

EDUCAR PARA A PAZ EM TEMPOS DIFÍCEIS

Xésus R. Jares

*"Instituições de ensino por um papel decisivo
para facilitar ao conjunto da população uma transição
da cultura de violência para a cultura de paz" p168*

Tradução de
Elizabete de Moraes Santana

*A educação para a convivência deve realizar-se
pelos e para os direitos humanos, todos e cada
um dos direitos para todos e cada uma das pessoas.
p. 167*



Título original: Educar para la paz em tiempos difíciles
© Xésus R. Jares, 2004
© Palas Athena 2007, da tradução para o português

Produção editorial: Laura Bacellar
Revisão técnica: Lia Diskin
Preparação: Teresa Gouveia
Revisão: Irene Hikichi
Capa e projeto gráfico: Assaoka
Foto do autor: Sira Rodriguez Raña
Diagramação: Sguerra Design
Impressão e acabamento: Palas Athena Gráfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Jares, Xesús R.

Educar para a paz em tempos difíceis / Xesús R. Jares ; tradução de
Elizabete de Moraes Santana. -- São Paulo : Palas Athena, 2007.

Título original: Educar para la paz em tiempos difíciles
Bibliografia.
ISBN 978-85-60804-04-7

1. Convivência 2. Democratização do ensino 3. Direitos Humanos 4.
Educação - Finalidades e objetivos 5. Não-violência 6. Paz I. Título.

07-6770

CDD-370.116

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação para a paz 370.116

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9610 de 19 de fevereiro
de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem
autorização prévia, por escrito, da Editora.

Direitos adquiridos para a língua portuguesa por Palas Athena Editora
Rua Leôncio de Carvalho, 99 - Sala 1 - Paraíso
04003-010 São Paulo-SP - Brasil - Tel./Fax: (11) 3289-5426
www.palasathena.org.br editora@palasathena.org.br
2007

A Paz e Sira.

A todas as vítimas de todas as formas de terrorismo.

Às educadoras e aos educadores, e a todas as pessoas e
grupos que, nestes tempos difíceis, não recuam em sua luta
pela paz, justiça, democracia e pelos direitos humanos.

1. As bases teóricas da educação para a paz

Apresentamos as bases teóricas e as implicações educacionais de um modelo que denominamos crítico, conflituoso e não-violento de educação para a paz (EP). Vamos expor, em primeiro lugar, o contexto histórico da EP, que estruturamos em quatro grandes ondas ou marcos geradores: 1) o legado da Escola Nova; 2) a colaboração da UNESCO; 3) a contribuição da Pesquisa para a Paz e 4) a Não-violência. Em segundo lugar, analisamos os quatro conceitos básicos de nossa proposta de EP: 1) conceito de paz positiva, 2) perspectiva criativa do conflito, 3) conceito de desenvolvimento e 4) conceito de direitos humanos. Em terceiro lugar, definimos o significado de educação para a paz, suas principais características e componentes. Por fim, em quarto lugar, examinamos as implicações educativas do modelo crítico, conflituoso e não-violento de educação para a paz na prática pedagógica.

Contextualização histórica

Como já mencionamos (JARES, 1991¹, 1992), a EP não se reduz nem a suas formulações jurídicas e/ou decretos oficiais mais ou menos recentes, nem aos tempos em que vivemos. Muito ao contrário, a EP tem um legado histórico amplo, rico e plural, no qual se foram estruturando as distintas posições que, com suas

1. Este livro teve, até o momento, três edições em espanhol. A segunda, de 1999, corrigida e ampliada, foi traduzida para o português: *Educação para a paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ênfases e matizes mais ou menos diferentes, originaram as quatro grandes ondas ou fontes geradoras que vamos expor a seguir. (Para maior compreensão, ver JARES, 1991, pp.11-92.)

O primeiro legado que fundamenta pedagogicamente a EP, tanto na teoria quanto na prática, é o movimento da Escola Nova, no início do século XX. Além de movimento transmissor e gerador da tradição humanista renovadora, soma-se, em sua criação, um fator sociopolítico fundamental, como a eclosão e as conseqüências socioeconômicas e morais da Primeira Guerra Mundial. As características fundamentais deste valioso movimento educacional são:

■ A idéia motriz é dupla. Além da crítica às práticas pedagógicas tradicionais, fundamenta-se no internacionalismo e na idéia de evitar a guerra. Daí o foco central da EP neste momento: *a necessidade de desenvolver uma educação para a compreensão internacional que evite a guerra*.

■ Mais que um conceito de paz, o ponto de partida é uma interpretação psicológica da guerra, entendida como resultado da não-realização do chamado “instinto combativo”.

■ Em conseqüência, como resposta educacional propugna-se a não-repressão da “primeira das tendências espontâneas da criança”, canalizando o instinto combativo com “equivalentes morais da guerra”, ou seja, atividades socialmente úteis ou não destrutivas.

■ A EP configura-se como conceito de tripla dimensão: educação moral, social e religiosa (BOVET, 1928, p.31).

■ No tocante à sua integração ao currículo, há certa polêmica entre os que a consideram um conceito integral, que abarca toda

a educação, opondo-se à departamentalização (opção que era majoritária), e os que a enquadram na área de geografia e história e/ou na orientação ético-moral.

■ Utopismo pedagógico, com duas variantes: aquela que se concentra na especial contribuição dos educadores (“a salvação política do mundo está nas mãos dos educadores”, ROSELLÓ, s.d., p.14); e a que acentua o papel da infância com base numa perspectiva de nova educação (“a criança, então, nos promete a redenção da humanidade”, MONTESSORI, s.d., p.109).

■ Vitalidade, otimismo e confiança no ser humano que conseguirá superar suas contradições e encontrará o caminho da paz. Um otimismo que, não obstante, é necessário trabalhar e concretizar na vida diária. Por isso, são criticados tanto os idealistas sociais, que acreditam na abolição “natural e espontânea” da guerra, quanto os fatalistas sociais, que, ao contrário, proclamam a inevitabilidade dos confrontos.

■ As propostas didáticas relacionavam-se com sua fundamentação:

- Ensino da Constituição e os princípios e fins da Liga das Nações, por meio de lições, leituras, concursos de redação etc.;
- Referência às grandes realizações coletivas em favor da paz, às personalidades pacifistas e às idéias fundamentais sobre a paz e a violência;
- Correspondência entre escolas e intercâmbios com centros educacionais de outras nações, que se denominou “internacionalismo infantil”, ou “internacionalismo escolar”, nas palavras de Santullano (1926, pp.97, 100);

- Excursões, visitas, viagens a centros dedicados à paz (museus, delegações internacionais, Cruz Vermelha, instituições-modelo etc.);
- Estudo “crítico” e “objetivo” das notícias internacionais nos meios de comunicação;
- Exposições de materiais alusivos a outros países e comemoração de datas importantes em seu desenvolvimento histórico;
- Institucionalização do Dia da Paz;
- Projeção de filmes, difusão de mensagens radiofônicas etc.;
- Realização de estudos comparados das distintas civilizações;
- Organização escolar em regime de autogoverno;
- Jogos infantis, jornadas esportivas, sessões musicais, encenações teatrais etc.

Como se pode ver, múltiplas propostas aplicáveis, com as devidas adaptações, à atual realidade educacional. Em grande medida, muitas ainda não foram generalizadas até hoje. No entanto, com algumas dessas propostas, colocaram-se em prática, na Espanha, diversos projetos educacionais na atual fase da EP.

O segundo marco gerador tem origem semelhante ao anterior. Nesse caso, como conseqüência da Segunda Guerra Mundial, a posterior criação das Nações Unidas e, mais particularmente, sua agência especializada UNESCO. Em um primeiro momento, a EP da UNESCO prossegue com as abordagens da educação para a compreensão internacional, à qual agrega novos componentes como educação para os direitos humanos e, mais tarde, educação para o desarmamento. As características fundamentais são:

- Seu forte significado como educação para a compreensão internacional traduz-se nos seguintes pressupostos didáticos:

- Ensinar como viveram e vivem outros povos;
- Reconhecer a contribuição de cada nação ao patrimônio comum da humanidade;
- Ensinar como um mundo dividido pode vir a ser mais solidário;
- Afirmar permanentemente que as nações vão cooperar com as organizações internacionais. É o que se denominava educação sobre as Nações Unidas e organismos internacionais;
- Viver os princípios da democracia, da liberdade e da igualdade nos centros escolares.

■ A educação em direitos humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas (ONU) e, sobretudo, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. A histórica Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais de 1974, e o Congresso de Viena, de 1978, sobre ensino dos direitos humanos, constituem os antecedentes mais relevantes dessa dimensão. Falaremos de seu significado ao tratarmos dos componentes da EP.

■ A educação para o desarmamento tem sua gênese nas Décadas para o Desarmamento proclamadas pela ONU e, no final dos anos 1970, foi incorporada às propostas educativas da UNESCO. A citada Recomendação histórica de 1974 constitui também um antecedente da educação para o desarmamento, e o Congresso Mundial de Educação para o Desarmamento, realizado em Paris, em 1980, é o marco mais importante na consolidação e na divulgação desse componente. Além desses eventos propriamente educativos, não devemos nos esquecer de outros que tiveram um impacto significativo, ainda que não específico, na educação

para o desarmamento. Um exemplo particular é a constituição, em 1946, da Federação Mundial de Trabalhadores Científicos, muito crítica desde seu início com a utilização da ciência para fins militares, e muito especialmente o histórico manifesto Russell-Einstein, de 1955, “no qual se expressa o perigo que corre a humanidade e se apela, como forma de superá-lo, à razão: ‘temos de aprender a pensar de uma nova maneira’, afirmação que encerra uma decisiva importância educativa” (JARES, 1983, pp.69-70). Vamos nos referir sobre seu significado ao tratarmos dos componentes da EP.

■ A ação educacional concreta da UNESCO, e onde se detecta sua evolução, é o Plano de Escolas Associadas à UNESCO, iniciado em 1953. Sua consecução responde a dois objetivos fundamentais: levar a cabo trabalhos experimentais e programas especiais para estabelecer novos métodos, técnicas e materiais de ensino destinados à educação para a compreensão internacional, a paz e os direitos humanos (UNESCO, 1985a); e, em segundo lugar, facilitar intercâmbios de informação, materiais didáticos, estudantes e docentes entre escolas de diferentes países.

* O terceiro marco surge nos anos 1960, como conseqüência do nascimento de uma nova disciplina denominada Pesquisa para a Paz. Suas repercussões ocorrem especialmente no plano conceitual, ao revisar e reformular o próprio conceito de paz, que veremos adiante, e desenvolver a teoria gandhiana de conflito. No plano pedagógico, além das conseqüências das citadas revisões, faz-se absolutamente necessário recuperar as idéias e abordagens de Paulo Freire, vinculando a EP a um novo componente: a educação para o desenvolvimento.

Em seu desenvolvimento histórico, devemos citar a constituição da International Peace Research Association (IPRA), em

1964, com a missão de coordenar as diversas iniciativas de estudo. A IPRA não opõe resistência à implicação política de seus estudos, nem se apóia apenas na iniciativa da investigação científica. Assim, em 1975, cria-se no seio dessa associação a chamada Peace Education Commission (PEC), que vai coordenar e impulsionar as atividades de EP da IPRA. Como princípio, proclama-se a unidade e mútua interação que deve existir entre pesquisa, ação e educação para a paz.

As características da EP com base na Pesquisa para a Paz são parte de sua atual concepção, que propomos e sintetizamos a seguir:

- Concepção do processo educacional como atividade política;
- Integração da EP, para ser efetiva, no processo global de mudança social;
- Concepção global do mundo;
- Ênfase nos métodos socioafetivos e na participação dos alunos em seu processo de aprendizagem;
- Enfoque interdisciplinar;
- Busca de coerência entre fins e meios, e entre a forma de educar e a forma de viver;
- Relação orgânica entre a pesquisa, a ação e a educação para a paz;
- Orientação à ação;
- Desconfiança, no geral, ante as possibilidades da instituição de ensino.

* O quarto marco, que não possui cronologia temporal nem espacial como os três anteriores, além de apresentar uma maior diversidade em suas formulações, nos proporciona o legado da não-violência. Suas características fundamentais podem ser sintetizadas nos seguintes princípios educativos gandhianos:

- A filosofia e forma de atuação devem estar condicionadas por dois princípios fundamentais: o *satyagraha* (firmeza na verdade) e o *ahimsa* (ação sem violência). Como assinalava o próprio Gandhi: “como as duas faces de uma moeda, impossível separar uma da outra” (GANDHI, 1988, p.121).
- Ênfase na autonomia pessoal e na capacidade de afirmação como primeiro passo para conseguir a liberdade.
- Aprender a ser auto-suficiente, tanto material quanto mentalmente.
- Harmonizar as quatro dimensões do ser: corpo, intelecto, sensibilidade e espírito.
- Importância central da teoria de conflito e aprendizagem das estratégias não-violentas. Galtung destaca que a idéia básica de Gandhi a respeito do conflito é que “longe de separar duas partes, o conflito deveria uni-las, precisamente porque têm sua incompatibilidade em comum [...] porque têm uma incompatibilidade em comum deveriam esforçar-se para chegar juntas a uma solução” (GALTUNG, 1978, p.501).
- Treinamento em estratégias de luta não-violenta: em experiências educativas desenvolvidas em comunidades não-violentas, educa-se a todos os membros e as crianças para o “dever de desobedecer, e se lhes obriga a fazê-lo, diante de ordens injustas ou desrespeitosas” (WEYER, 1988, p.101).
- Educação por meio do trabalho: o *Nai Talim**.

* As grandes tradições do humanismo, das habilidades, de atitudes, maneiras, costumes e valores que compõem fundamentalmente a cultura humana, poderiam ser continuadas pela confiabilidade e participação informal na vida comum que, enquanto vida comum, por sua vez, seria excedida e enriquecida pelos estudos especiais da instrução formal. Essa união de educação formal com participação informal e íntima na vida comum fornece condições excelentes para o desenvolvimento total da personalidade. O processo unificado do viver e do aprender deve ter o objetivo consciente de oferecer oportunidade, incentivo e orientação para desenvolver cada aspecto da personalidade – físico, emocional, espiritual, intelectual, social ou econômico, – visando à melhoria da sociedade.

- Autoctonia cultural, manifestada pela vinculação à cultura e à língua materna.
- Concordância plena entre fins e métodos a serem empregados.
- Integração do processo educacional na comunidade. Para Gandhi, não apenas a escola deve estar aberta e integrada em seu meio, mas também a educação não pode ser responsabilidade exclusiva dela mesma – toda a comunidade deve participar (WEYER, 1988, p.100).

A atual situação da EP na Espanha, que avança na década de 1980, foi configurada pelas diferentes origens que já destacamos (JARES, 1989). Origens que, em grande medida, marcam certas prioridades ou especificidades no momento de trabalhar a EP. Assim, falamos da EP impulsionada pelo movimento pela paz e não-violência, pelos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRPs) e grupos e fóruns autônomos. Mais tarde, somaram-se a esse processo organizações não-governamentais (ongs) de ajuda ao chamado Terceiro Mundo; centros de documentação e/ou pesquisa para a paz e iniciativas institucionais esporádicas, sobretudo das organizações locais. Na década de 1990, pode-se dizer que, à exceção do movimento pela paz fortemente debilitado, são mantidas as origens citadas, com maior ou menor influência, mas com os seguintes matizes diferenciais:

Esse conceito revolucionário foi proposto por Mohandas K. Gandhi, que o chamou *Nai Talim*, e seus parceiros à época deram o nome de “educação básica”. O *Nai Talim* ou instrução básica não é uma educação formal que certifica com graduações ou diplomas, mas uma instrução funcional que permite ao indivíduo adquirir, com o envolvimento pessoal, valores universais e, pela construção gradual do caráter, desenvolver-se como ser humano pleno pela educação básica libertadora. Essa instrução básica envolve a participação direta dos indivíduos nas atividades mais elementais e fundamentais da vida diária em todos os níveis da competência humana, abrangendo as quatro dimensões que incluem a pesquisa, o treinamento, o trabalho em rede e a extensão. (N. de T.)

- Há, em nossa opinião, um estancamento nas iniciativas precedentes dos MRPs, em correspondência com a estagnação geral, inclusive do movimento não-violento, apesar do espetacular aumento da objeção e da desobediência.
- Aumenta a influência da educação para o desenvolvimento, que coincide com a maior presença social das ongs, e muito em especial da educação multicultural, basicamente a raiz da problemática exposta pela imigração – aspecto que analisamos ao falar dos componentes da EP.
- Há reconhecimento jurídico, tal como fazia a Lei Orgânica de Direito à Educação (LODE) de 1985, e integração da EP como “tema transversal” do currículo com a Lei Orgânica Geral do Sistema Educativo (LOGSE) de 1990². Afora a avaliação que se possa fazer desse fato, é indubitável que merecem uma análise tanto os aspectos positivos quanto aqueles que nos preocupam cada vez mais. Sobre esses aspectos, fizemos referência em outros textos (JARES, 1993, 1994).
- No entanto, em parte como consequência do item anterior, surgiu uma certa demanda por formação e criação de fóruns permanentes, grupos de trabalho, projetos de formação em centros escolares etc. Ou seja, houve um aumento dos grupos de trabalho “autônomos”. Ora, ainda que se tenha produzido um estancamento, e a diminuição das fontes propulsoras iniciais da EP, o aumento dos grupos autônomos não ligados a elas deve-se àquele legado e ao trabalho de sensibilização e

2. Na Espanha, a educação para a paz está incorporada ao currículo de Educação Infantil (0-6 anos), Educação Primária (6-12 anos) e Educação Secundária Obrigatória (ESO) (12-16 anos), como “tema transversal” – que explicamos neste capítulo –, e aos conteúdos de certas áreas, sobretudo na língua e em ciências sociais. Recentemente foi aprovada na nova Lei Orgânica de Educação (LOE) a criação de uma nova cadeira no último ano da Educação Primária e em um dos anos da Secundária, denominada Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos. Além disso, na ESO, já existia a cadeira de Educação Cívico-Ética, que se mantém com um maior componente ligado aos direitos humanos.

formação por elas realizado, que, em grande medida, continuam em atuação.

O suporte conceitual

O modelo de EP crítico, conflituoso e não-violento fundamenta-se em dois conceitos básicos: o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito. Com eles, situamos dois novos conceitos: a perspectiva ampla do conceito de desenvolvimento e a relação entre os conceitos direitos humanos-democracia³.

Conceito de paz positiva

É fácil constatar, por uma simples varredura nos meios de comunicação ou uma pesquisa mediana sobre as concepções de paz da população com a qual convivemos (que pode ser realizada por nossos alunos e alunas maiores de dez anos), como o conceito de paz dominante é o tradicional, herdado do conceito de *pax romana*. Este identifica a paz como simples ausência de conflitos bélicos e, em nossos tempos, como ausência de todo e qualquer tipo de conflito. Essas duas leituras dominantes são insuficientes, restritivas e, inclusive, manipuladas politicamente. Com o surgimento da Pesquisa para a Paz, o conceito de paz adquire novo significado, ao associá-la não como antítese de guerra, mas de violência (a guerra não deixa de ser um tipo de violência organizada).

Segundo Galtung, existe violência quando “os seres humanos estão afetados de tal forma que suas realizações afetivas, corporais e mentais estão abaixo de suas realizações potenciais” (1985, p.30). Daí a necessidade de uma concepção ampla da violência, que implica uma concepção ampla de paz. Nesse sen-

3. Este conceito será desenvolvido no capítulo 2.

tido, estabelece-se uma diferença fundamental entre violência direta e violência estrutural, entendendo-se a primeira como agressão física direta, a violência “tradicional”, a mais facilmente reconhecível; e a segunda, indireta e mais invisível, presente em determinadas estruturas sociais, sinónimo da injustiça social. Esta última, que é prioridade, define-se como aquele tipo de violência que está

arraigada à estrutura e manifesta-se como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos estão desigualmente distribuídos, como acontece quando a distribuição de renda está muito distorcida, ou a alfabetização/educação está aplicada de modo desigual, ou quando os serviços médicos existentes em certas áreas são destinados apenas a determinados grupos etc. Acima de tudo, o poder de decisão sobre a distribuição dos recursos está desigualmente dividido (GALTUNG, 1985, pp.38-9).

Sob essa perspectiva, Galtung propõe conferir um enfoque positivo à compreensão da violência, ainda que paradoxalmente seja apresentado em negativo, “a idéia de violência como algo evitável que impede a auto-realização humana” (1981a, p.96).

E por auto-realização humana entende-se a satisfação das necessidades básicas, materiais e não materiais. Nesse sentido, quando as necessidades humanas básicas não são satisfeitas, podem ocorrer quatro tipos de violência:

- A violência “clássica”, da guerra ao homicídio;
- A pobreza e, em geral, as privações no campo das necessidades materiais;
- A repressão e privação dos direitos humanos;
- A alienação e a negação das necessidades “superiores”.

Como se vê, a paz afeta todas as dimensões da vida, fazendo referência a uma estrutura social de “justiça ampla e violência reduzida” (CURLE, 1978). Nas palavras de Paulo Freire, “a paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social” (1986, p.46). Sua conceitualização nos leva a relacioná-la “não só com a teoria do conflito, mas também com a teoria de desenvolvimento” (GALTUNG, 1969, p.185) e dos direitos humanos. Com isso, concluímos com Galtung: “chamar uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação de paz é um arremedo do conceito de paz” (1981, p.99).

No plano escolar, o primeiro tipo de violência, a violência física direta, tem sido historicamente a grande resposta “educativa” da escola tradicional. O lema “as letras com sangue entram” encerra em si mesmo um tratado de pedagogia violenta que, em grande medida, tem sido banido com maior ou menor convicção. No entanto, a violência verbal e sobretudo a que se refere à privação dos direitos humanos estão longe de ser superadas. Do mesmo modo, nas relações entre os alunos, nos espaços em que o poder dos professores é menos visível ou quase inexistente – áreas de uso comum, pátios de recreio etc. –, as relações de força baseadas na violência física continuam a existir.

No que concerne à violência estrutural no sistema educacional em geral e nos centros escolares em particular, tal como assinalamos em *Educación para la paz* (JARES, 1991), a estrutura organizacional do sistema educacional é o elemento mais problemático com que se defronta a EP, em vista precisamente da configuração violenta da estrutura escolar. Tanto a sociologia da educação e as teorias de currículo, quanto a própria pesquisa em educação para a paz detectam uma série de violências estruturais no sistema educacional, que o transformam em meio não muito favorável para um projeto como o nosso. Salio (1984, 1986) re-

sume os tipos de violência estrutural no sistema educacional no quadro a seguir:

Quadro 1.1 – Violência estrutural na atual forma de educação

Função Social

- Expropriação da função auto-educativa da família e do indivíduo.
- Divisão social do trabalho (manual/intelectual).
- Reprodução da hierarquia social.
- “Estagnação” funcional das relações de dependência econômica.

Relações interpessoais

- Agressividade latente/disciplina/coerção.
- Hierarquia escolar (ministro/delegados/inspetores/diretores/educadores/monitores).
- Meritocracia e competição.

Processo de construção e socialização

- Comunicação hierárquica, de uma “mão” única (antidialógica).
- Parcialização e fragmentação do saber (nocionalidade).
- Etnocentrismo cultural e antropológico (racismo).

Fonte: Salio, 1984, 1986.

Observamos, pois, como algumas formas de violência estrutural produzidas no sistema educacional são reflexo ou reprodução, como queira, das geradas na estrutura social, como o são as que se derivam da classe social, do sexo ou da raça, fundamentalmente; mas, além dessas, há outras que são “próprias” do sistema educacional, sobretudo as derivadas do processo de construção e socialização do conhecimento. Em todo caso, diante delas, não estamos predestinados a reproduzir nem a aceitar passivamente esse estado de coisas. Podem ocorrer, de fato, resistências e trans-

formações no sistema educacional. Esse é precisamente o sentido de um projeto educacional de educação para a paz: tomar consciência das diferentes formas de violência para eliminá-las em maior ou menor medida.

o sentido de um projeto de educação para a paz

O conceito de conflito

Tanto do ponto de vista da escola quanto da vida social, o conflito tem – assim como o conceito de paz – uma leitura negativa predominante, como algo não desejável, patológico ou anômalo. Da perspectiva ideológico-científica tecnocrática-positivista, o conflito apresenta-se como disfunção ou patologia e, em consequência, como uma situação que deve ser corrigida e, sobretudo, evitada. “O conflito e a dissensão interna de uma sociedade são considerados contrários ao bom funcionamento da ordem social” (APPLE, 1986, p.125).

Algumas ações, inclusive, são associadas à violência, confundindo determinadas respostas a um conflito com sua própria natureza. Nesse sentido, é necessário diferenciar agressão ou qualquer comportamento violento – respostas violentas a um conflito – do próprio conflito. “A confusão ocorre porque violência e conflito são tidos como a mesma coisa, quando na verdade a violência é apenas um dos meios para resolver o conflito. A violência tende a suprimir o conflito apontando para a eliminação do adversário. A violência é um meio, o conflito, um estado” (SÉMELIN, 1983, p.44).

Da mesma forma, é necessário distinguir – e, em geral, há um consenso – agressão, ou outros comportamentos violentos, de agressividade ou combatividade. “O primeiro termo designa um ato efetivo; o segundo, refere-se a uma tendência ou disposição” (VAN RILLAER, 1977, p.20). A agressividade é parte da conduta humana, não negativa em si mesma, mas positiva e necessária como força para a auto-afirmação, física e psíquica, do indivi-

duo e/ou do grupo, e especialmente configurada pelos processos culturais de socialização. A violência não é “sinônimo de agressividade” (VAN RILLAER, 1977, p.27). Ou seja, da “inevitabilidade da agressividade não se deriva a inevitabilidade da violência” (ETXEBERRÍA, 1985, p.35). Por conseguinte, como afirma a Declaração de Sevilha sobre a Violência (UNESCO, 1986), “é cientificamente incorreto dizer que a guerra, ou qualquer outro comportamento violento, é geneticamente programada na natureza humana”.

Diante disso, e como conseqüência do legado da Não-violência, da Pesquisa para a Paz e da Teoria Crítica da Educação, o conflito assume seu verdadeiro sentido: um processo natural e intrínseco à vida que, se enfocado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Por conflito entendemos um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou percebem (diferença entre conflito real e falso conflito) interesses, valores e/ou aspirações contrárias. Convém levar em conta que – contrariando certas publicações sobre o tema –, tanto na gênese quanto na resolução, participam não só pessoas ou grupos, mas também os papéis incorporados, contextos e estruturas sociais em que estão inseridos. É o que denominamos a *estrutura do conflito* (protagonistas, causas, processo e contexto), que já desenvolvemos (JARES, 2001b).

No plano escolar, a partir de uma posição crítica, não apenas se detecta a realidade do conflito que se manifesta, como também se enfatiza a natureza conflituosa das escolas. Essa natureza

se explica pela posição dos centros escolares, surgida de sua condição institucional no seio da macropolítica escolar, delimitada pelas relações existentes entre o Estado, a Administração e a sociedade civil; ao mesmo tempo, em sua dimensão micropolítica, determi-

nada pelas relações, igualmente peculiares, entre professores, currículo e estruturas organizacionais (BELTRÁN, 1991, p.225).

E mais: o conflito está presente nos centros educacionais e em toda organização. Se o conflito não se apresentar de forma crônica e seu enfrentamento se der por vias positivas – ou seja, abordado a partir de pressupostos democráticos e não-violentos –, ele acaba por se revelar uma variável fundamental e estratégia preferencial para facilitar o desenvolvimento organizacional autônomo e democrático dos centros educacionais (JARES, 1993, 2001b). Por isso, a postura a ser adotada ante um conflito não é ignorá-lo ou ocultá-lo, o que a longo prazo promove sua cristalização e dificulta sua resolução, mas confrontá-lo de forma positiva e não-violenta. Para isso, é preciso impulsionar os pequenos programas educacionais para a confrontação e resolução não-violenta de conflitos, a começar por aqueles que nos são mais imediatos e próximos⁴.

A partir da perspectiva que desenvolvemos, para entender e intervir na dinâmica do conflito, é absolutamente imprescindível analisar tudo o que se relaciona ao uso do poder, visível e/ou oculto, por aqueles que o detêm. Considera-se o poder como central ao conflito em particular e à organização, em geral, dado que o organizacional é o contexto em que se estabelecem as redes de relações, que não são outra coisa senão relações de poder. Muito embora,

a maior parte da literatura tenha se concentrado no primeiro – o poder visível –, com o conseqüente esquecimento do uso do poder para prevenir a oposição [...] Sua consideração é indispensável para compreender por que a inatividade política de uns e, por-

4. Um exemplo desse tipo de programa é o que coordenamos na cidade de Vigo, Espanha, em 2000-2004, e que foi reunido no livro *Aprender a conviver* (JARES, 2001a).

significados: o modelo de desenvolvimento *limitado*, atribuído exclusivamente ao crescimento econômico e às suas benesses como fatores de bem-estar social, e a *concepção ampla*, também denominada *desenvolvimento humano* que, além da economia, considera as variáveis sociais e culturais, tanto por serem necessárias em si mesmas, como foco de atenção do desenvolvimento, quanto, em termos instrumentais, por facilitar o próprio desenvolvimento econômico.

Além da amplitude da dimensão do conceito, há uma segunda diferença fundamental entre as duas concepções. Referimo-nos ao objeto essencial de cada uma delas. No caso da opção limitada, a tônica está no crescimento econômico e em seus parâmetros quantitativos; a opção ampla ou desenvolvimento humano volta sua atenção ao ser humano e aos aspectos qualitativos que são parte da vida, para que esta seja digna. Essa é precisamente a concepção que defendemos há muitos anos, em coerência com a concepção de paz positiva, direitos humanos e democracia⁵. Ou seja, um modelo de desenvolvimento não limitado a seus próprios parâmetros econômicos, já que, em si mesmo, todo desenvolvimento faz, inevitavelmente, referência a considerações sociais e culturais. Vários autores e autoras têm se posicionado sobre esse aspecto (ANDERSON, 1998; CLARK, 1991; GRIFFIN, 2001; MACEWAN, 2001; SEN, 2000; SLIM, 1998), além de diferentes organismos, entre os quais destacamos especialmente a maioria das organizações não-governamentais de ajuda ao desenvolvimento, ongs, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Amartya Sen defende esse tipo de enfoque ao destacar que “uma concepção satisfatória de desenvolvimento deve ir muito

5. Mais adiante, tivemos de considerar uma nova variável, como foi a questão ambiental e sua relação com as gerações futuras, o chamado desenvolvimento sustentável.

além da acumulação de riqueza e do crescimento do produto interno bruto, e outras variáveis relacionadas à renda. Sem esquecer a importância do crescimento econômico, devemos ir além” (SEN, 2000, p.3). Nesse sentido, conclui: “A contribuição do crescimento econômico deve ser avaliada não apenas pelo aumento da renda privada, mas também pela expansão dos serviços sociais (incluídas, em muitos casos, as redes de proteção social) que o crescimento econômico pode viabilizar” (SEN, 2000, p.60).

Os estudos de Amartya Sen mudam radicalmente a concepção economicista dominante de desenvolvimento, ao considerá-lo sob a perspectiva das capacidades humanas e, com elas, as possibilidades de ser livre. Dessa forma, *a essência do conceito não é o crescimento econômico, mas sim o ser humano*, tal como considera, a partir de 1990, o PNUD em seus relatórios anuais. No último relatório do PNUD (2005, pp.20-1), define-se o desenvolvimento 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. É por esse motivo que as “liberdades fundamentais do homem”, proclamadas na Carta das Nações Unidas, são um aspecto essencial do desenvolvimento humano.

Por conseguinte, *o crescimento econômico, ainda que necessário, não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento humano*. Assim, o novo paradigma do desenvolvimento

humano já não releva o PIB como medida ou indicador do nível de desenvolvimento ou, ao menos, como indicador preferencial.

A extensão dos efeitos de conceber o desenvolvimento como desenvolvimento humano significa uma verdadeira mudança paradigmática (GRIFFIN, 2001; HAQ, 1995). O incentivador dos relatórios do PNUD⁶, Mahbub ul Haq, a manifesta da seguinte maneira:

A dimensão humana do desenvolvimento não é um detalhe a mais no diálogo sobre o 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 esteve 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, 1995, pp.11-2).

Nos relatórios do PNUD, estruturou-se uma metodologia para mensurar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede a situação média de um país em relação à capacidade humana básica⁷, de acordo com quatro componentes: expectativa

6. O primeiro surgiu em 1990.

7. No último Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, o Brasil ocupa o posto número 63 na categoria países de “desenvolvimento médio” (PNUD, 2005,

de vida, se as pessoas têm uma vida longa e saudável; taxa de alfabetização (educação); taxa de matrícula combinada em educação fundamental, média e superior (educação) e renda real medida em termos de paridade de poder aquisitivo⁸. No relatório do PNUD sobre desenvolvimento humano de 1993, são apresentados os cinco pilares em que se poderia fundamentar uma ordem mundial fundada em pessoas, na esteira do relatório de 1992, que se centrava nas dimensões internacionais de desenvolvimento humano:

- Novos conceitos de segurança que enfatizem a segurança das pessoas, não apenas das nações.
- Novos modelos de desenvolvimento humano sustentável que promovam o investimento em potencial humano.
- Novas formas de colaboração entre o mercado e o Estado que combinem a eficiência do mercado com a compaixão social.
- Novas formas de governo nacional e global que respondam às crescentes aspirações das pessoas, entre as quais se destaca a descentralização.
- Novas formas de cooperação internacional centradas diretamente nas necessidades das pessoas, mais que nas dos Estados.

Outro aspecto importante a ser levado em conta no conceito de desenvolvimento são suas implicações nas relações internacionais e, muito particularmente, no que se tem chamado de intercâmbio

p.244). Alguns dados que levam a ocupar esse posto são: 11,6% de analfabetismo de maiores de 15 anos; 8,2% de pessoas que vivem com menos de um dólar por dia; 22,4% de pessoas que vivem com dois dólares ou menos.

8. Destaque-se que, de quatro componentes nos quais se fundamenta o IDH, dois deles são de tipo educacional. Esse dado, com os estudos que provam que o gasto em educação tende a produzir rendimentos econômicos tão ou mais altos que os obtidos com o investimento em capital físico (outro exemplo disso é o caso da Irlanda), comprovam a importância e a estreita relação que existe entre desenvolvimento e educação.

desigual nas relações Norte-Sul, ou seja, entre os países desenvolvidos do Norte do planeta e os países subdesenvolvidos do Sul do planeta. Como explica John Friedman (1992, p.131), o desenvolvimento humano é um desafio à sociedade mundial:

Os países ricos e os pobres constituem um único sistema mundial, e o superdesenvolvimento daqueles está estreitamente vinculado ao mau desenvolvimento destes. Nenhum desses “desenvolvimentos” é sustentável a longo prazo; e ambos não passam na prova da equidade. A visão de um desenvolvimento alternativo é, por conseguinte, tão pertinente aos países centrais da economia mundial quanto aos periféricos.

Assim, a análise do desenvolvimento exige o exame prévio da gênese do mau desenvolvimento (SLIM, 1998; TORTOSA, 2001). Não podemos esquecer a análise que, há anos, se faz sobre a relação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento e suas conclusões: o superdesenvolvimento de poucos gera, ao menos em parte, o subdesenvolvimento de outros. A desvinculação entre crescimento econômico e desenvolvimento humano nos leva à compreensão de que são necessárias estratégias para o desenvolvimento humano em resposta tanto ao superdesenvolvimento quanto ao subdesenvolvimento.

O conceito de educação para a paz

Como já dissemos, *concebemos a EP como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para*

poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 1991, 1992). Dessa definição, assim como das características dos dois conceitos em que se fundamenta, deduzimos os princípios ou significados educativos da EP:

■ Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo.

■ Educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação. Não há educação para a paz se não houver ação prática (HAAVELSRUD, 1976). Tanto no que se refere a nosso papel de educadores-cidadãos, quanto a nosso trabalho com os alunos. O primeiro pressupõe um convite à reflexão sobre nossos comportamentos, compromissos e nossas atitudes, cientes de que quanto menor for a distância entre nosso discurso e nossa ação, entre o currículo explícito e o oculto, mais eficaz será nosso trabalho. O segundo, longe de buscar a passividade, tranqüilidade, a não-ação, propõe dirigir nossa ação para a formação de pessoas ativas e combativas (FORTAT e LINTANE, 1989, p.19). Educar para a paz não visa à educação para a inibição da agressividade – necessária para enfrentar a vida –, mas a sua afirmação e canalização para atividades socialmente úteis.

■ Educar para a paz é um processo contínuo e permanente. Com isso, queremos dizer que se trata de algo mais do que preparar um

“trabalho sobre paz” ou celebrar efemérides. As efemérides ou as campanhas pontuais concretas só têm valor educativo se propostas como ponto de motivação ou de arranque, mas nunca de chegada. Ao contrário, a realização de atividades pontuais totalmente descontextualizadas, de caráter burocrático, desinformadas e, inclusive, em ambientes organizacionais hostis ao que se pretende celebrar, costuma ter efeitos completamente contraditórios aos objetivos teóricos da celebração. Como todo processo educacional, exige uma atenção constante tanto das administrações educacionais quanto do professorado, dos projetos pedagógicos da escola ou parâmetros curriculares às programações de sala de aula.

■ A educação para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas. Os temas transversais fazem referência a um tipo de ensinamento que deve ser recolhido em todas as áreas das etapas pedagógicas, o que dimensiona sua influência em todos os elementos do currículo. Portanto,

devem incorporar-se à programação de cada professor para cultivá-los nas atividades específicas e nos métodos gerais de sua especialidade, ampliando seu sentido educativo. Em certos casos, será preciso definir atividades especialmente dirigidas a esses objetivos transversais do currículo, mas é conveniente que sejam parte de uma filosofia educacional e de uma metodologia que envolva toda a atividade (GIMENO, 1992, p.325).

O que é tema transversal

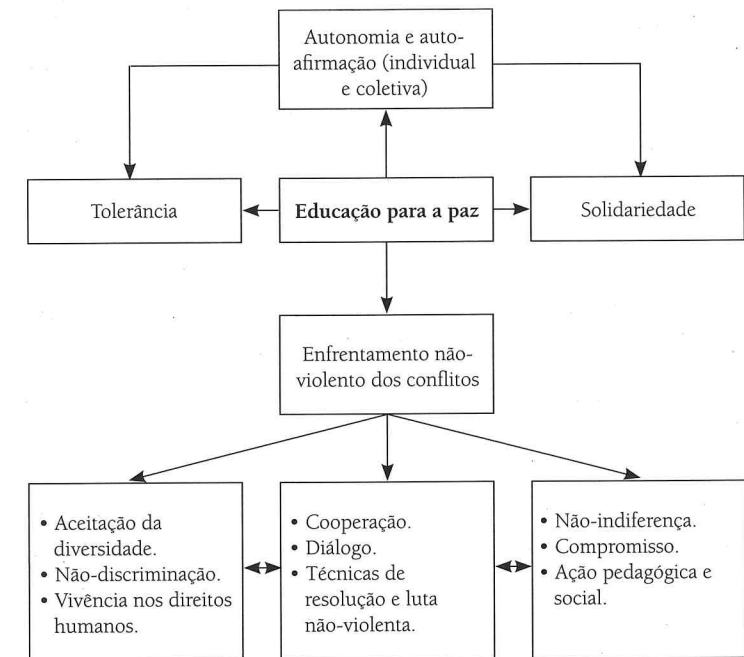
Em outras palavras, os temas transversais introduzem novos conteúdos no currículo, mas, sobretudo, reformulam e reintegram os existentes a partir de um novo enfoque integrador e interdisciplinar. Ou seja, mais que os entender como outros conteúdos a ser agregados aos já sobrecarregados programas escola-

res, supõem um novo enfoque interdisciplinar e integrado a ser trabalhado a partir das diversas áreas do currículo.

Como afetam toda a ação educativa de todas as áreas e níveis educacionais, exigem planejamento e correspondente execução e avaliação por parte “de toda a comunidade educacional, especialmente da equipe docente. Em particular, têm de estar presentes no projeto pedagógico do centro educacional, nos parâmetros curriculares e nas programações que o professorado realiza” (MEC, 1992).

Os objetivos e conteúdos prioritários e imprescindíveis para o projeto de educação para a paz encontram-se no quadro 1.2.

Quadro 1.2 - Objetivos e conteúdos



Componentes da educação para a paz

Como vimos no primeiro ponto, ao longo de seu desenvolvimento histórico, a EP produziu diferentes acepções ou componentes, em que se enfatizam determinados objetivos e conteúdos. Alguns, inclusive, têm prioridade sobre outros. A partir da perspectiva em que nos situamos, todos eles estão estreitamente ligados, tanto no plano conceitual quanto no didático. Por conseguinte, o estabelecimento de fronteiras ou compartimentos mais ou menos estanques entre uns e outros nos parece dificultar a compreensão. Ao contrário, como temos afirmado, são diferentes componentes de um mesmo processo educativo, particularmente: educação para a compreensão internacional; para os direitos humanos; para o desarmamento; multicultural; para o desenvolvimento; para o conflito e a desobediência. Veremos, a seguir, os objetivos básicos de cada um deles (para uma compreensão mais ampla, ver JARES, 1991, pp.138-63).

■ Educação para a compreensão internacional. É um dos componentes originários da EP, nascido como conseqüência da Primeira Guerra Mundial. Parte do pressuposto da interdependência cada vez maior das nações para, sob este axioma, favorecer essa interdependência mediante o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e política dos povos do mundo, ao mesmo tempo que se constata determinados problemas que afetam o conjunto do planeta, e para os quais é necessária a participação cooperativa da humanidade em sua solução. Outro enfoque fundamental seria transportar para as escolas a necessidade de educar para o respeito à identidade das diferentes nações e para o repúdio à guerra como forma de resolução de conflitos. Por isso, entre os programas mais comumente recomendados, insiste-se

em combater todo tipo de preconceito e estereótipo. Mais concretamente, buscam-se os seguintes objetivos:

- Compreender e valorizar a crescente interdependência mundial;
- Reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural, étnica e política dos povos do mundo;
- Resistir à idéia de inimigo;
- Favorecer a tolerância;
- Conhecer os diferentes movimentos sociais que, na história e na atualidade, lutam em favor da paz;
- Reconhecer as condições que a idéia de paz positiva encerra.

■ Educação para os direitos humanos e cidadania democrática. Foi criada com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948. No capítulo 2, apresentamos seus fundamentos e implicações didáticas. A seguir, resumimos seus objetivos fundamentais:

- Compreender a história da luta pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais, fomentando sua prática e seus valores;
- Conhecer os artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras declarações internacionais a ela vinculadas e relacioná-los às condições de vida das pessoas;
- Identificar violações aos direitos humanos, indagar suas causas e possíveis alternativas, ao mesmo tempo que se incentivam atitudes de repúdio às violações;
- Conhecer o trabalho dos organismos que lutam em defesa dos direitos humanos e estimular compromissos em sua defesa;
- Relacionar os direitos humanos às noções de justiça, igualdade, liberdade, paz, dignidade e democracia;

- Identificar as causas sociais que geram violência e valorizar as estratégias de luta que contribuem para o desaparecimento de todo tipo de violência;
- Incentivar a participação e a cidadania democrática.

■ Educação multicultural. No Estado espanhol, diferentemente do Brasil, a nova situação social e cultural criada com a imigração provocou o recente “boom” pedagógico da educação multicultural e, com ela, a necessidade de adequar a resposta educativa da escola a essa nova realidade. No entanto, essa situação em nosso país não deixa de ocultar dupla perversão: a educação multicultural não surgiu por causa da realidade plurinacional ou plurilíngüe do Estado, de um lado, tampouco com os espanhóis de etnia cigana, de outro. Por isso, a educação multicultural na Espanha, mesmo integrando a temática mais recente dos imigrantes e exilados ou refugiados, não pode esquecer a dívida histórica ainda não satisfeita, que consiste em integrar ao currículo de todos os espanhóis – tenham ou não culturas diferenciadas, ciganos ou não – o pleno reconhecimento e vivência tanto da realidade plurinacional e plurilíngüe do Estado espanhol quanto da cultura cigana. Essa mesma dívida histórica deve ser reconhecida no Brasil em relação aos povos indígenas. Dessa forma, a educação multicultural não só inclui os imigrantes e seus filhos, ou as comunidades autônomas com língua e cultura próprias, mas “esse tipo de ensinamento se concentra claramente em todas as crianças e todos os educadores, e não apenas nos filhos de imigrantes”. Trata-se, pois, de uma “educação centrada na diferença e pluralidade cultural, muito além de uma educação para aqueles culturalmente diferentes” (PUIG, 1991, p.16).

Os objetivos são:

- Valorização da diferença e respeito pelo outro;
- Visão conflituosa da realidade e do contato entre culturas, assim como de conflitos internos a cada cultura;
- Análise crítica dos estereótipos e dos preconceitos (superioridade de uma raça sobre a outra; de uma cultura sobre a outra; associação da imigração com a delinquência etc.);
- Estímulo à prática da solidariedade;
- Desenvolvimentos de atitudes críticas em relação ao conformismo e à indiferença.

■ Educação para o desarmamento. Sem dúvida, é o componente mais facilmente demarcável da EP. Com grande destaque na década de 1980, em vista da corrida armamentista dos blocos militares existentes à época, Pacto de Varsóvia e OTAN, teve certo recuo com a queda do muro de Berlim em 1989 e as possibilidades que se abriam para os chamados “dividendos da paz”, ou seja, investir em gastos sociais as volumosas cifras dos gastos militares. Entretanto, a história desses últimos anos demonstrou que, além de os gastos militares e o armamentismo não terem decrescido, ainda aumentaram de forma espetacular com a chamada “guerra contra o terrorismo”.

O enfoque de uma educação para o desarmamento com o qual nos identificamos se apóia nas inter-relações desse conceito com o de desenvolvimento e de direitos humanos. Além disso, essa perspectiva ampla combina os aspectos informativos com aqueles que favorecem a criação de atitudes críticas que gerem nos estudantes condutas opostas à “incitação à guerra, à propaganda e ao militarismo em geral” (UNESCO, 1980, p.7). Em resumo, pretende-se

ensinar não tanto o que pensar sobre o desarmamento, mas como pensar sobre ele. Por conseguinte, se deveria tratar a solução de problemas com a finalidade de desenvolver a capacidade analítica e crítica para examinar e avaliar as medidas práticas dirigidas a reduzir os armamentos e eliminar a guerra como prática internacional aceitável (UNESCO, 1980, p.8).

Concordamos, muito particularmente, com o Informe Final do Congresso Mundial de Educação para o Desarmamento, celebrado em Paris, em junho de 1980, no qual se configura a educação para o desarmamento como um componente da EP, com o objetivo de sensibilizar sobre quatro grandes questões⁹:

- O conceito de desarmamento *versus* corrida armamentista e o comércio de armas;
- O sistema de guerra e seus efeitos para a humanidade e o meio ambiente;
- A relação militarismo, subdesenvolvimento e direitos humanos;
- A segurança e as alternativas não-violentas de defesa.

Mais particularmente, os objetivos são:

- Compreender o conceito de desarmamento e favorecer atitudes positivas para sua aplicação;
- Analisar o Estado-nação e o sistema de guerra;
- Conhecer causas, natureza e conseqüências do rearmamento;
- Comparar os gastos militares com as necessidades sociais;
- Analisar o comércio de armas;

9. Questões ou conteúdos que voltam a ter plena atualidade e urgência, em tempos de guerra preventiva e rearmamento generalizado, serão desenvolvidos no capítulo 2.

- Questionar o militarismo e sua relação com a aplicação dos direitos humanos e o subdesenvolvimento;
- Compreender e favorecer a objeção de consciência ao serviço militar e à guerra;
- Analisar o medo e a segurança dentro e entre países;
- Favorecer alternativas não-violentas de defesa;
- Favorecer atitudes críticas diante de discursos belicistas, “a incitação à guerra, a propaganda e o militarismo em geral” (UNESCO, 1980, p.7).

■ Educação para o desenvolvimento. Inicialmente, a educação para o desenvolvimento não se configura como um componente da EP. No entanto, tal como já vimos, o conceito de desenvolvimento evolui e aproxima-se do conceito de paz positiva. Da mesma forma que a tradição dos direitos humanos – inequivocamente ligados ao campo da educação para a paz –, a distância inicial entre direitos humanos e desenvolvimento, tanto na teoria quanto na prática, vem se reduzindo até o extremo em que o desenvolvimento passa a ser reclamado como um direito humano. Por isso, consideramos a educação para o desenvolvimento um componente da EP assentado no conceito amplo de desenvolvimento e na solidariedade.

Os objetivos são:

- Conhecer o conceito de desenvolvimento e analisar suas relações com o de paz e de direitos humanos;
- Analisar os antecedentes históricos do subdesenvolvimento;
- Analisar e propiciar atitudes críticas sobre o intercâmbio desigual nas relações Norte-Sul;
- Analisar e propiciar atitudes críticas à chamada nova ordem econômica internacional;

- Compreender o problema da dívida externa e a relação entre neoliberalismo e situação do Terceiro Mundo;
- Analisar a situação da população do hemisfério sul e os problemas migratórios. O caso dos refugiados;
- Questionar a problemática da alimentação e da fome;
- Compreender os processos de industrialização, transferência tecnológica, contaminação e catástrofes industriais nos países dependentes;
- Indagar e questionar a relação entre comércio de armas e sub-desenvolvimento;
- Estimular atitudes de solidariedade;
- Questionar as atitudes paternalistas e neocoloniais para com o chamado Terceiro Mundo;
- Relacionar nossos hábitos de consumo com a educação para o desenvolvimento.

■ Educação para o conflito e a convivência. Como já vimos, um dos conceitos fundadores e centrais da EP é o conflito. A partir dessa perspectiva, analisamos e formulamos nossas propostas de educação para a convivência, uma vez que não há convivência sem conflito e que, longe de negá-lo, o pressupomos como uma de suas características. Como já destacamos,

a aprendizagem da convivência – para sermos mais precisos, de determinado modelo de convivência – é inerente a qualquer processo educativo, e assim tem sido historicamente. Aprender a conviver em um marco de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos limites familiares quanto nos sistemas educacionais formais. De tal forma que os modelos de convivência, as estratégias e inclusive as instituições responsáveis por tais aprendizados mudam, mas a educação – consciente ou inconscientemente – sempre traz consigo determinada

acepção de convivência. Como conseqüência, a primeira obrigação que devemos questionar é o tipo de convivência que aspiramos a viver e para a qual pretendemos educar, conscientes de que apostamos boa parte de nosso futuro em ambos os desafios (JARES, 2006, p.11).

Inerente ao processo de aprendizagem dos modelos de convivência está um conteúdo tradicional da EP: o questionamento do conformismo e da obediência. Diante do culto da obediência, tão presente na educação tradicional, tem emergido na história da educação posições críticas diante dela a partir de diferentes âmbitos ideológico-científicos, que reunimos em três grandes correntes de pensamento:

- A tradição renovadora da escola, que se inicia no século XVII com o célebre livro *Didática magna*, de Juan Amós Comenio, ao qual se juntam enfoques como os de Jean-Jacques Rousseau seguidos de muitos outros, como o de Maria Montessori, Adolfo Ferrière ou Celestin Freinet.
- A tradição do pensamento não-violento – muito especialmente de Henry David Thoreau e Mahatma Gandhi – e sua consistência no campo educativo, entre os quais citamos o pedagogo e sacerdote italiano Lorenzo Milani.
- A tradição do pensamento anarquista que, no campo educacional na Espanha, teve em Francesc Ferrer i Guàrdia um representante genuíno.

Dentre todas, foi o pensamento não-violento que exerceu maior influência. Na perspectiva dessa filosofia, a desobediência é reivindicada diante de duas possíveis situações: de um lado, como opção legítima ante os sistemas sociais e educacionais embasados na opressão e na dominação; de outro, como crítica ao

conformismo e à obediência cega. Em ambos os casos, a pergunta que se fez em diferentes períodos históricos, sob a ótica da não-violência, ao analisar as situações de dominação e opressão que viveu e vive a sociedade, é: como é possível um grupo minoritário controlar toda a sociedade? A conclusão a que se chega é simplesmente arrasadora: somente com a colaboração ou cumplicidade da maioria. Para chegar a esse estado de passividade e conformismo se utiliza, entre outros meios, a educação que se sustenta na obediência à autoridade paterna, à autoridade do professor, do estamento religioso, militar etc.

Os objetivos são:

- Favorecer a afirmação e a confiança em si mesmo como o primeiro passo para confiança nos demais;
- Reconhecer o conflito como natural e inevitável à condição humana;
- Identificar e exercitar-se na análise dos conflitos;
- Conhecer e praticar técnicas e estratégias de enfrentamento não-violento dos conflitos;
- Identificar os reais interesses das ideologias que encobrem determinados conflitos;
- Favorecer atitudes de desobediência ante situações de injustiça;
- Conhecer pessoas, organizações e fatos históricos nos quais tenham sido aplicados métodos de luta não-violenta.

Implicações educacionais¹⁰

O contexto organizacional

Em primeiro lugar, devemos lembrar que todo projeto educacional é realizado e pressupõe determinado formato organizacional. Desprezar essa relação decorre da tradicional segregação com que a dimensão organizacional costuma tratar as questões curriculares. O caso da EP não foi exceção. Como já assinalamos em Jares (1994b), tanto no Estado espanhol quanto para além de nossas fronteiras, os trabalhos, as publicações e pesquisas sobre essa dimensão educacional têm focado dois aspectos essenciais: o que (os conteúdos) e como (relacionado unicamente à metodologia). Nos dois casos, as questões organizacionais têm sido evitadas. No entanto, a renovação qualitativa dos processos de ensino-aprendizagem, e a EP é um deles, tem de levar necessariamente à renovação das estruturas organizacionais.

Por conseguinte, um projeto curricular de EP precisa abordar a relação dos temas organizacionais – a estrutura organizativa, as normas, o estilo de direção, a participação, a comunicação, o sistema de relações, a delegação de funções, o tratamento dos conflitos, a avaliação institucional etc. – com os valores e objetivos do projeto.

Em segundo lugar, não podemos esquecer que o próprio conceito de paz positiva com o qual trabalhamos pressupõe, tanto no plano social quanto no escolar, algumas relações inequívocas e situações sociais que fazem referência direta a determinado tipo de estruturas organizacionais. Se a paz é uma ordem social antagônica a algumas relações sociais violentas, assimétricas, injustas,

10. Também consideramos a criação de um grupo de apoio mútuo e confiança como uma implicação educativa fundamental e imprescindível em qualquer nível educacional no qual trabalhemos. O tema será desenvolvido no capítulo 2.

1. temas organizacionais

alienantes, forçosamente deve ter sua tradução no plano escolar, e não apenas no curricular – analisar tais estruturas para tomar consciência delas e estimular atitudes de transformação –, como também em sua dimensão organizativa-estrutural. E isso não só para buscar a coerência entre os fins e os meios a empregar, mas também porque toda organização pressupõe, explícita e implicitamente, certos valores, determinado currículo organizacional oculto. Assim, por exemplo, mais que refletir sobre os direitos humanos, trata-se de vivê-los no centro educacional.

O ambiente da escola deve ser o de uma comunidade onde todos os indivíduos são tratados igualmente. Os princípios dos direitos humanos devem refletir-se na organização e administração da vida escolar, nos métodos pedagógicos, nas relações entre professores e alunos e entre os próprios mestres, como também na contribuição dos educandos e educadores ao bem-estar da comunidade (UNESCO, 1969, p.21).

Em terceiro lugar, um projeto educacional de EP necessariamente implica democratização das estruturas escolares. E isso tanto pelo conceito de paz positiva em que se fundamenta quanto pelas implicações organizativas dos direitos humanos. Nestes tempos de pós-modernismo, mercantilismo da democracia e auge de movimentos neofascistas, é necessário, tanto no plano social quanto no educativo, promover novo impulso regenerador ao que denominamos cultura democrática. Uma cultura de paz exige e implica uma cultura democrática. Se quisermos que a escola forme pessoas democráticas e participativas, ela deve estar organizada com base nesses pressupostos. Por isso, a busca de uma sociedade plenamente democrática requer não só que o sistema educacional incentive uma atitude livre e participativa para a vida social futura, ou de adultos, mas também que – tal como têm insistido diver-

sos autores, dos clássicos aos contemporâneos – o próprio sistema educacional articule-se pelos princípios em que se fundamentar.

Para avançar nessa direção, é necessário modificar os enfoques burocráticos e de “culto à eficiência” da organização escolar – aos quais, ultimamente, recorreu-se com maior ênfase – por outros mais descentralizados, participativos e democráticos. De forma resumida, podemos dizer que uma organização democrática preocupada em ser, em si mesma, fonte de irradiação de valores característicos de uma cultura de paz, deve refletir e fazer uma auto-avaliação contínua sobre os seguintes aspectos:

- A forma como se exerce o poder e, associado a ele, a tomada de decisões;
- O poder e sua incidência na organização, que pode estar matizado ou “cruzado” por outras variáveis como sexo, classe social, raça. Nesse sentido, a construção “de uma cultura participativa requer o incentivo da inserção dos grupos menos influentes – alunos, pais com baixo nível cultural, mulheres...” (SAN FABIÁN, 1992, p.113);
- Levando em conta as concepções “técnicas” que consideram o funcionamento organizacional incompatível com o conflito, devemos situá-lo e analisá-lo a partir de e para um contexto de conflito;
- A cultura de cooperação, que da mesma forma exige uma cultura de paz, requer que o próprio centro estimule, em todos os setores da comunidade educacional, a participação como um valor social. Para isso, além de impulsionar a participação interna em seus assuntos, o centro escolar deve integrar-se e envolver-se nas questões que afetam a comunidade onde está inserido. Assim, a participação, tanto na dimensão de gestão quanto educativa, é um direito e uma necessidade do processo educacional institucional escolar.

★ A metodologia didática: o método socioafetivo

As linhas metodológicas de um processo educacional configurado a partir da EP devem cumprir os seguintes requisitos:

■ Compatibilizar a metodologia com a idéia de paz positiva. Nesse sentido, insiste-se na utilização dos métodos dialógicos, experienciais e de investigação, pelos quais não apenas serão alcançados determinados objetivos no aspecto clássico como também, e ao mesmo tempo, se aprenderão outros relacionados ao próprio processo de aprendizado. As técnicas em que se consolida essa orientação geral vão fomentar a participação, o trabalho em equipe e a cooperação. O alunado deve ser instigado a participar e a definir as próprias condições do processo de ensino-aprendizagem.

■ A utilização preferencial do enfoque socioafetivo. Fundamentos e etapas concretos do enfoque:

- Vivência de uma experiência, real ou simulada, como ponto de partida. Como desenvolvemos em *Educación para la paz* (1991, pp.174-6), a vertente intelectual do processo de ensino-aprendizagem não deve ser separada do componente afetivo e experiencial, requisitos que definem o método socioafetivo: “desenvolvimento conjunto da intuição e do intelecto voltado a expandir nos alunos uma compreensão mais ampla, tanto de si mesmos quanto do outro, mediante a combinação de experiências reais (em contraponto ao estudo ‘clássico’) e de análise” (UNESCO, 1983b, p.105). Como demonstra a experiência, “o desenvolvimento de atitudes e valores não surge de maneira automática com a simples aquisição de alguns conhecimentos e de uma consciência dos fatos. Essas qualidades se desenvol-

verão nas crianças pela experiência pessoal e pela participação” (CLASSEN-BAUER, 1979, p.187).

- Descrição e análise da experiência. Isto é, trata-se de descrever e analisar as próprias reações das pessoas que tenham participado da situação experiencial anterior, a começar pela análise dos próprios processos decisórios que tenham sido levados a cabo. Ao mesmo tempo, trata-se de aprimorar outra característica essencial: o desenvolvimento da empatia.

Pode-se considerar que o conceito de empatia – sentimento de concordância e correspondência com o outro – contém dois elementos inter-relacionados: 1) sentimento de segurança e confiança no outro, o qual resulta da confiança em nós mesmos; 2) habilidade que pode ser aprendida e que consiste em uma crescente sensibilidade e concentração que nos permitem compreender as mensagens verbais e não verbais procedentes do outro (WOLSK, 1975, p.9).

- Contrastar e, se possível, generalizar a experiência vivida com situações exteriores à vida real. Essa fase relaciona-se a processos de tipo intelectual, como a descrição e a análise dos processos decisórios vividos na “situação experiencial”, assim como sua correlação e inferências com o mundo real. Trata-se, pois, de relacionar o micronível do grupo com o meio ou o macronível da sociedade local, nacional ou internacional.

As aprendizagens curriculares

Os conteúdos da EP estão incluídos nos componentes já discutidos. Nesse ponto, vamos nos concentrar apenas em seu tratamento didático, fundamentalmente pelas unidades didáticas.

Com as unidades didáticas consolidamos os parâmetros curriculares e o projeto pedagógico do centro escolar no contexto do grupo com o qual se trabalha. Com relação aos temas trans-

versais, costumamos utilizar duas formas complementares de trabalho:

- Concretização das atividades comuns do centro escolar no grupo específico com o qual se trabalha.
- Integração dos temas transversais nas unidades didáticas. Essa via, que é a mais habitual, a mais frutífera e a que nos interessa neste ponto, por sua vez, tem três possibilidades (JARES, 1992):
 1. Trabalhar certos elementos curriculares de algum tema transversal em determinada unidade didática;
 2. Elaborar unidades didáticas interdisciplinares entre duas ou mais áreas, em que se incluem conteúdos transversais;
 3. Elaborar unidades didáticas específicas sobre algum conteúdo de um ou mais temas transversais coincidentes com os conteúdos de alguma área.

Um exemplo do primeiro caso seria o tratamento didático, com suas atividades correspondentes, de certos usos da língua que supõem discriminação sexual ou de outro tipo (tema transversal da educação para a desigualdade entre os sexos), englobado em uma unidade didática sobre o uso oral ou escrito da língua na área de língua castelhana, ou literatura, ou língua galega, no caso da Galícia*. Um exemplo do segundo caso seria a elaboração de uma unidade didática sobre discriminação, em que seus objetivos e conteúdos – e as atividades correspondentes – são elaborados e se realizam em torno de tal conceito, a partir de áreas distintas como podem ser a língua, as ciências sociais, as ciências naturais, a educação física etc., e nas quais intervêm diferentes temas transversais: educação para a paz, educação para a igualdade entre os sexos, educação para a saúde.

Um exemplo do terceiro caso é a realização de uma unidade didática na área de ciências sociais, geografia e história e, no

segundo ano do Ensino Médio, sobre “Os conflitos no mundo atual” (educação para a paz).

As estratégias de elaboração são igualmente diferentes. No primeiro caso, um conteúdo de tipo atitudinal complementa e, ao mesmo tempo, afeta de forma transversal os demais conteúdos de natureza distinta da unidade didática. No segundo caso, ao contrário, áreas diferentes com seus distintos campos de conhecimento ficam a serviço do estudo de um tópico de um ou mais temas transversais, como é o caso da discriminação. No terceiro caso, um professor/a seleciona os conceitos, os procedimentos e as atitudes do currículo de sua área que coincidam com os conceitos, os procedimentos ou as atitudes de um ou mais temas transversais.

A avaliação

A avaliação não deve centrar-se apenas nos educandos e, mais particularmente, em seus resultados, tal como se costuma fazer. Ao contrário, como se observa em documentos de referência, a avaliação deve ser um processo contínuo que afeta todos os elementos que intervêm no processo educacional: educadores, metodologias, recursos empregados, organização do centro escolar, programas, alunado etc.

De acordo com a especificidade da EP, a avaliação deve ser preferencialmente de tipo qualitativo, tornando-se, em si mesma, educativa. Como conseqüência, a avaliação passa a ser um processo dialogado e compartilhado entre professores e alunos, essencialmente.

Em geral, os seguintes critérios fundamentais devem ser considerados:

* No Brasil, literatura e língua portuguesa. (N. de T.)

- Como se julgam as pessoas e os grupos sociais, etnias etc., estranhos ao endogrupo: grau de aceitação das diferenças e da diversidade (cultural, lingüística, racial, sexual etc.); grau de tolerância e respeito; grau de solidariedade com os excluídos etc.
- Nível de compromisso com os valores de paz: justiça, solidariedade, respeito, igualdade, não-violência, entre outros já mencionados.
- Grau de cooperação: tipo de clima social existente; formas de relacionamento (alunado-professorado; alunos entre si; educadores e pais etc.); tipo de habilidades sociais predominantes nas relações escolares.
- Nível de participação nas atividades de grupo e grau de respeito às normas de funcionamento: participação (quem participa, sobre quais temas, em quais contextos etc.); grau de responsabilidade e de oportunidade de alunos, professores e pais na tomada de decisões; grau de discussão sobre os critérios organizacionais. Até que ponto práticas democráticas são permitidas/estimuladas na escola? Quem assume a responsabilidade por sua elaboração, prática e avaliação? Qual o grau de aceitação e respeito pelos outros, os canais de comunicação utilizados etc.
- Formas de confrontação dos conflitos: atitude adotada; estratégias postas em prática; grau de respeito às alternativas adotadas etc.

Deve-se levar em conta que, para compreender os autênticos significados do currículo e do processo de institucionalização escolar em geral, é necessário questionar e entender o alcance e as dimensões do currículo e da cultura escolar, tanto em seus aspectos explícitos quanto ocultos, bem como as possíveis contradições ou incoerências que possam existir entre ambos. Nesse sentido, uma das grandes diretrizes das

práticas educacionais configuradas a partir da EP é a conquista da coerência entre o currículo explícito e o oculto. Uma forma de comprová-lo é responder às perguntas relacionadas anteriormente.

Em resumo, a partir de uma perspectiva criativa e reflexiva, devemos examinar tanto as questões didáticas e organizacionais, quanto as sociais, políticas e filosóficas que intervêm no currículo.

Bibliografía

- ALCAIDE, M. *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madri: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- ANDERSON, M. B. "Entender la diferencia y construir solidaridad: Un reto para las iniciativas de desarrollo". Em VVAA., *Desarrollo y diversidad social*. Madri: CIP-Icaria, 1998, pp.9-17.
- APPLE, M. W. *Ideología y currículo*. Madri: Akal, 1986.
- BELTRÁN, F. *Política y reformas curriculares*. Valência: Universidad de Valencia, 1991.
- BOVET, P. *La psicología y la educación para la paz*. Madri: La Lectura, 1928.
- CLARK, J. *Democratizing development: The role of voluntary organizations*. Londres: Earthscan, 1991.
- CLASSEN-BAUER, I. "Educación para la comprensión internacional". Em *Perspectivas*, IX, 2 (1979).
- CURLE, A. *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder, 1978.
- DAS, R. C. e N. K. JANGIRA. "Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria". Em UNESCO-CMOPE, *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Teide/UNESCO, 1986.
- ETXEBERRÍA, X. "La educación ante el fenómeno de la violencia". Em *Hitz Irakaskuntza*, maio 1985.

- FORTAT, R. e L. LINTANF. *Éducation aux droits de l'homme*. Lyon: Chronique Sociale, 1989.
- FREIRE, P. "1986: Año mundial de la paz". Em *El Correo de la UNESCO*, dez. 1986.
- FRIEDMAN, J. *Empowerment: The politics of alternative development*. Oxford: Blackwell, 1992.
- GALTUNG, J. "Violence, peace and peace research". Em *Journal of Peace Research*, 6 (1969) 167-91.
- _____. "Conflict as a way of life". Em *Essays in Peace Research*. v.III, Copenhague: Ejlers, 1978.
- _____. "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". Em UNESCO, *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO, 1981a.
- _____. "Hacia una definición de la investigación sobre la paz". Em UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. Paris: UNESCO, 1981b.
- _____. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara, 1985.
- GANDHI, M. *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca: Sigüeme, 1988. [Edição brasileira: *Somos todos irmãos*: São Paulo: Paulus, 1999.]
- GIMENO SACRISTÁN, J. "Ámbitos de diseño". Em J. GIMENO SACRISTÁN e A. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madri: Morata, 1992, pp.265-333.
- GRIFFIN, K. "Desarrollo humano: origen, evolución e impacto". Em P. IBARRA e K. UNCETA, *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona: Icaria, 2001, pp.25-40.
- HAAVELSRUD, M. "The hidden connection". Em *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*. Sendai (Japão): IPRA, 1976.
- HAQ, M. U. *Reflections on human development*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

- JARES, X. R. "Educación para la paz". Em *Cuadernos de Pedagogía*, 107 (1983) 69-72.
- _____. "Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España". Em VVAA., *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madri: Cruz Roja Española, 1989.
- _____. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 3. ed. 2005. Madri: Popular, 1991. [Edição brasileira: *Educação para a paz. Sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.]
- _____. *Transversales. Educación para la paz*. Madri: MEC, 1992.
- _____. "Los conflictos en la organización escolar". Em *Cuadernos de Pedagogía*, 218 (out. 1993a) 71-5.
- _____. "Transversalidade e proxecto educativo". Em *Revista Galega de Educación*, 18 (out. 1993b) 8-14.
- _____. "A participación nos centros escolares. Reflexions para sair dunha crise". Em *Revista Galega de Educación*, 21 (1994a) 26-33.
- _____. "Educación para la paz y organización escolar". Em A. FERNÁNDEZ HERRERÍA (coord.), *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada, 1994b.
- _____. *Aprender a convivir*. 3. ed., 2006. Vigo: Xerais, 2001a.
- _____. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madri: Popular, 2001b.
- _____. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó, 2006.
- MAcEWAN, A. *¿Neoliberalismo o democracia? Estrategias y alternativas económicas para el siglo XXI*. Barcelona: Intermón/Oxfam, 2001.
- MEC. "Prólogo". Em *Temas transversales* (Cajas rojas). Madri: MEC, 1992.
- MONTESSORI, M. *Educação e paz*. Queluz de Baixo: Portugalia [s.d.] [Edição brasileira: *A educação e a paz*. Campinas: Papyrus, 2004.]

- PNUD. *Informe sobre desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada*. Madri: PNUD/Mundi-Prensa, 2005. [Relatório do desenvolvimento humano 2005. A cooperação internacional numa encruzilhada: PNUD, 2005. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdg>>
- PUIG, G. "Hacia una pedagogía intercultural". Em *Cuadernos de Pedagogía*, 196 (out. 1991)12-8.
- ROSELLÓ, P. *La escuela, la paz y la sociedad de naciones*. Madri: La Lectura [s.d.]
- SALIO, G. "Educazione alla pace come educazione alla nonviolenza". Em *Scuola e Città*, 9 (set. 1984).
- _____. "Teoria e pratica dell'educazione alla pace". Em D. NOVARA e L. RONDA, *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turim: Abele, 1986.
- SAN FABIÁN, J. L. "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". Em VVAA., *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992, pp.79-118.
- SANTULLANO, M. "Internacionalismo". Em *Revista de Pedagogía*, V, 51 (mar 1926) 97-102.
- SÉMELIN, J. *Pour sortir de la violence*. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1983.
- SEN, A. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta, 2000. [Edição brasileira: *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.]
- SLIM, H. "Qué es el desarrollo". Em VVAA., *Desarrollo y diversidad social*. Madri: CIP-Icaria, 1998, pp.65-70.
- TORTOSA, J. M. *El juego global*. Barcelona: Icaria, 2001.
- UNESCO. *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. Paris: UNESCO, 1969.
- _____. *Educación para el desarme. Congreso Mundial de Educación para el Desarme. Informe y documento final*. Paris: UNESCO, 1980.

- _____. *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. Paris: UNESCO, 1983a.
- _____. *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. Paris: UNESCO, 1983b.
- _____. *El Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO*. Paris: UNESCO, 1985.
- VAN RILLAER, J. *La agresividad humana*. Barcelona: Herder, 1977.
- VÁRIOS AUTORES. "Declaración sobre la violencia". Em *Revista de estudios de juventud*, 24 (dez 1986)107-9.
- WEYER, G. "Écoles non-violentes". Em B. BAYADA *et alii*, *Pour une éducation non-violente*. Montargis: Non-Violence Actualité, 1988.
- WOLSK, D. *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*. Paris: UNESCO, 1975.