antes. Para que possamos impulsionar nossa imaginação para nos transformarmos é necessário, antes de tudo, que nos capacitemos para nos educarmos:

- 1) Capacidade de adaptabilidade e atualização de conhecimentos: atualmente muitas sociedades, particularmente as da América Latina não estão no mesmo nível de outras sociedades mais avançadas, apesar da cultura tender para uma globalização a curto tempo. Um dos desafios para nossas sociedades é adaptarmos o ritmo que atualmente as sociedades avançadas se encontram, mediante a absorção e atualização de conhecimentos. Isto é um processo que dependerá da estratégia que as organizações venham a tomar para cumprir tal fim;
- 2) Capacidade para gerar conhecimentos: uma vez que nos encontremos no mesmo ritmo comparado ao de sociedades avançadas, mediante a aplicação da tecnologia existente e exploração dos recursos, poderíamos estar na capacidade de gerar nossos próprios conhecimentos adaptados a nossa realidade;
- 3) Comunicação e intercâmbio de conhecimentos: quando tivermos uma sociedade competitiva do ponto de vista do ingresso na era da informática ativa, onde o intercâmbio de conhecimentos com outras sociedades fizer parte do mesmo progresso, somente assim nossa sociedade experimentará uma transformação.

Falando de modo geral, a superveniência e a esperança de vida de nossa população neste planeta, é produto de nossas inter-relações com o meio ambiente. Cuidar do meio ambiente é zelar pela continuidade de vida dos seres humanos na face da terra. Cuidar do meio ambiente é obrigação de todos os indivíduos, de todas as organizações e instituições, públicas ou privadas. Cuidar do meio ambiente é responsabilidade de todo cidadão, porque a água como fonte de vida é uma das maiores riquezas que os seres humanos podem desejar. Além de saciar a sede, ela purifica o corpo, nutre a alma e lava o espírito, porém, mais que tudo, a água é o principal elemento protetivo da vida, cuja semente que brota faz nascer o alimento para toda a humanidade.

A água como fonte de vida e como direito humano, precede a dignidade humana.

CONCLUSÃO

A Terra é o único planeta do sistema solar com água superficial em estado líquido, 71% da superfície terrestre é coberta de água, enquanto 97,5% do total de água existente no planeta se encontra nos mares como água salgada. Somente 2,5% de toda a água do mundo é doce, e dessa quantidade, 0,3% se encontra nos lagos, reservatórios e rios, 31% é água subterrânea, umidade do solo e a atmosfera e 68,7% de glaciares *permafrost* e neves permanentes. (Direito Humano à Água – Oficina das Nações Unidas de apoio ao Decênio Internacional para a Ação, UNESCO ETXEA, 2008).

A água é um recurso abundante da natureza, porém, devido a sua desigual distribuição tanto no tempo como no espaço, transforma-se em um recurso escasso, podendo até desaparecer em grande parte da face da terra.

O processo de desmoronamento e escassez da água no mundo já se iniciou e segue seu curso afora. O Primeiro Informe das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento dos Recursos Hídricos no mundo, elaborado pelo Programa Mundial de Avaliação dos Recursos Hídricos das Nações Unidas, indica que nos próximos vinte anos a quantidade de água disponível para todos, decrescerá em 30% e que, atualmente, 40% dos habitantes do mundo não

dispõem da quantidade necessária para o asseio mínimo. Tudo isso significa a descrição de um estado crítico que é percebido através dessas realidades.

É verdade que o crescimento da população no mundo tem sido questionado como um dos pontos importantes da escassez de água no mundo, fazendo com que sejamos todos alertados para o incremento nos níveis de consumo.

Conforme já comentado neste trabalho, a crise da água é primordialmente uma crise de governabilidade que continuará se a inércia dos tomadores de decisões persistir. Enfrentar a crise é uma tarefa complexa que requer repensar nossos padrões de comportamento e principalmente nossas formas habituais de pensamento.

O que se pode pensar e refletir sobre o problema, é que, em vista da demanda crescente de água no mundo, deverá o poder público, urgentemente, propor novos projetos de tecnologia e racionalização dos padrões de consumo, associados às transformações de paradigmas. Um paradigma é a mudança que deve ocorrer no pensamento, com maior nível de racionalidade dos atores envolvidos no processo. Esses atores aos quais me refiro são os governos, a sociedade civil, as organizações e as instituições em geral.

Somente a partir da vontade política e da vontade da sociedade constituída é que poderemos buscar alternativas de maior efetividade, eficácia e eficiência, partindo-se da base da racionalidade até chegar às soluções.

REFERÊNCIAS

Amnistia Internacional, *Derechos Humanos para la dignidad humana. Una introducción a los Derechos Económicos y Sociales*. Londres, Publicaciones Amnistia Internacional, 2005.

AÑON, Roig, M.J. *Necesidades y Derechos. Un ensayo de fundamentación*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1994.

ARROJO, Pedro "La gestión de aguas. Crisis e alternativas" en *Economía Exterior*, Núm. 41, Madrid, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

- BUSTAMANTE, Zentero, Rocio R. *Visiones Mundiales sobre el Agua y Políticas Hídricas*. La Paz, Ministerio de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, 2003.
- CALDERÓN, José F. Nuñez. *Cultura e Sociedade na nova Ordem Mundial*. INTERCON, Organizadores Maria Tereza Toribio, Luiz Henrique Nunes e José Flávio Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: 1999.
- CARRERA, L.L. Como educar integrando valores: materiais, textos, recursos e técnicas. Trad. De Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- Direito Humano a Água. Oficina das Nações Unidas de apoio ao Decênio Internacional para a Ação. UNESCO ETXEA, 2008.
- DOLORES, B. *a Educação como saber*. Ed. Paulinas. Rio de Janeiro: 2003.
- GUIMARÃES, Marcelo Rexende. *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.
- HELLER, A. *Una revisión de una teoría de las necesidades*, Paidós, Barcelona, 1996.
- IGLESIAS, M. “Justicia Global y derechos humanos: hacia una ética de las prioridades”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, n° 9, 2005.
- JARES, Xesús R. Educação para a Paz: sua teoria e prática. Tradução de Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores Humanos na Educação*. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- Naciones Unidas. *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el alcance y el contenido de las obligaciones pertinentes en materia de derechos humanos relacionadas con el acceso equitativo al agua potable y el saneamiento que imponen los instrumentos internacionales de los derechos humanos*. A/HRC/6/3, 16 de agosto de 2007.
- NUÑEZ, José. *Black Holes y la evolución del universo*. Editorial Moshera S.R.L., Lima, Perú, 1998.
- PILETTI, Nelson. *Sociologia da Educação*. 18 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- PIOVESAN, Flávia. Educação para a paz e Direitos Humanos: *Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea*. Documento da Secretaria Geral da Presidência da República sobre Direitos Humanos. Brasília, DF: 2008.
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2006. *Mais além da Escassez: Poder, Pobreza e Crise Mundial da Água*. Mundi Prensa, Madrid, 2007.
- _____. Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008: *La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Mundi Prensa, Barcelona, 2007.
- Programa Mundial de Avaliação dos Recursos Hídricos das Nações Unidas (WWAP). UNESCO, Berghahn Books, 2003.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e mitologia. In: MILANI, F. M. & JESUS, R.C.D.P (Org). Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas. Slavador:INPAZ, 2003.

RABBANI, Rúhiyyih. *Prescrições para a Vida*. Editora Bahá'í – Brasil, Rio de Janeiro: 1977.

RODRIGUES PALOP, M.E. *La nueva generación de derechos humanos. Origen y justificación*. Dykinson, Madrid: 2002.

SANTOS, Edna Maria dos. *O Papel da Universidade na América Latina Face a Nova Ordem Mundial*. Relações Internacionais, INTERCON, Rio de Janeiro: 1999.

TOFFLER, A. & TOFFLER H. *La creación de una civilización: la política de la tercera ola*. Plza & Jones Editrs, S.A., 1996.

A PROMESSA DA PAZ MUNDIAL*

Mensagem da Comunidade Bahá'í** aos povos do mundo

CASA UNIVERSAL DE JUSTIÇA¹

APRESENTAÇÃO POR VAHIDEH R. RABBANI JALALI***

A *Promessa da Paz Mundial* foi publicada em 1986 pela Casa Universal de Justiça, por ocasião do Ano Internacional da Paz. Essa publicação foi a fonte de inspiração de muitos ativistas pela paz em todo o mundo e também minha motivação pessoal para participar na elaboração e coordenação do curso de Especialização em Estudos para a Paz. O documento foi indicado como referência por vários professores do referido curso.

Esse documento se constitui em quatro partes. A primeira parte trata dos dons naturais que distinguem o ser humano das outras formas de vida. O conjunto desses dons é definido como o Espírito Humano, cuja natureza predispõe o ser humano à transcendência. As religiões trazidas à humanidade são o principal elo entre a humanidade e a realidade transcendente. A religião é tam-

* Publicada pela editora Bahá'í do Brasil, 7ª edição, 2002, p37, Mogi Mirim- SP

** Estabelecida em mais de 118.000 localidades em 214 países independentes e principais territórios ao redor do mundo. Sua literatura traduzida em mais de 880 línguas e seus membros apresentam mais de 2100 diferentes grupos étnicos. A comunidade Internacional Bahá'í, uma organização não governamental, está credenciada com status consultivo no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

*** Professora associada da UFS. Doutora em Ciências de Alimento. Especialista em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos, Universidade Federal de Sergipe/universidade jaume I-Espanha. Coordenadora do curso de especialização em estudos para a Paz e Resolução de Conflitos. vahideh@ufs.br

¹ Órgão supremo da Fé Bahá'í. Eleita quinzenalmente numa convenção internacional e coordena as atividades da comunidade Internacional bahá'í.

bém uma força social para o estabelecimento da ordem no mundo. A violência e a destruição associadas às religiões ocorrem pela falência espiritual da religião. Essa falência é um dos motivos que leva um número crescente de pessoas a considerarem a religião e as instituições religiosas como irrelevantes em relação às principais preocupações do mundo moderno. Sendo assim pessoas buscam a manutenção da ordem social na satisfação material ou na devoção a ideologias fabricadas pelos homens. “Como são trágicos os resultados da fé substituta que os Sábios da nossa era criaram”. Os frutos que essas doutrinas produziram, após décadas de exercício, são as enfermidades sociais, econômicas e espirituais, desvirtuando a percepção da natureza humana. Na glorificação de conquistas materiais, origem e característica dessas ideologias, que se encontram as raízes da falsa crença de que os seres humanos são necessariamente egoístas e agressivos. É esse nível de percepção que deve ser questionado para que um mundo digno dos seres humanos possa ser construído. Aqui descrevemos alguns trechos da primeira parte dessa obra inspiradora:

Os dons naturais que distinguem o gênero humano de todas as outras formas de vida encontram-se resumidos naquilo a que se chama espírito humano; o intelecto é a sua qualidade essencial. Esses dons permitiram à humanidade construir civilizações e prosperar materialmente. Mas tais realizações, por si só, nunca saciaram o espírito humano, cuja natureza misteriosa o predispõe para a transcendência, para estender-se em direção a um domínio invisível, à realidade suprema, àquela essência das essências incognoscível chamada Deus. As religiões, trazidas à humanidade por um série de luminares espirituais, têm sido os principais elos de ligação entre a humanidade e essa realidade suprema, e têm galvanizado e refinado a capacidade da humanidade para alcançar o sucesso espiritual juntamente com o progresso social.

Nenhuma tentativa séria de endireitar os afazeres humanos e de alcançar a paz mundial pode ignorar a religião. A sua percepção e prática pelo homem são assuntos amplamente cobertos pela História. Um eminente historiador

descreveu a religião como “uma faculdade da natureza humana”. Que a perversão desta faculdade tenha contribuído em grande parte à confusão que atualmente reina no mundo, e os conflitos existentes entre os indivíduos e no seu íntimo, dificilmente pode ser negado...

A segunda parte apresenta os mecanismos necessários para a eliminação das causas básicas das guerras e para a reconstrução da ordem social. Qualquer medida em prol da paz deve ser de estrutura genuinamente universal. Os líderes nacionais percebem o caráter mundial dos problemas que enfrentam. No entanto, a predominante convicção de que o ser humano é belicoso e egoísta dificulta a consideração de alternativas que subordinem os interesses exclusivamente nacionais aos interesses de toda a humanidade. Desde a Segunda Guerra Mundial tem havido, entretanto, uma tendência crescente entre grupos de nações no sentido de formalizarem relações de cooperação. Essa tendência, caso supere o nível de convenções e declarações em que se encontra, e seja de fato observada e posta em prática, poderá criar uma nova ordem mundial. Uma ordem na qual a ameaça da guerra terá perdido sua capacidade de dominar as relações internacionais e os povos poderão viver em paz e prosperidade uns com os outros. O documento então destaca e analisa os temas de relevância imediata para o estabelecimento da paz:

O racismo, um dos males mais funestos e persistentes, constitui um obstáculo importante no caminho da paz. A prática perpetra uma violação demasiado ultrajante da dignidade dos seres humanos para poderem ser tolerada sob qualquer pretexto. O racismo o desenvolvimento das potencialidades ilimitadas das suas vítimas, corrompe os seus perpetradores e desvirtua o progresso humano. O reconhecimento da unidade da humanidade, implementando através de disposições jurídicas apropriadas tende de ser universalmente sustentado para que este problema possa ser superado.

A disparidade desmesurada entre ricos e pobres, uma fonte de intenso sofrimento mantém o mundo num estado de

instabilidade, virtualmente a beira da guerra. Poucas sociedades têm retratado eficazmente desta questão. A sua solução requer a aplicação combinada de meios espirituais, morais e táticos. É necessária uma nova abordagem do problema, abrangendo a consulta de especialistas de uma ampla gama de disciplinas, num ambiente isento de polêmicas econômicas e ideológicas, e envolvendo pessoas diretamente afetadas pelas decisões que urgentemente terão de ser tomadas. Trata-se de uma questão que está intimamente ligada não apenas à necessidade de eliminar os extremos de riqueza e de pobreza, mas também àquelas verdades espirituais cuja compreensão pode engendrar uma nova atitude universal. A promoção de tal atitude é, em si mesma, uma parte importante da solução.

O nacionalismo desenfreado, distinto de um patriotismo são e legítimo, deve ceder o lugar de uma lealdade mais ampla - ao amor à humanidade como um todo. A esse respeito, Bahá'u'lláh afirmou que “a terra é um só país, e os seres humanos seus cidadãos.” O conceito da cidadania mundial é uma conseqüência direta da contração do mundo através dos avanços tecnológicos e da incontestável interdependência das nações. O amor a todos os povos do não exclui o amor de cada pessoa ao seu país. E as vantagens das partes, numa sociedade mundial, são melhor servidas pela promoção das vantagens do todo. As atividades internacionais atuais, em vários campos que nutrem a afeição mútua e um sentido de solidariedade entre os povos, precisam ser substancialmente incrementadas

Ao longo da História, as lutas religiosas têm sido a causa de inúmeras guerras e conflitos, uma praga para o progresso, e são hoje cada vez mais repugnantes - tanto às pessoas de diferentes fês como àquelas que não professam nenhum credo. Os adeptos de todas as religiões devem se dispor a encarar as questões básicas suscitadas por tais disputas, a chegar a conclusões claras. Como deverão ser resolvidas as diferenças entre elas, tanto em teoria como na

prática? O problema que enfrentam os líderes religiosos da humanidade é o de contemplarem, com os corações cheios de compaixão e ânsia de verdade, a triste situação atual da humanidade, e de perguntarem humildemente a si mesmos, perante o seu Criador Todo Poderoso, se não podem conciliar as suas diferenças teológicas num grande espírito de indulgência mútua, que lhes permita trabalhar conjuntamente em prol da compreensão humana e da paz.

A emancipação da mulher - a concretização da plena igualdade entre os sexos - é um dos pré-requisitos mais importantes, embora dos menos reconhecidos, para o estabelecimento da paz. A negação dessa igualdade perpetra uma injustiça contra metade da população do mundo, e promove entre os homens atitudes e hábitos nocivos que são transportados do ambiente familiar para o local de trabalho, para a vida política, e, em última análise, para a esfera das relações internacionais. Não existem quaisquer fundamentos morais, práticos ou biológicos que justifiquem essa privação. Só quando as mulheres forem bem recebidas em todos os campos de atividade humana, em condições de igualdade, é que se criará o clima moral e psicológico do qual poderá emergir a paz internacional.

A causa da educação universal, que já alistou ao seu serviço um exército de gente dedicada de todas as fés e nações, merece o maior apoio que os governos do mundo lhe possam dispensar. Afinal, a ignorância é indiscutivelmente a principal razão para o declínio e a queda dos povos, e para a perpetuação dos preconceitos. Nenhuma nação pode ter pleno êxito e se considerar realizada enquanto não facultar meios de ensino a todos os seus cidadãos. A escassez de recursos com que se debatem muitos países limita a sua capacidade de satisfazer essa necessidade, o que impõe uma certa ordenação de prioridades. Os órgãos e entidades decisórias envolvidas fariam bem em atribuir prioridades à educação das mulheres e das jovens, dado que é por intermédio de mães educadas que os benefícios do conhecimen-

to podem ser mais rápida e eficazmente difundidos através das sociedades. Atendendo aos imperativos dos nossos dias, deveria também se dada atenção ao ensino do conceito de cidadania mundial, como elemento integral da educação normal de cada criança.

Uma falta básica de comunicação entre os povos debilita sensivelmente os esforços para o estabelecimento da paz no mundo. A adoção de uma língua auxiliar internacional poderia contribuir muito para a solução desse problema e é um assunto que merece a mais urgente consideração.

Há duas observações que devem ser feitas em relação a todos estes tópicos. Em primeiro lugar, que a abolição da guerra não depende só de assinatura de tratados e protocolos; isso é uma tarefa assaz complexa que requer uma nova dimensão de comprometimento para a solução de questões que não costumam ser associadas à busca da paz. Quando baseada exclusivamente em acordos políticos, a idéia da segurança coletiva não é senão uma quimera. O outro ponto que merece ser destacado é que o principal problema inerente ao tratamento de questões relacionadas com a paz está na elevação do seu contexto ao plano dos princípios, um plano distinto do pragmatismo puro. Porque, essencialmente, a paz advém de um estado interior apoiado por uma atitude espiritual ou moral, e é principalmente através da evocação dessa atitude que se pode chegar à possibilidade de soluções duradouras.

A terceira parte analisa o princípio básico que deveria fundamentar a transformação da presente ordem social em uma ordem mundial “administrada como um só país” (p.20). Esse princípio é identificado como a consciência da unidade da humanidade. A implicação do reconhecimento desse princípio é um mundo desmilitarizado e unificado em todos os seus aspectos essenciais: político, econômico, e legal. Essa unificação dos povos da terra não significa a sua uniformização, nem uma centralização excessiva. Sua representação se dá através da unidade na diversidade

de povos e culturas. A unificação dos povos da terra se daria através da evolução de um Estado Mundial que incluiria uma Executiva Internacional, um Parlamento Mundial e um Supremo Tribunal. O primeiro passo para a implementação do princípio da unidade da humanidade seria a convocação de uma assembleia mundial, constituída pelos representantes dos povos da terra e de seus governantes, que se reuniriam para fazer da causa da paz um objeto de consultas gerais. Em relação a despertar a vontade necessária para agir e as qualidades espirituais, tais como a coragem, a determinação, a pureza de intenções e o amor desinteressado de um povo por outro, necessário para a efetuação desse passo importante em direção à paz, é preciso proceder a um exame sério da realidade do homem, isto é, de seu pensar. Esta realidade potente é também apreciada para ponderar as necessidades da sociedade através de consultas francas, serenas e cordiais. O documento cita as seguintes palavras de Bahá'u'llah "... Para tudo existe e continuará a existir um estágio de perfeição e maturidade. A maturidade do dom do entendimento é manifestado através da consulta." Alcançar a paz mediante a ação consultiva proposta pode produzir um espírito tão salutar entre os povos da terra, que nenhum poder se oporia a um resultado final triunfante. Aqui seguem mais alguns trechos referentes aos assuntos tratados na parte III:

A ordem mundial só pode ser fundada sobre uma consciência inabalável da unidade da humanidade, uma verdade espiritual que todas as ciências humanas confirmam. A Antropologia, a Fisiologia e a Psicologia reconhecem uma só espécie humana, ainda que infinitamente variada no que se refere aos aspectos secundários da vida. O reconhecimento desta verdade requer o abandono dos preconceitos - de todos os tipos de preconceitos - relacionados com a raça, a classe social, a cor da pele, a crença religiosa, a nacionalidade, o sexo e o grau de civilização material. Em suma, de tudo aquilo que faz com que as pessoas se considerem superiores umas às outras.

A aceitação da unidade da humanidade é o pré-requisito fundamental para a reorganização e a administração do

mundo como um só país - como o lar da humanidade. A aceitação universal deste princípio espiritual é essencial para o êxito de qualquer tentativa de estabelecer a paz mundial. Deveria, portanto, ser universalmente proclamado, ensinado nas escolas, e constantemente reafirmado em todas as nações como preparação para a transformação orgânica da estrutura da sociedade que isso implica.

Uma comunidade mundial em que todas as barreiras econômicas seriam permanentemente demolidas, e definitivamente reconhecida a interdependência do Capital e do Trabalho; em que o clamor do fanatismo religioso e das lutas religiosas teria sido silenciado para todo o sempre; em que a chama da animosidade racial teria sido finalmente extinta; em que um código único de direito internacional - produto do juízo ponderado dos representantes federados do mundo - teria como sua sanção a intervenção imediata e coercitiva das forças combinadas das unidades federadas; e, finalmente, uma comunidade mundial em que a fúria de um nacionalismo caprichoso e militante teria sido transmutada numa consciência permanente da cidadania mundial - assim é, em seus traços mais largos, a Ordem prevista por Bahá'u'lláh, uma Ordem que virá a ser considerada como o mais belo fruto de uma era em lenta maturação.

A implementação destas medidas de longo alcance foi indicada por Bahá'u'lláh: "Haverá de chegar o tempo em que a necessidade imperiosa da convocação de uma vasta e ampla assembléia de homens será universalmente percebida. Os governantes e os reis da terra terão de tomar parte dela, e, participando nas suas deliberações, deverão considerar métodos e meios capazes de assentar os fundamentos para a Paz Maior, mundial, entre os homens".

Acerca dos procedimentos para essa assembléia mundial, 'Abdu'l-Bahá, ofereceu as seguintes explicações: "Terão de fazer da Causa da Paz um objeto de consultas gerais e pro-

curar por todos os meios ao seu alcance o estabelecimento de uma União de nações do mundo. Terão de celebrar um tratado vinculativo e estabelecer um convênio cujas disposições sejam sãs, invioláveis e bem definidas. Terão de proclamá-lo ao mundo inteiro e obter o seu endosso por toda a humanidade. Esse empreendimento nobre e supremo - verdadeira fonte de paz e bem-estar para todo o mundo - deveria ser considerado sagrado por todos os habitantes da Terra. Todas as forças da humanidade têm de ser mobilizadas para assegurar a estabilidade e a permanência deste Grande Convênio. Nesse Pacto todo abrangente deveriam ser claramente fixados os limites e as fronteiras de todas as nações, seriam definitivamente articulados os princípios em que se estabeleceriam as relações entre os governos, e determinadas todas as convenções e obrigações internacionais. Da mesma maneira, os armamentos de cada governo seriam estritamente limitados, pois que, caso se permitisse o aumento das forças militares e dos preparativos bélicos por parte de qualquer deles, isso suscitaria a suspeita dos outros. As bases desse Pacto solene seriam fixadas de modo que, se qualquer governo posteriormente violasse qualquer das suas obrigações, todos os governos da Terra se deveriam erguer e reduzi-lo à submissão total....”

Na quarta parte, o documento reafirma a sua visão de que a paz mundial e a unificação de todos os povos do mundo em uma família universal é a próxima etapa da sua evolução social e espiritual da qual a humanidade inteira se aproxima. A experiência da Comunidade Bahá’i é oferecida como um exemplo da unidade crescente que, paralelamente à guerra e à desintegração, define atualmente a tendência e o impulso da vida no planeta. A existência dessa Comunidade é oferecida como prova de que a visão de um mundo unido, em que a diversidade da família humana conduz os seus afazeres através de um sistema de princípios consultivos, comumente aceitos, é uma possibilidade real. A convicção de que todos os seres humanos foram criados para levar avante uma civilização em constante evolução e que as virtudes dignas da condição humana são a honestidade, a indulgência, a genero-

sidade, a compaixão, a bondade e o amor para com todos os povos, os levam a concluir que a unidade e paz são a meta alcançável em direção a qual a humanidade se esforça. A mensagem se solidariza com todos os que anseiam pelo fim dos conflitos e das discórdias, todos aqueles cuja devoção a princípios de paz e de ordem mundial promove os fins enobrecedores para os quais a humanidade foi chamada à existência por um Criador que é todo amor. O documento finaliza citando a promessa de Baha'ú'llah: "Essas guerras infrutíferas, essas lutas ruins não vão passar e a Paz Máxima há de chegar." Seguem alguns trechos da última parte da mensagem:

A falta de unidade é um risco que as nações e os povos da Terra já não podem mais suportar; as conseqüências são demasiado terríveis para poderem ser contempladas, demasiado óbvias para requererem qualquer demonstração. "O bem-estar da humanidade", escreveu Bahá'u'lláh há mais de um século, "a sua paz e segurança, são inatingíveis a não ser que, e até que, a sua unidade seja firmemente estabelecida". Ao observar que "toda a humanidade está gemendo e ansiando por ser conduzida à unificação, e assim terminar o seu martírio secular", Shoghi Effendi acrescentou ainda que "a unificação da humanidade inteira é a etapa distintiva da qual a sociedade humana atualmente se aproxima. A unidade da família, da tribo, da cidade estado e da nação foram sucessivamente tentadas e completamente estabelecidas. A unidade do mundo é agora a meta em direção à qual a humanidade aflita se encaminha. O processo de formar nações já chegou ao fim. A anarquia inerente à soberania estatal aproxima-se de um clímax. Um mundo em amadurecimento deve abandonar esse fetiche, reconhecer a unidade e a universalidade das relações humanas, e estabelecer de uma vez por todas o mecanismo que melhor possa concretizar este princípio fundamental da sua vida.

Todas as forças de transformação contemporânea confirmam este ponto de vista. As provas podem ser discernidas

nos numerosos exemplos já mencionados acerca dos sinais favoráveis à paz mundial que se observam nos movimentos e nos acontecimentos internacionais correntes. O exército de homens e mulheres, que serve os diversos órgãos da Organização das Nações Unidas, recrutado virtualmente de todas as culturas, raças e nações da Terra, representa um “funcionalismo civil” planetário, cujas realizações impressionantes são indicativas do grau de cooperação que pode ser conseguido, mesmo sob condições desanimadoras. Um impulso para a unidade, tal como uma primavera espiritual, luta por se expressar através dos inúmeros congressos internacionais que atraem pessoas de uma vasta gama de atividades. Motiva apelos para projetos internacionais envolvendo as crianças e a juventude...

Ao contemplarmos a suprema importância da tarefa que agora confronta o mundo inteiro, curvamos humildemente as nossas cabeças perante a majestade infinita do Criador divino, que do Seu amor infinito gerou da mesma matéria toda a humanidade; que exaltou a preciosa realidade do homem; que o honrou com intelecto e sabedoria, nobreza e imortalidade; e que conferiu ao homem “a distinção e capacidade únicas de conhecê-Lo e amá-Lo”, uma capacidade que “tem de ser encarada como o ímpeto gerador e o propósito primordial subjacente em toda a criação.

Possuímos a firme convicção de que todos os seres humanos foram criados “para levar avante uma civilização em constante evolução”; de que “agir como os animais do campo é indigno dos homens”; de que as virtudes dignas da condição humana são a honestidade, a indulgência, a misericórdia, a compaixão, a bondade e o amor para com todos os povos. Reafirmamos a crença de que as potencialidades inerentes à condição do homem, a plena medida do seu destino sobre a terra, a excelência inata da sua realidade, têm todas de ser manifestadas neste prometido Dia de Deus. São estes os motivos da nossa fé inabalável de que a unidade e paz são a meta alcançável em direção à qual a humanidade se esforça.

Espero que os trechos selecionados, bem como esta modesta apresentação, possam despertar no leitor o interesse de estudar *A Promessa da Paz Mundial* em sua íntegra, para uma compreensão mais ampliada da natureza e da dimensão da Paz Mundial, atendendo aos imperativos dos nossos dias.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA MENTE E DA ESPIRITUALIDADE HUMANA-NEMEH

O Núcleo de Estudos da Mente e da Espiritualidade Humana (NEMEH) foi criado no ano 1996 por iniciativa do Prof. Dr. Luiz Hermínio de Aguiar Oliveira, o então Reitor da Universidade Federal de Sergipe. Essa iniciativa foi acolhida com grande entusiasmo por um público representativo de diversas linhas de pensamento.

Para compor o mesmo foi inicialmente convidado um grupo multidisciplinar de profissionais, professores e técnicos administrativos da UFS. Os membros convidados foram Prof. José Paulino da Silva (então Vice-Reitor), Prof^a Vahideh R. Rabbani Jalali, Prof. Gonçalo Ferreira Melo, Prof. Paulo Barbosa de Araújo, Prof^a Jane Alves Nascimento Moreira de Oliveira e a Arquiteta Maria Conceição Prado Machado.

A partir de então o NEMEH tem recebido o apoio e o encorajamento dos reitores, Prof. Dr. José Fernandes de Lima e Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho, atual Reitor, e de outras autoridades da UFS como o Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli, atual Vice-Reitor, e dos Pró-Reitores, em especial o Prof. Ruy Belém de Araújo, atual Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários, ao qual o NEMEH é vinculado. Gostaríamos de registrar que foi este apoio que tornou possível ao Núcleo seu contínuo e renovado serviço à comunidade universitária e à sociedade no decorrer desses últimos quatorze anos.

O Núcleo foi fundado com base na premissa de que a ciência e a religião, como sistemas básicos de conhecimento, contribuíram, de forma decisiva, tanto para a elevação da consciência humana, quanto para a organização da sociedade, constituindo-se verdadeiros pilares das civilizações. Como para maioria da população mundial, a natureza humana tem uma dimensão espiritual, conforme atestam os mais antigos registros da civilização, e que tem sido cultivada há milênios por todas as grandes tradições religiosas, parece, por tanto, evidente que todos os tipos de esforços para promover o progresso humano devem tentar acessar essa dimensão tão universal e criativa. Assim, à medida que emergem

discussões sobre questões decisivas para o futuro da humanidade, a nossa Universidade, como impulsionadora do saber, não poderia ficar alheia a esse tipo de preocupação.

O NEMEH vem executando seus objetivos através de pesquisa, cursos de extensão, seminários, encontros, discussões, conferências e um curso de especialização *Lato Sensu*. Entre os vários programas e temas tratados, se destacaram o curso de Aprimoramento Pessoal e Gerencial “Plenitude Humana”; Reflexões sobre o Propósito da Vida; O Fenômeno da Religião: Provas Científicas sobre a Existência de Deus; o seminário “Uma Ética Global como Paradigma Educacional para a Paz”; o Fórum on line do Programa de Paz nas Escolas; e o programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Estudos para a Paz e Resolução de Conflitos.

Para a realização dos dois cursos de Especialização em Estudos para a Paz, a Universidade Federal de Sergipe, através do NEMEH, firmou em 1999 convênios internacionais com as Universidades de Nur- Bolívia, Academia de Landegg- Suíça e Jaume I de Castellón-Espanha. Esse último convênio proporcionou, através da Cátedra da UNESCO de Filosofia para a Paz, sete bolsas para alunos do programa de especialização, que concluíram seu mestrado em Estudos para a Paz, Desenvolvimento e Resolução de Conflitos na Universidade Jaume I na Espanha. Durante as distintas etapas desse processo, o Núcleo teve o apoio constante do professor Dr. Vicente Martínez Guzmán, diretor da Cátedra UNESCO de Filosofia para a Paz na Universidad Jaume I, e a consultoria voluntária da professora Dra. Martha Jalali Rabbani, doutora em Humnidade pela Universidade Jaime I e professora de Estudos sobre Paz e Conflitos da Universidade de Kansas/KU.

Atualmente o NEMEH está implantando na Universidade Federal de Sergipe, a Cátedra UNESCO-Sergipe de Estudos Internacionais de Interculturalismo, Desenvolvimento e Paz, em convênio com a Cátedra UNESCO de Paris, e desenvolvendo, em parceria com cinco instituições de Ensino Superior Latino- americanas e Européias, o Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento-CYTED, formando assim, uma agenda de importantes eventos, com o fim de consolidar os objetivos propostos desde a criação do NEMEH.

*Levantemos-nos todos a servir a
humanidade e trazer a paz internacional à
realidade, despendendo todas as nossas
energias a este fim.*

Abdu'I-Bahá
Na epístola a Haia



Editora criação



Universidade Federal de Sergipe



ISBN 978-85-62576-07-2



9 788562 576072