

DA BARBÁRIE À EMERGÊNCIA DE UMA CULTURA DE PAZ E DE NÃO-VIOLÊNCIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Samir Araujo Casseb

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus de Grajaú.
samir.acasseb@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata de reflexões sobre a possibilidade de uma educação construtora de uma cultura de paz em meio à barbárie característica de nossa contemporaneidade. Em um primeiro momento, discorremos sobre o diagnóstico da sociedade contemporânea a partir de teóricos da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno, ambos preocupados com o paradoxo do avanço da racionalidade instrumental e da regressão ética. Em seguida, relacionamos filósofos, pensadores e escritores que definem e apontam caminhos para a paz calcada na ética, tal como Martin Buber e sua filosofia do diálogo. Por fim, elencamos propostas educacionais presentes em obras de Adorno, Maria Montessori e Buber, bem como nas diretrizes da UNESCO para a educação do século XXI, que tem como mote uma educação voltada para a paz construída sobre valores que priorizam relações éticas pautadas na responsabilidade e no diálogo, convergindo assim para a formação do caráter no processo educativo. A construção de uma cultura de paz não é algo fácil, no entanto é urgente e possível, neste sentido, reflexões em torno dos autores relacionados neste artigo apresentam-se como pequenas mas necessárias atitudes em busca de uma educação voltada à paz.

Palavras-chave: Educação; Cultura de Paz; Responsabilidade; Diálogo; Caráter.

**FROM BARBARISM TO THE EMERGENCY OF A CULTURE OF PEACE
AND NON-VIOLENCE THROUGH EDUCATION**

ABSTRACT

This article deals with reflections on the possibility of a construction education of a culture of peace in the midst of barbarism characteristic of our times. At first, carry on about the diagnosis of contemporary society from theorists of the Frankfurt School, Max Horkheimer and Theodor Adorno, both concerned with the paradox of the advance of instrumental rationality and ethics regression. Then relate philosophers, thinkers and writers that define and link roads to peace grounded in ethics, as Martin Buber and his philosophy of dialogue. Finally, we list educational proposals present in Adorno's works, Maria Montessori and Buber and the UNESCO guidelines for the education of the XXI century, with the motto an education for peace built on values that prioritize ethical relations guided by the responsibility and dialogue, thus converging to the formation of character in the educational process. Building a culture of peace is not easy, however it is urgent and possible, in this sense, reflections on of the authors listed in this article are presented as small but necessary attitudes in search of a focused on peace education.

Keywords: Education; Culture of Peace; Responsibility; Dialogue; Character.

INTRODUÇÃO

*O verdadeiro problema para nós, ocidentais,
 não se restringe tão-só em recusar a violência,
 mas em nos indagar sobre uma luta contra a violência
 que – sem se esvaír na não-resistência ao Mal – possa
 evitar a instituição da violência a partir dessa luta.
 A guerra contra a guerra por acaso não perpetua
 aquilo que se encarregou de abolir,
 para com a consciência tranqüila consagrar
 a guerra e suas virtudes viris?*
 Emmanuel Levinas

Este artigo trata de reflexões sobre a violência e barbárie presentes na contemporaneidade. Para tanto, articulamos debates suscitados por pensadores dos séculos XX e XXI que em meio à racionalização e relações instrumentais e o fetichismo do ser humano veem a sociedade se desviar do seu projeto de liberdade e justiça preconizados pelo Iluminismo. Entre os fatos que atestam tal conclusão podemos citar os horrores cometidos na Segunda Guerra Mundial e, em específico, o holocausto judeu que tem no campo de concentração de Auschwitz a representação cabal do poder de desumanização e destruição do Mal.

Com o intuito de que Auschwitz não se repita e de que relações éticas pautadas em valores universais, tanto no campo micro quanto no macro das relações sociais, se sobreponham às relações instrumentais, vários debates e propostas em torno da construção de uma Cultura de Paz global no século XXI tem sido apontados como uma esperança (urgente) na construção de uma cidadania planetária que de fato garanta justiça, liberdade, paz e não-violência nas sociedades.

Neste sentido, pensadores, ativistas e instituições, tais como Theodor Adorno, Martin Buber, Maria Montessori, Paul Ricoeur e a UNESCO, consideram a Educação para o século XXI um veículo primordial para a disseminação da Cultura de paz e Não-Violência pelo mundo, no entanto, faz-se necessário rever as concepções, práticas, conteúdos e relações que caracterizam o atual modelo de educação. Sendo assim, reflexões e propostas para a educação do século XXI centradas na educação para o caráter e valores, tendo a não-violência e a relação dialógica como componentes fundamentais, figuram como ações concretas na construção da Cultura de Paz.

SOCIEDADE EM MEIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO E BARBÁRIE

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

De acordo com Max Horkheimer (2002), o atual estado de pensamento e sentimento niilista da humanidade é o dilema concreto do impasse presente na filosofia contemporânea. Para este autor, a filosofia moderna incrustada na cultura industrial de nossa época, deve indagar o conceito de racionalidade e as possíveis falhas que o tornaram vicioso. Sob esta perspectiva, a indagação de Horkheimer remete ao fato de que há um problema em consolidar a “liberdade” conquistada pelos países democráticos por meio da guerra e a consequente mortandade de seres humanos a que isto levou. No entanto, o que o filósofo da Escola de Frankfurt observa, tomando como referência a Segunda Guerra Mundial, é que depois de removido os escombros e enterrados os corpos restaram as desilusões e as incertezas do pós-guerra em meio ao oásis tecnológico em que vivemos:

[...] prevalece um sentimento geral de temor e desilusão. As esperanças da espécie humana parecem hoje mais distantes de serem realizadas do que mesmo nas épocas ainda tateantes em que primeiro foram formuladas pelos humanistas. Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a idéia de homem (HORKHEIMER, 2002, p. 9-10).

Para Horkheimer (2002), a ideia de homem obliterada pela causa do progresso reflete a atual crise da cultura que é a tendência moderna em acreditar na ação pela ação, ou, na abstinência ativa de ação e no pensamento pelo pensamento; uma profunda contradição, pois, a racionalidade progressista tem como mote o avanço da civilização e não a alienação da perspectiva ontológica do ser humano e (consequentemente) de humanidade.

Sendo assim, o autor atesta que o projeto de esclarecimento libertador preconizado pelo Iluminismo, em detrimento dos pensamentos mítico, religioso e metafísico, fracassou: “A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa” (HORKHEIMER, 2002, p. 27).

Os conceitos de Justiça, Igualdade, Felicidade e Tolerância, por exemplo, perderam as suas raízes intelectuais, pois a redentora razão objetiva saudada pelos iluministas foi substituída em nossa modernidade pela razão formal na qual o próprio pensamento foi reduzido ao nível do processo industrial, tornando-se uma parcela da produção:

A verdade e as idéias foram radicalmente funcionalizadas e a linguagem é considerada como um mero instrumento, seja para a estocagem e comunicação

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

dos elementos intelectuais da produção, seja para a orientação das massas. [...]. Complicadas operações lógicas são levadas a efeito sem real desempenho de todos os atos intelectuais em que estão baseados os símbolos matemáticos e lógicos. Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida (HORKHEIMER, 2002, p. 31).

Dessa forma, a confirmação da razão em seu sentido moderno perpassa pela autoridade da ciência concebida como classificação de fatos e cálculos de probabilidades. Portanto, a afirmação de que a justiça e a liberdade, por exemplo, são em si mesmas melhores do que a injustiça e a opressão é cientificamente inverificável e inútil, o que reflete um esvaziamento do significado dos conceitos, fato que corrobora para o uso destes tanto na defesa dos tradicionais valores humanitários quanto para advogar e efetivar a opressão (HORKHEIMER, 2002).

A esta racionalidade instrumental integra-se uma lógica utilitária que se esquece do sujeito e de sua experiência, alienando-o de pensar sobre a sua subjetividade conformando-o a um sistema embrutecedor, individualista e ceticista, marcado pelo pensamento prático (pragmatismo):

A neutralização da razão, que a despoja de qualquer relação com o conteúdo objetivo e de seu poder de julgar este último, e que reduz ao papel de uma agência executiva mais preocupada com o como do que com o porquê, transforma-a cada vez mais num simples mecanismo enfadonho de registrar fatos. [...] os métodos artificiais de reprodução que padronizam e classificam os seres humanos antes mesmo de nascerem – tudo isso reflete um processo que invade o próprio pensamento e conduz a um sistema de proibição de pensar que deve resultar finalmente na estupidez subjetiva, prefigurada na idiota objetiva de todo o conteúdo da vida. O pensamento em si mesmo tende a ser substituído por idéias estereotipadas. (HORKHEIMER, 2002, p. 62-63).

Para Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), a essência deste esclarecimento é a dominação. No bojo da difusão da economia burguesa, a razão calculadora amadurece a sementeira da nova barbárie discutida pelos autores a partir do anti-semitismo. Para eles, o fascismo tornou verdadeiro o argumento de que os judeus são uma anti-raça, o princípio negativo enquanto tal, dependendo da sua exterminação a felicidade do mundo (idéias estereotipadas) que agregada ao jugo da neutralização da razão (estupidez subjetiva) implica no acirramento da violência entre agressor e agredido:

Se um mal profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificação no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo, ainda que seja tão bem-intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política,

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem cegamente e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto. [...]. Para as pessoas envolvidas, seus gestos são relações letais e, no entanto, sem sentido, [...]. Neles fica demonstrada a impotência daquilo que poderia refreá-los, a impotência da reflexão, da significação e, por fim, da verdade. O passatempo pueril do homicídio é uma confirmação da vida estúpida a que as pessoas se conformam (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 159-160).

Partindo para a dimensão micro-ética, Adorno (1985) observa que as relações humanas envoltas pela racionalidade instrumental têm como conseqüência o “olhar hipnótico” que não desperta a consciência moral no outro, que o ignora de forma indiferente extinguindo o sujeito – ofuscamento do outro. Destarte, no mundo estereotipado da produção em série e da racionalidade econômica, a capacidade de julgar e a distinção do verdadeiro e do falso estão desaparecendo, sendo assim: “A indiferença pelo indivíduo que se exprime na lógica não é senão uma conclusão tirada do processo econômico. O indivíduo tornou-se um obstáculo à produção” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 189).

Ainda no âmbito da ética, mais precisamente de uma hermenêutica-ética, o filósofo Martin Buber também ocupou-se em refletir sobre as relações vazias de sentido e sentimento típicas da sociedade ocidental moderna através do que ele chamou palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso. Buber (2001) considera que o mundo é duplo para o homem segundo a dualidade de sua atitude expressa pelo pares de palavras princípios Eu-Tu e Eu-Isso (Ele/Ela) que fundamentam a existência. O primeiro par de palavras princípio, Eu-Tu, diz respeito à relação espontânea onde o homem no encontro com a natureza, com outro homem e com seres espirituais, apresenta-se em totalidade estabelecendo uma relação dialógica. Já o par Eu-Isso representa o mundo da experiência onde o experimentador não participa do mundo, a experiência se realiza “nele” e não entre ele e o mundo – é o âmbito da racionalidade instrumental.

Para ilustrar o mundo da palavra princípio Eu-Isso, tomemos o exemplo do próprio Buber a partir da aproximação de um homem (Eu) em relação a uma árvore (Isso):

Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura e de vida. Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei – de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição e a decomposição das substâncias. Eu posso volatilizá-la e eternizá-la, tornando-a um número, uma mera relação numérica. A árvore permanece, em todas estas perspectivas, o meu objeto e tem seu espaço e seu tempo, mantém sua natureza e sua composição. (BUBER, 2001, p. 56).

Já no mundo da palavra princípio Eu-Tu, vejamos como se daria esta relação:

Entretanto pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um Isso. A força de sua exclusividade apoderou-se de mim. Não devo renunciar a nenhum dos modos de minha consideração. De nada devo abstrair-me para vê-la, não há nenhum conhecimento do qual devo me esquecer. Ao contrário, imagem e movimento, espécie e exemplar, lei e número estão indissolivelmente unidos nessa relação. [...]. A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa” diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade. Teria então a árvore uma consciência semelhante à nossa? Não posso experienciar isso. Mas quereis novamente decompor o indecomponível só porque a experiência parece ter sido bem sucedida convosco? Não é a alma da árvore ou sua dríade que se apresenta a mim, é ela mesma. (BUBER, 2001, p. 9).

Portanto, apesar da distinção entre as formas de nos relacionarmos com o mundo, Eu-Tu ou Eu-Isso, para Buber (2001), a relação Eu-Isso é tão importante e essencial quanto a relação Eu-Tu; o problema identificado pelo pensador polonês é que a relação Eu-Isso (instrumental) predomina entre os homens e entre esses e o mundo, por isso Buber nos alerta que os homens não são meros objetos de experimentação ou simples meios para se atingir um objetivo qualquer:

O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas quando, estando eu presente diante dele, que já é meu TU, endereço-lhe a palavra-princípio. Ele não é um simples ELE ou ELA limitado por outros ELES ou ELAS, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo. Ele não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é TU, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em sua luz (BUBER, 2001, p. 57).

Adorno e Buber, embora o primeiro tenha feito críticas ao existencialismo buberiano, abordam as consequências da racionalidade instrumental no campo da microética, quais sejam: violência, indiferença e ofuscamento do Outro, precisamente na fenomenologia dos detalhes como observa a professora Kátia Mendonça (2002, p. 30 – 31):

[...] Se o Deus de Buber é o Deus dos pequenos detalhes, o Demônio de Adorno também é o Demônio dos pequenos detalhes. E aí podemos ver que, embora distante de Buber, [Adorno] mantém com este algo em comum que é uma concepção micrológica da vida nos pequenos detalhes, herdeira provável da doutrina judaica das centelhas divinas. [...]. Em Adorno (assim como em Buber, [...]) o demônio está na intencionalidade do sujeito quando regida pela razão instrumental.

Sendo assim, nossa atual sociedade regida pelos ditames da razão instrumental no mais alto desenvolvimento tecnológico traz consigo o cenário da barbárie manifesta na agressividade primitiva, no ódio primitivo, no impulso de destruição que de acordo com Adorno (1985) é uma tendência imanente de nossa civilização e que a caracteriza; nas palavras de Mendonça (2002, p. 33): “É a partir disso que podemos conceber o bárbaro como aquele que submete o outro à violência – qualquer que seja a sua expressão: física, psicológica ou simbólica”.

De acordo com Mendonça (2002), referindo-se a Max Weber, a razão instrumental tem no processo da barbárie o fulcro da eliminação do outro, ou seja, a não percepção de sua humanidade – processo esse que torna o homem indisponível para o Encontro ético. Neste sentido, o homem deve estar atento e não deixar subjugar-se pela atitude Eu-Isso, fonte de relações reificadas, pois é neste âmbito que se desenvolve a interdição para o encontro com o Outro, assim como expresso por Buber (2001) “Se o homem não pode viver sem o Isso, no entanto, ele não pode esquecer que aquele que vive só com o Isso não é homem”.

Em meio a este cenário de barbárie a humanidade vem se mobilizando para buscar propostas e soluções que recuperem princípios valorativos que incidam em políticas públicas, em comportamentos e em relações éticas que tenham por orientação uma perspectiva de comunhão entre os homens e entre esses com o mundo. Uma das principais iniciativas relacionadas a essa premissa é a disseminação de uma Cultura de Paz em diversas sociedades.

SOBRE CULTURA DE PAZ

O filósofo Elie Wiesel (2006) advoga que para podermos construir a paz no mundo é necessário imaginá-la. Em atitudes concretas, essa imaginação estaria arraigada a recordação e a divulgação dos grandes sonhadores da reconciliação e da paz através, dentre outras iniciativas, da formação de faculdades que ensinem a necessidade e os benefícios da paz promovendo-a não como a simples ausência da guerra, mas, como uma virtude, uma justiça e um compromisso em um processo propedêutico de partilha e afirmação da vida e confirmação da esperança que a paz evoca.

Neste sentido, para Wiesel (2006) a disseminação da paz, tanto a nível abstrato quanto concreto, traria a percepção ontológica de que a natureza humana não está atrelada

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

à pura violência. Neste caso, a violência seria um ponto de reflexão para observarmos que o mal que fazemos ao outro é o mal que fazemos ao nosso semelhante:

Desde a origem da espécie, desde o início da história ou, no mínimo, da história religiosa, a violência domina as sociedades. Caim e Abel eram irmãos inimigos, um tornou-se o assassino ou a vítima do outro. A lição que devemos tirar desse episódio é simples: seja quem for o assassino é o próprio irmão que morre. Infeliz vítima, maldito vencedor. (WIESEL, 2006, p. 29).

Wiesel (2006) chama atenção ainda para a necessidade da paz em prol das crianças que são as que mais sofrem nas guerras feitas pelos adultos, pois perdem seus pais e a perspectiva de um futuro mais feliz. Destarte, o filósofo norte-americano admite que a construção da paz no mundo seja difícil, no entanto, não é impossível, visto que a humanidade já nos provou isso:

Enquanto a França e a Alemanha odiavam-se e lutavam, outrora, por alguns quilômetros quadrados de terra, atualmente, passamos pela fronteira sem ser necessário o visto; ora, se alguém tivesse falado comigo que, um dia, isso viria a ocorrer, eu não teria acreditado. Mas, se os mesmos visionários tivessem predito, há 30 ou 40 anos, a queda do Muro de Berlin, o fim do *apartheid*, o desmoronamento do império comunista, não teriam sido confinados em um asilo? Melhor ainda: se alguém tivesse predito, em 1943, que Israel e a Alemanha, um dia, estariam associados por acordos de paz e amizade, nenhum ser normal teria ido tão longe em suas previsões... mas, já que isso ocorreu, por que não pensar que, um dia, talvez um dia bem próximo, israelenses e palestinos estarão reunidos no mesmo frêmito de compreensão e de felicidade? [...]. Não será, também razão para proclamar que a imaginação da paz é já uma forma de ficar próximo da paz, de bendizê-la e transformá-la em extraordinário veículo de esperança? (WIESEL, 2006, p. 30).

Paul Ricoeur (2006), filósofo francês, coaduna com Wiesel no sentido de imaginar a paz como algo distinto de sonhar a paz, pois, imaginá-la é concebê-la em bases justas não se pautando (e assim desanimando) a partir das tentativas fracassadas, mas sim, desejá-la e ter esperança em alcançá-la: “Com efeito, a paz, finalmente, é mais do que a ausência ou a suspensão da guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência de temor, na tranquilidade para aceitar as diferenças (RICOEUR, 2006, p. 34).

A disseminação da paz perpassa pela alteridade, e no cerne da aceitação das diferenças está a percepção de que o outro é um semelhante – “o-homem-meu-semelhante” – resultando daí a experiência da hospitalidade que é a capacidade de receber o outro como um outro diferente de nós mesmos, no bojo da alteridade vinculada à similitude (RICOEUR, 2006).

Além de uma paz entre nações e na relação com o semelhante, Umberto Eco (2006), filósofo e romancista italiano, nos fala de uma pequena paz: a paz local, que em seu

entender seria a única possibilidade de paz possível, sendo esta um modelo para o resto do mundo, ou seja, a partir de soluções locais estas partes constituiriam o todo:

[...] há possibilidades de negociar pequenas soluções locais, porquanto [...] não vejo a possibilidade de negociar soluções globais, na escala mundial. Se, em uma pequena cidade, há um conflito, é necessário trabalhar para a redução da conflituosidade neste lugar. Como se fossem manchas de leopardo, por assim dizer, uma série de soluções locais podem servir como exemplo, como modelo; e, como uma pequena sangria que reduz a pressão em determinado ponto do corpo. [...]. (ECO, 2006, p. 80).

Eco (2006) ressalta que a paz local não é cada qual instaurar a paz em seu pequeno país sem dar importância para o resto do mundo. Por paz local entende-se o comprometimento de se criar condições de paz nos lugares em que precisamente existem situações de conflito.

Para Kátia Mendonça (2006), a efetivação da cultura de paz tem por princípio a mudança de mentalidades e a construção de valores, tendo por eixo o deslocamento ético em relação ao outro – a percepção deste como aquele pelo qual se tem responsabilidade e a retomada no pensamento social e político de questões fundamentais como Justiça, Solidariedade, Verdade e Não-Violência:

Ora, como indica o termo cultura na expressão cultura de paz envolve a mudança de mentalidades e a construção de valores envolvendo a não-violência, a responsabilidade ética, a compaixão, a solidariedade, a paz entre os seres vivos, o desapego, o respeito à vida em todas as suas manifestações, a honestidade, a construção de uma fé que dialoga antes que exclui, a dignidade e, finalmente o respeito ao espaço público e à cidadania. (MENDONÇA, 2006, p. 5).

A partir do pensamento do político e dramaturgo iugoslavo Václav Havel¹, Mendonça (2003) observa que a principal característica da Cultura de Paz é a percepção de que há um Sentido na Vida relacionado com a presença do Ser, ou seja, uma ética ancorada na transcendência:

Como Masarik, Havel irá perceber o drama do homem moderno como vinculado à perda da fé religiosa e do contato com a experiência humana. Em *Cartas a Olga*, serão aprofundadas as questões antes semeadas em suas peças teatrais. Nessas cartas escritas durante seus anos de prisão, a presença do transcendente será decisiva. Deus nelas se apresenta, não como um Deus formal, um Deus pessoal ou institucional. Havel busca na verdade o Deus imanente, fonte da Responsabilidade, que confere Sentido ao mundo e que se manifesta na relação com o Outro. (MENDONÇA, 2003, p. 8).

¹Vaclav Havel liderou com êxito o movimento revolucionário não-violento “Primavera de Praga” contra o regime comunista implementado na antiga Iugoslávia. (<<http://www.abc.es>> Acesso em: 19 Dez. 2011).

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

Neste sentido, Mendonça (2003) associa este homem – portador de uma dimensão ética dele indissociável constituída pela relação dialógica com o outro e através desta com Deus – a um novo humanismo marcado por valores como Confiança, Abertura, Responsabilidade, Solidariedade e Amor. Assim sendo, este novo homem seria capaz de erigir uma nova forma de cidadania, não mais aquela marcada pelo cidadão consumidor, mas sim, pelo cidadão planetário.

A partir de então, uma concepção de cidadania planetária que é fundamental à Cultura de Paz seria possível, invertendo-se a relação de opressão arraigada à política aos moldes de Maquiavel para uma política onde o cidadão teria uma responsabilidade moral, uma responsabilidade coletiva maior que o leva a admitir uma co-responsabilidade pelo destino conjunto, comprometendo-se com uma responsabilidade não a penas *por*, mas, responsabilidade *diante de* (cidadão planetário). Para Havel, esta política de cidadania planetária traria a liberdade ao homem em relação às estruturas do poder:

Estando em todo lugar a responsabilidade está vinculada no plano da ética individual à liberdade. E aí a política só poderá ser transformada a partir de mudanças intrínsecas aos indivíduos, naquilo que Havel chamaria de “revolução existencial” [autotranscendência] que precede a revolução política. Esta só ocorre a partir de uma transformação interior dos homens e na forma dos homens públicos lidarem com o poder. E, neste sentido, Havel aponta como condição necessária a liberdade interior que permite ao homem fugir das “diabólicas tentações do poder” e alcançar a liberdade política. [...]. Ou seja, para pensarmos em cidadãos planetários é necessário que, antes de tudo, sejamos seres humanos de visão eticamente planetária, vinculados a um profundo respeito ao outro, ao próximo, seja ela outro ser humano ou a natureza. (MENDONÇA, 2003, p. 10-11).

Esta perspectiva de ética política é fundamental para o nosso mundo multicultural onde o cidadão planetário necessita de uma compreensão aprofundada entre culturas que lhe permitam cooperar de maneira verdadeiramente ecumênica na elaboração de uma nova ordem mundial – entenda-se Cultura de Paz (MENDONÇA, 2003).

A iniciativa de se imaginar e querer a paz, seja ela em escala global ou local, atrelada a uma perspectiva ética-dialógica de responsabilidade com o outro incidindo na forma de uma cidadania planetária, tem nas instituições sociais e nas mobilizações individuais e coletivas o espaço para sua efetivação. Sendo assim, no século XXI, estudiosos apontam a Educação como o principal veículo de disseminação de uma Cultura de Paz e de Não-Violência pelo mundo.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

Os autores relacionados no tópico acima discutem propostas para a paz e contra a violência através da Educação. Por uma educação voltada à paz e à vida, conta à barbárie e após os eventos ocorridos em Auschwitz, Adorno é taxativo:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. [...]. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. (ADORNO, 2006, p. 119).

Para Adorno (2006), a educação deve esclarecer-nos e conscientizar-nos do quê e de como foi o processo que culminou em Auschwitz para que não mais se repita. Com este propósito, a educação defendida por Adorno deve atingir e modificar tanto a estrutura básica da sociedade quanto os seus membros, que assim como foram responsáveis pela barbárie, também o são pelo projeto de que ela se torne progressa.

A partir da observação de que é limitada a possibilidade de se mudar os pressupostos sociais e políticos (e em consequência os objetivos) que geraram a barbárie moderna, Adorno (2006) advoga que as tentativas de se contrapor ao retorno de Auschwitz devem necessariamente ser impelidas para o lado subjetivo, precisamente, à investigação psicológica das raízes da crueldade dos perseguidores². Dessa forma, a educação em Adorno tem o caráter de uma crítica auto-reflexiva que deve ser implementada na primeira infância, já que é neste período do desenvolvimento humano que incorporamos aspectos de nossa personalidade futura.

Ademais, atestando que a maioria dos jovens soldados hitleristas era camponesa, Adorno (2006) avalia a necessidade da desbarbarização do campo como um dos objetivos educacionais dos mais importantes. Tal premissa teria nos modernos meios de comunicação um veículo notável de expansão da educação para o campo desde que respeitasse o peculiar estado de consciência desta população, visto que, os sistemas normais de escolaridade têm frequentes problemas em se estabelecerem de forma suficiente na área rural. Além da utilização de rádios e de transmissões de televisão, Adorno alude a colunas educacionais móveis de voluntários que procurem ministrar cursos, discussões e ensinamentos suplementares na área rural.

O esporte também teria papel fundamental, no entanto, o autor (2006) chama atenção para o caráter ambíguo do esporte. Esta prática seria salutar desde que ao invés de

² Adorno assim como outros pensadores da Escola de Frankfurt, tal como Marcuse, em suas teorias tem forte influência da psicanálise de Sigmund Freud, apesar de algumas críticas direcionadas ao método freudiano. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

incentivar a competição evocando a agressão, brutalidade e sadismo, tencionasse para a promoção do caráter lúdico das práticas esportivas.

Adorno detém-se a discorrer com especial atenção sobre dois pontos que ele considera nevrálgico para a educação contra a barbárie: a superação no sistema educacional da estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir que remetem ao caráter autoritário, e o enfrentamento do perigo que representa o poder cego dos coletivos:

O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folk-ways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades com o nome de “costumes”. [...] Tudo isso tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. (ADORNO, 2006, p. 127-128).

Esta educação voltada para a virilidade com o ideal de que é preciso “ser duro”, severo consigo mesmo e suportar a dor, resulta que o indivíduo submetido a esse processo adquire o direito de ser severo também com os outros vingando-se da dor cujas manifestações precisou reprimir. Para superar esta violência, Adorno (2006), com base na teoria psicanalítica de Freud, propõe que a educação deva abordar o pressuposto de que o medo não deve ser reprimido e sim trabalhado para a sua superação no confronto com a realidade sem maiores traumas.

E finalmente, por uma educação emancipadora, Adorno (2006) propõe que o esclarecimento deve ter o objetivo de emancipar o indivíduo para que ele não se torne parte da massa amorfa de consciência coletivizada. A principal consequência desta proposição seria emancipar o indivíduo da frieza de sentimentos que a manipulação das massas realiza para sua própria efetivação – a emancipação traz consigo um forte apelo ao desenvolvimento da sensibilidade humana.

O filósofo da Escola de Frankfurt já nos chamava atenção para a importância da educação na primeira infância para evitarmos a barbárie, tal prerrogativa se desenvolveu com mais ímpeto pelo final do século XX e início do XXI; a educação da criança, por exemplo, tem um destaque especial nas considerações da psiquiatra e educadora italiana Maria Montessori.

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

Montessori (2004, p. 51) considera a necessidade de se trabalhar a paz com crianças e jovens através da educação a partir da observação e da crítica ao aprendizado individualista que as crianças têm na escola:

A educação, tal como habitualmente é praticada, incita o indivíduo a seguir seu próprio caminho e a se preocupar exclusivamente com seus interesses pessoais. O que a criança aprende na escola? A não ajudar aos outros, a não soprar para seus amigos as respostas que eles desconhecem e a se preocupar somente com duas coisas: no final do ano, ser promovido para uma classe superior e obter os prêmios que lhe angariarão vitórias na competição com seus colegas. E essas crianças, transformadas em pequenos pobres egoístas, essas crianças, que a psicologia experimental provou que eram mentalmente comprometidas, encontram-se mais tarde na vida como grãos de areia no deserto, sem ligação umas com as outras, isoladas de seus próprios vizinhos e estereis. Se uma tempestade surgir, essas pequenas partículas humanas que não possuem qualquer generosidade espiritual serão pegadas pelas rajadas de vento e se transformarão num turbilhão mortal!

A proposta educacional de Montessori (2004, p. 52) para reverter este cenário firma-se no desenvolvimento espiritual do homem e no reforço de seu valor pessoal. O homem com auxílio do conhecimento científico e de seu valor único deve conquistar o mundo do espírito humano e afirmar a sua grandeza frente à mecanização do mundo e das relações pessoais. A diretriz para essa iniciativa é o amor que devemos ter para com a criança:

[...] o homem é grande porque recebe as emanções do divino. [...] A criança é, para a humanidade, ao mesmo tempo uma esperança e uma promessa. Tomando cuidado com esse embrião como nosso mais precioso tesouro, trabalharemos para fazer a humanidade crescer. Os homens que educarmos dessa maneira estarão capacitados a usar seus poderes divinos para ultrapassar os homens de agora, que confiaram sua sorte às máquinas. O que nos é indispensável é a fé na grandeza e na superioridade do homem.

Para a educadora italiana (2004), é de fundamental importância que no processo de educação para a paz a criança e o adolescente tenham a oportunidade de se engajar numa verdadeira vida social para que se desenvolvam seu senso moral e seu senso de disciplina, que de acordo com a autora são virtudes para o bom convívio social, pois, propiciam uma aprendizagem concreta pela e para a experiência humana, fato que contribuirá à boa formação das personalidades dos iniciantes.

Esta formação da personalidade é ponto central nas proposições da educadora. Assim como Adorno, Montessori (2004)³ preconiza que a educação deve estar a serviço da

³Apesar desta relação, registramos que Adorno não acreditava na metodologia educacional proposta por Montessori, no entanto, reconheceu a importância e relevância das ideias da educadora italiana para a educação voltada à paz (ADORNO, 2006).

emancipação, pois o correto processo educativo acarreta na liberdade da pessoa individual e, por conseguinte, na evolução do gênero humano. Para tanto, a autora retoma o foco na educação da criança observando que nos primeiros níveis de educação as escolas devem proporcionar espaços e atividades adequadas ao mundo e a dimensão específica da criança, ou seja, o espaço físico e a forma como repassamos os conteúdos à criança devem refletir a vida da criança e não a vida do adulto, neste contexto, insere o ensino da religião como exemplo:

Podemos ilustrar esse conceito pela forma como se deveria ensinar a religião às crianças, se desejamos lhes dar uma educação religiosa nessa idade. A religião deveria ser apresentada como uma proteção de Deus para o indivíduo. A criança tem um anjo da guarda que vela por ela, um anjo que não é um tirano. A criança ora a Deus para velar por ela e por todos os que ama. Ela ora por sua proteção pessoal. A criança sabe que tem Alguém que vela por ela, que a ama e protege. Para uma criança, essa é uma visão natural de Deus, porque é um reflexo de sua vida de criança. Certamente, quando essa percepção persiste no adulto, quando ele só busca na religião uma proteção, é porque ele não alcançou um desenvolvimento intelectual pleno. No adulto, isso revela uma forma de desenvolvimento estacionado. (MONTESSORI, 2004, p. 136).

Em relação ao jovem, além do engajamento na sociedade, Montessori (2004) advoga que o trabalho é imprescindível na sua formação pessoal, sendo assim, propõe que o jovem não deve deter-se em demasia nas leituras, pois é necessário um tempo para que o jovem interaja com a sociedade através do trabalho. A partir dessas considerações, a autora observa como seria outra forma mais adequada de se avaliar a formação de um estudante:

As universidades conferem diplomas tão logo os estudantes tenham passado nos exames, mas, às vezes, isso é uma questão de sorte. A sociedade admite em suas fileiras homens de quem ela sabe pouco e que não têm consciência. Os verdadeiros exames deveriam ser espirituais. Deveríamos pedir ao estudante para demonstrar suas capacidades mostrando o trabalho que pode desempenhar. Os candidatos deveriam provar seu valor e serem reconhecidos como homens de valor para a sociedade. Eles teriam, então, o senso de sua responsabilidade e a tomariam como guia de suas vidas. (MONTESSORI, 2004, p. 138).

Estas proposições de Montessori visam culminar em uma educação que desperte o homem para seus valores, visto que, o fim último de uma educação para a paz é tornar o homem consciente de sua grandeza e de seus valores, pois o que constrói a paz não é a racionalidade humana, mas sim, valores como a bondade e a caridade (MONTESSORI, 2004).

A construção dessa paz depende fundamentalmente do diálogo entre os adultos e a criança, uma relação dialógica em que não predomine a violência do adulto sobre a criança,

pois, à criança deve ser garantida a sua integridade já que nela reside a essência da paz sob uma perspectiva transcendental:

Do ponto de vista religioso, a criança é o ser mais poderoso do mundo. Não podemos colocar em dúvida a existência de uma comunicação entre ela e o Criador. Ela é sua obra mais evidente. E podemos afirmar que a criança é o ser humano mais religioso. Se procurarmos um ser puro, um ser sem idéias filosóficas preconcebidas ou ideologia política, e igualmente afastado das suas, encontraremos esse indivíduo neutro que é a criança. E se acreditarmos que os homens são diferentes porque falam diferentes línguas, devemos reconhecer, na criança, um ser que, por não falar língua alguma, está pronto para aprender qualquer uma delas. [...]. Seu coração é tão sensível à necessidade de justiça que devemos chamá-la, como fez Emerson, “o Messias que volta constantemente entre os homens decaídos para conduzi-los ao Reino dos Céus”. (MONTESSORI, 2004, p. 143-144).

Outro ponto de destaque em relação à educação e cultura de paz diz respeito ao papel do professor, neste sentido, Martin Buber (2003) preconiza que a relação entre professor e aluno deve ser dialógica no intuito de se erigir a verdadeira educação: a educação para o caráter.

Buber em seus textos pedagógicos aponta caminhos e considerações para a educação moral e dialógica, neste contexto, o educador desempenha um papel fundamental sendo o portador da referência de comportamento para os seus alunos; Buber tinha a expectativa de que o educador pudesse ensinar através do seu caráter. Para tanto, seria necessária uma grandeza por parte do educador, que estaria pautada pela humildade e responsabilidade que este teria na relação com seus alunos, ganhando assim a confiança do alunado que é o elemento fundamental na relação dialógica entre educador e aluno (MENDONÇA, 2008).

A postura do educador comprometido com a formação do caráter de seu aluno deve ter como princípio considerar o aluno em sua totalidade (relação Eu-Tu), não ocupar-se somente em repassar conhecimentos específicos para uma atividade determinada, mas sim, enxergá-lo como um ser dotado de plenas possibilidades e potencialidades físico-espirituais que são imprescindíveis na formação de sua personalidade – este é o cerne da práxis do educador para Martin Buber (2003, p. 39):

La educación digna de esse nombre es esencialmente educación del carácter, pues el buen educador no solo tiene en cuenta las funciones aisladas de su alumno como quien procura aportar le únicamente determinados conocimientos o habilidades, sino que há de ocuparse continuamente con esse ser humano em su totalidad, y ciertamente con esse ser humano e a su totalidad tanto según su actual realidad, em la que vive ante ti, como también según su posibilidad, teniendo em cuenta lo que de el puede llegar a ser desde el mismo. Ahora bien, así considerado como um todo em realidad y em potencia, a um ser humano se

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

le puede estudiar o solo como personalidad, es decir, como esta figura espiritual y corporal única junto con las fuerzas que hay en el, o como carácter, es decir, como la relación entre la esencia de este ser único y la secuencia de sus acciones y actitudes.

Entretanto, Buber (2003) não negligencia que a educação para o caráter é tarefa difícil, já que os alunos não se mostram muito aptos a lições de ética como se mostram em relação à álgebra. Diante disso, devemos desistir da abordagem da ética em sala de aula, ou, reformular a educação para o caráter em um molde tacanho? Buber nos diz: “Não!” – A vivacidade do educador é capaz de conquistar o aluno, quebrar as barreiras constituídas sobre o medo e o desapontamento e engendrar a educação para o caráter:

No basta com que la educación del carácter se comprima em uma hora de aprendizaje; tampoco podría camuflarse em tiempos libres prudentemente establecidos al afecto. La educación no soporta ninguna política. Aunque el alumno no advierta la intención oculta, la registra em la actuación del maestro y le retira la inmediatez que constituye su poder. Sobre la totalidad del alumno solo influye verdaderamente la totalidad del educador, su existencia toda espontáneamente. El educador no necesita ser ningún genio ético para educar caracteres, pero há de ser um ser humano vitalmente completo el que se comunica inmediatamente com su alumno: su vitalidad irradia sobre ellos y les influye precisamente entonces de la forma más viva y pura, aunque no piense en absoluto em querer influirles (BUBER, 2003, p. 40).

Na educação para o caráter, o educador deve acolher as respostas dos alunos apontando o que é certo e o que é errado em uma determinada situação, e não ditar o que é bom e mal, mesmo que as opiniões sejam contrastantes. No momento em que se constitui esse conflito entre educador e aluno, para Buber, essa é a melhor oportunidade para se esclarecer que conflitos podem ser decididos em uma atmosfera saudável através do amor! Sendo assim:

Ni por un momento puede ejercitar uma aparente lucha dialéctica en lugar de la verdadera lucha em torno a la verdad, pero – si vence – há de ayudar al vencido a sobrellevarla derrota; y, si no vence sobre el alma obstinada que se el enfrenta no se vence tan fácilmente a las almas!, tiene que encontrar la palabra de amor, que es la única capaz de dejar atrás uma situación tan difícil como ésta (BUBER, 2003, p. 42).

A educação para uma cultura de paz delineada pelas distintas (mas não opostas) perspectivas apresentadas neste artigo refletiram direta ou indiretamente na concepção da educação para o século XXI debatida por várias instituições. Uma dessas instituições – referência neste debate – é a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) que para uma educação para o século XXI tem como principal mote “Comprender o mundo, compreender o outro”. (DELORS, 2006).

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

De acordo com a UNESCO, ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Neste intuito, faz-se necessário que a educação prepare cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro através de um melhor conhecimento do mundo. Neste sentido, a educação do século XXI deve pautar-se por um profundo viés ético e valorativo com repercussões em escala global:

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão⁴ pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional. (DELORS, 2006, p. 49).

Destarte, a UNESCO elaborou alguns princípios que estão sintetizados nos quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a conhecer, é adquirir os instrumentos da compreensão; Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente Aprender a ser, integra as três precedentes. Preconiza-se que estes pilares venham a orientar políticas pedagógicas futuras (DELORS, 2006, p. 101-102):

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, afim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

⁴ Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que teve Jacques Delors como relator no período de março de 1993 a setembro de 1996 (DELORS, 2006).

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

Além destes pilares, o *Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência* elaborado pela UNESCO com a colaboração de ganhadores do prêmio Nobel da Paz aponta para uma educação baseada em valores expressos em seis princípios básicos e fundamentais: Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta e Redescobrir a solidariedade. (DISKIN, ROIZMAN, 2002). Estes princípios devem ser colocados em prática no cotidiano das escolas, nas chamadas “Escolas de Paz” através de seis diretrizes (NOLETO, 2002, p. 7):

- Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar;
- Praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes; compartilhar o meu tempo e meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;
- Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;
- Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo;
- Promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta;
- Contribuir com o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade.

Em tese, os países signatários da Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeram-se a efetivar em políticas públicas os pilares para a educação para o século XXI estabelecidos no *Relatório Delors*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançadas estas reflexões e propostas, percebemos que a construção de uma Cultura de Paz pela educação perpassa pela disseminação de exemplos e ideais que incentivem a paz e a não-violência pautados na ética da responsabilidade com o outro, na justiça e emancipação, nos valores universais e no trabalho com as emoções e espiritualidade humana.

Esta tarefa não é fácil, no entanto, concordamos que, assim como no caso da construção da paz, uma educação para o diálogo e para o caráter, frente todas as adversidades, pode começar por imaginarmos essa perspectiva educacional. Talvez seja esta

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

a nossa – adultos e professores – tarefa mais imediata para uma educação voltada aos valores, pois nós somos responsáveis, nos lares, nas comunidades, nas escolas e nas universidades, proporcionar às crianças e aos jovens uma experiência reflexiva e prática sobre valores que levem às relações de ética e responsabilidade fundantes da paz.

A tarefa é racional, espiritual e sentimental, de sorte que essas dimensões devem ser contempladas no processo educacional para uma cultura de paz. Façamos a nossa parte. Com toda a limitação e imperfeição que nos cabe, tentamos nesse artigo dar nossa contribuição imbuída de esperança e confiança de que, além das contribuições dos doutores da ciência para a cultura de paz, há no diálogo com o Tu Absoluto uma centelha que nos permite ter fé na paz vindoura entre os homens de boa vontade: “*Aprende de mim que sou manso e humilde de coração*” (Mt, 11, 29).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
- BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Tradução de Carlos Díaz. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.
- _____. **Eu e Tu**. São Paulo: centauro, 2001.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?:** semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.
- ECO, Umberto. Definições a propósito da paz e da guerra. In: AHLMARK, Per [et al.]. **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006, p. 39-46.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MENDONÇA, Kátia. Educação para o diálogo e valores: um desafio em meio à barbárie. In: DE MATOS, Kelma; DO NASCIMENTO, Verônica; NONATO JUNIOR, Raimundo (Orgs.). **Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria**. Fortaleza: edições UFC, 2008, p. 182-201.
- _____. **Em torno do conceito de cultura de paz**. México, 2006. Disponível em <<http://www.peregrinosdapaz.ufpa.br>>. Acesso: 15 de dezembro, 2009.

Da barbárie à emergência de uma cultura de paz e de não-violência através da Educação
Samir Araujo Casseb

_____. Cidadania planetária e uma cultura de paz. Brasília, 2003. Disponível em <<http://www.peregrinosdapaz.ufpa.br>>. Acesso: 15 de dezembro, 2009.

_____. Buber e Adorno: Deus e Diabo nos pequenos detalhes. In: COSTA, Maria José Jackson (Org.). **Caminhos sociológicos na Amazônia**: reflexões teóricas e de pesquisa. Belém: EDUFPA, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Educação e paz**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A paz no cotidiano. In: DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?**: semeando cultura de paz nas escolas. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002, p. 7.

RICOEUR, Paul. A paz será, atualmente, imaginável? In: AHLMARK, Per [et al.]. **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006, p. 135-168.

WIESEL, Elie. Evocações históricas e definições. In: AHLMARK, Per [et al.]. **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006, p. 27-38.

Recebido para publicação em 12/01/2015

Aceito para publicação em 10/04/2015