

Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência

Luciana Karine de Souza

Introdução

A violência no Brasil vem adquirindo proporções cada vez maiores nos mais diversos contextos. Na escola, em especial, há mais de 20 anos vem constituindo um desafio crescente para professores, direção, funcionários, estudantes e pais.

Segundo Sposito (2001), no início da década de 1980, a preocupação com relação à violência nas escolas baseava-se na proteção das unidades escolares contra a depredação do patrimônio e contra a presença de pessoas estranhas, advindas da periferia, qualificadas como marginais e delinqüentes. Professores, pais e alunos requisitavam melhores condições de funcionamento da escola através da adoção de medidas seguras como policiamento, zeladoria, iluminação, grades, muros, etc. Conforme a autora, não se questionavam ainda as formas de sociabilidade entre os estudantes, embora nas discussões houvesse críticas a práticas autoritárias consideradas violentas, através da busca por um modelo mais democrático de gestão que envolvesse alunos, pais e comunidade. No entanto, até o início da década seguinte, a violência nas escolas prosseguiu com as depredações dos prédios, invasões e ameaças a alunos e professores, refletindo um contexto social maior de aumento do crime organizado e do tráfico. De acordo com Sposito, é a partir dos anos 90 que a violência escolar começa a ser examinada nas interações entre alunos e entre alunos e professores, tornando mais amplo e complexo o estudo do fenômeno.

Apesar da intensidade e extensão atuais da violência no meio escolar, Sposito (ibid.) aponta quão pouco esse tipo de violência vem sendo estudado no meio acadêmico, principalmente na pós-graduação. De todas as 8.667 teses e dissertações produzidas em toda a pós-graduação em Educação no país entre 1980 e 1998 (quase vinte anos de pesquisas), apenas nove trabalhos dedicaram-se ao tema.¹ Além

1 Sposito (2001) também observou que, de 11 programas de pós-graduação em Ciências Sociais dos estados de MG, RJ, RS, SC e SP, nenhuma das 2.495 dissertações e teses defendidas tratou da violência em meio escolar, durante o mesmo período considerado.

disso, organismos públicos ligados à educação e associações de classe realizaram investigações relatando os episódios violentos no contexto escolar de várias cidades brasileiras. Apesar de problemas materiais e de amostragem e da ausência de uma análise teórica sobre os dados coletados, tais estudos forneceram um primeiro panorama do problema, servindo de estímulo a novas pesquisas.

A partir do final da década de 1990, é realizada uma série de estudos descritivos com o intuito de diagnosticar a violência nas escolas. Sposito (ibid.) aponta que grande parte dessas pesquisas de cunho quantitativo vem sendo empreendida pela Unesco² com o objetivo de examinar as condutas violentas dos jovens. Focalizando os temas juventude, violência e cidadania, tais pesquisas foram conduzidas em diferentes capitais brasileiras, como Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba e Florianópolis. Da análise de 20 anos de pesquisas sobre a violência escolar no país, Sposito ressalta que as práticas de incivilidade (violência física ou não física) em escolas de diferentes níveis socioeconômicos indicadas nos estudos sobre o tema demonstram a insatisfação do aluno com a instituição escolar e a dificuldade desta última em lidar, através da convivência democrática, com os conflitos que geram tais práticas. Em suas conclusões, a autora também salienta que o foco na análise da violência escolar deve incluir as dificuldades dos professores em lidar com situações de conflitos com seus alunos.

Tavares dos Santos (2001), bem como Sposito (2001), afirma que a violência no meio escolar é reflexo da violência em nível mais amplo nas sociedades contemporâneas, resultante de processos de fragmentação social e de exclusão econômica e social. Nesse contexto, o autor aponta que conflitos sociais expressivos vêm se manifestando nos últimos dez anos em escolas de pelo menos 23 países. Em sua análise, Tavares dos Santos salienta que não apenas a violência escolar envolve relações de poder entre professores e alunos (estes últimos em posição menos favorecida), mas também um desencontro entre a escola e os grupos culturais da comunidade na qual se insere. O autor apresenta uma investigação dos registros de violência contra o patrimônio, contra a pessoa, bem como ações coletivas contra a violência no espaço escolar, em escolas municipais de Porto Alegre durante a década de 1990. Nos dados relativos à violência contra a pessoa, o autor observa o uso da violência como meio de obter ganho material ou simbólico ou como forma de resolução de conflitos. Com relação às ações para reduzir a violência na escola ou contra a escola realizadas desde 1996, Tavares

2 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

dos Santos menciona iniciativas como palestras e debates sobre violência, suas manifestações e meios de combatê-la, focalizando seus efeitos negativos sobre o andamento pedagógico da instituição. O autor sugere, em resposta ao quadro, a difusão de uma ética da solidariedade baseada no respeito ao outro, através de um trabalho coletivo que envolva toda a escola, bem como a comunidade que a cerca. Reconhecendo-se o conflito enquanto integrante da dinâmica social da escola, o autor propõe a metodologia de mediação de conflitos, através da negociação, com o objetivo de pacificar o espaço escolar, desenvolvendo relações construtivas entre alunos, professores, funcionários e pais. Também propõe a utilização das instalações da escola fora dos horários escolares (por exemplo, aos fins de semana) para a realização de atividades culturais na direção de uma maior aproximação com a comunidade local.

Abramovay e Rua (2002), com o apoio da Unesco/Brasil, apresentam uma pesquisa detalhada com relação à violência no meio escolar, investigando 340 escolas, públicas e particulares, de 13 capitais³ e do Distrito Federal. Abordando o tema de forma abrangente, analisam fatores tanto internos como externos à escola. Consideram não apenas a violência física e verbal, mas também a violência institucional, a violência simbólica, a violência no trânsito, isto é, as múltiplas formas de violência que interferem na escola. Nesse sentido, Abramovay e Rua fazem referência a “violências nas escolas” em vez de violência no meio escolar. Trata-se de uma investigação descritiva extensa da percepção de alunos, professores, funcionários e pais sobre as violências nas escolas, suas causas, impactos e “mecanismos adotados e/ou recomendáveis de prevenção, redução e erradicação do problema” (ibid., p. 32). Segundo as autoras,

[...] o mais comum nas escolas parece ser situações-limite entre ameaças e brigas, os bate-bocas e discussões. Há casos em que mesmo começando com troca de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, chegam a um ponto em que a escola não consegue controlar. As brigas são consideradas como acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e, pela sua legitimação, como mecanismo de resolução de conflitos. (ibid., p. 296)

3 Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória.

Ao se pedir aos entrevistados que escolhessem cinco dentre seis medidas contra a violência na escola, a vigilância policial foi a mais citada, seguida de diálogo entre pais, alunos, professores e diretoria e, em terceiro lugar, o estabelecimento de parcerias com a comunidade.

Ao final do trabalho, Abramovay e Rua apresentam recomendações visando a implantação de políticas públicas no combate às violências nas escolas com o apoio governamental, em todas as suas instâncias, e da sociedade civil. Dentre as recomendações dadas, as autoras mencionam atividades transdisciplinares através da conscientização dos alunos com relação

[...] às conseqüências do uso de armas e drogas, de roubos e assaltos, bem como aos mais diversos tipos de preconceitos, discriminações, intolerâncias, atos que incorram em humilhação, desrespeito, preconceito contra homossexuais e atitudes discriminatórias quanto às diferenças étnicas e de gênero. (Ibid., p. 330)

Em resposta à violência no meio escolar no Brasil, vêm surgindo projetos dedicados à promoção da paz, os quais também refletem a proclamação, feita pela ONU, do ano 2000 como Ano Internacional por uma Cultura de Paz e da Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010). Como exemplos, há o projeto Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, da Unesco (Noletto, 2001), o projeto Paz nas Escolas, em nível federal, o projeto recém-lançado Escola Aberta para a Cidadania, parceria entre a Unesco e o governo estadual (RS), e o Programa de Prevenção à Violência no Meio Escolar, em nível municipal (Porto Alegre, RS). Nesse contexto, a educação para a paz, conforme o autor, aos poucos passa a integrar as pautas brasileiras de discussão da violência na escola, mas ainda carece de maior destaque e, conseqüentemente, de estudo.

A educação para a paz

A educação para a paz, há mais de 80 anos, vem sendo discutida e estudada por educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos e psicólogos de diversos países, sob ênfases variadas. Ao examinar detalhadamente a extensa trajetória da educação para a paz, Guimarães (2003) organiza suas múltiplas definições e práticas em nove diferentes tradições de educação para a paz: 1) os movimentos de renovação pedagógica do início do século XX (Escola Nova); 2) o trabalho, os métodos e os princípios desenvolvidos pela Unesco; 3) os movimentos sindicais

de educação no contexto da guerra fria; 4) o método de investigação sobre a paz, desenvolvido após a segunda guerra mundial (*peace research*); 5) os movimentos de não violência, com início no final do século XIX; 6) as pedagogias da libertação desenvolvidas no terceiro mundo e em contextos a ele relacionados; 7) os movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos; 8) o método de educação para a paz desenvolvido a partir da década de 1970, conhecido como método socioafetivo; e 9) o movimento de contracultura ocorrido a partir da década de 1960, com seus inter-relacionamentos com o Movimento do Potencial Humano e com a *New Age*, que, a partir da década de 1980, influenciarão a educação para a paz (p. 25).

Dentre as tradições, destaca-se a primeira corrente da educação para a paz, fundamentada nos princípios da Escola Nova, tendo por maiores expoentes Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980). Sob tal contexto, Piaget escreveu o artigo “É possível uma educação para a paz?”, respondendo a críticas realizadas às propostas iniciais de educação para a paz implantadas em escolas européias. Em nome da educação *para* a paz, empreendia-se, na verdade, uma educação *sobre* a paz. Piaget (1998) qualificou esta interpretação não como desnecessária, mas como insuficiente para um objetivo realmente eficaz de tal educação. Segundo Piaget, “foi dito e repetido que a verdadeira educação para a paz deve consistir não num simples ensino das idéias pacifistas, mas numa adaptação de todo o espírito às relações internacionais” (p. 134).

Analisando as concepções ou tradições de paz ao longo da história, Guimarães (2003) propõe inicialmente que a concepção ocidental de paz que predomina atualmente como “ausência de algo” (p. 120) (de guerra, violência, conflito) ou como intervalo entre guerras, seja superada em direção a uma conceituação mais positiva calcada em experiências humanas como a justiça e a igualdade. No conceito de paz positiva proposto por Galtung (1964, 1969), por exemplo, paz negativa diz respeito à ausência de violência física (direta) entre grupos ou nações, e paz positiva refere-se à cooperação para a integração de e a colaboração entre grupos ou nações. No entanto, mais tarde, Galtung acrescentou à paz positiva a ausência de violência estrutural (indireta), resultante de injustiça social e subdesenvolvimento, causados por desigualdades no acesso a recursos como educação e saúde.

Segundo Christie (1999), a violência estrutural não é menos mortal do que a violência direta, já que “em vez de morte imediata, a privação da satisfação de necessidades básicas produz morte lenta, manifesta em índices como altos

níveis de mortalidade infantil e materna, reduzidas taxas de alfabetização e baixos níveis de participação política” (p. 98). Na direção dessa nova ênfase dada ao conceito, analisar a paz implica analisar a violência, o que permite abordar mais aspectos do conceito de paz e também realizar escolhas mais conscientes (Galtung, 1985).

Entretanto, Guimarães (2003) marca que o conceito de paz positiva de Galtung (1985) encontra-se demasiadamente atrelado à noção de violência. Na análise daquele autor, é necessário buscar uma conceituação mais positiva da paz, mediante a qual “quatro elementos parecem ser importantes associar com a noção de paz, estreitamente vinculados entre si: justiça, direitos humanos, democracia e não violência” (p. 122). A não violência compreende tanto a recusa à violência como uma metodologia para se obter a paz. Com inspiração em Mahatma Gandhi, Guimarães ressalta que a tradição da não violência compreende que educar para a paz é educar para a desobediência, isto é, não cooperar com leis injustas que defendem uma minoria, deixando-se de lado o conformismo e a passividade que, na forma de submissão, colaboram com a injustiça.

Guimarães (ibid.) também destaca a necessidade de se conceituar a paz considerando-se componentes como conflito, agressividade, luta e desobediência. Nesse sentido, a paz adquire uma dimensão dinâmica em resposta à ausência de movimento. O autor se baseia em Muller (1995), para quem o conflito se faz presente em toda relação social, pois a existência humana constitui-se na relação com os outros, relação essa que envolve o manejo de desejos diferentes através de limites. O conflito não é um empecilho à paz, pois em si não é positivo nem negativo, como pode ser a forma de resolvê-lo. Nessa direção, a educação para a paz deve reconhecer a contribuição do conflito enquanto um “trampolim do desenvolvimento”, não se dedicando a eliminá-lo, mas a procurar meios de resolvê-lo de forma criativa e não violenta, o que pode acarretar suscitá-los.

Bickmore (1999), por exemplo, defende uma educação para o conflito. Analisando as contribuições dos trabalhos dedicados às técnicas construtivas de resolução de conflito nas escolas, essa autora afirma que, se a educação para a paz fomenta o desenvolvimento de técnicas de resolução de conflito, então, educar para a paz também é educar para o conflito, ou seja, para que o jovem saiba lidar com o conflito. Nessa perspectiva, o exercício de situações de conflito contribui para a criação de uma bagagem de experiências que auxiliarão o indivíduo futuramente a adotar resoluções construtivas ou não violentas, isto é, alternativas pacíficas de solução para os problemas. Nessa mesma direção,

Deutsch (1993) propõe um programa “para encorajar o desenvolvimento de valores, atitudes e conhecimento que fomentem relações construtivas em vez de destrutivas, as quais preparem as crianças a viver num mundo pacífico” (p. 510). Para o autor, a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflito e a educação para a paz são movimentos que expressam o reconhecimento de que as escolas necessitam educar as crianças para a habilidade em resolver seus conflitos de modo construtivo. Deutsch argumenta que, “através do conflito, você deverá se tornar uma pessoa moral que é cuidadosa e justa e deve considerar o outro como um membro da sua comunidade moral, com direito ao cuidado e à justiça” (p. 515). Com respeito à agressividade, para Muller (1995), trata-se de um poder de combatividade e de afirmação de si, entendidos como a força vital do indivíduo para dar conta dos percalços do dia-a-dia, necessária para a expressão da intenção de agir em prol da paz.

A proposta de educação para a paz de Maldonado (1997) salienta a necessidade da prevenção à violência essencialmente através da resolução não violenta de impasses e conflitos, da necessidade de se canalizar a agressividade para fins construtivos e do reconhecimento de que a prevenção à violência faz “nas miudezas do dia-a-dia” (p. 59). Em sua proposta de prevenção à violência envolvendo alunos, pais e professores, a autora indica princípios básicos que consistem em aprender a ouvir com atenção, consideração e sensibilidade, reclamar do que não gosta sem ofender, humilhar ou atacar a pessoa, atacar o problema e não a pessoa, neutralizar a raiva quando esta se intensifica a tal ponto que corre o risco de desembocar em atos violentos, dizer o que gosta com relação ao que os outros dizem ou fazem, descarregar as tensões inevitáveis de modo saudável, tolerar as diferenças e usar métodos não violentos para colocar limites e favorecer a disciplina. Guimarães (1998), baseando-se em Maldonado, acrescenta outros princípios a serem desenvolvidos nos propósitos da educação para a paz, como aprender a “sonhar com uma sociedade não violenta”, a indignar-se, a reivindicar, a desenvolver a crítica e a autocrítica, a tornar-se solidário, a criar referências não violentas de vida, e a buscar consenso e negociar os conflitos (p. 25).

O papel da luta na dimensão dinâmica da paz implica uma posição de combate no sentido de enfrentamento à violência e à injustiça, utilizando-se de meios não violentos. Nesse mesmo contexto, a desobediência entra como um meio não violento de recusa a uma ordem violenta. Para Muller (1995), a relação entre violência, comando e submissão possibilita assassinatos em nome da disciplina e da obediência a ordens. A investigação realizada por Milgram

sobre obediência à autoridade é um exemplo. Nessa pesquisa, estudantes universitários foram convidados a participar de um experimento psicológico no qual, seguindo as ordens de um pesquisador, deveriam aplicar choques elétricos cada vez maiores em uma pessoa presente numa sala ao lado (na verdade, um ator fingindo receber choques) em função dos erros que cometesse numa tarefa proposta. Mesmo ouvindo gritos convincentes de dor severa por parte do ator, e claramente demonstrando dúvida em seguir a ordem do pesquisador diante do sofrimento testemunhado, dois terços dos voluntários seguiram o experimento até o fim (Muller, 1995).

Um ponto interessante que Guimarães (2003) destaca é o medo que a escola tem de discutir questões relacionadas à violência em virtude da possibilidade de abalar o equilíbrio vigente num contexto em que paz é ausência de conflitos e, portanto, de discussões que possam perturbar esse estado de paz. As discussões que surgem são resolvidas mediante decisões do professor ou da maioria (por votação), ambas anulando o debate. O debate em si e a discussão sobre a violência nas propostas de educação para a paz faz-se necessária para revelar a cultura violenta na qual a sociedade como um todo se baseia, e que na escola toma lugar através do currículo oculto. Oppenheimer (1996) e Lourenço (1999) salientam, nesse sentido, a assimetria evidente entre paz e guerra (ou violência, no caso do Brasil), pois é na cultura da guerra que a humanidade se baseia ao enfatizar os valores que promovem a guerra ao invés dos que promovem a paz. Lourenço (1999) salienta o predomínio da guerra não apenas nos meios de comunicação, que fornecem mais espaço às notícias de cunho violento, mas também nas definições enciclopédicas (dentre as quais a de guerra é marcadamente superior à de paz) e no culto aos heróis de guerra (e não a pacificadores). No Brasil não é diferente, como no exemplo do manejo do debate sobre a violência por parte dos professores. Nesse sentido, a educação para a paz tem o objetivo de substituir a violência pela paz no currículo oculto das escolas, fazendo da paz um elemento centralizador e unificador das vivências e práticas escolares.

Guimarães (2003) aponta que as diferentes abordagens à educação para a paz compartilham pontos em suas propostas, como a negação da violência como fenômeno de primeira ordem, natural e decisivo na regência do mundo e das relações humanas; a importância da resolução não violenta de conflitos; e a “correspondência unívoca que deve se estabelecer entre meios e fins ou entre pedagogia e paz” (p. 206). Além disso, salienta que ainda há pontos de discussão em aberto no caminho da educação para a paz: promovê-la a partir do interior da

consciência ou abrir-se para o exterior, desde a educação moral ou a ação política, em âmbito comunitário ou global, especializando-se (resolução não violenta de conflitos, educação para o desarmamento, educação para os direitos humanos ou educação ambiental) ou ampliando-se (cultura de paz em escala planetária), restringindo-se a conhecimentos objetivos sobre a paz e os conflitos internacionais ou contribuindo à difusão de valores para a promoção da paz? (p. 206).

Harris (1999), ao analisar os trabalhos atuais que se dedicam à paz, apreende a partir deles que há três maneiras básicas de alcançá-la: através do *peacemaking*, com o uso de técnicas de resolução de conflito para promover reconciliação das partes envolvidas; do *peacekeeping*, com a obtenção de paz pela força (por exemplo, quando o exército é chamado para interferir em conflitos armados ou, no caso da realidade brasileira, em rebeliões nos presídios ou contra traficantes de drogas); ou do *peacebuilding*, através do qual se pretende o despertar de um “desejo por paz na mente das crianças” (p. 300). Harris relaciona cinco tipos de educação para a paz através dos quais professores de diferentes culturas a interpretam ao se defrontarem com formas variadas de violência: a educação global para a paz (tratando, por exemplo, das rivalidades entre as nações, dos conflitos étnicos, terrorismo), os programas de resolução de conflito (enfocando violência interpessoal e pessoal), os programas de prevenção à violência (violência doméstica, assédio sexual, abuso de drogas e álcool), a educação para o desenvolvimento (desigualdades de saúde e riqueza, violência estrutural) e a educação para a não violência (na qual todas as formas de violência são discutidas, como a relação entre violência e mídia).

Vriens (1999), por exemplo, critica a idéia de que a educação para a paz promove a paz de forma direta. Segundo o autor, um conceito equilibrado de educação para a paz considera tanto um ideal de paz no futuro como a vida cotidiana atual da criança. Todavia, não deve interpretar sua tarefa em termos de criar paz nem de adotar um otimismo exagerado nas possibilidades das próximas gerações. Conforme Vriens, a educação para a paz age de forma indireta, com o objetivo principal de conscientizar os jovens de sua responsabilidade pela paz, visto que, essencialmente, cada um deve chegar a seu próprio ponto de vista com relação à sua própria situação e sua influência no processo de paz e na contribuição a ele, tanto em nível pessoal como em nível estrutural. Para o autor, a contribuição da educação para a paz para o processo de paz reside em “confrontar os jovens com a responsabilidade que compartilham com os outros pela preservação do mundo e por um futuro humanitário para seus habitantes,

e encorajá-los a aceitar esta responsabilidade e a tratá-la de forma criativa em suas vidas” (p. 29). O destaque dado pelo autor na promoção da paz de forma indireta parece ir ao encontro de Guimarães (2003) na consideração da paz como um processo, e não como um estado. Nessa mesma direção, Brandão (1995) considera que a paz é uma construção mediante um processo ativo com participação, implicando ausência de uma proposta unívoca de cultura de paz.

Segundo Oppenheimer (1989), a avaliação de programas de educação para a paz requer o conhecimento de como o foco desses programas – as crianças e jovens – conceituam paz e guerra. Por se tratar de fenômenos influenciados por normas e valores culturais, a aplicabilidade desses projetos aumentará de modo marcante, ao se considerar o modo como seus protagonistas conceituam paz e guerra. No caso brasileiro, a maneira como as crianças e os jovens conceituam paz, guerra e, principalmente, violência, ao refletir a experiência com tais fenômenos, pode fornecer subsídios para os trabalhos dedicados à educação para a paz.

Paz, guerra e violência na concepção de jovens brasileiros

Em Biaggio e Souza (2001) encontra-se uma investigação sobre as atitudes em relação à paz, à guerra e à violência urbana em 183 jovens, com média de idade de 19,5 anos, de cinco cidades brasileiras (Belo Horizonte, João Pessoa, Manaus, Niterói e Porto Alegre) pertencentes a quatro diferentes regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul). Para os participantes, as guerras trazem morte e sofrimento aos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente (familiares de vítimas ou pessoas que se importam com o problema), sendo causadas por divergências de interesses e por falta de diálogo. Sobre a humanidade viver em paz, sem guerras, os estudantes apontaram tal possibilidade através de atitudes como união, harmonia, respeito, cooperação, ajuda mútua, igualdade e solidariedade, na ausência de jogos de interesses causados por ambição e ganância. Diante da questão que indagava sobre a interferência das guerras na vida do respondente, os jovens manifestaram que guerras os emocionam e os preocupam, principalmente pela morte e sofrimento que causam. Com relação à reflexão sobre o tema da violência, os participantes apontaram conteúdos como assaltos, mortes, estupro, miséria, crianças de/na rua, bem como problemas sociais nas áreas da saúde, habitação e educação, indicando, como soluções, educação, empregos e policiamento. Indagados

sobre violência no próprio cotidiano, indicaram tanto os problemas sociais como agressões verbais, sugerindo soluções calcadas no diálogo, na educação, na conscientização e na solidariedade.

Souza (2001) também apresenta um estudo empírico sobre a compreensão da paz, da guerra e da violência através de entrevistas individuais a 124 estudantes porto-alegrenses. Os participantes foram divididos em dois grupos igualmente distribuídos por faixa etária e gênero: 64 deles foram entrevistados sobre paz e violência, enquanto outros 60 foram questionados acerca de guerra e de violência. Na definição da paz, os temas mais citados foram emoções positivas (73%), ausência de violência (53%), ausência de guerra (41%), amizade (36%), atitudes humanitárias (respeito, tolerância, sem discriminação, igualdade, ajuda mútua, boa convivência) (28%), ausência de brigas e discussões (bem como a indicação de meios de resolução) (27%), a paz como evento desejável (14%), ausência de mortes (12,5%), ausência de problemas sociais (pobreza, fome, drogas, crianças fora da escola, favelas, políticos corruptos, desemprego) (11%). Ao mesmo tempo, direitos universais (como liberdade, democracia e justiça) foram citados apenas por 5% da amostra. Enquanto as crianças (média de idade de 7,6 anos) apresentaram mais respostas com respeito à concepção de paz como algo desejável, indicando a religião como responsável por promovê-la, os adolescentes (média de idade de 12,7 anos) se destacaram na definição de paz através de atitudes humanitárias, apontando a humanidade como um todo na tarefa de se promover a paz ($p < 0,05$). Questionadas especificamente sobre a presença de paz no Brasil, 25 crianças (em 30) admitiram haver paz no país, enquanto apenas 16 adolescentes (em 34) o fizeram.

O grupo entrevistado sobre a definição da guerra na pesquisa de Souza (ibid.) apontou temas como mortes (63%), atividades de guerra (58%), consequências negativas (57%), conflito de interesses (40%), a guerra como evento indesejável (38%), armas e soldados (28%), violência (15%) e brigas e discussões (13%). Os participantes mais jovens destacaram atividades de guerra, mas não conseguiram apontar claramente responsáveis pelas guerras ($p < 0,05$). Já os mais velhos salientaram os conflitos de interesses, apontando tanto os políticos como a humanidade em geral como responsáveis pelas guerras ($p < 0,05$). Com relação à guerra no Brasil, enquanto 14 crianças (em 31) a admitiram,

26 em 29 adolescentes afirmaram haver guerra no Brasil. Para estes últimos, a guerra no Brasil foi definida como violência⁴ (38,5%), como reivindicação (31%)⁵ e como conflito de interesses (27%).

Na definição da violência no trabalho de Souza (ibid.), os principais temas citados pelos 124 participantes foram: agressão física (66%), mortes (41%), assaltos (31%), agressão verbal (22%) e a violência como evento indesejável (14%). As crianças entrevistadas salientaram agressão física (66%) e mortes (49%), embora na comparação com os adolescentes não houvesse diferenças estatisticamente significativas. Além disso, os temas agressão verbal e assaltos foram mais mencionados pelos adolescentes ($p < 0,05$), sendo o primeiro mais citado pelas moças e o segundo pelos rapazes.

Nessa mesma pesquisa, os participantes foram questionados a respeito de estratégias para manter a paz (grupo entrevistado sobre a paz), estratégias para acabar com a guerra (grupo entrevistado sobre a guerra) e estratégias para acabar com a violência (todos os 124 entrevistados). Todas as respostas foram categorizadas em prescritivas (respostas de natureza positiva, como diálogo, conscientização, ajuda, igualdade, união), proscritivas (respostas envolvendo mais omissão ou passividade, intervenções agressivas e unilaterais) ou mistas (ambos os tipos).⁶ Os resultados apontaram diferenças etárias significativas, com as crianças indicando mais estratégias proscritivas e os adolescentes apresentando estratégias predominantemente prescritivas. Souza e Sperb (2002) efetuaram uma reanálise das estratégias positivas indicadas pelos adolescentes do estudo de Souza (2001) para a identificação mais detalhada do conteúdo das respostas. Com respeito às estratégias para se manter a paz, foram mais citadas a conscientização (68,6%) e o diálogo (40%), enquanto que a grande maioria dos entrevistados sobre o tipo de estratégia para acabar com a guerra indicou o diálogo (81,3%). Nas estratégias para acabar com a violência, que contou com respostas dos adolescentes entrevistados tanto sobre paz como sobre guerra,

4 Além de violência, as respostas dessa categoria incluíram assalto, bandidos, facadas, brigas, tiroteio, gangues, traficantes, meninos de rua, violência envolvendo os Sem-Terra, envolvendo policiais e criminosos.

5 Guerra no Brasil é quando há protestos, passeatas contra a miséria, pobreza, fome, desemprego, governo e políticos. Nenhuma criança apontou respostas desse tipo.

6 Esta análise procurou responder à expectativa de assimetria entre as questões de paz e de guerra (a guerra como fenômeno de primeira ordem), ou seja, de que estratégias de natureza mais negativa (proscritivas) seriam mais indicadas pelos participantes independentemente do tema abordado (paz ou guerra).

observou-se também o destaque à conscientização (31,3%) e ao diálogo (28,4%). Contudo, nessa questão, embora em número reduzido, foram encontradas tanto respostas do tipo “matar todos os bandidos”⁷ como respostas que indicavam que tal estratégia não seria adequada por não resolver o problema, já que as pessoas recorrem à criminalidade por uma questão de sobrevivência ante as dificuldades advindas das mais variadas desigualdades.

Analisando-se os resultados de Biaggio e Souza (2001) e de Souza (2001), podem ser realizadas algumas observações:

- os jovens brasileiros se preocupam e se emocionam com as guerras em nível internacional, mesmo em se tratando de eventos distantes da sua realidade, indicando interesse pelo bem da humanidade em geral. Portanto, ainda que no Brasil a promoção da paz se dedique ao tema da violência no país, o reconhecimento de que há outras violências em outras culturas salienta que a busca pela paz é um consenso universal, como salientou Guimarães (2003);
- agressão verbal, interesses conflitantes e diálogo (como solução) são temas que perpassam as definições de paz, de guerra e de violência, bem como as estratégias para lidar com esses fenômenos. Esses dados vão ao encontro das análises sobre a violência escolar e das propostas de educação para a paz, apontando a resolução de conflitos através do diálogo (Abramovay e Rua, 2002; Guimarães, 2003; Maldonado, 1997; Sposito, 2001; Tavares dos Santos, 2001);
- a guerra no Brasil é identificada através de movimentos coletivos de reivindicação de melhores condições de vida, como passeatas e protestos. Esse dado vai ao encontro do componente de luta referido por Guimarães (2003) em sua análise da definição da paz;
- a paz é relacionada a temas como respeito, igualdade, ajuda mútua, solidariedade, cooperação, principalmente pelos participantes de maior faixa etária, apontando para uma definição mais positiva e que, segundo Guimarães (ibid.), necessita de maior ênfase nas propostas de educação para a paz;
- a violência estrutural se faz presente na menção à corrupção e a problemas nas áreas da saúde, educação, emprego, habitação, indicando uma consciência das questões implícitas ao problema da violência no país. A busca da paz, portanto, está ligada à busca de justiça social num sentido mais amplo;

7 A pena de morte também foi indicada por adolescentes de duas cidades brasileiras do trabalho de Biaggio e Souza (2001) como solução à violência urbana (Porto Alegre e Niterói).

- de modo geral, a guerra é mais apontada como um evento indesejável do que a paz enquanto um evento desejável. Esse dado parece ir ao encontro do paradigma bélico referido por Guimarães (2003) e da guerra enquanto fenômeno de primeira ordem na maioria das culturas, segundo Oppenheimer (1996) e Lourenço (1999). Nessa mesma direção encontra-se a referência ao fenômeno da violência, tanto na definição de paz como na de guerra no estudo de Souza (2001).

Os estudos de Biaggio e Souza (2001) e de Souza (2001) revelam, sobretudo, que a experiência com a violência direta (como agressão física e mortes) e com a violência estrutural (como desemprego e fome) atravessa o cotidiano brasileiro, assim como os conflitos bélicos interferem na vida de crianças e jovens de países em guerra. Desse modo, projetos de educação para a paz que não tratem desses temas na escola pela possibilidade de desestabilizarem a ordem e a tranquilidade (paz como um estado) ao criarem debate (a paz como um processo) acabam, contraditoriamente, lançando mão de uma atitude violenta. Na mesma direção estaria a ausência de conteúdos que propiciassem o tratamento desses temas como resultado da injustiça, da exclusão social, do conformismo.

Segundo Vriens (1999), a partir de 1945, o envolvimento dos pesquisadores com as temáticas de paz e de guerra pode ser classificado em três tipos de pesquisa: 1) pesquisa com crianças em situação de violência e conflito político; 2) pesquisa sobre a influência da ameaça nuclear nas crianças; e 3) pesquisa sobre as concepções das crianças sobre paz e guerra. As pesquisas sobre a compreensão da paz e da guerra possuem produção científica ampla e significativa há mais de 40 anos, principalmente na América do Norte, Europa, Austrália e em alguns países asiáticos e africanos. No Brasil, esses estudos estão representados nos dois trabalhos descritos há pouco.

Contudo, segundo Christie, Wagner e Winter (2001), o interesse dos psicólogos nos aspectos psicológicos da paz e da guerra inicia com duas poucas conhecidas palestras de William James (1911a; 1911b) na ante-sala da Primeira Guerra Mundial, um pouco antes de Piaget defender a educação para a paz. Criticando a guerra enquanto método de resolução de conflitos, o filósofo norte-americano apontou para a necessidade de uma racionalidade internacional como base para tal resolução. James também propôs que seria necessário desenvolver

um equivalente moral da guerra, através do qual as virtudes que o exército busca promover, como a bravura e a disciplina, teriam destino mais digno do que objetivos bélicos.

O crescimento do interesse pela paz desde as palestras de William James culminou em uma nova área de trabalho chamada *peace psychology*, cujo desenvolvimento maior ocorreu durante a década de 1980, no contexto das ameaças nucleares da Guerra Fria. Segundo Christie, Wagner e Winter (2001), dois eventos legitimaram a *psicologia para a paz*:⁸ a publicação do livro de Ralph K. White em 1986 – *Psychology and the Prevention of Nuclear War* –, e o reconhecimento, pela American Psychological Association, da Division of Peace Psychology, em 1990. Segundo os autores,

A psicologia para a paz busca desenvolver teorias e práticas com o objetivo de prevenir e de mitigar a violência direta e estrutural. Formulada positivamente, a psicologia para a paz promove o manejo não violento do conflito e a busca de justiça social, o que nós nos referimos como *peacemaking* e *peacebuilding*, respectivamente. (p. 7)

Conforme Christie, Wagner e Winter (ibid.), a abordagem do *peacemaking* tem por objetivos reduzir a violência direta, enfatizando os meios não violentos e prevenindo contra episódios violentos. Caracteriza-se também pelo apoio aos interesses do *status quo* e pela restrição temporal e espacial, pois se ocupa em resolver um conflito atual entre duas partes, no qual há a ameaça ou o uso de violência direta, sendo, nesse sentido, de natureza reativa. Já o *peacebuilding* dedica-se a reduzir a violência estrutural, enfatizando fins socialmente justos e promovendo a justiça social, ameaçando, dessa forma, o *status quo*. É de natureza pró-ativa, temporal e espacialmente independente, isto é, não está ligada a um determinado evento imediato ocorrido em tempo e espaço dados.

Se a educação para a paz é relativamente nova no Brasil, a idéia de uma psicologia para a paz, delineada em conjunto por pesquisadores de diferentes países (Christie, Wagner e Winter, 2001), constitui em completa novidade. No entanto, embora sem a identificação de “psicólogos para a paz”, psicólogos brasileiros, ao se dedicarem, por exemplo, como Maldonado (1997), ao estudo da resolução de conflitos não violenta, atuam na área da psicologia para a paz. As investigações sobre a compreensão da paz e da violência de estudantes

8 Como se propõe traduzir (Souza, 2003).

brasileiros também vão ao encontro da psicologia para a paz no sentido de que são bons índices, segundo Hakvoort e Hägglund (2001), das normas, dos valores e das atitudes em relação à paz na sociedade na qual os participantes se inserem. Os dados encontrados em direção à violência estrutural e a busca de justiça social, indicam, nesse sentido, o modo como a violência é vivenciada e articulada enquanto antítese da paz.

Segundo Lourenço (1999), há pouco ou nenhum sentido ao se pensar num mundo pacífico, mas ao mesmo tempo injusto. Para ele, a busca da paz envolve a busca por justiça, como apontaram as crianças e adolescentes brasileiras na compreensão da paz e da violência. Esse autor argumenta que, nos objetivos da educação para a paz (como cooperação, compreensão interpessoal, respeito mútuo, resolução de conflito, solidariedade), estão incluídas as duas injunções morais básicas eleitas por pesquisadores da área do desenvolvimento moral: a justiça (Kohlberg, 1984) e o cuidado (*care*) (Gilligan, 1993). Desse modo, como ambos constituem também metas da educação para a paz, pode-se da mesma forma considerar a educação para a paz como uma injunção moral (p. 93). De acordo com o autor, “quando a educação para a paz é estruturada em termos de justiça e cuidado, ela adquire uma ênfase e um tom *moral*” (itálico do autor), passando a ser vista como uma meta boa e desejada e, acima de tudo, como “a coisa certa e desejável de ser feita” (p. 94). Deutsch (1993) também parece posicionar a justiça e o cuidado como metas da paz através da resolução não violenta de conflitos. Retomando a análise de Guimarães (2003), pode-se perceber na conceituação positiva da paz a ênfase na busca da justiça, nos direitos humanos, na democracia e na desobediência não violenta a leis injustas violentamente impostas em contextos fechados ao diálogo.

Lourenço (1999) propõe que a educação para a paz pode ter amparo não apenas teórico na área do desenvolvimento moral (Kohlberg, 1984; Gilligan, 1993), mas também metodológico. O autor indica procedimentos conhecidos de promoção do desenvolvimento moral, como a técnica de discussão de dilemas morais hipotéticos ou reais na promoção de julgamentos morais mais amadurecidos (Blatt e Kohlberg, 1975; Arbuthnot e Faust, 1981) e os programas de comunidade justa (Power, Higgins e Kohlberg, 1989). De fato, as pesquisas em desenvolvimento moral e educação moral dedicam-se a buscar alternativas práticas através das quais seja possível promover atitudes e comportamentos

morais mais amadurecidos, por meio da participação e do diálogo, na busca da justiça, do respeito, da responsabilidade, do cuidado, da cooperação – pontos em comum com a educação para a paz.

Para Sposito (2001), os estudos que apontam a incidência de incivildades (violência física ou não física), em escolas de nível socioeconômico alto ou baixo, e as tensões entre os alunos e entre estes e os professores indicam não apenas a insatisfação dos estudantes com relação à experiência escolar, mas também as dificuldades que a escola encontra para oferecer uma convivência democrática que possibilite lidar com os conflitos. Nesse sentido, como discutido anteriormente, a educação para a paz vem aos poucos sendo considerada em resposta à violência em meio escolar no país (Guimarães, 2003).

Lourenço (1999) argumentou em favor de se educar para a paz através da educação moral com base em Kohlberg (1984), em vista dos objetivos compartilhados, sugerindo a utilização da técnica de discussão de dilemas morais e do modelo da comunidade justa. Nesse sentido, por se tratar de uma teoria psicológica do desenvolvimento moral na qual se fundamentam as duas intervenções referidas, é adequado considerar, para além da argumentação de Lourenço, que está se trabalhando na mesma direção da psicologia para a paz. Desse modo, entende-se que a promoção da maturidade moral aproxima-se da abordagem do *peacebuilding*, na medida em que procura desenvolver raciocínios moralmente mais amadurecidos que capacitem o indivíduo, conforme salientou Biaggio (2002), a questionar estruturas injustas na busca de justiça social através de meios democráticos de discussão. Segundo a autora, “a teoria de Kohlberg, no momento, parece ser a que melhor se presta para fundamentar uma educação moral que promova os valores de justiça, bondade, solidariedade, respeito aos outros seres humanos e à natureza” (p. 88).

As pesquisas brasileiras que utilizaram as intervenções educativas como a discussão de dilemas morais em grupo e a comunidade justa encontraram dificuldades que não podem ser desconsideradas ao se pensar em promover a paz através das mesmas. A experiência de Biaggio (1997) na tentativa de implantação da comunidade justa numa escola brasileira encontrou obstáculos ao programa que evidenciam consideráveis diferenças entre a realidade da escola norte-americana e da brasileira. O envolvimento de toda a escola num projeto de grandes proporções e que requer mudanças marcantes no funcionamento da escola esbarra em questões sociais maiores, como falta de recursos materiais e

professores desmotivados por baixos salários. Ainda assim, como a autora mesma sugeriu, a proposta pode ser adaptada para aplicação em pequenos grupos ou em nível de sala de aula.

De modo geral, os resultados dos estudos com a discussão de dilemas morais de Blatt e Kohlberg (1975) no Brasil favorecem a aplicação da técnica. No entanto, indicam pontos a serem considerados. O principal deles é a demanda, por parte dos estudantes, em discutir dilemas que se aproximem mais da realidade que vivenciam. Nesse sentido, acredita-se que a discussão de dilemas que abordem tanto a violência no meio escolar como a violência de modo geral na sociedade brasileira pode aproximar-se mais da reivindicação feita. Como dito anteriormente, mais do que temas de discussão, são realidades que se fazem presentes na escola atual, como salientou Tavares dos Santos (2001). Lind (2005) identificou dilemas construídos com base em experiências reais nem como hipotéticos, nem como reais, mas como semi-reais, afirmando que são mais úteis nas discussões do que os demais tipos. Nesse sentido, entende-se que as experiências de professores com situações de conflito no meio escolar constituem material fértil para a construção de dilemas morais que se aproximem mais da realidade atual da escola. Assim, conhecer a vivência dos professores com relação aos conflitos que enfrentam no cotidiano da escola (entre alunos, entre alunos e professores) pode auxiliar na construção de dilemas morais semi-reais.

Outro ponto a ser considerado, como ressaltaram Biaggio (1997) e Camino (1998), diz respeito à promoção de maturidade de julgamento moral com vistas ao nível pós-convencional. A promoção de raciocínios com base no estágio 5 (questionamento e modificação de leis injustas com base na participação democrática, buscando-se maximizar o bem-estar das pessoas) possibilita uma base adequada para a discussão das questões relativas ao modo como a violência é tratada na escola e na sociedade. É nesse contexto que entram também as questões relativas à violência estrutural e à busca da paz através da justiça social. Além disso, outra questão a ser considerada abrange as respostas encontradas na reanálise de Souza e Sperb (2002) às estratégias de adolescentes para acabar com a violência indicadas no trabalho de Souza (2001). Como esta última investigação foi realizada através de entrevistas individuais, seria interessante acompanhar como os adolescentes debateriam em grupo opiniões distintas quanto às estratégias a serem adotadas, envolvendo, por exemplo, argumentos favoráveis tanto ao diálogo e à conscientização como à pena de morte enquanto meio de resolução da violência no país. Nesse sentido, entende-se também que uma releitura das

respostas dos adolescentes entrevistados sobre como acabar com a violência no país, do trabalho de Souza (2001), pode oferecer temas interessantes para a formulação de dilemas morais com conteúdo relacionado à violência.

Os dados encontrados em Biaggio e Souza (2001) e Souza (2001) vão ao encontro do quadro descrito por Abramovay e Rua (2002) no que tange o destaque dado pelos participantes, em ambos os estudos, à violência na forma de agressões verbais e à resolução de conflitos através do diálogo. Entende-se que a discussão de dilemas morais em grupo vão ao encontro de promover um espaço através do qual os participantes são motivados a dialogar, exercitando não apenas a articulação das próprias idéias, mas também a escuta e análise das opiniões dos demais sobre o tema abordado. Nesse sentido, compreende-se que é oferecido um espaço no qual o diálogo é valorizado enquanto meio não violento diante do desencontro de opiniões. Portanto, é possível considerar que a técnica de discussão de dilemas morais também trabalha na direção da resolução não violenta de conflitos – empregada em programas de educação para a paz –, na medida em que se propõe a posicionar partes conflitantes a discutir uma questão (um dilema moral real ou hipotético) democraticamente, abrindo espaço para a discussão civilizada dos problemas, a participação, a compreensão, o diálogo e, no caso de problemas reais, a visualização de alternativas de resolução.

Entretanto, as discussões acerca da paz não devem se limitar à violência vivida pela cultura na qual se insere. Mesmo que no Brasil a violência seja o foco dos debates sobre paz, as questões relativas às guerras e conflitos internacionais também devem estar em pauta. A noção de que há outros tipos de violência em outras culturas auxilia a esclarecer que a busca pela paz é uma necessidade compartilhada, um objetivo universal, como reforçou Guimarães (2003). Dessa maneira, entende-se que nas discussões promovidas através da técnica de Blatt e Kohlberg (1975) é adequado inserir dilemas morais que tratem também do tema da violência em nível internacional.

Considerações finais

Argumentou-se que a promoção da maturidade de julgamento moral por meio de debates de dilemas morais favorece o surgimento do raciocínio crítico do estágio 5, que possibilita o questionamento de situações injustas, inclusive no que tange à violência (seja ela direta ou estrutural). Além disso, indicou-se a utilização de dilemas morais com conteúdo relacionado à busca da paz em

diferentes níveis (escolar, social, internacional). Nesse sentido, considerando-se que na compreensão dos fenômenos de paz e de violência estão implícitas normas, valores e experiências compartilhadas por uma dada cultura (Hakvoort e Hägglund, 2001), o questionamento destas normas e valores (como possibilita o pensamento do estágio 5) pode, conseqüentemente, levar a mudanças na compreensão desses fenômenos.

Considerando-se os pontos discutidos, compreende-se que é possível promover a maturidade de julgamento moral de estudantes do ensino fundamental mediante o uso da técnica de discussões de dilemas morais em grupo de Blatt e Kohlberg (1975), contemplando conteúdos relacionados à violência em diferentes níveis (escolar, social e internacional). Para tanto, seria necessário delinear algumas questões e expectativas acerca de tal proposta.

A primeira questão abordaria os tipos de dilemas ou de conflitos entre estudantes ou entre professores e estudantes, que seriam apontados pelos professores que lecionam no ensino fundamental. Como os professores avaliariam dilemas morais elaborados com conteúdo relacionado à paz e à violência, sugeridos em pesquisa para o trabalho com os alunos? Seria de se esperar que os professores indicassem sugestões aos dilemas apresentados, relatassem eventos mediante os quais já vivenciaram a situação de um dilema no contexto escolar, bem como eventos que envolveram situações de conflito entre alunos ou entre alunos e professores que possam servir de base para a elaboração de novos dilemas a serem discutidos na escola.

Outro ponto de debate seria o de que as experiências brasileiras com a técnica de debates de dilemas morais de Blatt e Kohlberg (ibid.) apontaram uma demanda para a discussão de dilemas com temas socialmente relevantes ou com temas mais próximos da realidade dos participantes. Considerando-se a violência como tema relevante no contexto atual de busca pela paz, tanto em nível internacional como nacional, a utilização de dilemas morais que tratem da violência em diferentes níveis seria bem recebida pelos participantes? Esses dilemas suscitariam discussões acerca da violência vivenciada pelos participantes tanto na escola como fora dela? Esperar-se-ia que os estudantes se sentissem motivados a discutir dilemas que abordassem a violência em diferentes contextos, bem como a discutir experiências próprias sobre o tema.

Uma terceira questão é se a utilização de dilemas morais que envolvam o tema da violência direta ou estrutural nas discussões em grupo promoveria a maturidade de julgamento moral. Seria de se esperar que a técnica de Blatt e

Kohlberg (1975) também seja capaz de promover a maturidade de julgamento moral ao se abordar, no conteúdo dos dilemas, o tema da violência em seus diferentes níveis e manifestações.

Finalmente, seria lícito questionar se a discussão de dilemas morais com conteúdos relacionados à violência direta ou estrutural repercutiria na compreensão dos participantes a respeito dos fenômenos de paz e de violência, bem como no tipo de estratégias para se promover a paz ou acabar com a violência. Seria esperado que os debates estimulassem a formulação de uma compreensão mais abrangente, tanto com relação à paz como com relação à violência, indicando diferentes contextos na definição dos fenômenos, bem como sua consideração em níveis mais amplos (não apenas em nível pessoal ou escolar, mas também nacional e internacional). Da mesma forma, esperar-se-ia que as estratégias para promover a paz e para acabar com a violência apresentem mudanças qualitativas em direção a soluções não violentas.

Resumo

Argumenta-se que a promoção da maturidade de julgamento moral por meio de debates de dilemas morais favorece o surgimento do raciocínio crítico que possibilita o questionamento de situações injustas, inclusive no que tange à violência, seja ela direta ou estrutural. Indica-se a utilização de dilemas morais com conteúdo relacionado à busca da paz em diferentes níveis, como o escolar, o social e o internacional. Considerando-se que na compreensão dos fenômenos de paz e de violência estão implícitas as normas, valores e experiências compartilhadas por uma dada cultura, o questionamento dessas normas e valores pode levar a mudanças na compreensão desses fenômenos.

Palavras-chave: educação para a paz; educação moral; violência.

Abstract

It is argued that promoting the maturity of moral judgment through moral dilemma debates fosters the emergence of critical reasoning that allows the questioning of unjust situations, including direct and structural violence. Moral dilemma discussions are indicated with peace contents in different levels, such as educational, social, and international. Given that norms, values, and shared experiences in a certain culture are implied in the understanding of peace and violence phenomena, the questioning of these norms and values may lead to change in understanding them.

Keywords: peace education; moral education; violence.

Resumen

Se argumenta que la promoción de la madurez del juicio moral por medio de debates de dilemas morales favorece el surgimiento del razonamiento crítico, que posibilita el cuestionamiento de situaciones injustas, incluso en lo que atañe a la violencia, ya sea esta directa o estructural. Se indica la utilización de dilemas morales con contenido relacionado a la búsqueda de la paz en diferentes niveles, tales como: el escolar, el social y el internacional. Considerando que en la comprensión de los fenómenos de paz y de violencia están implícitas las normas, los valores y las experiencias compartidas por una determinada cultura, el cuestionamiento de esas normas y valores puede llevar a cambios en la comprensión de esos fenómenos.

Palabras claves: educación para la paz; educación moral; violencia.

Referências

- Abramovay, M. e Rua, M. G. (orgs.) (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, Unesco/Instituto Ayrton Senna/Unaidis/Banco Mundial/Usaid/Fundação Ford/Consed/Undime.
- Arbuthnot, J. B. e Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. New York, Harper and Row.
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “comunidade justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 10, n. 1, pp. 47-69.
- _____(2002). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral*. São Paulo, Moderna.
- Biaggio, A. M. B. e Souza, L. K. (2001). Atitudes em relação à paz, à guerra e à violência em jovens de cinco cidades brasileiras. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 13, n. 2, pp. 65-82.
- Bickmore, K. (1999). “Teaching conflict and conflict resolution in school: (Extra-) Curricular considerations”. In: Raviv, A.; Oppenheimer, L. e Bar-Tal, D. (orgs.). *How children understand war and peace: A call for international peace education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Blatt, M. e Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, v. 4, pp. 129-161.
- Brandão, C. R. (1995). *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo, Cortez.

- Camino, C. P. S. (1998). "Educação moral: Doutrinação ou debate?" In: Nunes, M. L. T. (org.), *Moral & TV*. Porto Alegre, Evangraf.
- Christie, D. J. (1999). Peace studies: The multidisciplinary foundations of peace psychology. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, v. 5, n. 1, pp. 95-99.
- Christie, D. J.; Wagner, R. V. e Winter, D. D. (orgs.) (2001). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, v. 48, n. 5, pp. 510-517.
- Galtung, J. (1964). Editorial. *Journal of Peace Research*, v. 1, pp. 1-4.
- (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, pp. 167-191.
- (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, v. 22, pp. 145-157.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. 2 ed. Cambridge, Harvard University Press.
- Guimarães, M. R. (1998). Educação para a não-violência, a paz e os direitos humanos. *Reflexão e Ação*, v. 6, n. 1, pp. 17-28.
- (2003). *Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas*. Tese de doutorado. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hakvoort, I. e Hägglund, S. (2001). "Giving voice to children's perspectives on peace". In: Christie, D. J.; Wagner, R. V. e Winter, D. D. (orgs.). *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century*. New Jersey, Prentice-Hall.
- Harris, I. M. (1999). "Types of peace education". In: Raviv, A.; Oppenheimer, L. e Bar-Tal, D. (orgs.). *How Children Understand War and Peace: A call for international peace education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- James, W. (1911a). "Remarks at the Peace Banquet". In: James, W. *Memories and Studies*. New York, Longman Green and Co. (original publicado em 1904).
- (1911b). "The Moral Equivalent of War". In: James, W. *Memories and Studies*. New York, Longman Green and Co. (original publicado em 1910)
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco, Harper and Row.

- Lind, G. (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited: The Konstanz Method. *Europe's Journal of Psychology*, v. 1, n. 1. Disponível em: www.ejop.org/archives/2005/02/moral_dilemma_d.html.
- Lourenço, O. (1999). "Toward a positive conception of peace". In: Raviv, A.; Oppenheimer, L. e Bar-Tal, D. (orgs.). *How Children Understand War and Peace: A call for international peace education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Maldonado, M. T. (1997). *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo, Moderna.
- Muller, J-M. (1995). *O princípio de não-violência*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Noletto, M. J. (org.) (2001). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília, Unesco/Brasil.
- Oppenheimer, L. (1989). *The international centre for peace in the Middle East: An impact study*. Report for the Dutch Organization for International Developmental Cooperation (Novib). Amsterdam, University of Amsterdam.
- (1996). War as an institution, but what about peace? Developmental perspectives. *International Journal of Behavioral Development*, v. 19, n. 1, pp. 201-218.
- Piaget, J. (1998). "É possível uma educação para a paz?" In: Parrat-Dayana, S. e Tryphon, A. (orgs.). *Jean Piaget. Sobre a pedagogia. Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo (original publicado em 1934).
- Power, F. C.; Higgins, A. e Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, Columbia University Press.
- Souza, L. K. (2001). *Paz, guerra e violência: as concepções de crianças e adolescentes de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- (2003). É possível uma Psicologia para a Paz? Apresentando a Peace Psychology. *PSICO-PUCRS*, v. 34, n. 1, pp. 39-56.
- Souza, L. K. e Sperb, T. M. (2002). Conceptions of peace, war, and violence in Brazilian children and adolescents. 17th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Abstracts. Ottawa, Canada.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1. Retirado em 29/04/2002, do SciELO (Scientific Electronic Library Online) no World Wide Web: <http://www.scielo.br/ep>

- Tavares dos Santos, J. V. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1. Retirado em 29/04/2002, do SciELO (Scientific Electronic Library Online) no World Wide Web: <http://www.scielo.br/ep>
- Vriens, L. (1999). "Children, war, and peace: A review of fifty years of research from the perspective of a balanced concept of peace education". In: Raviv, A.; Oppenheimer, L. e Bar-Tal, D. (orgs.). *How Children Understand War and Peace: A call for international peace education*. San Francisco, Jossey-Bass.

Luciana Kavine de Souza

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Professora e pesquisadora no Departamento de Psicologia
da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: lucianak@fafich.ufmg.br