

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

**Anápolis-GO**  
**2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:**  
**LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS**

**A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO**  
**PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

**Anápolis-GO**

**2014**

**PAULO SÉRGIO CANTANHEIDE FERREIRA**

**A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia Curado**

**Anápolis-GO**

**2014**

# **A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 14 de fevereiro de 2014.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Eugênia Curado (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Orientador (a) / Presidente

---

Profa. Dra. Magda Ivonete Montagnini (Universidade Estadual de Goiás - UEG)  
Membro interno

---

Profa. Dra. Olga de Sá (Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - FATEA)  
Membro externo

Anápolis-GO., 14 de fevereiro de 2014

Dedico este trabalho a toda militância social inspirada no princípio da não violência. Homens e mulheres que, perante situações de opressão e injustiça, partem para a ação, porém, sem jamais sucumbir á ilusão dos métodos violentos.

## Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos confrades dominicanos do convento do Rosário e à comunidade paroquial da Catedral de Sant´Ana, da Cidade de Goiás, por compreenderem e suprirem minha ausência durante a realização das atividades do mestrado.

Agradeço, também, a professora Mirza Seabra Toschi que não poupou a si própria para conduzir o programa do MIELT com rigidez acadêmica e ternura materna em um só tempo.

Agradeço, ainda, a professora Magda Montagnini por ter apontado caminhos preciosos para o desenvolvimento do tema e pela contribuição com indicações bibliográficas e sugestões para o desenvolvimento da pesquisa.

E de modo muito especial, meus sinceros agradecimentos à professora Maria Eugênia Curado por conciliar liberdade de espírito e competência técnica na orientação desse trabalho, sendo coerente com os princípios da abordagem educacional estudada, pois, graças a sua orientação, me senti realmente sujeito do processo de elaboração deste trabalho.

**A não violência não pode ser pensada se não for vivida. Assim, a filosofia da não violência só passa a ser inteligível através da experiência da ação não violenta.**

Jean-Marie Muller

## RESUMO

FERREIRA, Paulo Sérgio C **A não violência como princípio norteador do processo de aprendizagem.** 2014. N° de páginas 128.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2014.

Orientadora: Maria Eugênia Curado.

Defesa: 14 de fevereiro de 2014

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa realizada por meio da técnica de consulta bibliográfica, tendo como orientação metodológica o materialismo dialético. O objetivo central desse estudo foi encontrar as bases teóricas e metodológicas para uma prática capaz de propor a não violência como princípio orientador dos processos de aprendizagem com foco na mediação da palavra e da utilização de instrumentos tecnológicos. O trabalho mostra a constituição do princípio da não violência como uma síntese entre sua prática sócio-histórica, com ênfase na experiência de Mohandas K. Gandhi (1999), e as reflexões filosóficas que se apropriaram do conceito, com destaque para Eric Weil (1990) e Muller (2007). Para relacionar o princípio da não violência com as práticas educacionais o estudo percorre as teorias epistemológicas em suas expressões inatista, empirista e interacionista, relacionando-as com as teorias do conhecimento e com as correntes da psicologia da educação na perspectiva da aprendizagem de comportamentos e valores. Na sequência desse diálogo o estudo conclui que o princípio da ação-reflexão, presente na práxis histórica que deu origem ao princípio da não violência, encontra assento no caráter dialético da teoria histórico-cultural de tradição vygotskyana, uma vez que está concebe a aprendizagem como produto reflexivo decorrente da internalização da fala e da atividade prática do sujeito. Sendo que tanto a teoria histórico-cultural, como os teóricos do princípio da não violência encontram na oportunidade de fala, o fator preponderante para inibição da ação violenta, o estudo postula uma prática educacional que lance mão da linguagem e da comunicação como mediação didático-pedagógica capaz de desenvolver processos de aprendizagens orientados pelo princípio da não violência em diálogo com o dinamismo da era das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Palavras-chave: Não violência. Aprendizagem. Teoria histórico-cultural. Comunicação.

## ABSTRACT

FERREIRA, Paulo Sérgio Cantanheide. **Non-violence as main goal of the learning process.** 2014. Nº de páginas 128.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2014.

Orientadora: Maria Eugênia Curado.

Defesa: 14 de fevereiro de 2014

The present work is a qualitative study conducted by means of the technique of bibliographic consultation, having as methodological guidance the dialectical materialism. The central objective of this research was to find the theoretical and methodological bases for a practice capable of proposing non-violence as a guiding principle of learning processes with a focus on mediation of the word and the use of technological tools. The work shows the constitution of the principle of non-violence as a synthesis between their socio-historical practice, with emphasis on experience of Mohandas K. Gandhi (1999), and the philosophical reflections that have appropriated the concept, with highlight to Eric Weil (1990) and Muller (2007). To relate the principle of non-violence with the educational practices, the study examines the epistemological theories in their inactist, empiricist and interactionist expressions, correlating them with the theories of knowledge and with the chains of the psychology of education in the perspective of lifelong learning of behaviors and values. In the way of this dialog the investigation concludes that the principle of action-reflection, present in historical praxis that gave rise to the principle of non-violence, is seat in dialectical character of historical-cultural theory vygotskyan tradition, since that is conceives the reflective learning as product resulting from the internalization of speech and practical activity of the subject. Thus, both the historical-cultural theory, as the theorists of the principle of non-violence are in the opportunity to speak, the predominant factor for inhibition of violent actions, the study postulates an educational practice that chooses the language and communication as didactic-pedagogical mediation capable of developing processes of learning guided by the principle of non-violence in dialog with the dynamism of the era of information and communication technologies (ICT)

Keywords: Non-violence. Learning. Cultural-historical theory. Communication.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1. Problema e objetivos.....	17
2. Revisão bibliográfica.....	18
3. Fundamentação e Referencial Teórico.....	20
4. Estrutura da dissertação.....	22
<b>CAPÍTULO I – A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA EDUCACIONAL</b> .....	24
1.1 O lugar da não violência na ação sociopolítica.....	25
1.2 Gandhi e o princípio da não violência ativa.....	27
1.3 Não violência e Filosofia.....	31
1.4 Não Violência e Educação.....	38
1.4.1 A administração de tensões como fator educacional.....	41
1.4.2 Conhecer e cuidar: princípios pedagógicos da não violência.....	44
1.4.3 A função mediadora da ação educativa.....	46
1.4.4 Educação e cidadania.....	47
1.5. Palavra e atividade: caminhos e descaminhos da ação violenta.....	51
<b>CAPÍTULO II – NÃO VIOLÊNCIA E APRENDIZAGEM: EM BUSCA DE REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	54
2.1 Conhecimento: uma condição do humano diante do Mundo.....	54
2.1.1 Racionalismo inato de Descartes.....	55
2.1.2 Empirismo: aquisição do conhecimento na experiência com o meio.....	57
2.1.3 Ação interativa de Kant.....	58
2.2. Aprender e ensinar: uma relação interpessoal e sócio-histórica.....	61
2.2.1 Aprendizagem e violência.....	62
2.3 Bases teóricas para uma aprendizagem da não violência.....	64
2.3.1 O julgamento Moral como tarefa Cognitiva.....	67
2.3.2 Teoria histórico-cultural.....	69
2.4 Definindo o caminho.....	71
2.5 Aprendizagem e não violência a partir de uma abordagem Vygotskyana.....	72
2.5.1 Problemas de método: perspectiva vygotskyana.....	74
2.6 Comunicação, ação e aprendizagem.....	80

2.6.1 Aprendizagem, Linguagem e Tecnologia.....	81
2.6.2. Pensar a prática social por meio da comunicação: um ato de aprendizagem.....	84
<b>CAPÍTULO III – A ARTE DE COMUNICAR COMO MEDIAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA.....</b>	<b>87</b>
3.1 A teoria de Jürgen Habermas: pressupostos teóricos.....	88
3.1.1 Ação humana, racionalidade e comunicação.....	89
3.1.2 A comunicação como lugar de construção da objetividade.....	93
3.1.3 Comunicação e produção de sentido.....	95
3.2 Teoria de Humberto Maturana - Comunicação na perspectiva do outro: a linguagem, a conversação e a convivência como prática educacional para a não violência.....	97
3.3 Mediação educacional para aprendizagem da não violência na era das TIC.....	101
3.3.1 Mediação da aprendizagem da não violência a partir do uso de instrumentos tecnológicos.....	104
3.3.2 Caminhos para inserção da pedagogia da não violência no universo das TIC.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Ao apresentar o título deste trabalho em sua fase de elaboração, de imediato as pessoas conjugavam os conceitos, que elas já traziam consigo, de aprendizagem e de não violência e faziam as seguintes perguntas: é possível ensinar alguém a não ser violento? Como alguém pode aprender a não ser violento? Percebia que essas perguntas expressavam um sentido de inadequação para a relação entre os dois temas. Além disso, não raras vezes o trabalho era assimilado como uma proposta que visava a erradicar o surto de violência nas escolas ou combater a prática do *bullying* no ambiente escolar. Essas reações demonstram uma concepção de não violência vinculada a uma compreensão da violência como fenômeno esporádico e estratificado nos diferentes ambientes sociais, bem como, uma noção de aprendizagem restrita à educação escolar e à apreensão de conteúdos.

O acolhimento de nossa proposta de trabalho demanda a reformulação de algumas ideias que estão próximas e normalmente são confundidas com os conceitos de aprendizagem e de não violência. Por isso, nesse primeiro momento, é importante esclarecer algumas questões para melhor compreensão do tema aqui trabalhado.

Primeiramente vale ressaltar que o nosso objeto central não é a violência e nem mesmo a sua eliminação da complexa realidade e condição humana, mas a não violência como princípio de uma prática educacional que atue como veículo impulsionador de uma ação de resistência à cultura de violência, construída historicamente, e que ora se manifesta de diferentes maneiras na contemporaneidade.

Essa diferenciação se faz necessária porque nos leva a pensar os temas aqui relacionados em sentido de totalidade – o que é próprio do método dialético, escolhido para a realização dessa pesquisa – e nos distancia de abordagens que tendem a estratificar a problemática em violência de gênero, violência étnico-racial, violência escolar, violência no trânsito e outros. Quando trabalhamos com expressões setORIZADAS da ação violenta, a tendência é buscarmos causas e consequências de experiências violentas desenvolvidas em realidades espaço-temporais específicas. Aqui, porém, trabalhamos com o princípio da não violência em uma perspectiva educacional, que visa à construção do sujeito em sua totalidade.

Outro aspecto que cabe esclarecimento é que, assim como não estaremos falando de violência enquanto ação isolada, do mesmo modo, não estamos tratando de Paz em seu aspecto de valorização transcendental. A não violência é uma atitude a ser assumida por sujeitos reais, na especificidade de seus contextos socioculturais, diante da gama de tensionalidades existentes em tais contextos. De forma que, diante da abrangência e, ao mesmo tempo, da

capilaridade das ações que constituem a luta em prol da Paz, queremos destacar a importância da aprendizagem da não violência como contribuição real e necessária.

Para isso nos distanciamos da dicotomia entre educação e aprendizagem, que tende a conceber esta última como atividade restrita à educação escolar e voltada exclusivamente para a aquisição de conteúdos. Frente a essa realidade, destacamos a relevância do presente trabalho ao buscar um referencial teórico-metodológico que nos permite situar em um único processo de desenvolvimento psicológico a aquisição de conteúdo e a assimilação de atitudes, comportamentos e valores. Pois somente a partir dessa perspectiva poderemos pensar em relacionar os temas não violência e aprendizagem.

E por último é importante destacar que o princípio da não violência não tem origem no trabalho que estamos desenvolvendo; trata-se de uma orientação da ação sócio-política e religiosa que surge, por meio da militância de ativistas sociais, na primeira metade do século XX e na sequência foi desenvolvido por alguns teóricos, normalmente filósofos, como Lanza Del Vasto (1978), Weill (1990), Muller (2006, 2007) dentre outros, tornando-se uma categoria de análise da ação social. Nosso propósito aqui é trazer esse princípio para o âmbito educacional adequando-o a um referencial teórico-metodológico que melhor acolha os seus fundamentos, propondo pressupostos didático-pedagógicos que venham contribuir com uma prática educacional orientada pelo princípio da não violência.

Ao apresentar a não violência como uma categoria educacional, distanciamos-nos da noção que a define como um apêndice da Educação para a Paz ou como tema pensado sempre a partir da ideia que temos de violência. O que existe de específico na categoria não violência é o fato do tema não estar condicionado à externalização de fenômenos violentos, social que apresentem potencialidades para o desenvolvimento de ações violentas. Trata-se, portanto, de uma ação social preventiva e não apenas de um discurso que se opõe à violência.

A dificuldade em aceitarmos a proposição da não violência como categoria educacional a ser assimilada pelos processos de aprendizagem se deve à tradicional tendência de compreendermos a prática educacional como uma atividade redentora, outrossim, estabelecemos um ponto de chegada para os processos de aprendizagem como se esses vislumbrassem um horizonte teleológico ou um momento de parusia.

É de fundamental importância que nos desarmemos desse ideário, um tanto quanto positivista, para acolhermos a possibilidade de uma aprendizagem da não violência, pois as contradições estão presentes na natureza das relações sociais e estas não serão eliminadas por nenhum processo de ensino aprendizagem. No entanto, se partirmos do pressuposto que o acirramento dessas contradições desdobra-se em práticas violentas, a não violência aparece

como uma categoria sócio-educativa necessária no sentido de capacitar os sujeitos sociais para administrar as tensões e conflitos gerados por tais contradições. A crítica, que nossa reflexão atribui à tradição discursiva que advoga em defesa da Paz, reside no fato de, não raras vezes, a ideia de eliminação sumária das contradições e tensões estar implícita nas apologias à Paz.

A perspectiva educacional que vê a violência como uma doença que se alastra e por isso deve ser curada, é real e necessária, porém, na lógica da não violência, o foco principal está na preservação, exercida por meio de atividades que visam preparar sujeitos para a administração de tensões e conflitos.

No final de 2006, o mundo inteiro teve oportunidade de ver a cena do enforcamento do ex-presidente do Iraque Saddam Hussein. Embora o governo Iraquiano não tenha divulgado as imagens do enforcamento as mesmas vieram a público por meio de gravação realizada de um telefone celular<sup>1</sup>. Em outubro de 2011 o ditador líbio Muamar Kadafi era linchado em uma das ruas de seu país. De forma análoga ao caso anterior, as cenas estarrecedoras, protagonizadas pela vingança de suas ex-vítimas, eram dadas ao público também pelas câmeras de telefones celulares<sup>2</sup>.

O Brasil e o mundo podem acompanhar pela rede de vídeos *Youtube*, as imagens de uma briga, na frente de uma escola no Mato Grosso do Sul, que levou à morte uma adolescente de 15 anos de idade. As imagens também foram captadas na hora do ocorrido pelo público que assistia o confronto<sup>3</sup>.

Com o relato desses episódios não temos a pretensão de apresentar o sujeito da contemporaneidade como mais violento do que o de outrora e tampouco inferir que a tendência em transformar a violência em espetáculo é uma exclusividade do nosso tempo. Porém, não resta dúvida que na era das tecnologias multimídias os casos de violência brutal são mais facilmente registrados, transmitidos e recepcionados. Isso causa um impacto maior na vida das pessoas, visto que os casos estarrecedores de violência que saltam aos olhos todos os dias, por meio dos veículos de comunicação, as fazem indagar sobre a cultura de violência que parece se consolidar cada vez mais nos diferentes contextos da contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/blogs/98074-sobre-o-linchamento-de-kadafi-falemos-um-pouco-sobre-a-mais-primitiva-das-questoes-vida-e-morte.html#.Unon9FOh3j8>. Acesso em 07/11/2013

<sup>2</sup> Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/vasto-mundo/nada-justifica-a-barbarie-do-linchamento-de-kadafi-que-deveria-ser-entregue-a-julgamento-barbarie-da-ideia-do-que-pode-ser-a-nova-libia/>. Acesso em 08/11/2013

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nY7QkhLxc-E>. Acesso em 08/11/2013

O desdobramento desse impacto pode ser a naturalização e banalização da violência, como tende a acontecer com tudo que passa a ter presença excessiva no cotidiano ou o despertar de atitudes de medo, pavor, desconfiança e isolamento. Nesse sentido, um estudo aprofundado sobre a não violência como uma ação propositiva e crítica da realidade sócio-histórica torna-se de grande importância para o contexto atual, pois contribuirá para diminuição do fetichismo que existe em torno do fenômeno da violência, colocando-o como uma problemática social a ser enfrentada a partir das práticas sociais dos sujeitos.

O segundo aspecto que nos desperta para a proposição do tema é o fato de que nas sociedades contemporâneas, conforme Hall (2006), prevalece um multiculturalismo que imprime um caráter plural à temática da identidade. De forma que as identidades culturais se encontram, se fundem e se transformam, dando origem a novas experiências culturais.

Esse dinamismo, oportunizado pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, pode favorecer a comunicação e ao entendimento entre as diferenças ao ajudar superar antigas barreiras que isolavam e lançavam as culturas em experiências etnocêntricas, assim como pode provocar um efeito inverso, acirrando as relações e impulsionando práticas de dominação cultural de caráter fundamentalista.

Nesse horizonte de pluralidade, multiplicam-se e diversificam-se também as maneiras de enfrentar problemas, tensões e conflitos. De forma que, o contexto atual exige uma postura mais atenta daqueles que se interessam pela construção de um mundo de Paz, já não sendo mais viável uma mera pregação em prol da Paz universal, mas, sobretudo o conhecimento fisiológico dos focos de tensão a fim de que o entendimento entre as diferenças seja alcançado por meio de um processo dialógico.

Proclamado de diferentes formas e por diferentes atores sociais como Igrejas, religiões, Governos, ONG's, indivíduos e grupos da sociedade Civil; o brado pela Paz encontra-se um tanto quanto desgastado e sem a mesma força de outrora devido à complexidade das relações sociais no contexto plural das sociedades contemporâneas. Isso o relega a uma superficialidade incapaz de administrar as tensões decorrentes de realidades sociais em que interesses e desejos diversificados se confrontam a cada momento.

Partindo do pressuposto que um dos fatores que mais contribuem para essa problemática é o paradigma transcendental no qual a noção de Paz está ancorada, faz-se oportuno pensar a Paz como realidade a ser construída na prática do entendimento entre as diferenças antes de abstraí-la como um valor universal (HABERMAS, 2003).

Nossa terceira justificativa reside no fato do tema aqui estudado ter sido pouco explorado, sobretudo pela academia brasileira, e ser visto algumas vezes, nesse meio, sob

suspeita de tratar-se de uma forma romântica e sensacionalista de abordar as variáveis sociais relacionadas com a problemática da violência. Para perceber essa tendência o artigo intitulado “A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo”, Chauí (1980), torna-se emblemático.

Nesse artigo a autora define a violência como um conjunto de mecanismos visíveis e invisíveis que vem de alto para baixo da sociedade, unificando-a verticalmente e espalhando-se pelo interior das relações sociais numa existência horizontal que vai da família à escola, dos locais de trabalho às instituições públicas, retornando ao aparelho do Estado. Para a autora, a violência foi produzida e estruturada a partir da própria lógica de construção do Estado e “somente focalizando a violência do lado do exercício da dominação é que se pode conceber com certa clareza o caminho que conduz a construção do mito da não-violência brasileira” (p. 1)

Aqui a não violência é apresentada pela autora como um mecanismo de aceitação-negação empregado como artifício ideológico para permitir a convivência com a violência. Pois essa postura não permite ver uma cultura de violência, produto de um processo de exclusão social, construída historicamente. Tal ideologia, segundo a autora, apresenta a violência sempre como um ato enlouquecido, esporádico ou acidental. Desse modo, a violência é vista antes como uma ação do sujeito que viola as leis do Estado e não a partir do histórico de sonegação de direitos por parte da estrutura de dominação do Estado para com tais sujeitos.

É nessa inversão de olhar para o fenômeno da violência que a autora situa a não violência como um mito, pois ela é tida como essencial na sociedade brasileira, não na perspectiva de transformar a estrutura dominante responsável pela construção sócio-histórica da cultura de violência, mas como forma de classificar e rotular supostos delinquentes, entregando-os ao sistema de segurança.

Concordamos com a autora que, visto por esse prisma, o discurso sobre a não violência se torna um veículo de reprodução da injustiça social e mantenedor da própria cultura de violência imposta pela estrutura de poder a serviço das classes dominantes. Por esse motivo buscaremos tratar o tema da não violência a partir de práxis educativas e abordagens teóricas, que não restringem a violência a fatos fortuitos, mas se perguntam pelas raízes sócio-históricas e culturais de tais fenômenos.

A reflexão de Chauí (1980), ao mesmo tempo em que contribui para que a não violência não se torne mais uma expressão do nosso ufanismo cultural, nos chama atenção para a relevância de um tema pouco trabalhado pelo meio acadêmico brasileiro.

## 1. Problema e objetivos

Um pouco mais trabalhado na Europa e em alguns países da América espanhola, o tema da não violência, ao passar por uma elaboração intelectual mais ampla, é apresentado como uma categoria sócio-histórica focada em uma ação propositiva dos sujeitos sociais, conforme podemos constatar na definição de Martínez (2005):

La no violencia, además de poder ser calificada como una doctrina ético-política, incluso como una filosofía y cosmovisión del ser humano con raíces históricas muy profundas y con ramificaciones en el mundo científico, social y espiritual, se podría entender como método de intervención en conflictos o, también, como un conjunto de instrumentos, procedimientos y estrategias de acción (p.140).

Vemos que o autor apresenta a não violência como uma práxis, ou seja, uma categoria construída a partir da confluência de ações sociais com os universos reflexivos da filosofia, da ciência, da sociedade e da espiritualidade. Submetida à dialética reflexão-ação a não violência se constitui em um tema interdisciplinar capaz de dialogar com diferentes esferas do saber. A novidade que pretendemos inferir no presente trabalho: trazer o tema para a área educacional, mas precisamente para o âmbito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, exige que lancemos mão de uma abordagem teórico-metodológica capaz de transitar por todos esses universos nos quais o autor percebe a presença do tema.

A partir dessa referência básica que submete reflexão e ação a uma relação dialética, constatamos, em nossas investigações iniciais, que a violência é uma ação humana que pode se manifestar ou pela ausência de comunicação racional, conforme postula Weil (1990), ou por ser elaborada em um local discursivo que a adote como critério de validação. Diante disso, conjecturamos que uma prática educacional que venha propor a não violência como aprendizagem deve partir de uma abordagem teórico-metodológica que enfatize a palavra e a ação como elementos de mediação nos processos de aprendizagem. Encontrar esse caminho teórico-metodológico, portanto, constitui o problema central de nosso trabalho.

Dessa forma, nosso objetivo geral consiste em apresentar as bases teóricas e metodológicas para uma prática educacional que proponha processos de aprendizagem e desenvolvimento orientados pelo princípio da não violência com foco na mediação através de signos verbais e do uso de instrumentos tecnológicos.

Para alcançar esse objetivo, partindo do pressuposto que a categoria não violência se constitui a partir da dialética reflexão-ação, nossos objetivos específicos são:

- Realizar um paralelo entre a trajetória histórica do movimento social da não violência e algumas das principais teorias científicas do desenvolvimento humano, voltadas para a aprendizagem de comportamentos e valores oriundos de condicionamentos ou elaboradas pelo aprendiz em ambientes interativos.

- Estabelecer um diálogo entre o princípio da não violência e a educação a fim de que sejam apontados pressupostos didático-pedagógicos para uma aprendizagem da não violência.

- Investigar o alcance das mediações a partir do uso das palavras e das TIC nos processos de aprendizagem de comportamentos e valores, oriundos de condicionamentos ou elaboradas pelo aprendiz em ambientes interativos.

## 2. Revisão bibliográfica

As publicações sobre a não violência apresentam narrativas das experiências de militância pacifista como podemos apreciar na biografia de Gandhi (1999) e nos Remanes de Tolstoy (1994). Porém é consenso entre os estudiosos do tema atribuir o pioneirismo da reflexão sobre o princípio da não violência com uma categoria filosófica aos trabalhos Lanza Del Vasto, mas precisamente em suas obras “A técnica da não violência (1971), “A aventura da não violência” (1978) e “A força dos não violentos para evitar o fim do mundo” (1993). Além dessas obras citadas anteriormente o autor deixou várias publicações, entre artigos e livros, que apontam para a análise da relação dialética entre o princípio da não violência e a ação social. Da abertura protagonizada por Lanza Del Vasto o tema da não violência vai adentrar o universo da intelectualidade e se fazer presente em diferentes âmbitos da flexão sócio-política, inclusive o educacional, sobretudo, a partir de 2000 quando a UNESCO lança a Década Internacional da promoção da Cultura de Paz e não violência em Benefício das Crianças do Mundo.

Iremos encontrar o tema da não violência em publicações que o abordam como uma proposta do movimento pacifista para as relações internacionais. Nesse âmbito merecem destaque os trabalhos de Bóbbio, “O problema da guerra e as vias da Paz”, (2003) e Boserup e Marck em “Guerra sim armas: La noviolencia em La defensa nacional”, (2001). O trabalho desses autores dialoga com o movimento pacifista e se limitam a analisar a não violência como uma possível metodologia de ação para as relações internacionais diante do contexto de guerras na virada do milênio.

Filósofos deram ênfase à reflexão filosófica sobre o princípio da não violência como referência para a ação sócio-política dos indivíduos e das Instituições sociais. Essas reflexões já apontavam o princípio da não violência como um forte referencial para a educação, conforme podemos constatar em Weill (1990), para quem a não violência constitui o objetivo primeiro da educação moral e Muller (2006), que estabelece um diálogo entre o princípio da não violência e a educação escolar.

No meio acadêmico brasileiro, Guimarães (2005), em sua tese de doutorado, intitulada “Educação para a Paz: sentidos e dilemas”, apresenta a não violência como uma tradição do movimento pacifista e uma dimensão da Educação para a Paz. Dentre as obras mais conhecidas que relacionam os temas da não violência e da educação não encontramos nenhuma que se aproximava da relação do princípio da não violência com os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Isso nos levou à procura de teses, dissertações e artigos produzidos por autores que investigaram as temáticas da não violência, educação e aprendizagem. Após realizarmos uma busca em sites de diferentes Programas brasileiros de pós-graduação fechamos nossa investigação no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No portal da CAPES<sup>4</sup>, até o momento que desenvolvíamos essa pesquisa, não encontramos nenhum trabalho, entre teses e dissertações, que relacionassem as palavras-chave não violência e aprendizagem. Com a palavra-chave não-violência localizamos aproximadamente 56 trabalhos no período entre 2004 a 2012. Desses 56 trabalhos, a maioria trazia a violência como tema focal e a não violência aparecia apenas como necessidade da emergência de uma cultura de não violência como contraponto à cultura de violência vigente. Os trabalhos que mais se aproximavam da abordagem que pretendemos realizar relacionavam os temas não violência e educação, com ênfase à erradicação da cultura de violência ou como forma de enfrentamento do problema da violência no ambiente escolar. Encontramos três trabalhos que possibilitam um diálogo com a reflexão que pretendemos desenvolver, porém, ainda bastante distintos do objeto de pesquisa aqui trabalhado. São eles:

Cristovão (2011), que em sua dissertação de mestrado intitulada “A cultura da violência e o desafio da Educação para a Paz”, procura identificar as bases social, política e econômica que constitui a cultura de violência, apresentando à educação o desafio de ser uma prática de resistência à cultura de violência a partir de uma análise crítica da realidade sócio-histórica.

---

<sup>4</sup> Banco de teses da CAPES, disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/>

Santos (2007), com o título “Educação e não-violência: a contribuição do projeto Integrarte para o desenvolvimento de uma cultura de não-violência nas escolas”. Em sua dissertação a autora analisa o desenvolvimento de um projeto educacional e lança mão do conceito de ação não violenta na tentativa de elaborar uma proposta educacional que contribua para a minimização ou extinção da violência no ambiente escolar.

Pacheco (2006) faz um estudo sobre “a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes”. Nesse trabalho a autora procura compreender os conceitos a partir das representações docentes.

Vemos que o numero de trabalhos publicados no Brasil sobre o tema ainda é muito reduzido. Outra constatação que fizemos nessa investigação é que não raras vezes o tema aparece como mera negação à violência, porem, distante de sua contextualização sócio-histórica e acadêmica. Quanto à abordagem que pretendemos realizar, ou seja, focar o tema da não violência como princípio orientador dos processos de aprendizagem, não encontramos nenhuma pesquisa que se aproxima da mesma. Isso nos faz constatar que a relevância do trabalho que hora desenvolvemos encontra-se antes de tudo em sua originalidade.

### 3. Fundamentação e Referencial Teórico

O fato do tema aqui trabalhado ser de natureza bastante vasta e estar presente em diferentes áreas do conhecimento optamos por apresentar não só os referenciais, mas antes as fundamentações teóricas, que nos permitirão uma melhor compreensão da delimitação do tema.

Visto que para nossa reflexão importa a compreensão do tema da não violência em sua constituição histórica enquanto princípio teórico-prático, a sua proposição como uma ação humana concretizada pela mediação da fala e dos instrumentos tecnológicos e finalmente sua utilização com principio orientador de práticas educacionais; o tema encontra-se fundamentado a partir dos trabalhos dos seguintes autores:

- a) A construção sócio-histórica do princípio da não violência, a partir da experiência de Gandhi (1999) e Weil (1999). O diálogo entre a experiência Gandhiana e a reflexão do filósofo citado acima nos permite constatar a violência como uma ação humana que pode se manifestar pela ausência de comunicação racional.
- b) A não violência como uma ação propositiva para as relações humanas e sociais elaborada em um local discursivo que a adote como critério de validação. Aqui

contaremos com as contribuições de Habermas (2002, 2003), Vygotsky (1991, 1993, 1998), Rey (2007), Maturana (2002)

- c) Diálogo entre o princípio da não violência e a educação por meio das contribuições de Muller (2006, 2007) e Schettini Filho (2011). Esses autores apresentam pressupostos didático-pedagógicos que visam a facilitar a presença do princípio da não violência nas práticas educacionais.

Nosso referencial teórico foi levantado com o propósito de direcionar a discussão para o foco central da pesquisa, que é apontar um caminho teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma aprendizagem da não violência. Para isso percorremos os princípios epistemológicos gerais para aquisição do conhecimento, fazendo um paralelo com as bases teóricas para o desenvolvimento da aprendizagem de comportamentos e valores. Dessa forma chegamos às seguintes referências:

- a) Princípios epistemológicos da aquisição do conhecimento condensado no racionalismo inato de Descartes (1987), na experiência com o meio de Hume (1999), na produção do conhecimento por meio da ação interativa de Kant (1991) e na formação da consciência por meio do processo dialético das relações de produção da vida material em Marx (1980)
- b) No processo de escolha do referencial teórico-metodológico para a aprendizagem focada no princípio da não violência, dialogaremos com as bases teóricas da aprendizagem de comportamentos e valores utilizando os trabalhos de Biaggio (2008), obra em que a autora descreve as teorias do condicionamento, tais como a de Skinner e Bandura; Piaget (2004), trabalho em que o autor descreve o processo de construção do Juízo moral e Vygotsky (1991, 1993, 1998) onde encontramos as bases da teoria histórico-cultural.

Tanto nas narrativas de militância social como a trajetória de Gandhi, por exemplo, quanto nas abordagens teóricas que percorreremos neste trabalho, a não violência aparece como uma ação propositiva em contextos sociais marcados por coerção e violência. De acordo com Carone (2001), a principal característica do método dialético é o fato da realidade social ser “ pensada como totalidade dotada de história, que nasce e caduca como os seres vivos, isto é, não é imutável, sofre transformações (p. 21).

Nessa perspectiva o presente trabalho apresenta a não violência, antes como princípio que questiona a produção sócio-histórica da cultura de violência do que como regra de análise e atuação em setores sociais que manifestam casos de violências. Além disso, o caráter de movimento e transformação social, próprio desse método, nos permite propor uma

aprendizagem da não violência como utopia educacional frente à cultura de violência que está posta.

Outra característica do método, segundo a autora, é a abstração do fato social em questão a fim de percebermos as contradições que o produzem. A não violência, portanto, ultrapassa a mera negação da violência e se torna uma categoria de análise e ação social frente o fenômeno da violência. Esse movimento de abstração presente no método dialético é necessário para revelar a essência do fenômeno social estudado pela negação de sua aparência (CARONE, 2001).

Vemos, portanto, que o fenômeno da violência, comumente apresentado como algo natural e desestoricizado, na perspectiva de uma prática educacional comprometida com o princípio da não violência, deve sofrer uma desconstrução ideológica por parte dos sujeitos dos processos educacionais para que os mesmos façam uma opção consciente e livre pelo princípio da ação não violenta. Diante disso, no presente estudo realizaremos uma pesquisa qualitativa, utilizando a técnica de consulta bibliográfica, a fim de estabelecer um diálogo entre não violência e educação, tendo como orientação metodológica o materialismo dialético.

#### 4. Estrutura da dissertação

No primeiro capítulo apresentaremos o processo de construção do princípio da não violência a partir da prática social do movimento pacifista, com base na experiência de Gandhi (1999) e da reflexão filosófica de Weil (1990) e Kant (2007). Ainda neste capítulo estabeleceremos um diálogo entre o princípio da não violência e educação por meio das contribuições de Muller (2006, 2007).

No segundo capítulo buscaremos um referencial teórico metodológico para uma aprendizagem da não violência. Para isso, partiremos da apresentação dos princípios filosóficos de aquisição do conhecimento condensados no racionalismo Inato de Descartes (1987), na experiência com o meio de Hume (1999) e na produção do conhecimento por meio da ação interativa de Kant(1991).

Na sequência, apresentaremos os conceitos de aprendizagem e violência que orientarão nossa reflexão e em seguida realizaremos um diálogo entre as diferentes bases teóricas da aprendizagem de comportamentos e valores utilizando os trabalhos de Biaggio (2008), Piaget (1994) e Vygotsky (1991, 1993, 1998), a fim de identificar a abordagem teórico-metodológica que mais corresponde à proposição da não violência como princípio dos processos de aprendizagem.

No terceiro, destacaremos a relevância da comunicação e das mediações linguísticas e tecnológicas nos processos de aprendizagem da não violência. Primeiramente, analisaremos o processo histórico que constituiu a comunicação como categoria básica de análise dos postulados racionais e éticos na contemporaneidade. Definiremos ainda os conceitos de razão e comunicação na perspectiva por nós trabalhada. Para isso recorreremos às reflexões de Habermas (1975, 2002, 2003).

Em seguida, a partir da contribuição de Maturana (2002), trabalharemos a ideia de comunicação na perspectiva do outro, como método indispensável, para uma prática educacional da não violência e concluiremos analisando as possibilidades de desenvolvermos processos comunicativos capazes de aproveitar as mediações linguística e tecnológica, operacionalizada pelas TIC, como recursos didático-pedagógicos para os processos de aprendizagem da não violência.

## CAPÍTULO I

### A NÃO VIOLÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

O horror causado pelas experiências das duas grandes guerras ocorridas no século passado levou pensadores, sobretudo europeus, a se perguntarem se a Paz não poderia ser construída por meio da educação. Nas décadas de 1950 e 1960, universidades europeias já desenvolviam pesquisas científicas, especulando sobre as condições da Paz no mundo por meio de uma disciplina denominada Estudos de Paz, que incluía também a perspectiva educacional (GUIMARÃES, 2006).

Na década de 1980, a educação para a Paz já se encontrava consolidada e difundida em diversas partes do mundo com publicações especializadas, associação de educadores e centros universitários próprios. Ao ser recomendada por órgãos internacionais como a UNESCO, a educação para a Paz torna-se meta de políticas públicas em várias partes do mundo (GUIMARÃES, 2006). No Brasil, a educação para Paz conquistou um espaço relevante, porém, com maior expressão entre as ONG's. Aos poucos, a temática vai sendo introduzida no meio acadêmico e escolar como uma alternativa frente aos desafios colocados pela problemática da violência nas escolas.

As reflexões sobre a educação para a Paz deram origem a várias tendências e concepções em virtude da abrangência e da complexidade do tema. Em sua tese de doutorado, Guimarães (2005), ao trabalhar sentidos e dilemas da educação para a Paz, faz uma apresentação sistemática das principais tendências e questionamentos sobre a pedagogia da Paz. O trabalho desse autor nos deu possibilidade de contemplar na tradição da não violência uma estreita possibilidade de diálogo com uma das principais atividades da prática educacional, a saber, o processo de ensino aprendizagem, justamente pelo fato da referida tradição procurar submeter o desejo de construção de uma cultura de Paz a uma relação dialética entre a formação subjetiva do indivíduo e a transformação dos processos socioculturais geradores de relações sociais injustas e violentas.

Diante do intuito de percebermos o lugar da não violência na ação social e política, recorreremos a Norberto Bobbio que, na quarta edição de sua obra “O problema da guerra e as vias da Paz”, (2003) apresenta-nos o panorama do movimento pacifista na virada do último milênio. Em seguida, lançaremos mão da autobiografia de Mohandas Karamchand Gandhi (1999) para conhecermos uma das atividades sócio-políticas que mais inspirou as reflexões sobre a não violência no século XX. Para discutir a dimensão filosófica do princípio da não violência contaremos com a contribuição de Platão (1980), Aristóteles (1984), Maquiavel

(2001) e Eric Weil por meio de sua obra “Filosofia política” (1990). Concluiremos, apresentando os desafios da construção de uma proposta educacional voltada para o princípio da não violência com referência na obra “Não violência e educação”, de Jean-Marie Muller (2006).

Com esse caminho pretendemos, neste capítulo, acessar as principais fontes de inspiração do movimento da não violência; as práticas sócio-políticas que marcaram sua trajetória histórica; bem como, as reflexões filosóficas e pedagógicas, sobre a não violência, suscitadas a partir das ações deste movimento. Com base em tais elementos estabeleceremos a construção de um diálogo entre não violência, Filosofia e educação

### 1.1 O lugar da não violência na ação sócio-política

Uma das questões centrais que encontramos no delineamento da maioria das abordagens da educação para a Paz é se a busca da Paz deve acontecer por meio de um processo que prime pela conquista da Paz interior, portanto, focada nas experiências subjetivas ou se a mesma deve voltar-se prioritariamente para a objetividade das experiências coletivas.

Esse dilema se expressa na própria trajetória de militância do movimento pacifista que Bobbio (2003) tem a preocupação de destacar no lançamento da quarta edição de seu livro *O problema da guerra e as vias da Paz*. O autor recorda que já na primeira edição dessa mesma obra apresenta três formas possíveis de pacifismo os quais define da seguinte forma:

O primeiro “instrumental” (as várias políticas de desarmamento); o segundo, “institucional”, que eu distinguia em “jurídico”, ou a paz através do direito, e em “social” ou a Paz através da revolução social; o terceiro, “finalista”, que eu distinguia por sua vez em ético-religioso e terapêutico (a guerra como consequência de uma doença a ser curada) ( BOBBIO, 2003, p. 8)

Trata-se de uma análise do movimento pacifista, em que o autor percebe, em diferentes linhas de ação, a presença de relações políticas, institucionais e interpessoais. Na primeira, busca-se a paz na correlação de força política em vista do desarmamento e nos processos revolucionários que visam a transformar a ordem vigente em uma ordem supostamente pacifista; nas relações institucionais o direito aparece como veículo mediador e facilitador da superação de conflito entre as nações. Por fim, nas relações interpessoais, procura-se a Paz na cristalização subjetiva de princípios ético-religiosos alimentados pela esperança de que tais princípios sejam capazes de alcançar as macro decisões institucionais.

Ao realizar tal análise, inicialmente, Bóbbio deixa clara a sua simpatia pelo pacifismo de caráter institucional- jurídico e não economiza críticas à utopia de caráter ético-religioso justamente por essa tendência do movimento pacifista se negar a enfrentar a realidade institucional.

Pacifismo não é apenas invocar a Paz, pregar a Paz, dar testemunho de querer a Paz, socorrer com risco e perigo pessoal levando ajuda humanitária onde a guerra se alastra. Este é o pacifismo ético-religioso, que se inspira conscientemente na ética das boas intenções. Opõe a não-violência absoluta a todas as formas de violência, por menor que seja.[...] Objeta-se que professar de maneira rigorosa e coerente a não-violência absoluta serve para salvar a própria alma, mas jamais eliminou a violência nesse mundo. Acaso não é verdade que a impotência do homem pacífico acaba por favorecer ao prepotente? (BOBBIO, 2003, p.11).

Embora na terceira edição dessa mesma obra, publicada em 1989, o autor tenha manifestado sua preferência pelo pacifismo institucional-jurídico, enfatizando a atuação do que ele chama de um *terceiro ausente*, ou seja, uma instituição supostamente neutra capaz de mediar situações de conflito entre as nações; no prefácio desta quarta edição, publicada em 2003, percebe a fragilidade desta tendência. Isso porque, naquele momento, a violência institucional já não era monopólio dos Estados, visto que a violência privada apresentava visível relevância por meio das ações de grupos subversivos, tanto de natureza política, presente na ação de alguns grupos de guerrilha, como de natureza criminosa: as ações da máfia, por exemplo. Essa conjuntura levou o autor a colocar o movimento pacifista em questão mais uma vez. De modo que mesmo mantendo suas críticas ao pacifismo ético-religioso, Bobbio (2003) faz uma distinção entre diferentes concepções de não-violência, deixando claro em seus argumentos que a noção de não violência pode estar estritamente vinculada ao âmbito das relações ético-religiosas, portanto ingênua, em sua concepção, como pode assumir um posicionamento no âmbito da institucionalidade, conforme podemos perceber a seguir:

Dessa forma de pacifismo existem pelo menos duas versões que chamarei de institucionais para distingui-las do pacifismo ético-religioso[...] A primeira versão é aquela que remete a distinção gandhiana entre não-violência passiva e não-violência ativa, prevê a possibilidade de predispor de uma defesa não armada, que recorra unicamente às ações, como a resistência passiva, a não colaboração com os poderes públicos, a desobediência civil, o boicote. A segunda versão, mais realista, e, como tal menos rigorosa, é aquela que se baseia na distinção entre a violência disseminada, e portanto incontrolável, e a violência concentrada e controlada, como a de um organismo acima das

partes, que tenha ele só, a exclusividade do uso dos meios violentos. (BOBBIO, 2003, p. 12)

O autor considera que para ação pacifista adquirir relevância política, o movimento deve orientar-se antes por uma ética materializada na ação política do que por uma ética estacionada na reflexão e divulgação de princípios. Diante disso, vê-se que ele considera legítimo o movimento da não-violência ativa por se tratar de uma ação regulada, que não se restringe ao âmbito do discurso e do simbolismo da Paz. Porém, deixa transparecer que encontra certo irrealismo no movimento em razão de o mesmo pretender erradicar toda e qualquer forma de violência, não estando focado apenas na resistência à violência institucionalizada por grupos.

É importante destacar que o foco da reflexão de Bobbio (2003) é a guerra entre as nações, porém ao trazer a não violência para o âmbito de suas reflexões, o autor nos oferece valiosa contribuição ao destacar a racionalidade sócio-política presente na não violência ativa e a um só tempo nos alertar para o cuidado de não tratarmos o tema numa perspectiva de redenção social frente à cultura de violência presente na contemporaneidade. Por se tratar de uma análise histórica, política e filosófica do problema das guerras e do movimento pacifista, Bobbio trata o tema da não violência ativa, despindo-o de todo o caráter místico, espiritual e afetivo que estão presentes, em suas experiências de origem, na prática social Gandhiana. Certamente ao submetermos o referido tema a um diálogo com a educação e a linguagem, tais características não devem ser desconsideradas.

## 1.2 Gandhi e o princípio da não violência ativa

Foi Mohandas Karamchand Gandhi quem introduziu no ocidente o conceito de não violência. A autoridade de Gandhi em relação a esse conceito vai desde parte de sua formulação teórica a uma intensa ação social e política, regida pelo princípio da não violência, em vários campos, entre eles, política, educação, direito, comunicação e diálogo-antirreligioso. De origem hindu, Gandhi viveu de 1869 a 1948 entre a Índia, a África do Sul e a Inglaterra, onde se formou em direito. Nos dois primeiros países ele desenvolveu um trabalho sócio-político de combate às injustiças, praticadas pelo colonialismo britânico, orientado pelos princípios da não cooperação e da não violência. Sua atuação foi de grande contribuição para a independência de seu país. A ação sócio-política de Gandhi inspirada e orientada por uma sólida experiência religiosa, que soube dialogar com valores do cristianismo, do hinduísmo e do islamismo. Recebeu impulso daquilo que a religião costuma

oferecer de melhor, a capacidade de auto superação e o espírito de solidariedade humana, ao mesmo tempo em que o distanciou da face obscura da experiência religiosa, comumente revelada em posturas intolerantes e fundamentalistas. Porém, tal exemplo não fora seguido pela maioria dos religiosos do seu país, pois mesmo depois de conseguir certa unidade entre hindus e muçulmanos, no processo de luta pela independência, o período pós-independência foi marcado por conflitos religiosos, que culminaram em sua própria morte quando foi assassinado por um fanático hindu que julgava ter sido Gandhi favorável do lado muçulmano.

Em um ambiente de tensão religiosa, imposição política, injustiça social e pobreza extrema, Gandhi percebeu que todas essas controvérsias estavam distantes da verdade. Ao mesmo tempo em que foi tomado pela convicção de que não se chega à verdade por meio da violência e tampouco ficando acomodado diante de situações injustas e do sofrimento do outro. Podemos perceber essa postura no seguinte relato presente no final de sua autobiografia:

Para ver face a face o espírito da Verdade universal, que tudo permeia, o indivíduo deve amar a mais insignificante criatura como a si próprio. E um homem que quer chegar a isso não pode permanecer fora de nenhum campo da vida. É por isso que minha devoção à Verdade me levou ao campo da política. E posso afirmar, sem menor hesitação e ainda assim humildemente, que aqueles que dizem que religião não tem nada a ver com política não sabem o que significa religião (GANDHI, 1999, p. 428).

As palavras do autor revelam importantes peculiaridades de seu pensamento que nos parecem ainda um tanto distantes das práticas sociais que predominam na cultura ocidental, pois Gandhi não deixa a leveza do afeto e da espiritualidade relegar sua ação política ao âmbito da ingenuidade, assim como não permite a frieza do pragmatismo embrutecer sua prática política. Nesse sentido, sua concepção de não violência é embasada em pressupostos racionais da busca da verdade, em engajamento sócio-político, bem como na sensibilidade humana alimentada por valores de natureza místico-espiritual como ternura, compaixão e solidariedade.

Todo o pensamento de Gandhi está estruturado sob uma lúcida noção de que o eu está sempre vinculado ao outro de forma dialética. A sua concepção de verdade, virtude que ele elege como princípio norteador de suas atividades, não se torna possível sem que haja uma correlação entre palavra e pensamento. A autenticidade da palavra, principal mediadora da relação com o outro, dependerá de sua coerência com o pensamento, ou seja, da relação com si mesmo. Gandhi coloca a gênese da moral na coerência entre pensamento e palavra. A

verdade “não é apenas autenticidade da palavra, mas também a do pensamento” (GANDHI, 1999, p. 19). Percebemos que a palavra de verdade é lançada não apenas para satisfazer as exigências da convenção ética em relação àquilo que é bom e justo, mas trata-se de uma expressão interior que harmoniza a palavra externalizada com sentimentos, emoções e desejos comprometidos com a bondade e a justiça. Nesse sentido, a afetividade se torna parte integrante da busca racional da verdade e também o meio pelo qual a verdade se revelará no agir.

Ainda nos primeiros anos de formação escolar, o *Mahatma*<sup>5</sup> tem contato com o que viria a ser a referência norteadora de suas ações rumo a uma prática social não violenta: o princípio de apresentar o bem em retribuição ao mal.

Quando te deres um copo d'água, oferece um prato de comida;  
Quando te deres um bom dia sincero, curva-te com respeito e zelo;  
Quando te deres uma simples moeda, devolve com ouro;  
Se conquistares tua vida, não será uma vida contida.  
Os atos e palavras dos sábios só serão coerentes quando reconhecerem o trabalho dos que os servem.  
A verdadeira nobreza de um ser humano está na alegria de retribuir com o bem o mal que lhe causam (GANDHI, 1999, p. 47).

Esse verso, de um poema em *gujarate*<sup>6</sup> foi a sua primeira fonte de inspiração que, depois iria se desenvolver em um pensamento mais elaborado a cerca da não violência. Gandhi também revela ter recebido influência do autor russo Tolstói (1828 - 1910), por meio de seu livro *O Reino de Deus está dentro de Você* (1894) e do economista Inglês John Ruskin (1819 - 1900), por meio de sua obra *Até o Último* (1862). Mas será por meio do contato com termos sânscritos presentes na literatura hinduísta e budista que Gandhi vai chegar às bases teóricas da sua ação não violenta. O autor lança mão de duas palavras sânscritas, *Ahimsa* e *Satyagraha*, que irão constituir a síntese de seu pensamento (GANDHI, 1999).

*Ahimsa*, (a = não + himsa= dano ou injúria) significa uma negação ao desejo de ferir ou cometer uma violência contra uma criatura viva em qualquer das esferas da ação humana, física, verbal ou mental (GANDHI, 1999, p. 430). Muller (2006), ao tentar estabelecer um diálogo do pensamento de Gandhi com a cultura ocidental esclarece que o termo se aproxima de inocência, do latim, que significa não ferir ou causar dano. *In* é o prefixo de negação e *Nocere*, ferir ou causar dano. Contudo, a transformação semântica que recaiu sobre esse termo

---

<sup>5</sup> Termo sânscrito que significa Grande alma ou espírito e literalmente traduz-se por magnânimo. Na Índia, trata-se de um título conferido aos grandes sábios ou santos.

<sup>6</sup> Uma das várias línguas co-oficiais da Índia, falada no noroeste do país onde está localizado o Estado de Gujarate.

na cultura ocidental, vinculando-o à idéia de pureza inofensiva, acaba por distanciá-lo da categoria estabelecida pelo autor indiano.

O outro termo trabalhado por Gandhi, *Satyagraha*, poderíamos definir como uma luta constante em busca da verdade: *satya* traduz-se por verdade e *agraha* significa firmeza, constância. A experiência do *Satyagraha* desenvolvida por Gandhi em momento algum se resumiu em uma busca da verdade em chave estritamente filosófica ou teórica, mas a partir de atividades sociais em que a busca da verdade estava conjugada à luta pela justiça e pela eliminação do sofrimento das pessoas.

Gandhi realizou a experiência do *Satyagraha*, de forma mais intensa, entre o final do século XIX e início do século XX, em três diferentes ocasiões: na luta pelo direito à cidadania dos migrantes hindus que viviam na África do Sul (1893); na sua aproximação aos denominados intocáveis, por serem considerados impuros e pertencerem à camada mais pobre do sistema de casta da sociedade indiana (1915) e na luta de resistência ao imperialismo britânico em prol da independência da Índia (1919).

A experiência de Gandhi ocorre em ambientes culturais marcados pela diversidade em um dos aspectos centrais de uma cultura, a prática religiosa. A África do Sul de fins do século XIX e início do século XX abrigava o antagonismo étnico suscitado pela política do *Apartheid* da colonização britânica que não se restringia aos negros sul africanos, alcançando também os indianos que viviam naquele país. Ao mediar o diálogo entre os colonizadores ingleses e a comunidade indiana presente na África do Sul o pacifista indiano, necessariamente, teve que dialogar com as tradições cristãs, hinduístas e mulçumanas. Esse pluralismo étnico-religioso em um contexto de dominação colonial oficialmente racista irá possibilitar que Gandhi teorize a ação não violenta, a partir de dois aspectos que se apresentam como essenciais em seu pensamento. Primeiro pensar a não violência como uma prática propositiva de resistência contra as injustiças sociais, os preconceitos étnicos e a intolerância religiosa. Depois, dissociar a noção de Paz da ausência de situações de tensão e conflito.

O contexto de desigualdade social e antagonismo étnico-religioso não apenas legitima a proposição da ação não violenta presente na própria história de Gandhi como nos permite observar que o princípio da não violência ao ser traduzido em prática educacional não pode prescindir do lugar e da ação social dos sujeitos. De forma que este diálogo com a educação consiste em deslocar o tema da não violência do âmbito do contrato burocrático entre as nações, submetendo-o ao espaço de constituição do sujeito, porém sem perder de vista sua influência nas relações institucionais em uma perspectiva sócio-histórica.

### 1.3 Não violência e Filosofia

O pensamento e a ação de Gandhi despertaram pensadores ocidentais para o aprofundamento do tema da não violência em uma perspectiva filosófica. Não é nosso objetivo apresentar um tratado sobre a filosofia da não violência, no entanto, o diálogo com reflexões filosóficas que abordam o tema e mesmo críticas filosóficas direcionadas à ação violenta, muito nos ajudarão a construir uma base de pensamento capaz de estreitar o vínculo entre a não violência e a educação.

Ao recorrermos ao berço da filosofia ocidental, obviamente, iremos observar que os gregos não apresentavam a não violência como uma categoria filosófica, embora na concepção ética de Sócrates, Platão e Aristóteles percebe-se um pressuposto moral que atualmente constitui um dos fundamentos teóricos da filosofia da não violência: a proposição de que o caminho da felicidade e da realização humana não está em responder à injustiça com a injustiça, o que nos remete à ideia de Gandhi de apresentar o bem em retribuição ao mal conforme apresentamos anteriormente. Podemos perceber isso no diálogo de Sócrates com Critão descrito por Platão:

Sócrates- Adiante. Retribuir o mal que nos fazem é justo, como diz a multidão, ou injusto?

Critão- Absolutamente injusto.

Sócrates- Sim, porque entre fazer mal a uma pessoa e cometer uma injustiça, não há diferença nenhuma.

Critão- Dizes a verdade.

Sócrates- Em suma, não devemos retribuir a injustiça, nem fazer mal a pessoa alguma, seja qual for o mal que ela nos cause. Cautela, porém, Critão, ao admitires esses princípios, não o faças em contradição com o teu pensamento, pois sei que essa opinião é e será de alguns poucos. Entre os que a adotam e os que a repelem não existe um ânimo comum; fatalmente se a quererão mal uns aos outros, ao verem os propósitos uns dos outros. Portanto, considera muito bem tu se comungas a minha opinião, se concordas comigo e se nossa deliberação partirá do princípio de que jamais é acertado cometer injustiça, retribuí-la, vingar pelo mal que fazemos o mal que nos fazem, ou se diverges e não co-participas do princípio. Quanto a mim, essa é opinião minha antiga, que ainda agora mantenho. Tu, porém, se tens outro sentir, fala, dá-me a conhecer; se perseveras no de outrora, presta atenção ao que aí decorre (PLATÃO, 1980, p.72).

Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta a felicidade como fim último da ação moral do ser humano e reconhece este mesmo princípio como um dos caminhos viáveis para chegar à plenitude da moral:

É também evidente que são más ambas as coisas: ser injustamente tratado e agir injustamente; porque uma significa ter menos e outra ter mais do que a quantidade mediana, que desempenha aqui o mesmo papel que o saudável na arte médica e a boa condição na arte do treinamento físico. Não obstante, agir injustamente é pior, pois envolve vício e merece censura. E tal vício ou é de espécie completa e irrestrita, ou pouco menos (devemos admitir esta segunda alternativa, porque nem toda ação injusta voluntária implica a injustiça como disposição de caráter), enquanto ser injustamente tratado não envolve vício e injustiça na própria pessoa (ARISTÓTELES, 1984, p. 132).

No primeiro diálogo, Platão apresenta Sócrates adotando uma postura irredutível diante da possibilidade da retribuição do mal com o mal. Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta o mesmo princípio, porém, observar que nem sempre há uma relação direta entre uma ação injusta voluntária e uma disposição de caráter para a injustiça. Percebemos na postura aristotélica um movimento de racionalização que tende a estabelecer, em alguns casos, uma separação entre o ato injusto voluntário, portanto, consciente e a integridade do caráter de quem o praticou. Nessa postura, inevitavelmente, encontramos o precedente para um dos principais entraves no diálogo entre o princípio da não violência e a tradição racionalista ocidental, a saber: a tendência é de esta última tentar encontrar justificativa para a ação violenta, sobretudo, no âmbito da política e das relações sociais.

A fresta aberta por Aristóteles permanecerá adormecida durante séculos, vindo à luz na aurora do século XVI quando a ação política ocidental foi submetida à uma apreciação crítica que teve como um dos principais protagonistas o italiano Nicolau Maquiavel.

[...] Ao tomar um país, deve aquele que ocupa levar a efeito todas as violências necessárias e praticá-las de uma só vez para não ter de renová-las a cada dia: assim, isentando-se de reproduzi-las, poderá inspirar confiança aos homens e, fazendo-lhes o bem, conquistar a sua simpatia (MAQUIAVEL, 2001, p. 52-53).

A afirmação de Maquiavel revela que a racionalidade política e a racionalização da violência acontecem a um só tempo no processo de consolidação do pragmatismo político. Arendt (2005) crítica essa simbiose entre política e violência, afirmando que isso provocou certa miopia cultural no pensamento ocidental em relação ao fenômeno da violência.

Ninguém consagrado a pensar sobre a História e a Política pode permanecer ignorante sobre o enorme papel que a violência sempre desempenhou nos assuntos humanos, e a primeira vista resulta mais que surpreendente que a violência tenha sido singularizada tão poucas vezes para sua especial

consideração. [...] qualquer um que busque algum tipo de sentido nos relatos do passado, está quase obrigado a ver a violência como um fato marginal. Tanto em Clausewitz, denominando a guerra como «a continuação da política por outros meios», como em Engels, definindo a violência como o motor do desenvolvimento econômico, sempre se destaca a continuidade política ou econômica, como a continuidade de um processo que permanece determinado por aquilo que precedeu a ação violenta (ARENDDT, 1994, p. 16-17).

A não ocupação para com a temática da violência, enquanto realidade sistêmica da vida social, política e econômica, tende a condicionar o exercício do poder à ação violenta, de modo que uma possível superação da mesma seja vislumbrada antes pela própria violência do que através da proposição de uma cultura de não violência, na qual a violência não seria pensada como um desdobramento natural da política e da economia.

Outro aspecto a ser observado é que em sua afirmação, anteriormente citada, Maquiavel não faz uma apologia direta à violência, mas a apresenta como um meio necessário para que a estabilidade futura seja garantida. Aqui, deparamo-nos com a gênese da justificação racional da violência que, segundo Muller (2007), é responsável pelo domínio da ideologia da violência hoje impregnada em nossas sociedades. Tal ideologia implica opor uma *contra-violência* às situações de violência existentes ou justificar o emprego da violência quando esta serve a uma causa supostamente justa.

Isso induz as pessoas, ainda que indiretamente, a postular a possibilidade da violência como um direito humano. Essa tendência está sempre acesa porque fora inculcada, na maioria dos seres humanos, uma mentalidade jurídica que os faz sempre justificar suas atitudes, por isso quando alguém usa de violência a tendência é convencer-se de que a violência é um direito seu como ser humano. É comum observarmos esse discurso nas críticas, que uma parcela da população dirige aos grupos de direitos humanos quando estes denunciam casos de torturas nas prisões. Como se a tortura daqueles que cometeram determinados crimes fosse um dever do Estado e um direito dos que foram vitimados.

O autor argumenta, ainda, que mesmo quando a violência é oriunda de situações de revoltas e opressão, ela deve ser compreendida, porém, não justificada. Pois, “se, de fato, a violência é justa quando defende uma causa justa, ela não passaria a ser um direito e um dever de qualquer homem, grupo ou nação?” (MULLER, 2006, p. 33). De forma que:

Ao mesmo tempo em que a não-violência condena e combate essencialmente a violência da opressão, ela também obriga uma solidariedade ativa com aqueles que são suas vítimas. Quando estes, na maioria das vezes por desespero de causa, recorrem à violência, não se deve virar-lhes desdenhosamente as costas, em nome de um ideal abstrato de não-violência. (MULLER 2006, p. 33-34).

Percebemos no princípio da justificação a possibilidade da inauguração de uma espiral de violência que poderá não ter fim. Outro aspecto a ser observado é que essa prática argumentativa costuma gerar uma postura de displicência e insensibilidade diante do silêncio da violência estrutural que gera opressão e revolta, contribuindo para a perpetuação da violência. Nesse sentido, a não violência se torna um princípio necessariamente ativo situado na fronteira das relações interpessoais e sociais.

Esse processo de racionalização, que culminou na naturalização da violência no interior das relações política e econômica e suscitou a tendência de justificação da ação violenta, tem sido investigado por alguns pensadores modernos na perspectiva de propor a não violência como um princípio de racionalidade.

Recordemos que para Gandhi a não violência é um princípio. Segundo ele, o único caminho que conduz a humanidade em direção à verdade. Nesse primeiro momento a postura gandhiana não se distancia em nada de um dogma religioso. Porém, ao refletir sobre a atitude não violenta em si, o autor abre espaço para um diálogo com a racionalidade. Pois, segundo ele, não se trata de método de ação, mas de uma atitude, uma maneira de lidar com os outros. Ele afirma que existe nos seres humanos uma inclinação para a acolhida do próximo, contudo, nem sempre essa inclinação é desenvolvida porque, o egoísmo, entendido como cuidado de si, não deixa lugar para o cuidado dos outros. Segundo Muller (2006), essa inferência de Gandhi consiste na Lei do egoísmo anunciada por Kant, pois o autor alemão afirma que a razão humana possibilita encontrarmos, em nós mesmos, uma lei ética que se contrapõe a essa lei do egoísmo. A lei ética se define pelo desejo de mostrar cordialidade em relação aos outros. A analogia de Muller entre o princípio do *Ahimsa*, postulado por Gandhi e a lei moral de Kant, desperta-nos a curiosidade para a compreensão de como a não violência poderia se adequar ao imperativo categórico do filósofo alemão.

A compreensão da ética kantiana supõe a livre adesão à lei da moral que não está condicionada por nenhum outro elemento a não ser pela própria razão humana. De modo que, diferentemente de Aristóteles a ética kantiana não se baseia na busca da felicidade, mas antes na realização da lei moral que é indissociável da racionalidade humana. Importa destacar dois fatores da lei moral kantiana. Primeiro, que a imoralidade reside unicamente na impossibilidade do ato imoral ser universalizado e segundo, que o ser humano constitui um fim em si mesmo. Em sua *metafísica dos costumes* Kant deixa claro que o critério para se

chegar à imoralidade de um fato é a sua impossibilidade de realização universal, bem como a instrumentalização de seres racionais.

A vontade é concebida como a faculdade de se determinar a si mesmo a agir em conformidade com a representação de certas leis. Ora aquilo que serve à vontade de princípio objetivo da sua autodeterminação é o fim, e este, se é dado pela só razão, tem de ser válido igualmente para todos os seres racionais [...] O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim (KANT, 2007, p. 67-68).

Desse modo, a lei moral kantiana nos leva a concluir que seria praticamente impossível a existência de um mundo, onde todos pudessem praticar atos violentos. Nesse sentido, a não violência adquire *status* de lei moral. Pois, a razão apresenta uma tendência à universalidade, por isso todo sujeito racional procura agir de tal forma que seus gestos e suas ações possam ser adequados para todos, por isso ninguém consegue fazer progresso em direção ao universal a não ser através da não violência.

Segundo Kant (2007), a autonomia do sujeito está na sua capacidade de ação racional, pois ao agir racionalmente ele está livre do determinismo natural e da ditadura dos desejos e das paixões humanas. Em seu *Tratado sobre a paz perpétua* o autor se refere à guerra como um evento situado na esfera do determinismo natural sem que ainda tenha sido submetido à lei moral. E diante da dificuldade de universalização da ação racional, o filósofo propõe o direito como uma espécie de mecanismo de universalização da lei moral.

Visto que a natureza providenciou que os homens possam viver sobre a Terra, quis igualmente e de modo despótico que eles tenham de viver, inclusive contra a sua inclinação, e sem que este dever pressuponha ao mesmo tempo um conceito de dever que a vincule mediante uma lei moral; a natureza escolheu a guerra para obter este fim. [...] Mas a guerra não precisa de um motivo particular, pois parece estar enxertada na natureza humana. [...] Até aqui a questão do que a natureza faz para o seu próprio fim, considerando o gênero humano como uma espécie animal. [...] Surge agora a questão que concerne ao essencial do propósito da paz perpétua: «O que a natureza faz neste desígnio em relação ao fim que a razão apresenta ao homem como dever, portanto para a promoção da sua intenção moral, e como a natureza fornece a garantia de que aquilo que o homem deveria fazer segundo as leis da liberdade, mas que não faz, fique assegurado de que o fará, sem que a coação da natureza cause dano a esta liberdade e, decerto, de harmonia com as três relações do direito público, o direito político, o direito das gentes e o direito cosmopolita.» – Quando digo que a natureza quer que isto ou aquilo ocorra

não significa que ela nos imponha um dever de o fazer (pois tal só o pode fazer a razão prática isenta de coação) (KANT, 2008 p. 26-28).

Certamente a tentativa kantiana de universalizar a racionalidade moral pela mediação do direito serviu como fonte de inspiração para a criação de instituições que apareceriam na história como promessas de garantia da paz mundial, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Organização das Nações Unidas. Contudo, mesmo depois dessas iniciativas a guerra ainda se tornou uma realidade presente até a contemporaneidade.

Embora a perspectiva do consenso jurídico inaugurada por Kant não tenha conseguido eliminar as guerras em plano internacional, a abordagem ética desse autor é de grande contribuição para a formulação teórica do princípio da não violência, uma vez que sua lei moral posiciona-se na contramão da cultura de violência pelo fato de reconhecer a pessoa como fim em si mesmo, enquanto todo sistema de violência se vale tanto do violador como da vítima como simples meios.

Ainda nessa relação razão e violência merece destaque o trabalho de Eric Weil, para quem a violência só é detectada através de uma reflexão. Weil (1990) organiza sua concepção de moral em torno de uma oposição entre razão e violência. Entendida como discurso, a razão avança à medida em que diminui a violência. A violência só é percebida pelo indivíduo que escolheu o discurso, para este a violência é *o outro*.

Uma análise a partir dos próprios fundamentos da filosofia seria capaz de mostrar que o pensamento que quer compreender e se compreender capta-se como *o outro* da violência e que, conseqüentemente, a individualidade empírica dos Estados não pode ser concebida como princípio da política (da compreensão da ação racional e razoável), pois as relações imediatas (“soberanas”) entre indivíduos empíricos são, por sua própria natureza, relações violentas. [...] Todo indivíduo age por interesse; ele se supera na medida em que seus interesses, compreendidos como tal, consiste em superar a violência, a paixão o desejo imediato, natural e/ou histórico. O Estado moderno é um indivíduo, e se as relações internacionais constituem um problema para ele, é porque o inquietam, e ele compreende como perigo para sua própria vida. [...] (WEIL, 1990, p.301).

Vemos que o autor não estabelece distinção entre a moral do indivíduo e a moral do estado, colocando a ausência da violência como condição para a ação razoável de ambos. A violência é explicitação da irracionalidade tanto na convivência entre os indivíduos como nas relações entre os Estados. Weil não compreende a instituição estatal como um ente possuidor de um estatuto ético distinto do humano e em decorrência disso postula que também para o estado a violência não deve ser um meio razoável.

Outro aspecto a ser destacado, na citação anterior, que evidencia a concepção de moralidade do autor é o que ele chama de relações imediatas (“soberanas”). Estas são, na sua abordagem, relações estabelecidas fora do âmbito do discurso razoável, portanto, inevitavelmente, violentas. Diante disso, torna-se função do Estado educar os indivíduos a partir de processos discursivos, afim de que se tornem sujeitos capazes de ação razoáveis e necessariamente não violentas.

É na (e pela) reflexão sobre o que é necessário que se faz a educação dos cidadãos (inclusive os governantes). Ela efetua-se sob a forma da discussão. O termo pode surpreender: a discussão é verdadeiramente o único instrumento de educação? E a vida dos Estados modernos é verdadeira e exclusivamente executada por ela? A resposta dependerá do sentido em que se tomará a questão. Se se busca um juízo sobre os fatos, ela será negativa: a violência desempenha um papel de primeiro plano na vida política dos Estados existentes, seja como violência ativa, que tenta impor, por todos os meios, o que ela concebe como bem, seja como violência passiva, que recusa servir o que lhe parece inadmissível, mesmo que ao preço da própria vida. Se ao contrário, a questão visa a estrutura do estado moderno, seus pressupostos implícitos, a resposta é positiva: o Estado é o órgão de reflexão e decisão da comunidade, portanto órgão graças ao qual – seria mais exato dizer – no qual: pois órgão não é um instrumento – a comunidade existe para si mesma na consciência de sua unidade. E, por outro lado, posto que essa comunidade sabe que é histórica e racional, mais ainda, que a verdade não lhe é dada de uma vez por todas, enfim, que ela exclui a violência entre seus membros e que estes são, portanto, supostamente não-violentos – é somente sob esta condição que eles são cidadãos –, então a discussão constitui, segundo o princípio do estado moderno, o acesso à decisão racional (WEIL, 1990, p.272).

Da citação apresentada acima podemos extrair três importantes inferências para a compreensão da filosofia moral de Weil que, como podemos perceber, é indissociável de sua filosofia política.

Primeiro que, na concepção do autor, não há outra opção para a educação a não ser preparar cidadãos livres das paixões e do jugo da violência, sendo também essa a principal função do estado. Na perspectiva moral de Weil, quando falta o discurso – compreendido como razão reflexiva –, entra em cena a violência. De modo que ou a educação acontece em um processo discursivo-reflexivo, e, portanto, racional ou se torna coercitiva e violenta.

Segundo, para o autor, a ação política pode apresentar o sentido da história quando coloca a não violência como horizonte de suas realizações. Enquanto, no final da idade média, a moral de Maquiavel deu margem a uma formação cultural que veio a conceber a violência como um meio necessário à prática política, Weil postula, para os estados modernos, a não violência como a causa final da ação política.

Terceiro, o discurso e a ação razoável nascem da própria violência quando submetida a uma reflexão racional. Para o sujeito não reflexivo a violência não existe fora dele enquanto tal. Daí decorre que o ser humano é aberto tanto à violência quanto à não violência e é só tomando consciência de sua própria possibilidade de violência e, conseqüentemente, afastando-se dela, que ele consegue compreender a violência como parte do humano, porém, uma impossibilidade para ação política e social razoável. Conforme nos afirma uma das maiores autoridades no pensamento de Weil no Brasil:

Com Kant e como Kant, Weil compreendeu que o homem não é essencialmente razão mas apenas razoável, que ele é primeiro violência, e que ele pode sempre voltar à violência da qual saiu por uma decisão pela razão (PERINE, 1987, p. 62).

Kant e Weil não abrem mão do postulado da razão como meio necessário e eficiente para superação da ação violenta, porém, este último enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre a violência partindo do pressuposto que a mesma está em nós e só nos afastaremos dela por meio da ação reflexiva. Isso quer dizer que não basta condenar a violência, mas pensá-la a partir de nossos próprios atos enquanto sujeitos e atores sociais. Pois, a maneira como costumamos lidar com a violência nos leva a percebê-la apenas diante dos fatos que causam horror e comoção, deixando com que suas sutilezas e suas causas escapem do nosso horizonte reflexivo. A consequência disso é a tendência de concebermos a violência como algo que está sempre fora de nós.

#### 1.4 Não Violência e Educação

Um dos fatores que mais tem causado distanciamento entre as práticas educativas e os sujeitos reais, envolvidos em situações conflitantes, é a dificuldade que temos de conceber a Paz sem que a mesma esteja vinculada à transcendência. Tradicionalmente, a proposição da paz costuma ocorrer por meio de um discurso pautado em referências metafísicas com ênfase em valores perenes que devem orientar a coletividade como um todo. Todavia, a cultura contemporânea destaca a primazia da subjetividade no solo de sociedades cada vez mais plurais. Vê-se, portanto, que a educação para a paz enfrenta o desafio de superar uma prática pedagógica ancorada em um padrão de valores estáveis e transcendentemente aceitos.

Atualmente uma das questões mais discutida no meio educacional é a presença de atos violentos na relação entre os membros das comunidades estudantis. Reduzida ao chavão “A

violência na sala-de-aula” percebe-se que a maneira como a problemática costuma ser tratada insere-se em uma margem de equívoco bastante comum na cultura ocidental, quando se trata de questões relacionadas com o tema da violência. A expressão “A violência na sala-de-aula” reduz e abstrai o problema da violência. É como se a violência na escola fosse um caso à parte em relação à violência existente nos demais setores da sociedade, além de tratá-la como um ente particular separada das pessoas reais que a praticam.

Partindo do pressuposto que a maioria das práticas educacionais ostenta um forte legado do pensamento metafísico, o trabalho que pretendemos desenvolver vem apresentar as relações pessoais, sociais e culturais como dimensões humanas adequadas para o desenvolvimento da ação reflexiva sobre a violência, o que requer uma reorientação da prática educacional em sua aspiração pela paz diante da realidade conflitiva inerente à cultura contemporânea.

O diálogo da Filosofia e da não violência com a Pedagogia convida esta última a partir não mais da aspiração teleológica e metafísica da Paz, mas da realidade histórica onde a vivência da Paz encontra-se sob ameaça. Nessa perspectiva a educação para a Paz assume necessariamente a função de uma educação para a não violência, em que o ato de comunicar-se surge como uma ferramenta indispensável para a superação das possibilidades de violência.

Em sua obra, “Não violência na Educação”, Muller (2006) reconhece que a não violência é uma ideia nova, um território inexplorado, e muitas vezes, causa estranheza em um mundo que afirma ter construído uma civilização. Porém, tal civilização foi consolidada com certa aceitação da violência que, em alguns aspectos, foi até institucionalizada. Sem dúvida esse é o principal motivo porque o termo não violência costuma sofrer rechaço.

O autor insiste que a coibição da violência pelo Estado não garante a civilidade e que esta só será possível quando os cidadãos optarem pela não violência de forma livre. Diante disso ele sugere uma ocupação pedagógica sobre a noção de não violência como contribuição para a construção de uma civilização de Paz.

A violência [...] é inerente ao nosso pensamento e comportamento. A não violência ainda é um território inexplorado. Temos tanta dificuldade de aprender o conceito de não violência, que freqüentemente nos vemos inclinados a negar sua relevância. Assim temos um grande trabalho pedagógico pela frente [...] para assegurar que a cultura da Paz e da não-violência, de fato transforme o panorama mental de professores e alunos. (MULLER, 2006, p. 11-12)

Vemos que é justamente a resistência à não violência como uma atitude viável para o aprimoramento das relações interpessoais e políticas que motiva o autor a apresentá-la como

uma pedagogia necessária para o mundo contemporâneo. Para isso, ele sustenta a afirmação que a não violência é antes uma atitude que uma realidade passiva. Partindo do pressuposto que o sujeito humano apresenta potencialidades que estão abertas tanto para a violência como para a generosidade, o autor sugere a educação como um poderoso veículo facilitador da opção pela não violência ou pela violência.

Porém, alguns aspectos culturais, oriundos do nosso “processo civilizatório”, dificultam a inserção da pedagogia da não violência no âmbito educacional, tais como: a naturalização da violência impregnada nos processos sociais, políticos e econômicos; a abstração da violência, às vezes apresentada, como algo separado do humano e a negação e a fuga de situações tensas e conflitantes. Dessa forma, a situação de nossa civilização diante do fenômeno da violência é um tanto quanto ambígua. Pois, ao fazer-se onipresente nos meios de comunicação, na leitura dos fatos históricos, cujos marcos costumam ser as guerras, e em outras formas de presença cotidiana, convivemos com a violência e a naturalizamos ao mesmo tempo em que a repudiamos.

Culturalmente temos a tendência de abafar o conflito como forma imediata de prevenir uma ação violenta, uma vez que aquele pode conduzir um determinado desentendimento a esta. Na perspectiva da educação para a não violência o foco do problema não está na existência ou não do conflito, mas na maneira como este vai ser enfrentado e resolvido: se de forma violenta ou não (GUIMARÃES, 2006).

Para isso, um dos primeiros passos será romper com a situação de ambiguidade frente à violência e pensar um caminho propositivo que nos permita abordar o tema de forma contrária ao que comumente é posto. Visto que tradicionalmente, fomos levados a naturalizar os processos, ignorar as causas, sensacionalizar as consequências e fugir dos conflitos. O movimento da pedagogia da não violência deve acontecer em sentido contrário, ou seja, assumir as situações de conflito, historicizar os processos, investigar as causas e trabalhar as consequências de forma não sensacionalista.

Na contemporaneidade, marcada por diversidade cultural e pluralidade identitária, os embates são inevitáveis. Portanto, mesmo quando se aborda o tema a partir de uma análise social, percebemos a necessidade de tratá-lo de forma mais sistemática, dispensando discursos simplórios que reduzem sempre as causas da violência à falta de segurança pública ou a pobreza, sem refletir sobre alguns elementos de nossas práticas cotidianas. Trata-se de postular uma pedagogia ordenada com o objetivo de contribuir para a erradicação da cultura de violência, a partir da inferência de Weil (1990), em que tanto a violência quanto a não

violência tem origem na ação de seres humanos reais. Para isso apresentamos como definição de pedagogia a reflexão elaborada por Meirieu (2005):

Uma doutrina pedagógica para nós é um conjunto de reflexões e de proposições que constituem um corpo, e permitem, em um determinado momento para uma determinada pessoa ou grupo, enfrentar um desafio educativo. [...] Portanto uma doutrina pedagógica deve ser lida como uma maneira de enfrentar uma situação, mobilizando elementos de conhecimentos acessíveis e, nessa situação buscando meios de possibilitar às crianças crescer em humanidades (p.149).

A definição do autor nos desperta para a necessidade de definirmos alguns direcionamentos pedagógicos que contribuirão para o entendimento do discurso educacional frente ao desafio da proposição de uma pedagogia da não violência. Para isso recorreremos a Muller (1997), Boff (2000), Schettini Filho (2011) e Restrepo (2001), pois esses autores têm trabalhado com bastante propriedade alguns temas que possibilitam ao ambiente educacional uma apropriação conceitual capaz de apresentar a não violência como uma proposta pedagógica viável para o nosso tempo. Tal definição conceitual visa ainda a criar as condições para a apresentação da não violência como uma atitude a ser assimilada por meio de um processo de aprendizagem teórico-prático e afetivo.

#### 4.1.1 A administração de tensões e conflitos como fator educacional

Conforme já observamos anteriormente, um dos equívocos mais frequentes nas tentativas de combate às ações violentas é a eliminação sumária dos focos de tensões que permeiam as relações humanas. Essa tendência está presente no próprio sentido que muitas vezes atribuímos à Paz, quando a associamos à ausência de situações que causam incômodos e provocam confrontos. Nesse sentido, um dos pressupostos da educação para a não violência é não eliminar ou fugir de situações tensas sem antes compreendê-las e avaliá-las a partir do senso de justiça. Sem esse entendimento podemos deixar situações de opressão e sofrimento passarem despercebidas em nome da projeção imediata e superficial da Paz.

Dessa forma, as situações tensas e conflitivas antes de serem vistas como ameaça à Paz devem ser oportunizadas, na prática educacional, como espaço de exercício da não violência e da tolerância. Pois, o conflito acontece precisamente no choque de interesses e de desejos. Nesse momento, o outro aparece como uma ameaça à minha segurança e uma possibilidade de frustração para os meus desejos. Essa sensação de fragilidade, insegurança e medo diante do outro tende a aumentar quando ele não se parece comigo, ou seja, difere de

mim pela cor da pele, pelo fato de falar outra língua, porque pertence a outra religião e demais diferenciações. Nisso se constata que as condições de possibilidade de uma conjuntura conflitante faz parte da própria natureza das relações humanas. Muller (2006) prevê a ação dialógica e reflexiva como fator preponderante na condução de uma situação de conflito conforme podemos observar a baixo:

O conflito sempre se resume a algum tipo de rivalidade pelo domínio de um território. Todos estão convencidos de que o sujeito ao lado quer “tirar o seu lugar”. Neste caso, o conflito só pode ser solucionado se os adversários, tendo percebido que há “lugar para dois”, decidam pôr suas cabeças para funcionar juntas e encontrem, assim, alguma forma de arranjo territorial que permita ambos “ter seu próprio lugar”. Trata-se de “transformar” o conflito de tal forma que permita uma mudança do confronto original entre dois adversários para um nível de cooperação entre dois parceiros, em que poderão chegar à solução. (p.23)

A fim de enfatizar ainda mais a importância da ação reflexiva em tais processos, o autor lança mão da teoria do desejo mimético de René Girard (1990) para mostrar que a natureza do conflito, na grande maioria das vezes, está na disputa por objetos de desejo que nem sempre são necessários para a sobrevivência humana, pois no acirramento do conflito chega o momento em que a disputa pelo objeto deixa de ser o centro do confronto e a rivalidade com o outro passa a existir como ponto central do conflito por si só.

Percebemos, porém, que o conflito pode culminar em violência assim como pode ter um desfecho não violento e construtivo. Dessa forma, a ação orientada para a resolução não violenta de conflito surge como um valioso instrumento em vista da instituição de uma sociedade não violenta. É um trabalho voltado para a busca de um meio termo com a finalidade de ajudar as partes envolvidas a superar a situação de conflito por meio de concessões e acordos.

Outro fator que requer atenção frente ao propósito de administração de situações tensas é a apropriação da noção de agressividade. É necessário compreender que é a agressividade que pode estar em benefício do humano e não a violência, pois “não é uma exigência das relações humanas que a agressividade seja traduzida em violência”. (MULLER, 2006, p. 29)

A palavra agressão vem do latim *aggredi* que significa andar em direção, “dirigir-se a”. É um componente da personalidade que nos permite enfrentar o outro sem fraquejar, ela nos permite lidar de forma equilibrada com a emoção do medo. Tanto a submissão quanto a violência podem surgir em decorrência do medo, portanto, quando a agressividade consegue

domesticar o medo e dominar os sentimentos que ele provoca, a possibilidade de não apelarmos para a violência destrutiva aumenta. (MULLER, 2006)

A agressividade é um conceito chave para se pensar a não violência, pois trata-se do oposto da passividade, mas não se confunde com a violência. A passividade não age de forma violenta, porém, facilmente permite e até compactua com a violência; já a agressividade nos dá a possibilidade de combater a violência sem se deixar envolver por ela.

Atualmente, a passividade diante da injustiça talvez seja uma postura mais generalizada que a violência. Em contextos injustos o que deve aflorar é a agressividade, pois não é a passividade ou a resignação que se mobilizarão pela prática da justiça, mas a não violência ativa. Devemos conter nossa raiva e o instinto de destruição, porém, sem rejeitar a indignação e agressividade nela contida, pois essa nos impulsiona à ação.

Muller (2006) chama atenção para outro elemento aplicado em situações de tensão. O autor insiste para que não haja confusão entre os conceitos de força e violência institucionalizada no exercício do poder, pois um poder que humilha, oprime, injuria e mata, faz uso da violência e não da força. Uma ação organizada, não violenta, capaz de combater a injustiça é a melhor definição para a força na perspectiva da não violência. De forma que precisamos estar atentos para não relegar a força ao plano metafísico, ou seja, resumi-la à força do amor como expressão de uma espiritualidade equivocada.

Vemos, portanto, que a força não pode ser confundida simplesmente com a força da alma e do espírito e tampouco com a força bruta oriunda de um realismo que justifica a violência como base de toda ação. O oposto da força, aqui, é aquela fraqueza que não nos permite resistir aos apelos da ação violenta. Dessa forma, a força, quando compreendida como uma ação, pode impedir que um conflito se transforme em injustiça, ao passo que a violência mina qualquer possibilidade de se estabelecer justiça entre os adversários.

Muller (2006) mostra que a violência brota de um desejo ilimitado que colide com os limites do desejo do outro. A violência se instala em nosso ser quando o desejo de liquidar com o adversário se torna mais forte que a vontade de realizar um acordo com ele. O desejo de violência não pode ser classificado como bom em hipótese alguma, pois ela sempre inaugura um circuito de assassinatos e morte em qualquer magnitude ou propósito. Logo, a força humana por excelência não se confunde plenamente com o desejo, mas trata-se de uma força ética capaz de administrar o desejo.

Outra relação, suscetível de tensionamentos, da qual não podemos nos furtar é no que tange ao exercício da autoridade, pois a não violência não implica abolição da autoridade. Vale distinguir, porém, que o exercício do poder é diferente da autoridade, enquanto o poder

tende a dominar a autoridade busca o consentimento. A responsabilidade da pessoa em autoridade é exigir obediência, porém, sem deixar de reconhecer a subjetividade do outro, pois em toda ação violenta o agente se comporta como se fosse a única pessoa ativa. De forma que, em todo processo de aprendizagem, em que um único agente fala, é uma educação de certa forma violenta (MULLER, 2006).

Por mais antiga que possa parecer, a “regra de ouro” é um princípio básico para a não violência. Saber que não devo agredir o outro porque não quero ser agredido. A não violência é uma lei universal, ou seja, o princípio ético que todo ser humano deve observar. Por isso, as penalidades educativas não devem ser um recurso, de todo descartado. O propósito da penalidade não é simplesmente punir, mas continuar educando. De maneira que, quando a autoridade não da conta de persuadir o sujeito a respeitar as obrigações impostas pela lei, deve-se então recorrer a medidas coercitivas. Penalizar, aqui, não é condenar ou humilhar, mas impor responsabilidades. A educação deve convencer-se de que a penalidade só deve ser aplicada no sentido de fazer o sujeito entender que a sua atitude está sendo uma atitude injusta (MULLER, 2006).

#### 1.4.2 Conhecer e cuidar: princípios pedagógicos da não violência

Não é de agora que o cuidado, como prática corrente entre os seres humanos em vista da conservação das coisas e do respeito à dignidade das pessoas, aparece como um dos fundamentos da educação. Porém, no momento em que se evidenciam algumas ameaças à vida do planeta a noção de cuidado assume também a sensibilidade ecológica. Boff (2000) sugere que a cultura contemporânea necessita de uma ética do cuidado em perspectiva holística, pois a consciência da interdependência entre todas as formas de vida deve nos despertar para o cuidado com o diferente, com a natureza, com a biodiversidade e com a sustentabilidade social e planetária de modo geral.

Cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato[...] estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude [...] Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. (BOFF, 2000, p. 91; 95)

Nas palavras do autor podemos perceber que o ato de cuidar supõe interação desde uma relação entre sujeitos, descartando a possibilidade dos viventes se encontrarem a partir da relação sujeito-objeto. A ética do cuidado se desenvolve por meio de uma atitude fraternal e solidária, pois ao mesmo tempo em que o sujeito é convidado a reconhecer-se no outro, ele também deve assumir atitude de proteção ante todo ser vivente que se encontre indefeso ou em situação de risco.

Dessa forma, na ótica das relações humanas e sociais, em virtude de suas complexidades, cuidar implica, necessariamente, compreender e conhecer não apenas indivíduos, mas trajetórias de vida, culturas e realidades sociais. Conhecer melhor para compreender e acolher tornam-se princípios básicos de uma pedagogia da não violência. Malgrado todo esforço realizado para a difusão da cultura do cuidado, um fator que marca de forma negativa as relações sociais na contemporaneidade é a presença do que Muller (2006) define como “maus tratos”.

Para o autor, trabalhar esse conceito no que tange à educação, inevitavelmente nos remeterá ao ambiente escolar. Pois, os abusos e os maus-tratos contra crianças é uma das categorias de violência mais disseminada na atualidade e em momento algum a escola deve deixar de trabalhar com esse dado da realidade e estar atenta no sentido de perceber como ele atravessa os muros da escola.

Embora a escola deva ter suas fronteiras bem definidas, a vida escolar se encontra na “intercessão de três espaços: a família, a vida econômica e a política” (MULLER, 2006, p. 61). Quando as crianças chegam à escola elas trazem uma gama de experiências, traumáticas ou não, do ambiente externo, seja da família ou de qualquer outro grupo social de que elas participam. Esses ambientes não deixam de serem reflexos dos contextos políticos e econômicos em que estão inseridas. Por isso a escola não deve ser encarada como um santuário isolado em si mesmo e os professores devem sempre estabelecer um modo de trabalhar com pais e pessoas com responsabilidade social. O ato de denunciar a violência sofrida pelas crianças é um dever social.

Algumas linhas da psicologia trabalham com a hipótese de que a criança que experimenta violência terá grandes possibilidades de se tornar um adulto violento, contudo, é necessário ficarmos atentos, pois a inclinação dos adultos para a violência não é apenas aquela do trauma infantil. Mesmo que a criança tenha sido amada e respeitada ela sempre será um ser humano com apetites, desejos e vontades. Portanto, aberta à violência e à não violência.

Outro fator que requer cuidado por parte da prática educativa são aquelas ações dos sujeitos que ocorrem em total desarmonia com as convenções sociais, muitas vezes,

expressando revolta em relação à ordem convencionalmente aceita pela sociedade. Considerando que a violência pode ser a única forma de expressão social para quem foram negados todas as outras; “sou violento logo existo”(MULLER, 2006, p. 66), uma das principais consequências da falta de acesso à cidadania é o comportamento ant social, comumente definido como delinquência. São situações em que a violência acaba se tornando um fascínio para aqueles que sentem a frustração de serem excluídos. Aqui constatamos a necessidade de compreender o motivo que leva à violência, até mesmo para não estabelecer uma relação de vingança e ódio com quem a pratica, porém, compreender a violência não implica aceitá-la e permiti-la.

#### 1.4.3 A função mediadora da ação educativa

Conforme vimos anteriormente, tanto na análise da trajetória do movimento pacifista (BOBBIO, 2003), como no diálogo entre não violência e filosofia, de Kant (2008), a inserção de um “terceiro ausente” (BOBBIO, 2003) aparece como indicação necessária para um desfecho não violento de situações tensas e conflitivas em âmbitos internacionais. Nesse sentido, embora seja um ambiente mais restrito e menos diplomático do que o jogo político entre as nações, o setor educacional pode adotar a mediação como um dos métodos de regulação não violenta de conflitos. Segundo Muller (2006), nessa atividade o mediador tenta exercer a função de um terceiro pacificador, sua participação “visa quebrar um relacionamento binário, onde os oponentes se confrontam em uma conversa de surdos” (p.56). O objetivo inicial da mediação é sair de um padrão competitivo de duas mãos para um processo cooperativo de três mãos. A mediação de conflito deve ser uma prática pedagógica constante. O principal objetivo da mediação é levar o sujeito a adotar a não violência como regra de vida. (MULLER, 2006)

O papel principal do mediador é facilitar a expressão e incentivar a escuta de ambos os lados. O exercício da mediação deve possibilitar um espaço dentro da sociedade onde os envolvidos devem aprender ou reaprender a se comunicar. Por isso, Muller (2006) destaca que se faz necessário diferenciar o mediador da figura do juiz, que escolhe um dos lados ou de um árbitro que determina o pagamento de perdas e danos. Ele é um facilitador da comunicação em vista de um acordo que reconcilie.

Em face do conflito, não devemos punir tudo nem aceitar tudo. Na resolução construtiva devemos ousar escutar e ao mesmo tempo delegar autoridades. O foco da atenção deve ser o objeto causador do conflito. O educador deve ter a habilidade de estabelecer uma

situação de justiça, entre os rivais, para que se garantam os direitos de cada um deles em relação ao objeto (MULLER, 2006).

Outro aspecto para o qual a atenção do educador deve estar voltada é para aqueles sujeitos que costumam sofrer calados. Essas pessoas devem convencer-se que precisam recusar-se a ser vítimas, pois não existe resolução não violenta de conflito se a vítima não agir. Este é um dos princípios da não violência. É necessário dar a segurança necessária a fim de que os sujeitos entendam que, não importando as ameaças que possam sofrer, não devem ter medo de denunciar. É preciso entender que não denunciar é tornar-se cúmplice do agressor. Por outro lado, a criança agressora deve permanecer inteiramente dentro do plano pedagógico.

#### 1.4.4 Educação e cidadania.

Equivocadamente costumamos vincular a noção de cidadania ao processo de constituição do Estado liberal-burguês no início da era moderna. Ao retomar os princípios que fundam a ideia de cidadania, Reis (1997) constata que embora sua etimologia esteja colocada pela língua latina, *Civitas*, a noção de cidadania tem existência anterior. Pois nas mais remotas experiências religiosas as inferências de igualdade e liberdade perante a divindade já estavam postas. Para essa autora a constituição da polis grega, ao evidenciar o ideal de liberdade entre os valores republicanos, transfere a noção de cidadania para o âmbito da política, desde então sendo compreendida como a participação em um corpo político.

Na transição do período medieval para a idade moderna o burguês se tornou modelo de cidadão e com o tempo o conceito de cidadania tornou-se praticamente indissociável da referência à inserção no Estado-nação, recebendo um sentido pejorativo frente à crítica direcionada à exclusão social e à sonegação de direitos do Estado liberal burguês. Ao compreender o conceito, antes como referência a fenômenos culturais que são reformulados ao longo da história do que como rótulo a fenômenos naturais, a autora infere que “ser cidadão é, de uma maneira mais geral, ser portador de direitos e obrigações” (REIS, 1997, p. 13).

Bobbio (1996) enfatiza que o desenvolvimento tecnológico e os próprios problemas que emergiram das relações internacionais levaram as sociedades burguesas a pensar a universalização de direitos alargando, assim, o conceito de cidadania para além da vinculação aos Estados nacionais. Os seres humanos tornam-se “cidadãos do mundo”. Nesse sentido, educar para cidadania se torna algo maior do que preparar o sujeito para uma ideologia de

Estado, mas preparar para vida em um mundo onde as relações também são mediadas por normas em vista da garantia da própria liberdade.

De forma que, uma preocupação que deve acompanhar projetos empenhados em propor uma formação cidadã é o diálogo com o sistema normativo da sociedade, visto que não é equilibrado considerar o constrangimento legal como um obstáculo à liberdade, pois as leis podem ser garantidoras dela. De forma que, uma dimensão educativa essencial é fazer com que os educandos participem do estabelecimento de regras comunitárias que precisarão respeitar. Não só é permitido proibir, como a proibição é primordial. É a proibição da violência que encontra expressão na exigência da não violência (MULLER, 2006).

Na esfera educacional, diferentemente de como pode acontecer em outros espaços sociais, não é o indivíduo que deve trazer para o espaço de convivência as atitudes cidadãs, mas ao contrário, o local de convívio educacional deve estar preparado para inserir as pessoas na prática cidadã, sob pena de cairmos na utilização de uma expressão, embora equivocada, porém, muito presente no mundo da educação escolar: “o mau aluno”.

Segundo Muller (2006), “chamar uma criança de mau aluno é rotulá-la de má criança” (p.72). O autor prossegue esclarecendo que, se levarmos em consideração que as crianças quando vão à escola não pediram para estar ali, e que a princípio o programa escolar lhes é imposto, veremos que aquele que taxamos de mau aluno deve ser tolerado e acolhido. Dentre todos os ambientes, a escola é aquele onde se deve reconhecer o direito de errar, a incorreção deve ser corrigida, mas o aluno não deve ser censurado.

Essa difícil arte de corrigir sem censurar, conhecer para melhor cuidar e tencionar para tentar solucionar, supõe uma habilidade pedagógica que demanda, além da técnica, uma relação de afeto sem a qual dificilmente a formação cidadã terá êxito nos processos educacionais.

Embora a intenção não seja postular, de forma ingênua, sua eliminação das questões humanas, o conflito não deve ser visto como uma regra no relacionamento humano. É aqui que surge o valor da hospitalidade como possibilidade da existência de uma cultura de minimização dos conflitos. Um mundo que apresente mais sinais e gestos de hospitalidade que de hostilidade, certamente deverá ultrapassar a justiça como critério das relações e entrar na esfera do respeito, da partilha, da bondade e da acolhida. (MULLER, 2006)

Isso reforça a necessidade da pedagogia da não violência caminhar em sintonia com o que Schettini Filho (2011) chama de pedagogia da ternura. Para esse autor, a prática educacional deve alcançar o que existe de mais humano em uma relação, a capacidade de entrar na perspectiva existencial do outro. De forma que, a ação educativa passa a exigir não

apenas competência, mas supõe o desenvolvimento “da sensibilidade para perceber e sentir a condição particular de cada pessoa com quem trabalhamos no processo educativo” (p. 18).

A ternura, no âmbito educacional, exige que nos ocupemos do outro em sua particularidade, porém sem jamais deixar de vislumbrar o seu crescimento humano com referência a valores que contribuem para o bem comum, logo,

fraqueza, debilidade, fuga e convivência, não se confundem com ternura. Ao contrário, a ternura se irmana com vigor, determinação e persistência[...] ternura é a expressão da espera pelo outro sem que seja interpretada como indiferença ou descaso. Ternura é ora sustentar com leveza, ora segurar com mão forte.[...] Ser terno é chegar aos poucos, devagar, para, pouco a pouco acompanhar o ritmo dos mais lentos até fortalecê-los para que possam se tornar ágeis, não como nós, mas da forma como poderão ser. Sendo o que somos, poderemos ser, com certeza, mais do que estamos sendo (SCHETTINI FILHO, 2011, p. 13-14).

Vemos, portanto, que paciência, esperança, persistência, respeito e carinho são expressões muito caras à pedagogia da ternura. De forma que o discurso sustentado por essa prática pedagógica não pode residir na esfera da impessoalidade, sob pena de se estabelecer uma relação superficial que implica em perder a oportunidade de contemplar aberturas que os sujeitos oferecem para o seu crescimento como ser humano. Nesse sentido, o autor reconhece que o uso da palavra ocupa um lugar especial em um processo educacional que considera a ternura como um fator essencial em seu desenvolvimento.

Professores, sobretudo, deveriam ser artistas da palavra. Não somente no sentido do método e da técnica, mas artistas que tentam manifestar, sentimentos e emoções no espaço exíguo de cada vocábulo. A palavra cresce, se agiganta quando, além do significado, incorpora o sentido que emana da alma de quem a escolhe. É por isso que a palavra está mais no sentido do que no significado. A ternura pedagógica considerando-a pelo ângulo da comunicação verbal, fundamenta-se no sentido, talvez novo e adequado a cada pessoa com quem estabelecemos um diálogo, ou melhor, um “caminho de conversação” (SCHETTINI FILHO, 2011, p.38-39).

Deduzimos, da inferência do autor, duas questões de grande valor rumo à construção de uma pedagogia da não violência. Primeiro, a importância da mediação humana nos processos educacionais, considerando o humano como sujeito de palavras produtoras de sentidos e emoções. Segundo, que a dimensão afetiva do processo educacional passa necessariamente por uma linguagem capaz de desencadear uma gama de sentimentos e emoções no educando. No caso de uma prática educacional comprometida com a não

violência a atenção para com essa dimensão da ação educativa torna-se fator essencial, uma vez que a coibição da violência verbal supõe não apenas critério na escolha das palavras, mas o conhecimento do outro e o cuidado com ele em sua singularidade e sensibilidade humana.

Para a pedagogia da não violência a ternura deixa de ser um mero gesto de gentileza e cordialidade para tornar-se uma mediação educacional, sem a qual o sujeito não terá acesso ao bem-estar necessário para o seu desenvolvimento humano e educacional e tampouco assimilará a existência do outro como dignidade humana a ser respeitada. Esse é um dos aspectos que leva Restrepo (1998) a postular um “direito à ternura”. O autor faz questão de não restringir a ternura apenas ao âmbito das relações privadas, mas percebe o direito individual à ternura como princípio de garantia do respeito à dignidade do outro e do diferente. De forma que, a ternura é compreendida como um cuidado para com o indivíduo, preparando-o para a alteridade e a tolerância. Nesse sentido, o autor dispensa a dicotomia entre ternura e racionalidade e entre emoção e razão

[...] o discurso é também um agora que pode encher-se de ternura, sendo possível acariciar com a palavra sem que a solidez argumental sofra detrimento por fazer-se acompanhar da vitalidade emotiva (RESTREPO, 1998, p. 17).

Ao romper o antagonismo entre discursividade racional e ternura o autor coloca esta última a serviço da alteridade, da tolerância e da sensibilidade perante aqueles que padecem por meio da injustiça social. Nessa perspectiva, o casamento entre ternura e racionalidade tem como objetivo humanizar os processos racionais pautados em princípios mecanicistas e utilitaristas que tendem a desconsiderar a sensibilidade humana.

Outro aspecto de grande relevância para a formação cidadã é a desburocratização da noção de democracia, passando a assimilá-la como um valor mais próximo de nossas ações cotidianas. A concepção de democracia na perspectiva da não violência é a de um governo que respeita as liberdades humanas e os direitos humanos em cada indivíduo e em todos os povos. Falar juntos e agir juntos constituem o cerne da atividade política, logo, o fundamento da política não é a violência, mas o seu extremo oposto, o diálogo. Dessa forma, ser democrático é saber administrar conflitos, pois eles são praticamente inevitáveis em uma democracia. Já a violência, por sua vez, sempre coloca uma interrupção no processo democrático (MULLER, 2006).

A definição da política enquanto diálogo traz uma crítica sutil ao modelo de democracia representativa, no qual o exercício da cidadania se resume quase que

exclusivamente à participação em pleitos eleitorais. “A eleição livre é condição necessária, mas não suficiente para a democracia” (MULLER, 2006, p. 52). O autor apresenta ainda, como o coração da democracia, um imperativo ético que deve prevalecer mesmo sobre a vontade da maioria: o dever de justiça que, diante da injustiça, torna lícita a desobediência civil.

A desobediência à lei é, entretanto, a exceção que prova a regra da desobediência. Diante da injustiça, o dever da desobediência é prescrito por uma lei não escrita, superior àquela da nação. Aqueles que praticam a desobediência civil contra uma lei injusta não questionam a necessidade da lei, sua intenção é lembrar a todos que a lei não pode ter outro fundamento ou justificação que não a justiça. Longe de advogar a abolição de todas as leis, exigem o estabelecimento de outra lei, uma que não sustente mais a injustiça, mas que promova a justiça (MULLER, 2006, p.55).

As considerações do autor nos mostram a necessidade de uma revisão no sentido que atribuímos à democracia. Quando ele apresenta o falar e o agir conjuntamente, como atividades que fundamentam a política, tanto a democracia quanto a política deixam de ser práticas restritas à dinâmica de organização dos Estados, passando a fazer parte do agir cotidiano das pessoas. De maneira que a democracia passa a se apresentar no cenário educacional não apenas como conceitos e modelos de organogramas estatais a serem conhecidos, mas como uma atitude a ser assumida tanto nas relações interpessoais como na relação indivíduo-instituição.

Vemos que em nosso trajeto, ao apontarmos princípios que contribuem para a elaboração de uma pedagogia da não violência, mais uma vez nos deparamos com um elemento pedagógico – no caso a democracia – que situa a palavra e ação comunitária no centro do processo educacional. Doravante tentaremos entender como essa relação dialética entre palavra e ação se situa em no processo de aprendizagem da não violência.

### 1.5 Palavra e atividade: caminhos e descaminhos da ação violenta

De acordo com as reflexões até aqui realizadas percebemos que o ser humano adentra ao mundo das ações violentas por meio de uma carência existencial que se expressa basicamente em dois caminhos, a saber, as necessidades – materiais e simbólicas – e as emoções. O primeiro caminho, bastante vinculado à maneira como está organizada a coletividade no espaço e no tempo e o segundo, diz respeito a experiências estritamente subjetivas. Em última instância esses caminhos, que parecem distintos em nossos processos

discursivos, a fim de facilitar a análise dos fenômenos, estão estritamente vinculados na constituição do sujeito humano.

Constatamos que ao situarmos a gênese da ação violenta nas esferas das necessidades e das emoções, esta encontra condições de ser apaziguada por meio da ação comunicativa. Visto que tanto a mistificação simbólica capaz de impulsionar a fúria do desejo, quanto as desigualdades sociais que levam os sujeitos a expressarem suas necessidades materiais de forma violenta, podem ser transformadas a partir de uma prática comunicativa capaz de estabelecer coerência entre discurso e ação social.

Por outro lado, a fúria das emoções encontra no âmbito dialógico o terreno propício para serem amenizadas. Porém, não se trata de uma ação discursiva que aponta a oposição entre razão e emoção como critério de definição do agir, mas que encontra na comunicação o eixo norteador dessas duas faculdades, conforme podemos observar na reflexão de Maturana:

Vivemos numa cultura que opõe emoção e razão como se se tratasse de dimensões antagônicas do espaço psíquico. Falamos como se o emocional negasse o racional e dizemos que o racional define o humano. Ao mesmo tempo sabemos que, quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros. Finalmente, quando temos alguma desavença, ainda no calor da raiva, também dizemos que devemos resolver nossas diferenças conversando e, de fato, se conseguimos conversar, as emoções mudam e a desavença ou se esvai ou se transforma, com ou sem briga, numa discórdia respeitável (1997, p. 167).

Maturana reconhece que a transformação do agir é possibilitada não apenas pela reflexão racionalmente organizada, mas antes pela operacionalização da conversação. De modo que o raciocínio lógico pode apresentar com clareza a ação que deve ser realizada em vista do bem comum, porém, nem sempre contém o componente emocional e cooperativo que impulsiona e possibilita tal ação. Assim, torna-se de fundamental importância entender qual o conceito de emoção trabalhado por esse autor.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 1998, p. 15).

Percebemos na inferência do autor um vínculo indissociável entre emoção, palavra e ação, sendo a palavra um fator de mediação capaz de regular o movimento que leva a emoção a desdobrar-se em ação. O autor ainda elucida que são nos espaços sociais, onde desenvolvemos nossas conversações, que nossas ações se tornam atividades capazes de moldar nosso ser.

Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, clubes, jogos, etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence (MATURANA, 1997, p. 132).

Vemos, portanto, que é no lugar social da conversação que a ação se desenvolve. De maneira que, ao pensar a violência como uma ação humana constatamos que ela pode se manifestar ou pela ausência de comunicação, conforme postula Weil (1990), ou por ser elaborada e um local discursivo que a adote como critério de validação. Nesse sentido, concluímos que uma prática educacional que venha propor a não violência como aprendizagem deve partir de uma abordagem teórico-metodológica que enfatize a palavra e a ação como elementos centrais de mediação nos processos de aprendizagem.

Encontramos aqui a importância de se propor o diálogo entre aprendizagem e não violência no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT). Pois, em uma contemporaneidade definida como sociedade da informação e da comunicação, a prática discursivo-reflexiva para fins de uma ação razoável e não violenta, conforme proposição Weil (1990), passa necessariamente pela sociolinguística e pela mediação das tecnologias de informação e comunicação<sup>7</sup> (TIC) nas práticas educacionais.

A busca desse caminho teórico-metodológico para a aprendizagem da não violência, bem como a influência das mediações linguísticas e tecnológicas no desenvolvimento de tal processo de aprendizagem, norteará nossa reflexão nos dois próximos capítulos.

---

<sup>7</sup> Para definir as tecnologias de informação e de comunicação recorreremos a Peixoto (2011), que as apresenta como “a convergência da informática, da eletrônica e das telecomunicações em tecnologias que permitem vincular informações em suas diversas formas, tais como: textos, imagens, sons e vídeos”. (p. 97)

## CAPÍTULO II

### NÃO VIOLÊNCIA E APRENDIZAGEM: EM BUSCA DE REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

É muito comum, mormente, no meio acadêmico o tema “não violência” ser abordado sob suspeita de se tratar de uma ação militante e demasiadamente romântica. Diante disso, neste capítulo iremos discutir o tema, desvinculando-o do tradicional clamor em prol da paz, que sofre um desgaste semântico ao ser associada à noção de falta de atitude e passividade, concebendo-o como uma atitude a ser adquirida pelos sujeitos nos processos educativos.

Para isso, realizaremos uma breve revisão de literatura sobre teorias epistemológicas que explicam os limites e possibilidades do conhecimento humano diante do mundo, a fim de conhecer as bases teóricas das correntes de pensamento que fundamentam a compreensão de um dos processos centrais da educação: os processos de aprendizagem. Desta forma, primeiro abordaremos a necessidade do conhecimento como condição do humano diante do mundo.

Posteriormente, dialogaremos com algumas das principais abordagens que explicam os processos de aprendizagem e os pressupostos que orientam tais abordagens para esclarecer a aprendizagem de comportamentos e valores, com vistas a conhecer um referencial teórico capaz de conceber a não violência como matéria de aprendizagem e princípio orientador de práticas educacionais. O foco recairá sobre a teoria que descreve e analisa o processo de ensino aprendizagem, destacando a significação da relação interpessoal e sócio-histórico-cultural, por ser essa fundamentação a que melhor nos auxilia no diálogo entre não violência e educação.

#### 2.1 Conhecimento: uma condição do humano diante do Mundo

O ato de conhecer o mundo a partir de suas experiências constitui uma das características mais originais dos seres humanos. A partir do século XVI, com o intuito de investigar as reais condições de possibilidade do conhecimento humano, a especulação filosófica volta-se para essa relação entre o sujeito capaz de conhecimento e o mundo a ser conhecido. Nas discussões suscitadas pelas teorias epistemológicas encontramos o confronto de diferentes correntes, sendo as principais: o Idealismo-racionalista de Descartes, o empirismo de tradição britânica de Bacon e Hume e mais tarde o interacionismo Kantiano. Cabe ainda destacar o materialismo dialético de Marx no século XIX que, embora não seja comumente classificado como teoria epistemológica, deu grande contribuição no que tange às

possibilidades de conhecimento do ser humano ao postular a consciência humana como um produto das relações de produção da vida material.

Na sequência, apresentaremos cada uma dessas teorias epistemológicas relacionando-as com a teoria do conhecimento que melhor lhes corresponde. A saber: a fenomenologia, o positivismo e a dialética. Após esse exercício, identificaremos, respectivamente, a corrente da psicologia da educação – Teorias educacionais do desenvolvimento e aprendizagem – que mais se identificam com esses diferentes caminhos que buscam compreender a aquisição do conhecimento. Esse percurso nos possibilitará chegar com mais clareza à raiz epistemológica das abordagens que descrevem os processos de aprendizagem de comportamentos e valores.

### 2.1.1 Racionalismo inato de Descartes

Descartes afirma que o ser humano é dotado de uma estrutura racional inata, portadora de idéias claras e distintas que lhe possibilita desvendar os mistérios do mundo através da lógica matemática:

essas longas cadeias de razões todas simples e fáceis, de que os geômetras costumam servir-se para chegar às suas mais difíceis constatações, haviam-me dado ocasião de imaginar que todas as coisas possíveis de cair sob o conhecimento dos homens seguem-se umas às outras da mesma maneira e que, contanto que nos abstenhamos de aceitar somente por verdadeira qualquer que não seja, e que guardamos sempre a ordem necessária para deduzi-las umas das outras, não pode haver quaisquer tão fadadas a que não se chegue por fim, nem tão ocultas que não se descubram,[...] considerando que entre todos que precedentemente buscaram a verdade nas ciências, só os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, isto é algumas razões certas e evidentes, não duvidei de modo algum que não fosse pelas mesmas que eles examinaram; embora não esperasse disso nenhuma outra utilidade, exceto a de que acostumaria o meu espírito a se alimentar de verdades e a não se contentar com falsas razões [...] notei certas leis que Deus estabeleceu de tal modo na natureza, e das quais imprimiu tais noções em nossas almas que, depois de refletir bastante sobre elas, não poderíamos duvidar que não fossem exatamente observadas em tudo que existe ou se faz no mundo (DESCARTES, 1987, p. 38-39; 51).

Para Descartes existe uma ordem racional no mundo que é absorvida pela estrutura da racionalidade humana. Para ele, a mente é portadora dos mecanismos que estabelecem as ideias de ordem e medida, atributos necessários para que o ser humano tenha ciência do mundo. De forma que o ato de conhecer se processa por meio de uma ação do sujeito pensante diante do mundo.

Ao traduzir os postulados cartesianos para seu método do conhecimento científico, Husserl (1859-1938) não descarta a essência da racionalidade, porém, se vale da dúvida metódica de Descartes para estabelecer um abismo entre a essência racional do fenômeno conhecido e a vivência desse fenômeno pelo sujeito. A redução fenomenológica consiste em despir o sujeito de toda sua subjetividade cultural, emocional e sentimental para que o mesmo possa trabalhar com as regras lógicas do conhecimento universal. Para ter acesso ao conhecimento do fenômeno tal como ele é, é preciso separar-se do sujeito psicológico – tarefa demasiada árdua e difícil no mundo concreto da existência humana. Diante disso, o método fenomenológico inaugurado por Husserl não trabalha com o conhecimento da essência racional dos fenômenos, mas com a narrativa da vivência existencial dos mesmos. (DARTIGUES, 1973)

Tal como para Descartes o ato de conhecer parte do sujeito, porém, não é a razão a principal responsável pelo conhecimento e sim a intencionalidade da consciência do sujeito para com o fenômeno a ser conhecido. Há um deslocamento da objetividade racional e universal do conhecimento para a subjetividade psíquica. De forma que a fenomenologia não está preocupada com a causalidade e historicidade do fenômeno, limitando-se à sua interpretação e descrição, conforme surge na intencionalidade de nossa consciência (TRIVIÑOS, 1987).

As teorias da psicologia da educação inspiradas nos princípios da fenomenologia tendem a enfatizar a vivência do sujeito como fator preponderante dos processos de aprendizagem, conforme podemos perceber na Teoria da personalidade de Karl Rogers, em que a aprendizagem é centrada no próprio aluno. (JUSTO, 1973). Fica evidente que na concepção de Rogers (1985), o êxito da aprendizagem depende antes das predisposições internas do sujeito do que dos conteúdos externos que lhe são oferecidos:

Mas quase todos os estudantes descobrem que grande parte de seu currículo não tem sentido para eles. Desse modo a educação se torna uma fútil tentativa de aprender material que não possui significado pessoal. Uma aprendizagem desse tipo envolve apenas a mente, é uma aprendizagem que se processa “do pescoço para cima”. Não envolve sentimentos ou significados pessoais, não tem relevância para a pessoa integral. Em contraste existe uma aprendizagem significativa, cheia de sentido experiencial. [...] a criança que memorizou que “dois mais dois são quatro” pode um dia ao brincar com seus blocos ou bolinhas de gude, dar-se conta subitamente que “dois mais dois realmente são quatro”! Ela descobriu por si mesma algo de significativo, numa maneira que envolve tanto seus pensamentos quanto suas sensações. (ROGERS, 1985, p. 29)

Vemos, portanto, que na abordagem fenomenológica da teoria Rogeriana ocorre uma fusão entre o sujeito pensante cartesiano e o sujeito psicológico da fenomenologia de Husserl. Dessa forma, a aprendizagem se processa envolvendo não apenas o intelecto, mas o sujeito em sua totalidade psíquica, ou seja, toda sua vivência, afetiva, emocional e sentimental. Contudo, elementos de uma realidade objetiva existente fora do sujeito e que demandam um olhar sobre os anseios da coletividade são de pouca relevância para essa abordagem.

### 2.1.2 Empirismo: aquisição do conhecimento na experiência com o meio

O empirismo, de Francis Bacon, desenvolvido mais tarde por seus seguidores Locke e Hume, rompe com a racionalidade reflexiva cartesiana e limita o conhecimento ao âmbito da experiência sensível. Assim, o empirismo descarta a possibilidade de se conhecer verdades universais e questiona o caráter absoluto da verdade. Para Hume, o próprio conhecimento do ser humano sobre si mesmo não terá origem na especulação racional do espírito, mas na experiência com o meio, conforme podemos observar na citação abaixo:

o governo do espírito sobre si mesmo é limitado, assim como seu controle sobre o corpo; e estes limites não são conhecidos pela razão ou por qualquer conhecimento da natureza das causas e efeitos, mas apenas pela observação ou pela experiência como em todos os outros eventos naturais e na operação de objetos externos. [...] Parece, pois, que a idéia de uma conexão necessária entre os eventos surge de vários casos semelhantes [...] depois da repetição de casos semelhantes o espírito é impelido pelo habito, devido a aparição de um evento, a guardar aquele que usualmente o acompanha e em acreditar em sua existência. (HUME, 1999, p.80; 85)

Vemos que o autor rompe também com a noção de uma ordem racional que permeia todas as coisas e postula que a ideia que temos do mundo, bem como nossas ações no mesmo, é constituída a partir de hábitos adquiridos pelo acúmulo de experiências. Aqui, a possibilidade do conhecimento é muito mais, oferecida pelas condições externas ao sujeito do que pela operação racional inerente ao mesmo.

Das correntes de pensamento que orientam as pesquisas em educação a que tem suas raízes plantadas no empirismo é o positivismo. Para Triviños (1987), embora a origem do positivismo seja atribuída a Augusto Conte no século XIX, sua sistematização básica está nos séculos XVI, XVII e XVIII, com Bacon, Hobbes e Hume. Opondo-se ao idealismo, o positivismo não busca conhecer as origens e o destino do universo e tampouco os processos

sócio-históricos que subjazem aos fenômenos, priorizando a observação e comparação dos mesmos a fim de descobrir suas leis objetivas.

Apenas duas formas de conhecimentos eram consideradas pelos positivistas: “o conhecimento *empírico* representado pelos achados das ciências naturais, o mais importante de ambos; e o conhecimento *lógico*, constituído pela lógica e pela matemática” (TRIVIÑOS, 1987, p. 39). De maneira que, essa corrente estabelecia uma divisão quase dicotômica entre fato e valor. Por ser este último apenas expressão cultural não servia como objeto para o conhecimento científico que trabalhava apenas com dados concretos. Na ótica positivista a principal função da ciência está na sua previsibilidade, pois o fazer científico consiste em observar, de forma neutra, as leis objetivas que estão implícitas no real e que são capazes de esclarecer o sentido da ordem e do progresso.

O reflexo do positivismo no campo da psicologia da educação se expressa nas abordagens comportamentalistas que tiveram origem na psicologia científica de Skinner. Para esse autor os processos de aprendizagem se resumem basicamente em análise científica do comportamento e na intervenção empírica para transformação do mesmo. Cabe ao educador a tarefa de analisar o comportamento do educando, prever sua mudança comportamental e preparar as atividades contingenciais que influenciarão tanto na mudança de comportamento como na aquisição de habilidades. (MILHOLLAN, 1986)

O reforço e a punição são categorias básicas para essa compreensão dos processos de aprendizagem, sendo o reforço a postura educacional mais incentivada pela tradição Skinniana, conforme podemos verificar na definição de Mizukami (1986):

Os comportamentos desejados dos alunos serão instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, graus, notas, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas, prestígios etc., os quais, por sua vez, estão associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados, tais como: o diploma, as vantagens da futura profissão, a aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social, monetária, status, prestígio da profissão etc. (p. 30).

Herdeira da tradição empírica anglo-saxã, essa abordagem apresenta como aspecto central de sua concepção de aprendizagem: a elaboração do programa de atividades que, conduzido pelas técnicas de observação e mensuração, irá modelar e reforçar o comportamento do aprendiz.

### 2.1.3 Ação interativa de Kant

Já a Crítica kantiana, que postula a interação entre razão e sensibilidade na aquisição do conhecimento, organiza sua teoria em uma tentativa de superar o racionalismo dogmático cartesiano e o empirismo crítico da tradição inglesa. Através de uma crítica que nega a possibilidade de conhecimento para além da realidade apresentada ao homem, Kant não nega o postulado de uma racionalidade universal e estabelece uma relação entre experiência sensível e racionalidade intelectual na aquisição do saber. Para este filósofo o Intelecto humano é munido das formas *apriori* de sensibilidade que são as noções de espaço e tempo. Ao receber impressões e sensações do mundo externo por meio da sensibilidade, os objetos são pensados e analisados pelo intelecto humano (KANT, 1991).

Kant (1991) nega, portanto, a possibilidade do sujeito ter acesso a um conhecimento de ordem Metafísica, ou seja, conhecer o que está para além daquilo que lhe é apresentado por meio dos Fenômenos. Porém reconhece que o intelecto é portador de racionalidade. Para Kant as experiências sensíveis possibilitam, ao ser humano, conhecer o mundo e pela ação do intelecto ele o compreende. De modo que o ato de conhecer é produzido por meio de uma interação entre o mundo sensível e o sujeito que pensa. A partir de Kant a racionalidade torna-se autônoma.

No materialismo dialético e na ontologia do ser social, Karl Marx não se volta especificamente para a construção de uma teoria do conhecimento, porém procura pensar o homem a partir de sua ação no mundo. Marx rompe com os pressupostos metafísicos da constituição do ser humano e constata, no processo histórico da relação homem-mundo, uma ontologia do ser social, ou seja, é a partir das relações de produção da vida material, de onde são definidas as experiências sociais e as culturais, que o homem define o seu ser no mundo.

[...] O resultado geral a que cheguei e, que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que corresponderá a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário o seu ser social é que determina a sua consciência [...] (MARX, 1980, p. 301).

Marx define seu método como materialista e dialético por entender que, ao agir transformando o mundo, a fim de garantir suas condições de existência no mesmo, o homem

se deixa transformar constituindo-se como ser no mundo. Diante disso, o trabalho aparece como atividade básica para essa corrente de pensamento, pois é o responsável pela transformação do mundo, formação do sujeito e socialização dos indivíduos. Dessas relações básicas da experiência humana no mundo decorre o delineamento de vários fenômenos, a citar, psicológicos, sociais, históricos, econômicos, culturais, ambientais dentre outros que marcam existência humana.

Fica evidente que para o pensamento Marx o conhecimento que o homem terá de si mesmo e do mundo dependerá necessariamente do conhecimento que o mesmo terá das bases de produção da vida material (economia) e das relações sociais estabelecidas pela dinâmica da atividade produtiva, ou seja, história, política e cultura. O desconhecimento desses processos implica no que o autor vai definir como alienação.

A autonomia da razão oriunda do interacionismo Kantiano e a dialética materialista de Marx vão dar origem, respectivamente, a duas importantes teorias no campo da psicologia da aprendizagem, a saber: o construtivismo cognitivista de Piaget e a teoria Histórico-cultural de Vygotsky. Esses dois autores apresentam o indivíduo como sujeito da produção do conhecimento por meio de operações cognitivas realizadas no processo de interação com o mundo exterior.

A diferença é que Piaget descreve esse processo em estágios evolutivos em que estruturas intelectuais novas são construídas pelo sujeito a partir da evolução de um estágio para outro. O papel da educação é propor situações desafiadoras, compatíveis com o estágio de desenvolvimento experimentado, a fim de que, ao debruçar-se sobre a realização de tais tarefas, o sujeito possa construir noções e operações que contribuam para o seu desenvolvimento moral e intelectual (MIZUKAMI 1986).

Partindo do mesmo princípio: a construção do conhecimento pelo sujeito, a teoria histórico-cultural de Vygotsky acrescenta a categoria mediação no processo de interação entre o sujeito do conhecimento e o mundo. Os processos de aprendizagem, em Vygotsky, não podem ser pensados sem a mediação de sujeitos situados social e historicamente. Exercida pela linguagem e a atividade prática, a mediação é internalizada pelo sujeito do conhecimento que produz novo conhecimento a partir de operações psicológicas superiores. Por ser a linguagem o mais rico sistema simbólico a que o ser humano tem acesso, a aprendizagem na perspectiva da abordagem vygotskyana é marcada por elementos da realidade sócio-cultural a que o sujeito pertence. Cabe à educação, nessa perspectiva, exercer uma mediação pedagógica, via linguagem e ação, capaz de auxiliar o sujeito na produção do conhecimento (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998).

Retornaremos de forma mais aprofundada a essa e às demais abordagens da psicologia da aprendizagem, aqui apresentadas, no item 2.4, quando trataremos das bases teóricas para a aprendizagem de comportamentos e valores, a fim de levantarmos um referencial teórico-metodológico para a aprendizagem da não violência.

## 2.2 Aprender e ensinar: uma relação interpessoal e sócio-histórica

Após abordar brevemente como ocorre a aquisição do conhecimento, apresentada em amplas bases filosóficas, que procuram contemplar o ato humano de conhecer a si próprio e o mundo, podemos perceber que a reflexão filosófica sobre o ato de conhecer é entendida como uma relação que envolve: a predisposição Inata do ser humano para o conhecimento, *o intrínseco*; o ambiente externo em sua capacidade de acionar a sensibilidade humana para o ato de conhecer, *o extrínseco*. E a relação homem-meio em uma ação conjunta na produção do conhecimento, *a interação*.

Na prática educacional, a relação entre o sujeito que conhece e o mundo a ser conhecido é facilitada pela presença do educador que, segundo Monroe (1984), na antiguidade poderia ser toda a comunidade adulta. Porém, com o passar do tempo a função de educador foi restringindo-se à figura do pedagogo, do mestre e do professor.

Percebemos que na tentativa de desenvolver o conhecimento, a partir da prática educacional, passa-se da relação entre o sujeito do conhecimento e o mundo a ser conhecido para uma relação na qual o educador exerce uma mediação entre sujeito do conhecimento e o mundo. Essa última relação, que tem o educador como mediador, acontece por meio da atividade de ensino-aprendizagem.

Um aspecto a ser destacado no que se refere à noção de aprendizagem é o fato que costumamos abordar o aprender associado à ideia de retenção ou aprisionamento de conteúdos. Tal definição nos traz uma noção de objetividade em que o conteúdo a ser apreendido aparece como algo pronto e acabado. Em momentos de rápidas transformações, tanto em plano social como pessoal, é de fundamental importância que essa visão ceda lugar a uma noção processual, embora isso não deva implicar na perda de objetividade.

Para melhor compreensão desse dinamismo da atividade de aprendizagem, podemos partir da constatação que os pressupostos filosóficos acima trabalhados: a estrutura inata, os estímulos do meio e a interação, estão presentes na motivação das principais correntes de pensamento que tratam dos processos de aprendizagem. E quando relacionados com as atividades de ensino aprendizagem, estes pressupostos são submetidos a uma reflexão mais

detalhada que envolve as fases da vida do sujeito, as relações interpessoais, bem como fatores ambientais, sociais, emocionais, históricos e culturais.

A natureza do processo de aprendizagem está intimamente vinculada ao ideal educacional traçado pela sociedade onde o aprender se desenvolve. Em sua história da educação, Monroe (1984) lembra que, mesmo antes da antiguidade clássica, Homero lança o ideal educacional das Cidades-estado gregas que visavam ao desenvolvimento de uma personalidade livre e vigorosa. Um pouco mais tarde, o objetivo da educação espartana pretendia “dar a cada indivíduo tamanha perfeição física, coragem e hábito de obediência completa às leis, que o tornasse o soldado ideal”. (MONROE, 1984, p. 33)

A partir do século XIX, graças ao desenvolvimento das ciências naturais, surge na Europa o movimento que apresenta o domínio científico básico como um desafio a ser enfrentado pela educação, cujo objetivo era fazer com que as dificuldades da vida fossem superadas com mais praticidade. (MONROE, 1984).

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI apresenta quatro pilares de referência para as práticas educacionais de nosso tempo. Além da tradicional preocupação com a aquisição de conhecimentos e habilidades, apresentados nos princípios do “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”; os desafios colocados pela diversidade cultural da sociedade contemporânea levam a referida entidade Internacional a acrescentar em sua proposta os princípios de “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”, sendo que esse terceiro faz menção à não violência e à administração de conflitos (DELORS, 1998).

Vemos, portanto, que o conteúdo da aprendizagem é antes de tudo aquilo que os grupos sociais convencionam transmitir através de suas práticas educativas, a partir de suas experiências históricas.

### 2.2.1 Aprendizagem e violência

A partir da história da educação, podemos elaborar duas hipóteses importantes para nossa reflexão: primeiro, que os ideais educacionais são constituídos a partir de experiências históricas das sociedades e segundo que o fenômeno da violência apresenta uma natureza histórico-institucional de base material; haja vista que Esparta, certamente, não foi a única sociedade da história a priorizar em seu ideal educacional o aperfeiçoamento da violência institucionalizada com a formação de soldados para a guerra.

Na medida em que as sociedades vão se tornando mais complexas e a modernização tecnológica avança, a aprendizagem da violência também se aperfeiçoa. Isso pode ser

observado desde a transmissão das táticas de guerra até as pesquisas de ponta para a fabricação de armas de destruição em massa.

Constatamos, portanto, que a violência apresenta um aspecto histórico-cultural que foi construído também por meio da atividade de ensino-aprendizagem. Diante disso, concluímos que para dar conta de uma proposta educacional que contemple a não violência como princípio norteador do processo de aprendizagem, precisamos: (1) definir o que entendemos por violência; (2) verificar como tal processo sócio-histórico e cultural se manifesta nas diversas expressões de violência no cotidiano da vida; (3) optar por uma abordagem teórica que inclua os processos sócio-históricos e culturais e que seja capaz de questionar e avaliar os próprios processos educacionais que corroboram para a consolidação de uma cultura de violência. É o que faremos na continuação.

O desafio de definir violência a fim de pensar sua prevenção a partir do horizonte das práticas educacionais supõe uma ação sistemática que Priotto define da seguinte maneira:

[...] a elaboração de uma prática educativa para prevenir a violência necessita estar cimentada por valores humanos: ética, respeito e tolerância. A prática educativa tem seus desdobramentos em quatro ações educativas: a psicológica, a social, a cultural e a política (2008, p. 10).

Vemos que a autora manifesta a preocupação de propor uma ação capaz de perceber o ato violento em suas sutilezas, não apenas o exposto nas ações dos indivíduos, mas o implícito nas relações de poder institucionais, na ordem política e econômica, nos costumes da comunidade local e nas formas de comunicação em geral. Isso nos desafia a pensar uma definição de violência que esteja além da constatação do dano físico imediato.

O autor Charlot (2002), ao analisar a problemática da violência no ambiente escolar, apresenta algumas expressões de ações violentas que nos possibilitam perceber um panorama de violência social que tem suas raízes plantadas na dinâmica das sociedades, aparecendo no ambiente escolar apenas como um reflexo de relações sociais mais amplas. Aqui, lançaremos mão de algumas de suas definições, acrescidas de outras reflexões, na tentativa de apresentar a complexidade do tema e a demanda de uma prática educacional que, na perspectiva da não violência, transcende a educação escolar.

Violência em geral implica todo ataque a leis ou a pessoas que tem como consequência dano físico e moral.

Violência Física: homicídios, espancamentos, ferimentos, roubos, estupros, porte de armas que sangram e ferem.

Violência simbólico-institucional: forma de organização da instituição que intimida, assujeita, discrimina, ameaça, marginaliza e tira a liberdade de expressão mediante o manejo do poder institucional.

Violência Simbólico-verbal: comunicação falada ou escrita que utiliza a posição de poder e autoridade para coagir, ameaçar, subornar, assediar etc.

Violência social: desemprego; desrespeito às normas do trânsito; tráfico de drogas, pessoas e órgãos; invasão de privacidade e intimidade através de meios tecnológicos; exploração trabalhista.

Incivildades: Ações que ignoram as regras da boa convivência como desordens, empurrões, zombarias, grosserias, palavras ofensivas, piadas de mau gosto etc.

Diante do exposto, fica claro que não basta pensar a educação para a não violência apenas como mais uma ação militante em prol da paz frente a casos estarrecedores de violência; sob hipótese alguma, deve se deixar de reconhecer o valor de tais ações, contudo, o âmbito educacional deve ser desafiado a pensar a proposição de uma cultura não violenta, a partir de uma concepção de aprendizagem ancorada em uma abordagem teórico-metodológica capaz de dialogar e questionar o processo social, histórico e cultural que contribuiu com a gestação da cultura de violência que presenciamos na contemporaneidade. Doravante é o que tentaremos fazer nas reflexões que seguem.

### 2.3 Bases teóricas para uma aprendizagem da não violência

Conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem que mais contribuem para a superação dos desafios colocados para aquisição e/ou construção do conhecimento tem sido uma das principais tarefas daqueles que trabalham com educação. De maneira que a inserção da atitude não violenta como objetivo da prática educativa depende de uma compreensão abrangente do conceito de aprendizagem, que não esteja restrita à assimilação de conteúdos do currículo formal, aproximando-se da definição que Oliveira apresenta para o conceito de aprendizagem:

[...] é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independente das informações do ambiente (a maturação sexual por exemplo) (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

A noção de aprendizagem antes apresentada se adéqua à inserção da atitude não violenta como objetivo da prática educativa, prática esta abordada por nós no presente estudo pelo fato de reconhecermos a importância de analisar diferentes correntes teóricas para melhor justificar a que iremos trabalhar, apresentaremos inicialmente a teoria da aprendizagem social, pautada em um referencial behaviorista; a construção cognitiva do julgamento moral de Piaget e a teoria histórico-cultural de linha vygotskyana.

A teoria da aprendizagem por condicionamento cujo enfoque é behaviorista, segundo Biaggio (2008), parte do princípio que “toda aprendizagem é feita através de condicionamentos” (p.123). E os condicionamentos, por sua vez, são comportamentos adquiridos a partir da emissão de estímulos do meio externo. De forma que, a aprendizagem desenvolve-se através de estímulos que, ao serem aplicados ao indivíduo, implicarão na aquisição ou eliminação de comportamentos que irão compor os traços de personalidade, tais como: agressividade, timidez, cooperação, meticulosidade etc.

A compreensão dessa teoria supõe que se tenha clareza de alguns conceitos básicos como estímulo, resposta e condicionamentos: entende-se “por estímulo qualquer evento que atua sobre um organismo” e “chama-se resposta qualquer comportamento emitido por um organismo” (BIAGGIO, 2008, p.123).

O condicionamento clássico ou respondente é um dos tipos de condicionamentos cuja autoria é de Ivan Pavlov. Ele percebeu que na presença da carne o cachorro salivava, ou seja, diante do estímulo carne naturalmente o cachorro apresentava a resposta da salivação. Até aqui se percebe que a “carne é um estímulo incondicionado e a salivação uma resposta incondicionada àquele estímulo, não requerendo nesse processo qualquer aprendizagem ou condicionamento”. (p.123). Porém, ao juntar à presença da carne o toque de uma campainha, com o tempo o cachorro passou a salivar sempre que ouvia o toque da campainha, mesmo na ausência da carne. Nesse caso, o som da campainha passou a ser um estímulo condicionado e a salivação uma resposta condicionada.

O outro tipo de condicionamento é o operante, cujo autor é Burrhus Frederic Skinner. É aquele no qual as respostas aleatórias do organismo, que não estão associadas a nenhum estímulo natural, podem ser colocadas sob controle através da emissão de um estímulo reforçador. De modo que o desenvolvimento da aprendizagem vai estar estritamente ligado à função do reforço no processo de aquisição de comportamentos. Reforço é todo estímulo que aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente.

Além de aparecer em forma de reforços positivos e negativos, os estímulos aparecem nos processos de aquisição de comportamentos como punição e extinção. Podemos

exemplificar a ação desses estímulos relatando episódios que acontecem com frequência na vida cotidiana. Tomemos como exemplo o caso de adultos que saem a passeio com crianças em idade de pré-escola e se recusam a comprar-lhes sorvetes ou qualquer outra guloseima gelada, solicitada pela criança, por saber que a mesma encontra-se gripada. Visto que normalmente a recusa é seguida de um comportamento de birra, em que as crianças choram, gritam, esperneiam etc., o adulto pode reagir de três maneiras:

- a) Comprar o sorvete cedendo à criança e evitando o escândalo; nesse caso temos o reforço positivo e o comportamento tende a aumentar cada vez mais.
- b) Recorrer ao artifício da punição, dando umas palmadas na criança; dependendo da intensidade da punição para a experiência de vida da criança, ela pode não voltar a protagonizar a cena de birra ao sair com aquela pessoa; aparentemente, o comportamento foi eliminado, porém, conforme Biaggio (2008), geralmente ele foi apenas inibido; se a situação aversiva (possibilidade de receber uma palmada) desaparecer, a criança, ao sair com outro adulto, poderá tentar a birra a fim de obter suas exigências;
- c) Ignorar a birra da criança; nesse caso o adulto não cede, porém, também não pune, simplesmente ignora; então o comportamento simplesmente enfraquece e é totalmente extinto, não aparecendo nem mesmo em outros contextos. (BIAGGIO, 2008).

Percebe-se que o principal foco da aprendizagem por condicionamento está na eliminação de comportamentos indesejáveis e na consolidação dos comportamentos convencionalmente aceitos. Porém, os processos de aquisição e eliminação de comportamentos não se dão de forma tão ordenada como no exemplo acima. Alguns comportamentos, sobretudo aqueles que compõem os traços de personalidade não são adquiridos em uma sequência regular e por isso dificultam a aplicação de estímulos para a sua extinção.

[...] certos comportamentos indesejáveis são difíceis de extinguir. Acontece que provavelmente foram apreendidos num esquema combinado de razão variável e intervalo variável, que mais se aproximam do aleatório e que é o que provavelmente ocorre na vida diária.[...] Os comportamentos que compõem o que alguns chamam de traços de personalidade (comportamentos, agressivos, tímidos, cooperativos, metuculosos etc.) provavelmente são adquiridos em esquemas de razão variável e intervalo variável e são portanto muito resistentes à extinção (BIAGGIO, 2008, p. 131).

Outro fator que contribui para aquisição de comportamento segundo essa teoria é a aprendizagem por observação que ocorre devido a prática da imitação. Essa aprendizagem poderá acontecer por meio de imitação de modelo, tal como o pai que costuma ser modelo para o filho ou por meio da imitação de um comportamento que está conferindo reforço a uma pessoa que está sendo observada. Para melhor expor a força da imitação no processo de aquisição de comportamento social, Biaggio (2008) recorre a Albert Bandura, que acredita

que a imitação é um princípio de aprendizagem em si próprio e que a aprendizagem pode-se fazer por imitação sem a ocorrência de nenhum reforçamento, seja ao próprio indivíduo, seja a um modelo. Seus experimentos sobre a aquisição de comportamentos agressivos dão evidências que modelos agressivos, seja na vida real, seja em filmes, levam à aprendizagem de comportamentos agressivos que se manifestarão numa situação posterior, enquanto que grupos de controle, expostos a modelos não agressivos, a manifestação de agressão foi significativamente menor num pós-teste (BIAGGIO, 2008, p. 134).

As teorias do condicionamento indicam que os casos de desajustamento, desvio de conduta, agressão<sup>8</sup> e demais atitudes inadequadas ao convívio social, foram assimiladas de comportamentos aprendidos por meio de reforço positivo e imitação ou pela ausência de valores sociais, éticos e morais que não foram reforçados ou foram punidos no passado. Diante disso, os teóricos dessa perspectiva apresentam a proposta da terapia como meio de aprender novos comportamentos adequados e eliminar comportamentos inadequados para o convívio social.

### 2.3.1 O julgamento moral como tarefa cognitiva

Dentro do sistema interacionista de Piaget a reflexão que mais contribui para nossa tarefa rumo à construção de uma aprendizagem da não violência está em seu livro “O julgamento moral na criança”. Partindo do entendimento que a moralidade é um sistema de regras organizado racionalmente para melhor condução da vida na relação com o outro e com o grupo, Piaget conclui que a essência da moralidade está em cumprir regras. Por isso, nesse trabalho, o seu propósito é entender o processo pelo qual a criança chega a construir e respeitar as regras (PIAGET, 1994).

---

<sup>8</sup> Importa destacar que Biaggio (2008) define como agressão uma atitude comportamental que, neste capítulo consideramos como violência, portanto, diferente do conceito de agressão que apresentamos no primeiro capítulo baseado nas reflexões de Muller(2006).

Duas noções básicas merecem destaque na formação do juízo moral piagetiano: a perspectiva evolucionista e a interação entre o meio externo e o aparelho cognitivo do ser humano, esta última muito presente na epistemologia Kantiana. Certamente, fundamentado no princípio da autonomia da razão kantiana, Piaget postula que a consciência moral se define quando o sujeito não mais depende de uma coerção externa para assimilar em suas ações os princípios norteadores da vida, bem como quando o mesmo é capaz de propor a mudança de regras que contradizem tais princípios.

A intuição de Piaget nasce da percepção da postura de crianças em relação às regras estabelecidas nos jogos. Sobretudo, “os jogos de bola de gude para os meninos e os de amarelinha para as meninas” (PIAGET, 1994, p. 25). Isso serviu não só como espaço de investigação para o autor perceber a construção de regras e valores morais no desenvolvimento das crianças, como o levou a propor jogos cooperativos como método de aprendizagem social.

Piaget entende esse processo evolutivo como uma experiência, do indivíduo com o meio circundante, que parte da anomia, ausência de regras; passa pela heteronomia, imposição de várias regras vinda de fora; e conclui-se na autonomia, quando o sujeito já possui capacidade própria de lidar com as regras. Assim, ele apresenta quatro estágios da constituição da consciência moral:

O primeiro estágio, o anômico, vai até cerca dos três anos de idade. Nessa fase, a criança não consegue distinguir o que é uma lei natural e o que é uma regra imposta pela sociedade. O mundo da criança gira em torno do seu ego e por isso ela não consegue jogar com ninguém. As regras se resumem em algumas práticas ritualísticas que a criança recebe de fora ou que ela cria para ela mesma (PIAGET, 1994).

O segundo estágio, o egocêntrico, é marcado pela percepção da existência da regra, porém a regra diz respeito à sua participação no jogo. A regra é tida como algo sagrado e imutável, sua violação trará consequências que afetará a si próprio. Isso porque “as regras morais que a criança aprende a respeitar são transmitidas pela maioria dos adultos. Isso significa que elas já chegam elaboradas, porém não na medida de suas necessidades e interesses, mas de uma única vez, através da sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores” (PIAGET, 1994, p. 23). Nessa fase, a noção de justiça se dá sempre na linha de reparação do erro cometido e a principal consequência da desobediência à lei é a punição que recairá sobre a própria pessoa que desobedeceu. O próprio princípio da justiça é concebido de forma egocêntrica.

No terceiro estágio destaca-se a percepção do outro no jogo e a criação de consenso com ele, surge a compreensão de que a regra não diz respeito apenas à minha pessoa. Essa interação faz o senso de justiça deslocar-se da punição para a cooperação mútua (BIAGGIO, 2008).

O quarto estágio é o da autonomia, quando se quebra o caráter mitológico da imutabilidade da regra. Preserva-se a consciência de que a regra é necessária, porém concorda-se que ela pode ser mudada desde que haja consentimento mútuo (BIAGGIO, 2008).

Observar no pensamento de Piaget a existência de regras sociais para a construção da consciência moral torna-se fator indispensável. Porém, o desfecho de sua reflexão está em saber como os indivíduos chegarão a obedecer a tais regras: se a partir de uma obediência unilateral que acontece por meio da coerção (segundo estágio) ou se pelo cultivo do respeito mútuo, livre de uma relação coercitiva.

Parece-nos evidente a contribuição de Piaget para a relação entre indivíduos e instituições sociais. Pois, tal relação nem sempre consegue alcançar o estágio da autonomia frente à obediência das regras da instituição, fazendo de determinados espaços institucionais campos conflitantes que não raras vezes se desdobram em violência. Piaget deixa claro que a educação para a autonomia moral deve ser conduzida antes pela cooperação que pela coerção; nesse sentido importa fazer a devida distinção entre as noções de obediência e respeito, sendo que este último envolve tanto a consciência do dever, como a presença de afeto nas relações. Pois, para o pensamento desse autor, afetividade e cognição estão inter-relacionadas no processo de desenvolvimento psicológico, bem como o respeito entre as pessoas só é considerado possível em uma relação que envolva afetividade.

### 2.3.2 Teoria histórico-cultural

Essa teoria nasce das investigações de Vygotsky e seus colaboradores. Os principais objetivos dos teóricos ligados a essa corrente estavam ligados “à busca de explicação para a origem e o desenvolvimento do psiquismo humano como processo social, histórico e culturalmente mediado, abrangendo os processos cognitivos, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem, o desenvolvimento humano, a aprendizagem” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 40).

Para essa teoria, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento humano e não o contrário. De modo que o desenvolvimento acontece em um movimento de fora para dentro e

a inserção do ser humano em uma realidade social específica define os contornos da experiência de aprendizagem sem perder o foco na reação individual do sujeito frente o conteúdo recebido do mundo externo. De maneira que, para a tradição histórico-cultural, a aquisição de comportamento, bem como as características de tais comportamentos, está estritamente vinculada às experiências sócio-culturais, às atividades desenvolvidas pelo sujeito e às mediações simbólicas oriundas das relações interpessoais. Libâneo (2003), assim expõe essa ideia:

[...] o princípio vigotskiano de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos (p.2).

Podemos perceber que não é possível abrir um capítulo à parte na teoria de Vygotsky para se estudar a aquisição de comportamentos e valores sem que o sujeito não esteja inserido em seu contexto social, cultural e interpessoal, bem como sem levar em consideração a experiência psicológica de sujeitos específicos, conforme podemos verificar na observação de Libâneo e Freitas:

Para Vygotsky a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano ocorre no processo da atividade humana, por meio da apropriação da cultura e mediante a comunicação com outras pessoas. [...] Há dois tipos básicos que ocorrem no desenvolvimento mental, a atividade externa (interpessoal, social, objetiva e coletiva) e a atividade interna (interpessoal, individual, subjetiva). A atividade externa constitui-se nas relações sociais, originando todas as criações humanas como resultado da ação humana sobre a natureza e a realidade social (2007, p. 43).

A partir dos postulados vygotskyanos propomos duas afirmações importantes para se pensar o caráter sistêmico do fenômeno da violência. Primeiro, percebe-se que tanto os processos psicológicos internos e subjetivos como os externos e objetivos são produto de relações interpessoais, considerando que os processos psicológicos internos ocorrem após a internalização da aprendizagem construída nas relações interpessoais (externas); depois, que toda a ação humana sobre a natureza, bem como a realidade social tem origem nas relações sócio-histórico-culturais. Se tomarmos a violência como uma ação humana sobre a natureza e a realidade social, iremos concluir que serão raros, ou até mesmo inexistentes, os casos de violência restritos exclusivamente à ação de um indivíduo.

No processo de aprendizagem o sujeito assimila elementos da realidade sócio-cultural por meio da mediação simbólica e de atividades práticas, que são internalizadas e reelaboradas, dando origem a novas formas de comportamento e linguagem. Torna-se

evidente que a aprendizagem da não violência supõe o conhecimento do sujeito enquanto indivíduo em relação à realidade social, histórica e cultural que o cerca.

Outro importante aspecto com o qual nos defrontamos ao pensar a não violência como aprendizagem, a partir dessa teoria, é a exigência de uma autocrítica por parte dos responsáveis pelos processos de ensino aprendizagem e dos sistemas educacionais, uma vez que os mesmos são práticas sociais e interpessoais. Isso implica dizer que na teoria histórico-cultural a aprendizagem é a porta de entrada para o desenvolvimento e a constituição do ser psicológico do sujeito, logo, vai ser justamente a partir da concepção de aprendizagem desta teoria que seremos convidados a pensar a possibilidade da assimilação da atitude não violenta via educação.

#### 2.4 Definindo o caminho

Vimos que o fenômeno da violência em suas diferentes manifestações, ou seja, física, verbal, simbólica, social, praticada por instituições ou indivíduos, nos coloca diante do desafio da eleição de um aporte teórico capaz de dar conta da abrangência do tema em sua complexidade, sobretudo, quando nos propomos a apresentar o princípio da não violência como marco regulador das relações interpessoais e sociais.

Ao analisar as teorias filosóficas do conhecimento no início desse capítulo percebemos que o inatismo racionalista, a experiência com o meio, o interacionismo e o materialismo dialético estão na base das correntes epistemológicas que especulam sobre a capacidade dos seres humanos conhecerem o mundo e a si próprios. Em seguida, quando analisamos algumas abordagens voltadas para a aprendizagem de conhecimentos e valores, encontramos a presença desses mesmos princípios epistemológicos ora em diálogo, ora separados, orientando os experimentos voltados para a investigação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao confrontar a definição de violência, por nós apresentada, com as diferentes abordagens sobre a aprendizagem de comportamentos e valores, constatamos o caráter dialético da teoria histórico-cultural de linha vygotskyana como o caminho mais apropriado para se pensar o tema da aprendizagem da não violência em sua abrangência, pois encontramos nesse método uma maior elasticidade teórica para dialogar com as não poucas polêmicas suscitados pelo tema. Mesmo sabendo que alguns questionamentos específicos, sobre o tema, poderiam ser mais bem trabalhados por outras abordagens aqui apresentadas, optamos pela abordagem histórico-cultural pelo fato desta apresentar uma visão de conjunto

mais ampla e integrada sobre o ser humano, considerado um ser de natureza social, em sua relação com a sociedade e a cultura criada pela humanidade.

A proposição da não violência seja enquanto princípio orientador da prática educacional, seja como atitude a ser assumida pelos sujeitos, não deve estar focada exclusivamente em uma única abordagem do desenvolvimento humano, mas analisar os elementos oriundos destas diferentes abordagens que vão estar presentes nas mais variadas situações nas quais se pretende desenvolver uma ação de ensino-aprendizagem voltada à aquisição de valores, atitudes e comportamentos.

Elegemos a teoria histórico-cultural por julgarmos que a mesma se apresenta de forma mais completa frente ao nosso propósito, pois submete indivíduo, sociedade e cultura a uma relação dialética de construção mútua e se lança na consciência do devir histórico do fenômeno estudado. Diante disso, tentaremos conhecer melhor a abordagem vygotskyana de aprendizagem através de alguns conceitos-chaves de sua teoria.

## 2.5 Aprendizagem e não violência a partir de uma abordagem vygotskiana

Na primeira metade da década de 1920 é criado o instituto de psicologia de Moscou que abrigava uma geração de jovens intelectuais motivados pelo impulso sócio-histórico da Revolução Russa de 1917. Dentre eles destacava-se Lev Semenovich Vygotsky que liderava um grupo que tinha como principais colaboradores Alexander Luria e Alexis Leontiev. Embora a morte prematura de Vygotsky (em 1934 aos 38 anos) o tenha impedido de construir um sistema de pensamento fechado, na obra deixada por ele, fica clara a sua pretensão em chegar à definição de um ser humano de natureza biológica, histórica e social.

Por motivos políticos, o pensamento de Vygotsky rompe as fronteiras soviéticas apenas décadas depois de sua morte, por volta dos anos 1960. De acordo com Freitas (2004), as discussões sobre as ideias de Vygotsky têm início no Brasil apenas na década de 1980 e a busca de uma apropriação sistemática de seus conceitos apenas na década seguinte. Portanto, trata-se de ideias recentes no meio intelectual brasileiro. Segundo Oliveira (1993), Vygotsky despertou grande interesse entre professores e pensadores da educação no Brasil pelo fato de durante vários anos esses profissionais terem tido como principal referência para seus trabalhos o pensamento do suíço Jean Piaget que não enfatiza a importância da intervenção pedagógica e da escola no processo de desenvolvimento psicológico humano como o faz Vygotsky.

Vygotsky percebe uma crise da psicologia na Europa de seu tempo. Para ele, o cerne estava na incompatibilidade entre duas correntes psicológicas que não conseguiam chegar ao problema real a ser enfrentado pela psicologia naquele momento. O autor via por um lado uma psicologia instrumental com característica de ciência natural capaz de explicar os processos elementares dos fenômenos sensoriais e dos reflexos, porém sem nada dizer sobre os fenômenos psicológicos mais complexos e por outro uma psicologia de tendência idealista que se limitava a descrever as características dos processos superiores, contudo não explicava o funcionamento dos mesmos (VYGOTSKY, 1998).

O objetivo de Vygotsky, no entanto, era explicar como funcionam os processos psicológicos superiores, utilizando como referencial teórico-metodológico o materialismo dialético. Para isso, o autor busca um método experimental que procura perceber o fenômeno psicológico antes em seu movimento que em momentos de estabilidade. Essa intuição inicial de Vygotsky culminou no desenvolvimento de algumas temáticas que se fazem atuais até nossos dias para o estudo do desenvolvimento psicológico humano, tais como: a relação entre pensamento e linguagem; a natureza do processo de desenvolvimento psicológico da criança; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento; o papel da instrução nos processos de desenvolvimento e a função mediadora da linguagem no processo de aprendizagem.

O legado intelectual de Vygotsky é atual e contribui teoricamente para projetos que pretendem pensar as relações humanas e a educação na era da informação e da comunicação, uma vez que a intervenção pedagógica e a linguagem são atividades centrais no processo que define as características do sujeito e sua ação no mundo. Assim, pensar a aprendizagem da não violência a partir da teoria histórico-cultural supõe conceber a violência como uma atividade humana revelada na ação dos sujeitos, porém antes internalizada por meio de processos discursivos.

Isso nos lança ao desafio de dominar a noção de aprendizagem em Vygotsky, em suas estreitas relações com a linguagem e a atividade prática, na perspectiva da assimilação de comportamentos e valores, bem como investigar se a linguagem e a atividade prática, sob orientação da intervenção pedagógica, podem contribuir para a aprendizagem de valores morais, aspectos éticos da existência e atitudes generosas e acolhedoras em detrimento de ações violentas.

A realização de tal propósito supõe a apropriação de algumas noções básicas do pensamento de Vygotsky. Primeiro o caráter dialético de seu método; depois a interação, não apenas com o meio, mas com o outro enquanto ser de linguagem e pensamento, a relação estabelecida entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância

da intervenção pedagógica nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Eis o que doravante procuraremos desenvolver.

### 2.5.1. Problemas de método: perspectiva vygotskyana

Vygotsky parte do pressuposto que toda inovação científica supõe uma inovação metodológica; a crítica que fazia a seus antecessores, por estarem vinculados à essência da natureza e não considerarem a dimensão simbólica do desenvolvimento dos processos psicológicos internos, demandava uma mudança metodológica em seus experimentos. Para o autor, a metodologia pautada na observação do estímulo-resposta, referenciada por uma abordagem da essência da natureza, não contemplava a visão materialista dialética da análise da história humana (VYGOTSKY, 1998).

Diante disso, o autor propõe a abordagem dialética como base de seus métodos de experimentação, pois para ele não apenas a natureza age sobre o homem, mas este atua sobre a natureza criando novas condições naturais para a sua existência. Vygotsky busca uma metodologia capaz de dar conta de um homem que não apenas reage aos estímulos, mas reage transformando a natureza. O modelo dialético de Vygotsky apresentava as seguintes características: (1) a análise do processo ao invés do objeto; (2) a prioridade na explicação das causas dinâmicas no lugar da mera descrição da manifestação externa dos fenômenos; (3) o retorno às origens das formas que aparentemente apresentavam estabilidade pela ação do tempo (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky percebeu que os experimentos tais como estavam sendo realizados não analisavam o processo em andamento, mas esperavam sua fossilização para poder descrevê-lo. Por isso, ele vê a necessidade de deslocar o foco de sua pesquisa para o fluxo dinâmico de todo processo de desenvolvimento psicológico (VYGOTSKY, 1998).

Essa percepção do caráter dinâmico do desenvolvimento incide diretamente sobre sua concepção de aprendizagem, pois a mesma não vai ser uma atividade paralela ou que aparece em consequência do desenvolvimento, mas uma ação interativa que possibilita os processos de desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998).

Em Vygotsky, a aprendizagem não se dá em decorrência do desenvolvimento e tampouco se confunde com o desenvolvimento em si, conforme postulavam as teorias em voga no seu tempo. Para o autor, o que ocorre é uma interação contínua entre desenvolvimento e aprendizagem. Para explicar esse processo ele introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) que é “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis

com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 112).

Ao propor a (ZDP) o autor define a aprendizagem como uma atividade realizada na interação entre sujeitos, mediada por sistemas simbólicos. Em decorrência disso postula que o desenvolvimento é formado historicamente e que a aprendizagem não é uma atividade restrita às fases da infância:

Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – Zona de desenvolvimento Potencial – pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem das crianças e do adulto. Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 115).

A abertura apresentada pela teoria de Vygotsky à aprendizagem na fase adulta por meio da mediação simbólica é válida para o nosso propósito de apresentar a não violência como matéria de aprendizagem, uma vez que os aspectos violentos da cultura costumam se manifestar com mais intensidade nas atitudes das pessoas em fase posterior à infância. Além disso, o autor dilata a concepção de aprendizagem, concebendo-a não apenas como uma atividade que contribui para o desenvolvimento do ser humano dentro de um universo de previsibilidade fechado, mas como uma ação que abre as condições de possibilidade para o vir a ser do humano. Essa abertura teórico-metodológica nos permite identificar, no pensamento de Vygotsky, uma abordagem capaz de ver a cultura de violência que assusta a contemporaneidade como algo não natural e propor a atitude não violenta como matéria de aprendizagem. Merece, portanto, destacarmos o desenvolvimento psicológico no dinamismo entre natureza e cultura.

Para se pensar o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da concepção de Vygotsky, precisa-se considerar o pressuposto que o ser humano é a criatura viva que nasce menos definida para a relação com o mundo. O cérebro humano apresenta uma estrutura aberta para adaptar-se a circunstâncias e ambientes diferenciados, bem como para transformar diferentes circunstâncias e ambientes adaptando-os para si.

Para melhor explicar essa relação entre estado de natureza e estado de cultura, própria do desenvolvimento humano, Vygotsky apresenta quatro vias as quais ele irá denominar de planos genéticos do desenvolvimento. Importante perceber que na definição de cada um desses planos, gradativamente, percebe-se a presença da noção de movimento que caracteriza

a passagem do ser biológico para o ser social, por meio de categorias básicas em sua teoria, tais como: história, Cultura, mediação e linguagem. Para o autor, os planos articulam-se em Filogênese, Ontogênese, Sociogênese e Microgênese (OLIVEIRA, 1993).

A filogênese trata da história de determinada espécie, com todos os limites e possibilidades de desenvolvimento psicológico, no caso da espécie humana, trata-se da abertura para desenvolver-se na interação com o outro e com o meio.

A ontogênese refere-se à história do desenvolvimento de um indivíduo de determinada espécie, deixando claro que, mesmo biologicamente os processos de desenvolvimento não são idênticos. Filogênese e Ontogênese estão muito próximas por se referirem a questões biológicas.

A sociogênese diz respeito à história da cultura em que o indivíduo está inserido. Aqui a cultura é vista como toda experiência, realizada ao longo da vida, que possibilita a ampliação ou retração das potencialidades humanas.

E, por fim, a microgênese volta-se para a história pessoal de cada indivíduo no ambiente cultural em que vive. Cada fenômeno psicológico tem a sua própria história; aqui está o ponto de não determinação dos fenômenos psicológicos.

É importante perceber que, para Vygotsky, a noção de história e cultura não se restringe apenas àquela visão ampla dos acontecimentos, das tradições e dos costumes presentes na trajetória de um povo, voltando-se também para experiências realizadas pelo sujeito no decorrer de sua existência. Disso decorre uma concepção sistêmica de desenvolvimento que envolve aspectos objetivos e subjetivos tanto do ser biológico como do ser social. De forma que, a análise dos planos de desenvolvimento deixa claro que no processo de aprendizagem é necessário considerar o sujeito em sua especificidade, porém sem desvinculá-lo das características sócio-históricas do coletivo que o cerca. Assim, evidencia-se como indispensável para o processo de aprendizagem que o sujeito seja conhecido em sua individualidade pelo proponente do ensino.

O conceito de mediação é essencial para que se compreenda a influência da cultura e da interação com o outro no processo de desenvolvimento psicológico humano em Vygotsky, pois segundo ele a relação do ser humano com o mundo não se dá de forma direta, mas é mediada. Foi ao investigar o fenômeno da mediação que Vygotsky compreendeu mecanismos psicológicos complexos que são típicos dos seres humanos. Segundo o autor, são tais mecanismos “que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente (OLIVEIRA, 1993, p. 28).

A mediação auxilia a atividade humana por meio de instrumentos e símbolos, sendo que os primeiros possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas por meio das quais o ser humano transforma a natureza em seu benefício, o trabalho. Enquanto o segundo possibilita ao ser humano transcender a atividade prática, potencializando-a e planejando atividades futuras, por meio da abstração. Porém, é importante lembrar que, para Vygotsky, a certa altura do desenvolvimento humano, as técnicas de utilização de instrumentos e a mediação simbólica não acontecem de forma paralela pois,

[...] embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamentos (VYGOTSKY, 1998, p. 32-33).

Como se vê fica evidente que o fazer, o pensar e o comunicar são atividades concomitantes e indispensáveis no processo de aquisição de comportamentos e valores, desafiando um processo de aprendizagem preocupado com a transmissão de tais conteúdos a buscar uma prática pedagógica capaz de situar a relação educador-educando no âmbito do protagonismo dos agentes envolvidos em um ato de comunicação.

Outra questão suscitada pela inferência citada acima é que a comunicação, quando a serviço da aprendizagem de comportamentos e valores, antes de transmitir imperativos a serem assimilados, deve levar o sujeito a pensar suas atividades a partir do lugar sócio-cultural onde está situado.

Para Vygotsky, a fala surge como uma espécie de elo que torna a atividade prática e o pensamento, ações interdependentes no desenvolvimento do mesmo processo. De forma que, quando desenvolvida de forma consciente, a atividade prática do ser humano não acontece de forma mecânica como nos animais, mas abre possibilidades de transformações futuras na natureza e no próprio sujeito.

Com o objetivo de compreender a especificidade do humano no processo de desenvolvimento da inteligência prática, Vygotsky parte de uma crítica aos experimentos que evidenciavam uma analogia entre a inteligência prática de macacos antropóides e a humana. Para ele, ao contrário do que postulavam os experimentos anteriores aos seus, não existe uma independência entre fala e inteligência prática no processo de desenvolvimento do intelecto humano. Insatisfeito com as abordagens que viam a fala como um mero instrumento de adaptação social no processo de desenvolvimento cognitivo, Vygotsky elege como um dos

principais objetos de seus estudos a compreensão da atividade prática das crianças quando na idade de começar a falar (VYGOTSKY, 1991).

Para ele, nos primeiros anos de vida a fala possibilita duas formas de comunicação que estarão a serviço da ação inteligente e do desenvolvimento do intelecto, a saber: (1) a comunicação egocêntrica, (2) a comunicação social. Essas duas formas de comunicação auxiliam o intelecto da criança no desenvolvimento da inteligência prática. Na primeira, a criança planeja a ação a ser praticada a partir de seus mecanismos simbólicos; na segunda ela recebe uma mediação externa, em geral de um adulto, que a ajuda a fixar parâmetros necessários para a ação inteligente (VYGOTSKY, 1991).

A leitura de Vygotsky nos ajuda a compreender que a fala, enquanto expressão de significados e significantes garante a possibilidade de um planejamento antecipado da ação a ser desenvolvida. Percebe-se, portanto, que o momento da fala egocêntrica é uma fase de treinamento para a capacidade de abstração intelectual, na qual linguagem e pensamento se integram na construção de um intelecto capaz de planejamentos mais complexos, a ponto de chegar o momento do intelecto não mais depender tanto da atividade prática para desenvolver-se. Aqui o sujeito torna-se capaz de transitar por um universo puramente simbólico (OLIVEIRA, 1993).

Vê-se que na teoria de Vygotsky a fala aparece como porta de entrada para uma ação refletida e consciente, pois a mesma, como um dos primeiros elementos de mediação simbólica, não só facilita o desenvolvimento do pensamento como confere sentido às atividades desenvolvidas ao acionar os mecanismos simbólicos, emocionais e culturais que compõem o psiquismo humano. Nesse sentido a experiência dos sujeitos, como emissores e receptores de falas, influenciará na ação dos mesmos sobre o ambiente, conforme infere Curado (1999).

Logo, a maneira como a fala é usada na interação social da criança com os adultos é que vai definir, de forma gradual, o pensamento complexo e abstrato individual e, aos poucos, ele também vai se auto-regulando. O gesto e a fala servem como sinais exteriores que interferem no modo pelo qual a criança age sobre o ambiente, ocorrendo com o tempo, a interiorização progressiva das direções verbais fornecidas a ela pelos mais velhos. (p. 53-54).

As palavras da autora nos revelam o poder da fala no processo de interiorização em fase de desenvolvimento, de modo que a apologia à violência, que nem sempre acontece de forma declarada, mas aparece implícita em diferentes formas de comunicação, deve ser objeto de preocupação para a prática educacional.

A negação do direito à fala é outro fator a ser evitado nos processos educacionais. Pois, o cerceamento da mesma mina as possibilidades de socialização relegando a interação entre os sujeitos ao império da truculência. A filósofa Hanna Arendt, a partir de sua história de vida pessoal, conclui que todo sistema de poder que nega o direito à fala acaba lançando mão da violência para sua manutenção. Partindo da relação entre violência e a negação do direito à fala, a Filósofa apresenta a associação entre palavra e ato como condição para se criar uma realidade nova.

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDR, 1999, p. 212).

As palavras de Arendt despertam-nos à importância do lugar da fala no processo de prevenção contra ações violentas, em que o poder da verbalização de sentimentos, necessidades e desejos aparece como auxílio indispensável para a construção de entendimentos e consensos. Aqui antevemos a importância de um processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva da não violência, interessado em conhecer o sujeito em suas aspirações mais profundas. Para isso, é necessário que a concessão da fala seja tomada como tarefa tão importante quando a escuta e a atenção nos processos de aprendizagem.

No processo de desenvolvimento, a linguagem, esse simbolismo inicial desempenhado pela atividade da fala tende a enriquecer-se à medida que o sujeito vai sendo inserido em sistemas simbólicos mais complexos capazes de atribuir sentidos às experiências vivenciadas. Desse modo, a linguagem aparece como importante fator de análise para a compreensão da teoria deste autor.

A linguagem é apresentada, na teoria de Vygotsky, como o sistema simbólico básico. Do seu desenvolvimento depende a constituição do indivíduo como ser pensante e sujeito de comunicação, pois a principal função da linguagem é o intercâmbio social e a construção do pensamento generalizante por meio dos atos de classificação e nomeação (OLIVEIRA, 1993).

É na utilização de signos linguísticos que as pessoas expressam sentimentos, idéias, estados emocionais, pensamentos e vontades, dentro da complexidade da experiência particular de cada indivíduo. No momento em que tais signos são captados e, às vezes, ressignificados por outras pessoas é estabelecida a comunicação. Percebemos, portanto, que o

ato de comunicar em Vygotsky está para além da mera transmissão de informação, exigindo uma interação que seja capaz de operar transformações nos sujeitos envolvidos em tal relação.

A construção do pensamento generalizante encontra-se implícito na capacidade de comunicar-se, pois

como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitido a outros (OLIVEIRA, 1993, p. 42-43).

Segundo a autora citada é com o auxílio do pensamento generalizante que a linguagem organiza o real. De forma que para se ter noção do funcionamento do psiquismo humano e indispensável que se compreenda a relação entre linguagem e pensamento. Visto que tanto a ausência de um como de outro limita a ação ao âmbito do imediato.

[...] na ausência de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. Um ganso amedrontado, presentindo subitamente algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros aquilo que viu, mas antes contagiando-os com seu medo (OLIVEIRA *apud* VYGOTSKY, 1993, p. 45).

Obviamente, o autor refere-se àquilo que ele chama, em seus estudos, de fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento, em que a ação, não refletida pela ação simbólica é utilizada para resolver problemas imediatos. Contudo, essa lógica nos faz perceber que a ausência de comunicação representa um limite à ação, mesmo em se tratando de seres humanos. De forma que o aprofundamento na teoria de Vygotsky, quando focada nas relações humanas, tanto em âmbito interpessoal como na esfera institucional, aponta para uma estreita relação entre ausência de comunicação e ação violenta.

Portanto, diante do propósito de pensar a não violência como matéria de aprendizagem cabe-nos investigar a relação entre comunicação e aprendizagem na teoria de Vygotsky e destacar a importância da comunicação diante de tal propósito.

## 2.6 Comunicação, ação e aprendizagem

Para se pensar a importância da comunicação na teoria de Vygotsky cumpre ressaltar que o processo de aprendizagem opera como um impulso àquilo que o sujeito já sabe, a partir

de fora. É nesse postulado que entendemos a relação entre Zona de desenvolvimento real e Zona de desenvolvimento potencial. Esta última refere-se às funções internas que estão em fase de amadurecimento e que serão consolidadas no contato com o outro, ao momento de sua consolidação torna-se Zona de Desenvolvimento Real. Percebe-se, portanto, a aprendizagem como um ciclo contínuo de interação com o outro e internalização das experiências realizadas.

Uma vez que o desenvolvimento acontece de fora para dentro em consequência da aprendizagem, constata-se que as características de tal desenvolvimento, ou seja, a constituição do sujeito, vai depender das condições em que se processaram suas experiências de aprendizagem, conforme podemos perceber na definição seguinte:

[...] o desenvolvimento individual se dá em um ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para a construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Uma vez que o outro, capaz de intervir no processo de desenvolvimento, é ser de linguagem e comunicação e os ambientes estão repletos de signos e símbolos que se comunicam, podemos constatar que a comunicação não só influencia como torna-se condição para que haja aprendizagem. Nesse sentido, o pensamento de Vygotsky dá total abertura para a intervenção pedagógica no processo de aprendizagem, porém de forma não arbitrária e impositiva, pois segundo o autor o sujeito é capaz de reconstruir e reelaborar o conteúdo recebido, o que torna ainda mais autêntico e evidente o papel da comunicação em sua teoria.

A não violência como a violência é uma forma de dirigir-se ao outro. Na definição apresentada no início desse capítulo podemos perceber que a violência se expressa em ações em que as diferentes formas de poder, a força física, as palavras, os gestos e manipulação de instrumentos estão carregados de sentidos que ignoram o valor da integridade do outro e indicam modos de relacionamentos e formas de comunicação que, sem uma devida intervenção educativa, podem predominar na experiência subjetiva de alguns indivíduos, bem como nortear as relações de determinado ambiente social.

O ato de comunicar se torna um dos principais veículos para a aprendizagem da não violência desde que haja uma preocupação em conceber a comunicação não apenas como transmissão de informação, mas como transmissão de sentido que possibilite o entendimento e o respeito ao outro.

### 2.6.1 Aprendizagem, linguagem e tecnologia

Ora, se Vygotsky postula que o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo são atributos humanos que decorrem da mediação instrumental e simbólica, torna-se evidente que a linguagem, como o mais completo sistema simbólico da atividade humana, tem influência direta no processo de aprendizagem de comportamentos e valores.

Diante disso, cabe-nos investigar até que ponto o fenômeno linguístico pode impulsionar ou erradicar práticas violentas. Outro aspecto a ser explorado é se os meios de comunicação e as tecnologias de informação, como transmissores, multiplicadores e propositores de novas linguagens, podem influenciar na aquisição de comportamentos violentos ou valores que inibem os mesmos.

Conforme Freitas (2004), a mediação, tanto do outro, enquanto ser de fala, como a mediação semiótica<sup>9</sup>, são condições para que se possa assimilar a concepção de aprendizagem em Vygotsky. Ao trazer essa afirmação para o âmbito da aprendizagem de comportamentos e valores com foco na problemática da não violência, inevitavelmente iremos nos deparar com a indagação sobre a influência dos meios de comunicação e das tecnologias sobre os comportamentos violentos. De imediato, podemos afirmar que, dada a natureza interacionista da concepção vygotskyana, essa pergunta recebe uma resposta não determinista, pois, conforme percebemos acima, para essa linha de pensamento o ser humano não reage mecanicamente aos estímulos que recebe do meio social, mas reage podendo transformar ou deixando-se transformar pela mediação externa que recebe.

Ao abordar a temática televisão e violência Adorno (1999) conclui que:

[...] algumas pessoas, num determinado contexto de subjetividade, se submetidas a certas mensagens, podem vir a ser influenciadas. Mas acredito que traduzir isso para o conjunto da população e tentar explicar o aumento da violência responsabilizando os meios de comunicação é no mínimo discutível (p. 24)

De acordo com Oliveira (1993), Vygotsky trabalha com a convicção de que o educando não é um receptor passivo, sendo que está sempre reproduzindo e reelaborando os significados que lhes são transmitidos.

---

<sup>9</sup> Conforme Santaella (2006), semiótica é a “ciência que tem por objetivo [...] o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e sentido” (p. 13). De forma que mediação semiótica, na perspectiva aqui trabalhada, é todo processo de construção de significado e sentido não restrito ao universo da linguagem falada.

A tendência à imitação, causa de preocupação frente à exploração da violência pelos meio midiáticos, segundo a autora citada acima, em Vygotsky, não recebe um tratamento mecanicista:

Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mais sim como oportunidade de a criança realizar ações que estão além de sua própria capacidade, o que contribuiria para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1993, p. 63).

Tomando a atividade imitativa como uma oportunidade para ir além de suas próprias capacidades, no caso de comportamentos violentos, o desdobramento da ação imitativa pode ser de legitimação e exacerbação da violência ou erradicação da mesma. Dessa forma, poderemos concluir que “a espetacularização da violência”, comum nos meios midiáticos, poderá produzir sujeitos violentos ou não, dependendo da interação social efetivada em torno de tais conteúdos.

Nesse sentido observa-se a sintonia da abordagem sócio-cultural com um dos princípios da educação para a não violência que está em não negar ou esconder dos educandos o histórico de violência da sociedade e as práticas violentas naturalizada pela mesma, mas submeter tal realidade a uma apreciação crítica com referência em uma cultura não violenta.

Um dos seguidores de Vygotsky, Leontiev, constata, por exemplo, que uma ação individual precisa estar inserida em um sistema coletivo de atividade, afim de que possa ser analisada de forma mais coerente, pois nenhuma atividade humana ocorre de forma isolada, senão dentro de um sistema de relações sociais, sendo o trabalho o centro de tais relações. O autor realiza ainda outras duas importantes constatações: primeiro, que as atividades humanas no mundo são dirigidas por motivos, objetivos e ação planejada. E depois, que as atividades mentais internas são decorrentes do desenvolvimento da sociedade humana com base no trabalho (OLIVEIRA, 1993).

Ao analisar as contribuições de Leontiev e Davidov para o âmbito do ensino, Libâneo e Freitas afirmam que na abordagem realizada por esses autores “o processo de interiorização da atividade se dá pela mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido”(2007, p. 44). Portanto, a aprendizagem acontece por meio de um processo conduzido pela interação interpessoal e simbólica em que indivíduo, sociedade e cultura são construídos de forma dialética, ou seja,

[...] a atividade humana medeia a relação entre ser humano e realidade objetiva, o que significa que o ser humano não reage mecanicamente aos estímulos que recebe do meio social. Ao contrário, pela sua atividade, põe-se

em contato com objetos e fenômenos do meio, atua sobre eles e transforma-o, transformando também a si mesmo (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 44).

Assim, inferimos que a atividade, enquanto categoria de análise, consegue superar a dicotomia comumente encontrada nas análises de casos de violência que, ora condenam os indivíduos sem se ocupar com as questões sócio-históricas implícitas aos fatos, ora fazem uma análise estrutural da realidade social sem se perguntar pela história pessoal dos sujeitos envolvidos.

A atividade humana, responsável pelo processo de internalização formador da consciência, é suscitada por necessidades e motivos de natureza histórico-material que, não raras vezes fazem com que tais atividades sejam de natureza violenta. Isso nos remete a um cuidado fundamental, a fim de que a perspectiva educacional para a não violência não se dê de forma ingênua, sendo de fundamental importância que se tenha a injustiça social, oriunda dos processos sócio-históricos, como uma das principais expressões de violência a ser combatida.

Trata-se de perceber que educar para a não violência não implica causar alarde, estarrecimento e perplexidade diante da apresentação de situações violentas, o que vem reforçar a prática histórica da “espetacularização da violência”, mas antes perceber o desenvolvimento histórico e os princípios gerais que norteiam a cultura de violência, a fim de que os sujeitos não a internalizem como algo inevitável e natural.

#### 2.6.2 Pensar a prática social por meio da comunicação: um ato de aprendizagem

Em pesquisa realizada durante o processo de mudança social ocorrido na Rússia pós-revolucionária, Vygotsky e seus colaboradores, ao observarem grupos de camponeses adultos que haviam passado por um rápido processo de formação educacional e aperfeiçoamento tecnológico de suas atividades produtivas e outros grupos que permaneceram na experiência do analfabetismo em comunidades tradicionais e não tecnológicas, perceberam que o conteúdo e a forma do pensamento dos camponeses alfabetizados e socializados, sobretudo, no que se referia à classificação e abstração, eram radicalmente transformados dentro de um processo que envolvia suas atividades práticas, seus modos de comunicação e suas perspectivas culturais (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998).

Os pesquisadores perceberam que os camponeses analfabetos e não socializados apresentavam grande dificuldade de se desvincular de atividades práticas para realizar os exercícios de classificação e abstração, porém, aqueles indivíduos, que já haviam sido submetidos a atividades baseadas na escolaridade formal, apresentavam alterações qualitativas em seus processos de pensamentos. De forma que, a pesquisa revelou um processo de aprendizagem desenvolvido a partir da inter-relação de três elementos: a atividade prática desenvolvida pelos sujeitos, no caso a atividade agrícola dos camponeses; a mediação educativa capaz de levar o indivíduo a refletir sobre sua própria prática, exercida pela atividade de alfabetização e socialização de adultos e as circunstâncias histórico-culturais, ou seja, a conjuntura pós-revolucionária da Rússia na década de 1920.

Tal experiência leva os pesquisadores à conclusão que atividade prática, experiência social e linguagem, são elementos sem os quais não se pode pensar um processo de aprendizagem capaz de construir sujeitos pensantes.

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema lingüístico. Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual a palavra torna-se o instrumento principal da abstração e da generalização (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 48).

Percebe-se ainda que a abordagem vygotskyana não se contenta em construir sujeitos pensantes, mas sujeitos capazes de pensar suas próprias práticas sociais. Por isso, os pesquisadores dos referidos experimentos os classificaram como “*experimentos anticartesianos*”. Isso porque chegaram à conclusão que “a autoconsciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não o seu ponto de partida primário, como a idéia de Descartes nos levaria a acreditar” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 58).

Retornando ao nosso propósito inicial de recorrer à contribuição de Vygotsky para pensar uma aprendizagem da não violência, constatamos mais uma vez que não basta provocar pavor e estardalhaço diante de eventos violentos, tampouco empregar discursos moralistas diante dos mesmos, senão levar o sujeito a pensar sobre sua própria violência e a violência da sociedade onde ele vive.

A definição de violência apresentada anteriormente é uma maneira de classificar o fenômeno em suas diferentes manifestações, a fim de levar os sujeitos a pensar tais

manifestações em suas diferentes realidades sociais, históricas e culturais. Para isso, é preciso conceber a violência como uma atividade prática, plenamente próxima do humano que deve ser auto-refletida a partir de mediações capazes de levar o sujeito a perceber-se como parte de um todo pessoal, social, cultural e histórico mais complexo.

Vimos, portanto, que um fator determinante na formulação de Vygotsky que muito contribuirá para a proposição da aprendizagem da não violência, é a função da linguagem no processo que leva o sujeito a passar da atividade prática ao pensamento auto-reflexivo em vista do aprimoramento da própria atividade. Essa função da linguagem nos processos de aprendizagem que objetivam a humanização das ações do sujeito aparece basicamente em três dimensões, a saber: a partilha e difusão de experiências, a mediação dos sujeitos de linguagem no processo de aprendizagem e a construção de sentido da realidade a partir das operações linguísticas.

O estudo realizado nos demonstrou que Vygotsky apresenta um aporte teórico que vê a linguagem como principal sistema simbólico e a forma de mediação mais eficaz para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Outrossim a mediação proporciona o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do sujeito. Se considerarmos que a intervenção pedagógica e a atividade humana são fatores basilares, que o autor aponta, para a formação do sujeito, podemos concluir que a noção de aprendizagem em Vygotsky é indissociável da noção de comunicação e reúne, em um único ato, a integração entre pensamento, linguagem e ação. De forma que o autor institui uma noção de comunicação que exige um intercâmbio constante entre o pensar, o agir e o falar, ou seja, o ato de comunicar surge como possibilidade de novos pensamentos, novos discursos e novas ações em vista do diálogo e do entendimento entre os seres humanos.

Na realidade hodierna, marcada pela pluralidade de culturas e de identidades, uma prática educacional que busca propor valores e atitudes éticas, precisa necessariamente aprimorar sua concepção de comunicação a fim de que esta não apresente um abismo entre pensamento, palavra e ação. De forma que a temática aqui trabalhada – a não violência – deve ser submetida a uma ação pedagógica com tais características. Isso coloca-nos diante do desafio de realizar uma apreciação sobre as mediações linguística e tecnológica no contexto das sociedades da informação e comunicação em vista da proposição de processos de aprendizagem norteados pelo princípio da não violência. É o que procuraremos realizar no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### A ARTE DE COMUNICAR COMO MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para apresentar o princípio da não violência contamos com a colaboração de Weil (1990), apresentado no primeiro capítulo do presente estudo. Esse autor nos fez perceber que a ação razoável, tanto do Estado como do indivíduo, implica assumir a educação como uma ação discursiva capaz de apresentar a violência como o outro da razão. No segundo capítulo, vimos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky (1991, 1998) são realizados a partir de uma operação comunicativa que conjuga, em um só ato, pensamento, fala e ação. Trazemos aqui a categoria comunicação por entendermos que, ao tratarmos de um processo de aprendizagem e desenvolvimento que acontece na interação com o outro e com o mundo por meio da fala, do pensamento e da ação externa, não há como nos exirmos de considerá-lo também como um processo comunicativo.

Portanto, vemos que, ao pensar uma aprendizagem da não violência, inevitavelmente nos deparamos com a necessidade de definir as categorias razão e comunicação, além de ter que apresentar como tais categorias encontram-se relacionadas na ação do sujeito.

Esse desafio assume maior complexidade na cultura hodierna, pois a noção de uma estrutura racional perene, praticamente descartada pelo pensamento contemporâneo, somada ao caráter efêmero das relações de comunicação da atualidade, nos coloca frente às seguintes perguntas: que racionalidade e que comunicação poderão contribuir para a proposição de uma cultura não violenta em uma contemporaneidade marcada pela pluralidade cultural e pela fluidez da informação?

Esta indagação nos coloca algumas questões a serem trabalhadas nesse capítulo em função do nosso propósito. Primeiramente, a análise do processo que levou alguns pensadores a buscarem a comunicação como base de sustentação dos postulados racionais e éticos. Para isso contaremos com as reflexões de Habermas (2002, 2003), trabalhos nos quais o autor desenvolve o conceito de “Agir comunicativo”, a partir de um diálogo entre Razão, Comunicação e Moral. Em seguida, a partir da contribuição de Maturana (2002), trabalharemos a ideia de comunicação na perspectiva do outro no intuito de apresentar a linguagem, a conversação e a convivência como ferramentas indispensáveis para a prática educacional da não violência. Concluiremos analisando as possibilidades de desenvolvermos processos comunicativos que ofereçam condições para realização de mediações didático-

pedagógicas e mediações tecnológicas a partir do uso das TIC com vista à aprendizagem da não violência.

### 3.1 A teoria de Jürgen Habermas: pressupostos teóricos

Jürgen Habermas está situado entre o grupo de filósofos da denominada Escola de Frankfurt, entre eles, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Herber Marcuse, Max Horkheimer e outros que se empenharam em recuperar o caráter dialético do marxismo. Na década de 1940 alguns dos pensadores citados anteriormente já levantavam uma crítica a certa ortodoxia presente no movimento marxista-leninista e em alguns representantes da social-democracia que, de certo modo, traziam em suas reflexões uma tendência positivista que ofuscava a dialética do pensamento de Marx.

A teoria crítica de Horkheimer (1990) procurou fazer uma leitura da crítica marxista como uma espécie de auto-crítica da ação social que buscava a emancipação social antes pelo esclarecimento que pelos pressupostos doutrinários. Outra característica dessa teoria era a distância que mantinha da polarização entre idealismo e materialismo, rejeitando tanto a primazia da matéria quanto da consciência para a apreensão da verdade. Propunha, portanto, o autoconhecimento na especificidade histórica da realidade social, a interdisciplinaridade era colocada como importante instrumental epistemológico para tal aquisição.

Dessa perspectiva surgem várias reflexões que questionavam a dominação da cultura industrial burguesa, uma vez que a mesma lançava mão da racionalidade técnico-científica para impor-se ideologicamente. Dentre essas reflexões surge a Teoria da ação comunicativa de Habermas (1988). O autor produz uma filosofia crítica focada na ação comunicativa e na razão comunicativa. Para isso ele se afasta da ideia que aprisionava a razão à consciência do sujeito moderno, que teve seu apogeu na formulação filosófica de Kant (1991), e propõe uma racionalidade comunicativa intrínseca à ação intersubjetiva:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidiana, no qual estão inseridas as operações cognitivas que tem desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 125).

Podemos perceber que para o autor a reflexão filosófica deixa de ser a guardiã da razão para assumir a função de mediadora da racionalidade nos processos comunicativos que se desdobram em práticas e ações cotidianas. Ao constatarmos, nos capítulos anteriores, que a violência é uma ação que se potencializa na ausência de comunicabilidade, faremos um

recorte na Teoria da ação comunicativa de Habermas (2002, 2003), a fim de focar a relevância de categorias como razão, ação e comunicação para a compreensão da temática desenvolvida no presente estudo

### 3.1.1 Ação humana, racionalidade e comunicação

Na compreensão de Habermas (1975), a análise do agir humano passa necessariamente pela noção de racionalidade que prevalece na visão de mundo de quem o analisa. Para pensar o agir na contemporaneidade o autor confronta uma racionalidade pautada na moral e na ética, oriunda de atitudes e valores construídos culturalmente, com uma razão do tipo cognitivo-instrumental desencadeada pelos processos técnico-científicos.

A “racionalização” progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência penetram os setores institucionais da sociedade, transformando por esse meio as próprias instituições, as antigas legitimações se desmontam. Secularização e “desenfeitiçamento” das imagens de mundo que orientam o agir, e de toda a tradição cultural, são a contrapartida de uma “racionalidade” [do tipo cognitivo instrumental] crescente do agir social (HABERMAS, 1975, p. 313).

Aqui podemos perceber como o autor associa os efeitos da racionalidade instrumental, que visa o estabelecimento de meios para se alcançar um fim determinado, ao desmantelamento de instituições que moldavam o agir humano no interior de culturas nas quais a noção de moralidade estava antes associada aos costumes da tradição. Porém, o autor não só percebe o fracasso da moralidade ancorada nas tradições culturais, como o denuncia também na especulação racional de caráter filosófico. Para ele, a verdade moral de caráter universal, postulada pelos imperativos Kantianos, sobreviverá até a crise epistemológica dos anos 1960 e 1970, quando a “guinada interpretativa” passa a ocupar o lugar de uma epistemologia que postulava verdades universais para o âmbito da moral racional.

Mas onde vai parar aquela teoria da modernidade, aquela via de acesso ao todo da cultura, que Kant e Hegel haviam conseguido com seu conceito de razão, não importa se fundador ou absolutizador? Até a “Crise das Ciências Européias” de Husserl, a filosofia derivou funções de orientação de sua magistratura suprema. Se ela agora renuncia ao papel de um juiz nas questões da cultura do mesmo modo como nas questões da ciência, ela não abre mão assim da relação à totalidade na qual deveria se apoiar enquanto guardião da racionalidade? (HABERMAS, 2003, p.31).

O autor anteriormente citado faz ainda uma crítica às racionalidades ética e científica, de caráter cognitivo-universal, por estas trabalharem com amplas generalizações, deixando de lado o cotidiano da vida, lugar onde o agir se desenvolve:

As ciências repelem pouco a pouco os elementos pertencentes a imagens do mundo e renunciam a interpretação da natureza e da história como um todo. As Éticas cognitivas eliminam os problemas do bem viver e concentram-se nos aspectos rigorosamente deontológicos, de tal modo que do bom resta apenas o justo (HABERMAS, 2003, p.32).

Uma vez que tanto a racionalidade moral como a ciência do tipo cognitivo instrumental, já não dão conta de responder aos desafios oriundos das relações interpessoais e mesmo das tensões intergrupais do todo cultural, o autor propõe à filosofia o papel de desenvolver uma racionalidade comunicativa, que aparece associada ao agir, no cotidiano da vida:

Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as experiências morais, as expressões e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem de uma tradição cultural em toda sua latitude e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida (HABERMAS, 2003, p.33).

O vazio existencial da cultura ocidental, causado pela desmitificação das cosmovisões mitológica e religiosa, bem como pelo fracasso do ideal de progresso das racionalidades moral e técnico-científica, necessita de uma razão comunicativa capaz de resignificar as relações sociais, uma vez que o capitalismo tardio da contemporaneidade não consegue apresentar um suporte ideológico capaz de apaziguar a realidade conflitiva oriunda dos choques de interesses e desejos na arena das relações sociais. Para Habermas (2002), a consolidação da razão comunicativa implica a assimilação de duas noções básicas nos processos discursivos, a saber: a destrancendentalização da razão e os processos de aprendizagem moral.

A racionalidade sem transcendência de Jürgen Habermas parte de uma crítica ao imperativo moral Kantiano que universaliza as normas morais de validade racional, colocando-as acima de todos os condicionamentos históricos, culturais e sociais que interferem na ação humana. Na perspectiva moral kantiana as relações interpessoais são ordenadas por uma racionalidade moral universal que transcende a realidade espaço-temporal (HABERMAS, 2002). Ou seja, o imperativo moral de Kant tende a não flexibilizar-se frente

às circunstâncias sócio-históricas, o que para Habermas tornar-se-á possível por meio da ação comunicativa.

Sem trair a tradição filosófica, Habermas (2002) não abre mão dos postulados da moral e da razão nas relações interpessoais dos sujeitos capazes de linguagem e ação, porém, os apresenta de outra maneira. Para ele, a moral será fruto de um processo de aprendizagem no qual o mundo interior (subjetivo) e o mundo social assumem uma postura dialógica em situações de tensão e conflito.

Podemos apresentar o processo de aprendizagem moral como o alargamento inteligente e limitação recíproca do mundo social, que ainda não se recompôs suficientemente, em um caso de conflito dado. Os partidos litigantes aprendem a se incluir mutuamente em um mundo comum, construído de tal modo que podem julgar e resolver consensualmente as ações controversas à luz de padrões e valores concordantes (HABERMAS, 2002, p. 64).

Para Habermas a racionalidade moral não se encontra em outra esfera a não ser na comunicativa-dialógica, capaz de abrir-se à perspectiva do outro. É justamente nessa atitude comunicacional que “o discurso racional se oferece como o processo apropriado para a solução de conflitos, porque representa um procedimento que assegura a inclusão de todos os envolvidos e a consideração equitativa de todos os interesses aludidos” (HABERMAS, 2002, p.65).

É muito comum em nossas práticas cotidianas definirmos as situações conflituosas, que se desdobram em violência, como ato de irracionalidade da parte dos agentes envolvidos na questão. De fato, no discurso destranscendentalizado de Habermas (2002), o ato de violência não deixa de ser irracional, porém, o que esse autor nos ajuda a discutir em relação à questão da violência é justamente sobre o local da racionalidade. A razão não se encontra fora dos sujeitos de linguagem e ação e é construída no exercício da comunicabilidade. Percebemos, portanto, que uma sentença de racionalidade moral, emitida diante de uma situação de violência, só terá sentido se for construída a partir de uma ação comunicativa com a participação dos sujeitos envolvidos no ato.

Assim, de acordo com Habermas (2003), a filosofia deixa de exercer a função de Juiz fiscalizador, atenta à coerência epistemológica entre a expressão linguística e a realidade, para exercer a função de intérprete mediador, trazendo a intenção de estabelecer um entendimento comum entre as diferenças existentes no mundo da vida cotidiana

Para esse novo exercício, denominado pelo autor como *agir comunicativo*, a filosofia lança mão de duas ferramentas indispensáveis para a realização da ação comunicativa entre os sujeitos: a hermenêutica e a linguagem. Esta última se torna veículo chave do *agir comunicativo* ao ser “engendrada pelos participantes com o objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou a uma maneira de ver comum.” (HABERMAS, 2003, p. 41).

Nesse sentido, Hermenêutica e linguagem tornam-se fatores basilares para análise do agir ético e da moralidade. De forma que o fazer filosófico deve estar atento à linguagem em suas diferentes manifestações: como expressão da intencionalidade dos sujeitos falantes; como expressão de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e como expressão de algo no mundo. Dessa relação dialética dos interlocutores com os fatos reais do cotidiano da vida no mundo, a linguagem aparece como veículo impulsionador da dinâmica cultural ao preencher uma tríplice função no mundo da vida:

(a) a função de reprodução cultural ou da presentificação das tradições (é nessa perspectiva que Gadamer desenvolve sua hermenêutica filosófica), (b) a função da integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social (é nessa perspectiva que desenvolvi a teoria do agir comunicativo), e (c) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades (é nessa perspectiva que G.H. Mead projetou sua psicologia social) (HABERMAS, 2003,p. 41).

Fica evidente que a preservação, a reprodução, a transformação e a integração dos fatos da vida nas experiências dos sujeitos dependem estritamente dos movimentos de linguagem que prevalecem nas vivências sociais de tais sujeitos. Considerando tanto o princípio da não violência como a ação violenta, fatos reais do mundo da vida, cabe-nos investigar como esses indicativos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2003) podem contribuir para uma prática educacional comprometida com o princípio da não violência.

Conforme foi apresentado no segundo capítulo desse estudo, Vygotsky (1991) nos esclarece que os processos linguísticos capazes de reproduzir, transformar e integrar os fatos da vida nas atitudes ou em outras aprendizagens dos sujeitos, não acontecem por si só, mas são frutos de mediações presentes no ambiente no qual ocorre o processo de interação dos sujeitos por meio de instrumentos e símbolos, sendo a linguagem o sistema simbólico com maior poder de mediação.

Oliveira (1993) nos lembra que, em Vygotsky, o produto final do processo de aprendizagem das atitudes e de outros conteúdos pelo sujeito não é definido diretamente pelas

relações interpessoais (externas), mas decorre da reconstrução interna de uma operação externa. Desta forma, um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado em um processo intrapessoal (no interior da pessoa). Esse processo é denominado internalização (VYGOTSKY, 1991).

Nos deparamos, portanto, com os seguintes problemas: (1) sendo a não violência um princípio objetivo, como dialogar com um pensamento contemporâneo que tem dificuldade em conceber uma objetividade epistemológica? E como propor tal princípio a sujeitos marcados por uma subjetividade construída a partir das relações estabelecidas no ambiente sócio-histórico-cultural, portanto, aberta ao devir da história, conforme postula a teoria histórico-cultural? (2) Na era das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como realizar um diálogo entre uma mediação tecnológica difusa e uma mediação pedagógica que visa à proposição de princípios e valores objetivos? Essas são questões que trataremos nos próximos tópicos deste trabalho.

### 3.1.2 A comunicação como lugar de construção da objetividade

A fim de responder às questões levantadas anteriormente, primeiro vemos a necessidade de esclarecer que nossa proposição de uma aprendizagem da não violência não se insere dentro do arcabouço ideológico que concebe a prática educacional em perspectiva redentora, como se o diálogo entre o princípio da não violência e os processos de aprendizagem tivesse como objetivo eliminar toda ação de natureza violenta do interior das sociedades. Porém, não abrimos mão de postular que tal reflexão possibilita que as práticas educacionais se constituam como fator de resistência à cultura de violência na história das sociedades ao longo dos séculos.

Diante da incapacidade epistemológica de acesso às verdades objetivas e da expressão cada vez mais subjetivas das experiências humanas, Habermas (2003) se contrapõe ao subjetivismo-relativista presente em algumas correntes da ética e da moral e recorre ao pressuposto de que não existe ética isenta de princípios e normativas de pretensões universais, porém, para o autor tais categorias não são dadas *a priori*, mas construídas a partir da ação comunicativa dos sujeitos em uma relação dialógica entre linguagem e cognição.

Contudo, o que de fato se exprime na validade deontica é a autoridade de uma vontade *universal, partilhada* por todos os concernidos, vontade está que se despiu de toda qualidade imperativa e assumiu uma qualidade moral porque apela a um interesse universal que se pode constatar *discursivamente*, e que,

por conseguinte, pode ser aprendido *cognitivamente* e discernido na perspectiva do participante (HABERMAS, 2003, p. 95).

Habermas aborda a universalização da norma moral em uma relação interativa entre discurso e cognição. O fator de universalização da verdade ética desloca-se da transcendentalização dos valores para a universalização de necessidades práticas aclaradas pelo discurso e acolhidas pela operação cognitiva. É nessa perspectiva que apresentamos a aprendizagem da atitude não violenta como algo que prescinde da difusão do valor transcendental da Paz.

Percebemos na construção teórica de Habermas (2002, 2003) que os processos de aprendizagem não podem abrir mão de princípios objetivos e universais, desde que esses sejam construídos com base em um processo discursivo e racional que contemple as necessidades universais. Esse processo, que o autor define como pragmático-transcendental, gera uma atitude performativa cuja aquisição só é possível por sujeitos que participam de processos comunicativos.

Ao contrário, quem participa de processos de comunicação ao dizer algo ou a compreender o que é dito – quer se trate de uma opinião que é relatada, uma constatação que é feita, de uma promessa ou ordem que é dada; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estado de animo que são expressos – ,tem sempre que assumir uma atitude performativa [...] A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o conhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. Ao se entenderem mutuamente na atitude performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução de um mundo da vida comum (HABERMAS, 2003, p. 42).

Aqui constatamos que a noção de comunicação que prevalece no pensamento do autor não se restringe à socialização de informações e ideias, mas apresenta implicações afetivas e emocionais que contribuem para uma partilha comum de mundo entre os envolvidos nos processos de comunicação. Nessa perspectiva a comunicação só é efetivada no momento em que o outro é reconhecido como sujeito, conforme podemos observar na definição de Toschi (2011):

Assim a comunicação refere-se à capacidade de reconhecimento do outro. É a busca de relação e compartilhamento com o outro. É o direito de cada um expressar-se. Daí as tecnologias desta sociedade atual serem também

chamadas de tecnologias de informação, comunicação e expressão. Como seres sociais e comunicadores, temos de aceitar nossa interdependência com o outro (p. 116).

A autora não só concebe a comunicação como uma interação entre sujeitos em suas totalidades – entende-se por totalidade as dimensões, cultural, social, afetiva e emocional – bem como propõe a humanização em função das mediações a partir dos meios tecnológicos que, na atualidade, possibilita tal interação. É a partir dessa noção de comunicação que doravante procuraremos compreender como a síntese dos processos de aprendizagem, de caráter subjetivo, pode acolher uma proposição objetiva para o agir humano.

### 3.1.3 Comunicação e produção de sentido

Tanto Vygotsky (1991) quanto Habermas (2003), nos ajuda a compreender que a comunicação, quando voltada para a construção de entendimento por meio dos processos de aprendizagem, aciona as dimensões afetivas e emocionais dos sujeitos. Nesse sentido, não podemos reduzir o ato de comunicar à mera celebração externa de acordos e consensos, mas passa por uma produção e comunhão de sentidos que se originam da internalização das vivências intersubjetivas e sociais.

Vimos no capítulo anterior que devido a sua morte prematura, Vygotsky não chegou a concluir a sistematização de seu pensamento. De modo que, a relação entre comunicação e produção de sentido não foi aprofundada pelo autor Russo. Habermas, por delimitar o seu trabalho aos campos da filosofia e da sociologia, não se propôs entrar no campo da psicologia. Portanto, para abordar a categoria comunicação e produção de sentido, recorreremos a Rey (2007), para quem a objetividade e a estabilidade da vida social se processam em uma relação dialética entre os sentidos produzidos pela subjetividade do indivíduo e os sentidos produzidos pela subjetividade da sociedade.

Conforme Rey (2007) a categoria sentido, que foi apenas inicialmente trabalhada por Vygotsky, não foi desenvolvida por seus primeiros seguidores, provavelmente, por causa do ambiente ideológico no qual as pesquisas desses autores se desenvolviam.

O autor constata que os sentidos não são isolados, mas se estruturam em um sistema de sentidos decorrentes das experiências humanas. “O sistema, por sua vez, é vivo, passível de mudança no curso processual das atividades dos sujeitos que o constituem; a ação é uma fonte permanente de produção de sentidos subjetivos” (REY, 2007, p. 128).

As experiências que implicam comunicação e ação são as mais propícias para a produção de sentidos que, por sua vez, constroem sujeitos e garantem um caráter dinâmico para a subjetividade humana.

A definição da especificidade do subjetivo nos sentidos e configurações subjetivas, que permanentemente se produzem e recriam nos sujeitos e em seus diferentes espaços da vida social, permite superar definitivamente a representação que associara a subjetividade a seu caráter intrapsíquico, individual e essencialista (REY, 2007, p. 141).

O autor nos faz perceber que o convívio social, capaz de apresentar novos sentidos pode ser espaço de mudança de comportamento que muitas vezes são tidos como parte da essência de determinados sujeitos. Isso nos permite postular que não existem indivíduos essencialmente violentos. Outra constatação a que chegamos, a partir da inferência acima citada, é que esse caráter dinâmico da subjetividade, que torna o sujeito aberto à constante mudança, cria um estado de tensão entre a abertura ilimitada da subjetividade humana e a realidade social. Isso pode ser verificado com mais clareza na definição de sujeito apresentada pelo autor:

O sujeito é a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante. [...] Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas. [...] O se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir responsabilidade individual pela ação. [...] A pessoa, ao atuar como sujeito, expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetória única em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter uma repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social. É impossível atuar na posição de sujeito sem comprometer a produção de sentidos subjetivos (REY, 2007, p. 144-145).

Vemos que o autor lança o conceito de subjetividade social, a fim de esclarecer que é na tensão da relação entre a subjetividade do indivíduo e a subjetividade social que são produzidos os princípios e normas capazes de garantir a estabilidade social. Constatamos, antes, na prática social de Gandhi (1999) e agora na Teoria de Rey (2007), que o sentido fundante do princípio da não violência é construído na tensão das relações sociais. De forma que, na perspectiva aqui trabalhada, se torna impossível um processo de aprendizagem da não

violência que não reflita sobre as contradições e as conseqüentes tensões geradas pelos processos sociais, políticos econômicos e culturais.

Por outro lado, a Teoria da subjetividade de Rey (2007) nos faz verificar que além da necessidade da construção do sentido social, produzida pela tensão do encontro da subjetividade do sujeito e subjetividade da sociedade, é importante destacar a construção do sentido da alteridade nas relações interpessoais. Aqui importa perguntar pela construção do sentido do outro enquanto sujeito e também produtor de sentidos. Tradicionalmente temos trabalhado com o pressuposto que no processo de produção da subjetividade social o outro apareça como sujeito de direitos. Porém, diante do caráter plural de culturas e identidades que povoam as sociedades contemporâneas, cabe nos perguntarmos se a assimilação do outro enquanto sujeito de direito é suficiente para coibir a violência e a intolerância. Parece-nos que o multiculturalismo que presenciamos na atualidade exige uma inter-relação mediada não apenas por normas racionalmente elaboradas, mas, sobretudo, mas por processos de convivência que possibilitem por meio de outras dimensões do humano.

### 3.2 Teoria de Humberto Maturana - Comunicação na perspectiva do outro: a linguagem, a conversação e a convivência como prática educacional para a não violência

Em nossa intenção de propor a não violência como um princípio educacional que contemple o ser humano em sua totalidade, a teoria de Humberto Maturana (2002) se apresenta como um aporte teórico de caráter interdisciplinar que vem facilitar tal objetivo. A perspectiva da Biologia do conhecimento, inferida por Maturana (2002) se adéqua ao diálogo que temos estabelecido com Vygotsky ( 1991, 1998) e Habermas (2002, 2003) em vista da proposição de processos de aprendizagem orientados pelo princípio da não violência, pois o autor trabalha uma inter-relação entre as dimensões biológica, cultural e social da experiência humana possibilitada pela interação entre as faculdades lingüística, emocional e racional.

Sendo a emoção um fenômeno biológico, ela confronta-se com a razão nos processos lingüísticos por meio dos quais são definidas as ações dos sujeitos. Maturana (2002) apresenta o “amor” como uma categoria emocional que funda as relações sociais ao levar o sujeito a reconhecer o outro como “legítimo outro”. De forma que ao desenvolver sua teoria o autor nos abre um vasto leque de possibilidades para proposição de ações educativas orientadas pelo princípio da não violência.

Embora sendo de uma área distinta – a biologia – Maturana (2002) nos permite continuar o diálogo que vínhamos estabelecendo com Vygotsky (1991) e Habermas (2002,

2003), pois o mesmo postula que o ser humano se constitui de uma relação intrínseca do emocional com o racional na linguagem, conforme podemos constatar a seguir:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui na coerência operacional dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referências às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (MATURANA, 2002, p. 18).

Como biólogo, Maturana (2002) apresenta as emoções como pertencente ao reino animal e por esse motivo elas chegam até nós. O componente emocional é responsável direto pela ação biológica, porém, no caso dos humanos, a emoção é orientada pela linguagem. De forma que o autor destaca que “a linguagem está relacionada com a coordenação de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais” (MATURANA, 2002, p. 20).

A condição para que haja linguagem é a existência de um mínimo de consenso e aceitação mútua. Nesse sentido, o autor contrapõe duas emoções capazes de condicionar a ação humana justamente por influenciarem diretamente no desenvolvimento da linguagem: trata-se do amor e da competição. A primeira, Maturana (2002) faz questão de distanciá-la do conceito tradicional apresentado pelo cristianismo que está associado à ideia de doação e serviço em prol do outro. Para o autor, o amor é a emoção social que nos permite reconhecer o outro como legítimo outro. Por isso, para ele o amor é a emoção que funda o social pela sua capacidade de fazer fluir um processo comunicativo.

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, por que nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua (MATURANA, 2002, p. 18).

Fica evidente que na perspectiva apontada pelo autor a aprendizagem de atitudes e valores só se torna possível num processo educacional em que a convivência possibilite uma interação entre sujeitos, partindo de uma aceitação mútua que objetive chegar a um domínio de ações consensuais orientadas pela linguagem. Nesta direção o pensamento de Maturana (2002) converge com o de Vygotsky (1998) no tangente às relações interpessoais como uma

atividade de interações humanas. Ambos reconhecem que as aprendizagens vão constituindo-se a partir de diferentes interações que os envolvidos nesse processo vão estabelecendo. E consideram a importância fundamental da linguagem nas aprendizagens humanas.

Já a competição torna inviável o real convívio social pelo fato de eliminar a possibilidade de ver o outro em sua legitimidade, impossibilitando, assim, o desenvolvimento da linguagem. Importa perceber, aqui, a competição não apenas como produto dos processos de hierarquização político e econômico da sociedade, mas como uma “emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro” (MATURANA, 2002, p. 18).

Em síntese, o autor conclui que o peculiar da ação humana não está na capacidade de manipular instrumento tecnológico ou de qualquer outra natureza, mas na linguagem – faculdade que só se torna possível por meio da emoção do amor. Em contrapartida, a competição é uma produção cultural posterior, constituída num processo de rompimento com a linguagem e negação do outro.

A competição se ganha com o fracasso do outro, e se constitui quando é culturalmente desejável que isso ocorra. No âmbito biológico não-humano, esse fenômeno não se dá. A história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. Por isso, a competição não tem participação na evolução do humano. O que participa na evolução do humano é a conservação de um fenótipo ontogênico ou modo de vida, no qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos (MATURANA, 2002, p. 21).

Maturana (2002) situa a linguagem como veículo eficaz para a partilha de emoções que permitem ações consensuais e de reconhecimento da legitimidade do outro. Ao estar fora da linguagem, o sujeito perde a coordenação de suas ações em relação ao outro, podendo tal ação assumir caráter hostil e violento. O consenso linguístico, apontado pelo autor, também não se esgota na elaboração de normas de condutas que prescrevem as ações, pois para ele a linguagem “não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas”. (p. 27) É na afinidade emocional necessária para coordenar ações de reconhecimento mútuo que a atitude de cordialidade pode ser construída.

Vemos, portanto, que no contexto de cultura plural e múltiplas linguagens que presenciamos na atualidade, a não disponibilidade de espaço e tempo necessários para a partilha de sentimentos, desejos, angústias, medos e demais componentes emocionais que influenciam na ação dos sujeitos, poderá impossibilitar o desenvolvimento de processos de aprendizagem que favoreçam a tolerância e a não violência. Nesse sentido, o processo educacional será desenvolvido antes como convivência recíproca com o outro do que como condução do educando pelo educador, conforme sugere Maturana (2002):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (p. 29).

A perspectiva apresentada pelo autor nos leva a discernir algumas orientações didático-pedagógicas para a aprendizagem da não violência. Primeiro, verificamos que o processo de aprendizagem não pode acontecer distante do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo. Isso não significa que se trata de uma prática educacional que deva estar única e exclusivamente sob responsabilidade das comunidades em que vivem tais sujeitos, isentando as instituições educacionais da mesma. Nesse sentido, fica às instituições educacionais o desafio de trabalhar com currículos que transcendam os espaços das instituições e contemplem projetos que possibilitem vivências orientadas pelo princípio da não violência.

Depois, voltando-se ao âmbito do “sistema educacional”, o autor nos ajuda a desenvolver uma postura crítica que nos obriga a reivindicar uma necessária coerência entre as experiências ideais vivenciadas pela sociedade e as condições disponíveis para as vivências educacionais. Apresentado como um mundo que agrega educadores e educando em um único processo educativo, um sistema educacional comprometido com o princípio da não violência erra ao distanciar-se do “mundo da vida”, conforme postula Habermas (2003). Nesta perspectiva, uma das maiores contradições que podemos perceber em uma sociedade é a assimetria entre as condições de vida ideal experimentada e a prática educacional desenvolvida. A título de exemplo, podemos perguntar: como pode uma sociedade que apresenta o *Shopping Center* como um dos espaços ideais para a convivência e

estabelecimento de relações, não apresentar o mesmo padrão de conforto, segurança, higienização e tecnologia – presente nos *Shopping Centers* – nos espaços destinados à educação pública?

Percebemos, portanto, que a prática educacional que estamos propondo não estabelece a ruptura entre a vivência cotidiana do princípio da não violência, capaz de possibilitar um olhar sobre o outro como “legítimo outro”, e a atuação social em busca de implementação de políticas que democratizem os bens públicos, afim de que sejam diminuídas as distâncias entre o mundo educacional e as experiências ideais vivenciadas pela sociedade.

No entanto, não basta garantir um espaço de convivência para que o processo de aprendizagem da não violência se desenvolva, mesmo porque ações violentas são geradas também em espaços de convivência grupal. Surge aqui a necessidade de mediações favoráveis à aprendizagem da não violência tanto nas experiências de convívio cotidiano, como nos processos de luta social. É importante destacar essas duas dimensões da mediação educacional, voltada para o princípio da não violência, sob pena de perdermos a origem sócio-transformadora do movimento iniciado por Gandhi (1999) e a não violência venha a ser confundida com uma fuga das tensões que são próprias da realidade sócio-política.

Uma vez que as tecnologias mais recentes fazem parte do cotidiano de um grande número de pessoas e comunidades, exercendo uma influência direta tanto nos modos de convivência como na articulação de alguns processos sociopolíticos, é de fundamental importância que confrontemos essa realidade com a proposta educacional aqui estudada. Doravante nos ocuparemos com a reflexão sobre a importância dessa mediação educacional para a aprendizagem da não violência nesse momento da história em que as TIC exercem forte influência sobre a transmissão, recepção e reprodução de informações e sentidos para os sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

### 3.3 Mediação educacional para a aprendizagem da não violência na era das TIC

No caminho até aqui percorrido, Maturana (2002) nos fez perceber que a excelência da mediação educacional acontece no convívio cotidiano. Porém, a emergência da sociedade das TIC nos alerta a não desprezar a força das mediações tecnológicas nos processos educacionais, visto que o espaço virtual e tecnológico constitui um universo de possibilidades para produção e reprodução de experiência de natureza diversa.

Além disso, a complexidade das relações sociais, políticas e culturais das sociedades plurais da contemporaneidade demandam uma mediação educacional frente os processos sócio-políticos que, atualmente, se apresentam de forma bem mais desafiadora do que há algumas décadas, sendo que um dos fatores que mais contribuiu para o crescimento desse desafio foi a influência das TIC no ritmo da vida cotidiana e nos processos de organização, mobilização e ação social.

Contudo, antes de analisarmos a presença dessas diferentes mediações nas práticas educativas, buscaremos a compreensão do processo que levou as sociedades contemporâneas a assumirem essa natureza diversificada em âmbito cultural e social. Para isso, contaremos com a contribuição de Hall (2006), para quem uma das principais marcas das sociedades hodiernas é a mobilidade cultural e identitária dos sujeitos. O autor apresenta três modelos de sujeitos constituídos na trajetória da cultura ocidental: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O iluminismo apresenta uma concepção de sujeito centrado em sua consciência e racionalidade. A essência do eu era a identidade da pessoa, não apresentando variação ao longo de sua experiência existencial. O sujeito sociológico, que se consolidou no apogeu da modernidade, tem sua identidade formada na interação entre o eu interior e a sociedade. A relação entre o mundo pessoal e o mundo público é responsável pela constituição da identidade, aqui, as categorias nacionalidade e classe social assumem fundamental importância na constituição do sujeito sociológico da modernidade. Já o sujeito pós-moderno é caracterizado pela ausência de um centro estável de subjetivação capaz de garantir uma identidade concebida como essência do sujeito, pois a identidade.

torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

O autor acredita que todo esse caráter de fragmentação e mobilidade identitária experimentado na contemporaneidade deve-se a um processo de mudança ocorrido na modernidade tardia conhecido como “globalização”. A fim de melhor explicitar esse fenômeno a partir de sua abordagem sociológica ele apresenta a seguinte definição:

[...] a “globalização” se refere àqueles processos atuantes, numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2006, p. 67).

Nas entrelinhas da definição do autor, fica evidente que as TIC constituem o principal instrumento utilizado para a dinamização do sistema global. De forma que quanto mais elas se aperfeiçoam e se tornam acessíveis, mais acelerado se torna o ritmo de interações e mudanças culturais e identitárias. Esse processo de mobilização põe em contato os diferentes sistemas culturais e sociais, possibilitando a integração, reprodução e transformação dos mesmos. Porém, sem pretensão de propor uma universalização cultural e tampouco com intenção de apresentar uma perspectiva teleológica como fizeram as duas principais correntes ideológicas da modernidade, a saber, liberalismo e marxismo:

De acordo com essas “metanarrativas” da modernidade, os apegos irracionais ao local e ao particular, à tradição e às raízes, aos mitos nacionais e às “comunidades imaginadas”, seriam gradualmente substituídos por identidades mais racionais e universalistas. Entretanto, a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local” (HALL, 2006, p. 97).

O que o autor define, na reflexão anterior, como “metanarrativas”, exercia, em um passado, não muito distante, uma grande influência no direcionamento das ações dos movimentos e das organizações sociais, na constituição da noção de classe social e na definição de identidades sociais.

Se levarmos em conta que a mobilização, a organização e a ação social são elementos da prática sócio-política que sempre dependeram de sistemas de comunicação para se desenvolver, veremos que o processo de descentralização da informação e de democratização do acesso aos meios de comunicação, fruto do movimento global apresentado pelo autor, provocou certa cisão na simbiose que existia entre os sistemas centrais de comunicação e os pólos de orientação político-ideológicos de determinados territórios.

De certa forma, a democratização do acesso à comunicação contribuiu não apenas para a pluralidade identitária, como para uma nova configuração dos movimentos e organizações sociais. Pois, os processos comunicativos, mediados pela ação rápida e espontânea das TIC, e os processos sociopolíticos, desencadeados pela atuação de vários movimentos com reivindicação social e identidades culturais diferentes, se entrecruzam e possibilitam práticas

sociais diversas, dificultando a elaboração de propostas objetivas para a ação sociopolítica. No que tange à prática educacional, esse contexto demanda uma mediação didática capaz de assegurar processos dialógicos que favoreçam o entendimento mútuo dessa diversidade na arena das relações sociais, sempre atentos ao “mundo da vida” (HABERMAS, 2003) e ao mundo da comunicação na perspectiva do outro (MATURANA, 2002).

### 3.3.1 Mediação da aprendizagem da não violência a partir do uso de instrumentos tecnológicos

Um dos fatores que nos levou a eleger a Teoria histórico-cultural como uma das abordagens capaz de nos fornecer as bases teóricas e metodológicas para uma prática educacional que contemple a não violência como aprendizagem, foi o fato dessa tradição apresentar as atividades sócio-históricas e coletivas dos sujeitos, mediadas pelo uso de instrumentos e signos, como aspecto definidor dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, tomamos o agir comunicativo de Habermas (2002) e a mediação educacional realizada no convívio cotidiano apresentada por Maturana (2002), como pressupostos didático-pedagógicos capazes de possibilitar a assimilação de atitudes não violentas pela mediação linguística. Pois, os processos comunicativos permitem entrar na perspectiva do outro e ver a violência como uma ação não viável para as relações interpessoais, bem como para as práticas sociais.

Partindo dessas constatações passamos agora para o último momento do desenvolvimento de nosso objeto que é analisar a mediação a partir do uso de instrumentos tecnológicos nos processos de aprendizagem da não violência. Para a realização desse propósito não trabalharemos a categoria mediação em sentido amplo, conforme apresentada na tradição vygotskyana, pois isso já foi feito no segundo capítulo. Deter-nos-emos mais precisamente nos conceitos de mediação tecnológica e mediação didática.

De início, precisamos esclarecer o que estamos chamando de mediação tecnológica e mediação didática e pontuar que a distinção entre esses termos é apresentada, em nossa reflexão, como uma estratégia para melhor compreensão da dinâmica que caracteriza a mediação tecnológica em perspectiva vygotskyana.

Essa distinção deve-se ao fato que em Vygotsky (1998) a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem pela mediação do contato com instrumentos materiais e com os signos, sobretudo os linguísticos. Para esse pesquisador, a mediação ocorre em um processo dialético que coloca as experiências externas – materiais – em confluência com as simbólicas

– psicológicas – em um único movimento de formação da personalidade humana. Vale destacar que esse processo acontece pela própria presença do sujeito no âmbito da coletividade independente de que haja uma ação didático-pedagógica previamente elaborada ou não.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamentos (VYGOTSKY, 1998, p. 32-33).

O processo anteriormente citado sobre a formação da personalidade humana tem outro viés, pois a manipulação de instrumentos materiais transforma-se em conhecimento devido à função organizadora da atividade simbólica. Neste contexto a ação didático-pedagógica é significativa no processo de desenvolvimento psicológico, devendo a ação pedagógica não prescindir da experiência que o sujeito tem com o instrumento em questão.

Assim, a análise da influência das TIC nos processos de aprendizagem deve partir do princípio que os instrumentos que dão suporte a tais tecnologias, por atuarem em redes de informação e comunicação, tornam-se ainda mais carregados de sentidos e atuam de forma direta na experiência do sujeito em plena sintonia com o espaço coletivo em que ele está inserido. Nesse sentido, Peixoto (2011) nos alerta que as TIC “são, ao mesmo tempo objetos materiais e instrumentos simbólicos”. (p.108).

A autora nos faz perceber que as TIC possuem a capacidade de desenvolver uma mediação tecnológica pelo fato de oferecer ao sujeito, em um só tempo, o contato com artefatos materiais e simbólicos, dando abertura para uma produção de significados a ser construída a partir do encontro do sujeito com o movimento livre e espontâneo das próprias redes de informação e comunicação. Isso faz do espaço virtual produzido pelas TIC, também um espaço de confronto e formação sócio- cultural, conforme nos demonstra a autora:

As TIC não são, assim, consideradas apenas em sua dimensão técnica, mas como campo de conflitos sociais, fundados nas diferentes formas de acesso e de apropriação. Por essa razão, além de considerar as maneiras como os sujeitos se relacionam com os objetos técnicos, devem também ser levadas em conta as particularidades com as diferentes formas de inserção social, econômica e cultural desses sujeitos. Ou seja, observarmos o que as tecnologias provocam no comportamento dos sujeitos e também o que os sujeitos fazem com as tecnologias (PEIXOTO, 2011, p.109).

Vemos que a autora nos ajuda a compreender que, na perspectiva vygotskyana, é superada a questão comumente posta, se o acesso às tecnologias ajuda a produzir sujeitos violentos ou não? Pois, a pergunta a ser colocada é outra: por meio de que ambiente social, político, cultural e emocional o sujeito está sendo inserido no mundo tecnológico?

Tanto as redes, como os sujeitos que as acessam estão abertos a processos sociais comprometidos com valores e contra-valores diversos, o que nos remete à demanda de uma indispensável mediação didática, sem excluir, a mediação tecnológica em curso, não apenas no âmbito da educação formal, mas na formação humana em geral e na condução dos processos sócio-políticos e culturais, cujas situações de tensão e conflitos tornam-se inevitáveis em decorrência da pluralidade social.

Mediação didática, que na compreensão de D'Ávila (2002) implica a ação do educador sobre a operação cognitiva que o sujeito realiza em sua experiência com o mundo, é uma prática elaborada e planejada com o objetivo de levar o indivíduo a assumir a condição de sujeito de ação em sintonia com a realidade que o cerca. A autora destaca ainda que uma das principais funções da mediação didática é apresentar uma visão de conjunto da realidade social a fim de permitir uma transformação na ação do sujeito.

A mediação permite vislumbrar, não o fenômeno isolado e recortado de sua realidade, mas a unidade dos contrários, contrários que se relacionam de modo dialético e contraditório, vez que o real não está dividido em processos. As mediações, então, concretizam as idéias e dão significado às ações. E a educação organiza e transmite idéias, daí essa categoria constituir-se como básica para a sua explicação. A mediação, portanto, não significa uma passagem linear de uma realidade à outra. Essa passagem é contraditória e implica em superação. Há uma teia de relações contraditórias que se engendram na ação educativa, enquanto ação mediadora no seio da totalidade social. (D'ÁVILA, 2002, p.18).

Embora a autora esteja se dirigindo ao âmbito da educação escolar, sua definição nos parece perfeitamente viável para se pensar uma mediação didática de caráter sociopolítico que tenha como objetivo os processos de aprendizagem nas relações sociais mais amplas, pois ao considerarmos que, muitas vezes, a mediação tecnológica ocorre de forma rápida, espontânea e fragmentada, vemos que torna-se necessário, no âmbito das TIC, a inserção de propostas educacionais capazes de apresentar essa dimensão de totalidade sem deixar de reconhecer a inevitável dinâmica da diversidade presente na lógica dessa mesma totalidade. Dessa forma, a aprendizagem da não violência é apresentada como um fator educacional necessário em virtude da preparação para o encontro das diversidades no espaço de informações fáceis,

rápidas e sobre temas variados oriundos das TIC, espaço esse muitas vezes tenso e conflituoso.

No concernente aos processos sociais que envolvem formação política, diversidade social, não violência, violência e TIC, não poderíamos deixar de tomar como exemplo as manifestações que aconteceram em junho de 2013 na maioria das grandes cidades brasileiras, concebidas por muitos analistas sociais como um fato nunca visto na história sócio-política do país (PARDELLAS, 2013).

Ao descrever rapidamente o cenário em que se deram as referidas manifestações, encontraremos um confuso processo de formação política, uma eficiente atividade de mobilização popular por meio das TIC e uma efervescente diversidade de reivindicação popular sendo levada às ruas por diferentes grupos, movimentos e organizações populares de identidades coletivas igualmente diversas. Somavam-se a tudo isso a violenta repressão da polícia e o brado, em prol do pacifismo, emitido pelos meios de comunicação de massa que ora condenavam a violência policial, ora condenavam as ações vandalistas de alguns grupos de manifestantes (PARDELLAS, 2013).

Com base na definição de mediação tecnológica e mediação didática, anteriormente trabalhada, partimos do pressuposto que este cenário apresenta uma mediação tecnológica tanto no processo de formação política como na atividade de mobilização das massas que culminou no fenômeno das manifestações. Cabe esclarecer que quando nos referimos a um processo de formação política subjacente às atividades de organização das manifestações de junho de 2013, estamos considerando que o despertar de uma indignação ética, diante dos casos de injustiça social, corrupção, homofobia, precariedade das políticas públicas básicas e outros, faz parte dos processos de socialização e formação política.

Observamos no movimento de junho de 2013 que a mediação tecnológica cumpriu seu papel no que tange à divulgação de fatos que provocaram o descontentamento populacional, à informação das estratégias de organização, à sensibilização e mobilização das massas, contudo, foi visível a carência de uma mediação didática de caráter sociopolítico capaz de historicizar, teorizar e conjunturar o processo político, submetendo-o a uma metodologia de ação – papel, antes cumprido pelos movimentos sociais, sindicatos, Igrejas e instituições político-partidárias.

Diante disso, torna-se viável uma breve passagem pela trajetória dos movimentos sociais, no Brasil, nas últimas décadas a fim de verificar o impacto das TIC na ação desses movimentos, bem como nas instituições políticas do Estado. Pois, as mudanças ocorridas no sistema de comunicação refletiram diretamente no cenário político da atualidade.

Entre as décadas de 1960 e 1980 a sociedade brasileira viveu momentos de grande ebulição. Naquele período atores sociais como movimentos, partidos, sindicatos e Igrejas exerceram uma mediação didática, no âmbito das lutas sociais, que foi de fundamental importância para a condução do país rumo ao processo democrático que culminou na elaboração da Constituição brasileira de 1988.

Na década de 1990, assistimos um processo de institucionalização desses atores sociais, de forma que as reivindicações da sociedade civil apareciam em forma de demanda por políticas públicas, os movimentos apresentavam uma estrutura mais orgânica e a atuação das ONG's apresentavam mais visibilidade no âmbito das lutas sociais que as iniciativas populares (GOHN e BRINGEL, 2012).

Nesse mesmo período há uma organização em rede internacional da atuação dos movimentos sociais, ONG's e demais organizações da sociedade civil. Eventos como os Fóruns Sociais Mundiais, O Movimento de resistência á ALCA (Área de Livre Comércio da América Latina) e o Movimento Anti Globalização foram expressão dessa internacionalização em redes de solidariedade entre os movimentos sociais. Nesse momento percebemos a integração entre movimentos e organizações populares dentro de uma estrutura que não se distanciava muito das instituições oficiais do Estado e com capacidade de centralização das bandeiras de lutas. (GOHN; BRINGEL, 2012)

Desde o final da primeira década do século XXI vemos o potencial da articulação em rede se estender para mobilização de movimentos de massa que apresentam descontentamento com a organização burocrática não apenas do Estado, mas de movimentos, partidos e sindicatos que protagonizaram os processos sociais durante a segunda metade do século passado. Isso ficou evidente nas marchas e manifestações que ocorreram no Oriente Médio, na Europa, nos Estados Unidos e mais recentemente no Brasil.(GOHN ; BRINGEL, 2012)

Podemos perceber, na história dos movimentos sociais, que a ação social organizada é fruto de um processo educativo que tem sua gênese na atividade de grupos que se organizam em torno de seus interesses políticos e socioculturais. As possibilidades de interação geradas pelas TIC e o caráter multicultural da contemporaneidade tornam tal processo mais complexo e desafiador para os agentes educacionais. Portanto, algumas questões devem ser levadas em conta na tentativa de realizarmos tal compreensão.

Hall (2006) nos ajuda a perceber que, em um passado não muito remoto, o perfil dos movimentos e organizações sociais era definido antes pela classe social que pela identidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e outras, como constatamos nos dias atuais. Outro aspecto a ser considerado é que as TIC contribuem para a alteração da relação indivíduo-instituição,

pois ao democratizar a comunicação, permitindo a livre emissão e recepção de informação, as contradições das instituições sociais tornam-se escancaradas, ocasionando certa descredibilidade das mesmas. Ou seja, os casos de violência policial, os casos de pedofilia do clero, a homofobia presente em alguns discursos eclesiais a corrupção presente na política, não passam mais pelo crivo das grandes agências de comunicação.

Dessa forma, podemos perceber que a ausência de polos orientadores dos processos educativos é um aspecto a ser considerado, visto que “não há uma lógica linear. As coisas acontecem em rede e os resultados dependem da interação de diversas forças. Foi pela brecha da *Internet* que muitos fatos mascarados, pela grande mídia, se tornaram públicos” (SANTOS, 2013, p.24). Isso significa que é na horizontalidade das relações que a mediação didática deve ser realizada, o que exige das instituições educacionais, políticas e sociais uma urgente mudança no trato com os bens públicos apresentando mais transparência na gestão dos mesmos.

No que tange à preparação dos sujeitos para os processos sociais, políticos e culturais, percebemos um descompasso entre a velocidade com que as TIC promovem a comoção popular diante das problemáticas sociais e a lentidão com que os agentes educacionais organizam os processos de formação política necessária para a realização de ações propositivas. Se é visível, na atual conjuntura sociopolítica, essa assimetria entre a mediação tecnológica e a mediação didática, o mesmo não pode acontecer entre a fácil difusão de apologias à violência, por meio das modernas tecnologias, e a mediação didática necessária para a assimilação de atitudes não violentas na condução de questões socioculturais tensas e conflitivas. Será que os agentes educacionais, de modo geral, estão atentos a tal assimetria?

Longe de fazer uma avaliação negativa da realidade levantada anteriormente, queremos demonstrar que as TIC lançam à educação o desafio de realizar a mediação didática junto à mediação tecnológica em curso ao mesmo tempo em que lhe oferece inúmeras oportunidades, para superação de tal desafio, a partir da utilização dos próprios recursos tecnológicos. A nós, importa perceber como esse horizonte de oportunidades pode contribuir para uma mediação didática comprometida com a aprendizagem da não violência.

Retornaremos novamente ao exemplo das manifestações de junho de 2013, quando a questão da violência era abordada na grande mídia por meio de discursos que tendiam a defender o direito de manifestações pacíficas e condenar os atos violentos presentes nas manifestações. Aqui importa perceber que, embora se reconheça o valor do grito em prol do pacifismo, este não pode ser confundido com mediação didática na perspectiva da não violência, pois os sujeitos dessas ações violentas não foram ouvidos.

O apelo ao pacifismo, sem que haja uma disposição para o encontro com os sujeitos supostamente violentos, parece mais uma tática de manutenção da situação vigente, do que a construção de um processo que inclua tais sujeitos, na tentativa de construir novos sentidos, novas relações e novas ações. A mediação didática para a não violência não se confunde com direcionamento, logo, ela não se dá de forma massiva pelo fato de pressupor o encontro, o diálogo e o entendimento, conforme verificamos em Habermas (2002, 2003) e Maturana (2002).

Nesse sentido, as TIC, como meios de comunicação que possibilitam maior iteratividade, tornam-se mais viáveis para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem da não violência do que os grandes centros midiáticos, em que a difusão é centralizada. Contudo, o exercício da mediação didática frente os processos de interação tecnológica não se restringe ao mundo tecnológico. Na perspectiva da educação para a não violência nada substitui o encontro entre seres humanos reais, sendo o as tecnologias apenas um importante instrumento a ser utilizado.

Conforme constatamos anteriormente, em razão do caráter multicultural e conflitivo do universo produzido pelas TIC, a inserção pedagógica do princípio da não violência nesse espaço de relações sociocultural e política torna-se uma necessidade da contemporaneidade. Porém, fica evidente também que o método utilizado para a realização dessa mediação didática deve respeitar a lógica de horizontalidade já presente nas relações sociais da atualidade por meio das redes.

De forma que, a mediação didática aqui sugerida deve se afastar da pretensão de se definir como centro orientador e difusor do princípio da não violência, mas como uma prática capaz levar o agente educacional a estar presente nos espaços de tensão e conflitos como facilitador do diálogo entre experiências sociais conflitantes que de alguma forma vê seus interesses, desejos e identidades ameaçados. O processo de aprendizagem da não violência não irá se desenvolver por meio de uma orientação que reside acima de todas as diferenças, mas na relação cíclica das coletividades, no interior do encontro dialógico entre as mesmas.

Ao negar a tendência relativista presente na cultura contemporânea, a qual define como pós-moderna, Santos (2007) não defende a ausência de regulamentação, mas postula que a normatividade que venha reger as relações entre as diferenças deva ser construída a partir da relação entre essas mesmas diferenças.

[...] o pós-moderno de oposição questiona radicalmente este monopólio. A idéia de uma “sociedade melhor” é-lhe central, mas, ao contrario da teoria crítica moderna, concebe o socialismo como uma aspiração de democracia radical, um futuro entre outros futuros possíveis, que, de resto nunca será

plenamente realizado. Por outro lado, a normatividade a que aspira é construído sem referência à universalismos abstratos em que quase sempre se ocultam preconceitos racistas e eurocêntricos. É uma normatividade construída a partir do chão das lutas sociais, de modo participativo e multicultural (SANTOS, 2007, p. 37).

O caminho trilhado até aqui em nossas reflexões não nos permite conceber o que o autor chama de “democracia radical” fora do princípio da não violência, que denuncia a negação da fala e da expressão linguística do sujeito como fonte primeira de toda ação violenta e antidemocrática. De forma que, na perspectiva aqui desenvolvida, compreendemos as lutas sociais antes de tudo como ação dialógica entre as identidades coletivas que povoam o espaço das relações sociais.

O autor questiona a tendência ao relativismo da contemporaneidade, bem como o caráter transcendental e teleológico da modernidade, a fim de vislumbrar um horizonte a ser construído a partir da correlação de força que está inserida nas lutas sociais. Por esse motivo contemplamos em sua proposição nossa opção pela construção da postura não violenta a partir de ações comunicativas entre as diferenças em detrimento da difusão de um ideal abstrato de Paz.

A não opção pela ideia universalista presente nos discursos em defesa da Paz deve-se à necessidade de destacarmos a importância e urgência de atitudes não violentas em contextos conflitantes. Dessa forma, vemos que a mediação didática para a aprendizagem da não violência deve penetrar na prática cotidiana dos diferentes grupos sociais para que seja realizada a partir da ação desses mesmos grupos. Trata-se de uma prática educacional que esteja em contato com as diferentes identidades coletivas e espaços de vivências sociais, propondo uma interação dialógica pautada no entendimento de que o diferente precisa ser conhecido para ser respeitado. Conhecer o caráter plural do mundo em que vivemos deve estar associado à consciência de que ao eliminarmos a hostilidade e a violência do encontro entre as diferenças socioculturais e políticas estaremos prestando uma contribuição de fundamental importância para o bem-estar das coletividades em seus diferentes contextos.

Outro aspecto a ser observado pela mediação didática, é que, nos processos de aprendizagem da não violência, a negação da violência em suas diferentes manifestações e a não cooperação com situações de injustiça social acontecem em um único ato. Na tentativa de introduzir essas orientações didático-pedagógicas no cotidiano das coletividades as TIC se constituem como indispensáveis ferramentas de trabalho dos educadores, uma vez que estas já fazem parte da forma de organização da maioria dos grupos sociais, além de ser um meio que possibilita o conhecimento do outro como “legítimo outro” conforme nos foi sugerido por

Marturana (2002). Contudo, a noção de interdependência entre as coletividades e as ações que visam a erradicar as injustiças sociais deve ser produzida não só no espaço interativo proporcionado pelas TIC como fora dele. Pois, conforme nos alertam Bolaño e Brittos (2005):

[...] só com uma sociedade civil forte, pressionando por ações regulamentadoras sintonizadas com projetos democratizantes, será possível abrir qualquer brecha em relação à situação hegemônica, já que a tecnologia, por si só, não é capaz de alterar a correlação de forças em sociedades marcadas por desigualdades estruturais (p. 117).

Isso nos faz recordar mais uma vez a importância das TIC como meio de sensibilização e mobilização capaz de levar as multidões às ruas contra as injustiças sociais presente na ordem estabelecida. Porém, as análises das manifestações de junho de 2013, nos mostram que esse impulso deve ser mais bem organizado, dentro e fora do espaço virtual sob pena de se tornar um grito no vazio, conforme podemos observar em alguns relatos aqui apresentados:

<sup>10</sup>Agente faz trabalho de base, existe um reconhecimento da gente enquanto um movimento social que tem legitimidade na luta pelo transporte público e que faz isso há muito tempo. [...] A *internet* foi importante, não estou desmerecendo, a prova disso é que nossa página saiu de 10 mil curtir para 200 mil, mas a gente não faz militância por *internet*, é mais um instrumento de divulgação (OLIVEIRA, 2013, p. 33).

<sup>11</sup>A *internet* possibilita chegar onde não se chegaria num momento anterior. Por outro lado não isenta nossa responsabilidade de estar presente nas ruas, nas escolas, nos bairros, porque, na realidade ainda há muita gente que não acessa a rede. Conseguimos aproveitar o momento e essa ferramenta (MOREIRA, 2013, p. 33).

Os relatos revelam que as manifestações do último mês de junho de 2013 foram antes consequência de uma organização social iniciada fora das redes e que apresentava uma demanda específica, no caso, a melhoria do transporte público. Ao entrar nas redes de comunicação o movimento se dilatou de forma assustadora, passando a apresentar múltiplas demandas, transmitindo um sentido de generalização e falta de objetividade, representando,

---

<sup>10</sup> Depoimento de Érica de Oliveira do Movimento Passa Livre (MPL), em entrevista concedida à redação da Revista Caros Amigos em junho de 2013, referindo-se à importância da *internet* para as atividades do movimento que deu origem às manifestações de junho de 2013 no Brasil.

<sup>11</sup> Depoimento de Arielli Moreira da Assembléia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL), entidade que ajudou a organizar as manifestações de junho de 2013 no Brasil, em entrevista concedida à redação da Revista Caros Amigos, em junho de 2013, referindo-se à importância das redes sociais no processo de organização das atividades.

inclusive, na opinião de alguns, um risco para a estabilidade política do país, como podemos perceber nos relatos que seguem:

[...] O problema é que passeatas com demandas generalistas acabam em frustração, naturalmente seguidas por atos de violência. Foi assim em 64. É assim até mesmo em desfile de escola de carnaval. Não há nada mais melancólico do que vê um passista voltando pra casa no final do desfile (SANTOS, W.G., 2013, p. 21).

“Chega de políticos incompetentes! Intervenção militar já!” A mesma mensagem apareceu depois em São Paulo, assinada por militares aposentados que fazem pregações autoritárias pelo país. A presença de grupos como esse – pequenos, mas barulhentos como os vândalos que espalharam violência pelas manifestações Brasil a fora – revela uma face preocupante do movimento: a linha tênue do apartidarismo, que é positiva ao tentar evitar que os manifestantes viam massa de manobra das instituições, mas pode facilmente descambar para manipulação por facções com interesses escusos (PARDELLAS, 2013, p. 54, grifos do autor).

A espontaneidade do movimento e o caráter genérico de suas reivindicações sugerem, de imediato, a demanda de lideranças que provenham de personalidades carismáticas ou instituições políticas e sociais que apresentem um caminho a ser seguido, no entanto, embora tenham aparecido algumas apologias institucionais como esta defesa do retorno ao militarismo, apresentada acima, no geral, as vozes das ruas deixavam claro que as próprias manifestações rechaçavam a possibilidade de um direcionamento institucional e tampouco defendia a promoção ou deposição de personalidades políticas (PARDELLAS, 2013).

Segundo Garcia dos Santos (2013), estamos presenciando uma alteração na lógica das relações sociais e políticas, proporcionada pela *internet* que torna público fatos antes mascarados pela grande mídia. De forma que atualmente não há uma lógica linear e facilmente previsível dos processos sociais e políticos, “as coisas funcionam em rede e os resultados dependem da interação de diversas forças” (p. 24). A consideração do autor nos ajuda a prever que uma mediação didática que pretenda contribuir com a humanização dos processos sociais e político deve desenvolver-se no próprio processo de interação das redes.

Santos (2007) nos ajuda a perceber a articulação das redes de comunicação como espaços públicos de discussão social que podem contribuir para o processo de construção da democracia, ou seja, pode surgir como uma saída viável em vista de uma nova forma de exercício do poder: “O objetivo é promover a proliferação de espaços públicos não estatais a partir dos quais seja possível republicizar o espaço estatal entretanto privatizado pelos grupos sociais dominantes que exercem hoje o poder por delegação do Estado”(p. 20).

As palavras do autor nos ajudam a perceber que não basta despertar a indignação ética por meio da explicitação dos problemas sociais, mas promover espaços discursivos que pautem e confrontem a estrutura de poder dominante e busque alternativas frente aos mesmos, de forma que grupos historicamente subordinados e dominados possam buscar sua emancipação

Nesse sentido, práticas educacionais, focadas em mediações didático-pedagógicas que tenham como princípio orientador a ação sociopolítica de caráter não violento, podem ser de grande contribuição para o contexto sociopolítico que presenciamos na atualidade. Aos agentes educacionais fica o desafio de inserir o princípio da não violência no universo das TIC, de forma que o mesmo possa se refletir na ação política dos diferentes atores sociais.

### 3.3.2 Caminhos para inserção da pedagogia da não violência no universo das TIC

As leituras de Vygotsky (1991, 1998, ), Habermas (2002, 2003) e Maturana (2002) nos apresentam o espaço da linguagem e da comunicação como o lugar mais eficaz para o desenvolvimento de propostas pedagógicas comprometidas com a não violência, outrossim, as referências da tradição histórico-cultural nos levam a compreender a comunicação e a linguagem, quando submetidas ao tema aqui trabalhado, como espaço onde se opera uma leitura crítica da realidade social, política, cultural e econômica. De forma que a abordagem aqui trabalhada, inevitavelmente submete o tema da não violência a um debate argumentativo, crítico, reflexivo e democrático. É justamente no interior desse espaço discursivo que se realiza a mediação didática capaz de desenvolver os processos de aprendizagem da não violência.

Guimarães (2005) apresenta algumas pistas que poderão marcar a postura de uma pedagogia da não violência em um ambiente discursivo, tais como: crítica à cultura de violência, resolução não violenta de conflito, não cooperação com a injustiça e a mobilização e compromisso com a não violência.

Inicialmente o autor aponta para a necessidade de uma crítica sistemática da cultura de violência construída no processo histórico-cultural, chamando atenção para mecanismos de emocionalização, naturalização, substantivação, justificação e mistificação da violência presente nos discursos cotidianos da sociedade. Isso o leva a concluir que

não se vive em uma sociedade violenta, mas, sobretudo, em uma cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida, por inúmeras instâncias da

sociedade: os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos etc (p. 272).

No primeiro capítulo, Arendt (2005) nos mostrou a dificuldade da cultura ocidental em dissociar a violência dos processos políticos e econômico. A principal expressão dessa simbiose entre a violência e as relações políticas e econômicas pode ser verificada na posição ocupada pela guerra, sempre em volta, dessas duas dimensões da vida das nações, ora definindo os rumos da economia nas disputas por recursos naturais e na movimentação da indústria bélica, ora ditando as decisões políticas por meio de ameaças ou intervenções armadas.

Subjacente à fabricação de armas e às guerras está sempre um discurso oficial de legitimação e justificação da violência institucional, o que confere, conforme reflexão de Guimarães (2005) um caráter quase sagrado ao militarismo, consolidando a ideia de que sem o mesmo a segurança seria inexistente. Este mesmo autor exorta que o discurso legitimador da guerra é bastante hábil na produção de inimigos imaginários por meio da disseminação de rótulos e preconceitos.

Outro aspecto que merece destaque é a cultura de entretenimento construída a partir da naturalização e banalização da violência: desde os confrontos de gladiadores na antiguidade clássica até as moderníssimas lutas de UFC, um indivíduo tirar sangue do corpo do outro tem sido considerado uma prática esportiva que produz heróis responsáveis pela acomodação das massas à ordem do poder estabelecido.

Sem falar na concorrência desmedida que hostiliza as relações interpessoais e no consumismo predador do meio ambiente, que impulsiona a economia capitalista, esses são fatores, que no dizer de Habermas (1990), colonizam o mundo da vida, reduzindo no sujeito sua capacidade de falar e agir. Com essa reflexão o autor nos ajuda a concluir que a cultura de violência é violenta por si só, em virtude da sua capacidade de silenciar, assim como é violenta toda ideologia ou sistema de poder que prejudica a capacidade de falar e agir. Desde sua gênese, nos movimentos de lutas sociais liderados por Gandhi (1999), a não violência é concebida como uma categoria de ação. Nesse sentido, toda prática educacional comprometida com a aprendizagem da não violência parte de uma crítica à cultura de violência, não apenas por esta legitimar a violência extrema, mas, sobretudo, por negar o direito de expressão e ação dos sujeitos.

Uma segunda janela para o debate gerador da aprendizagem da não violência é a resolução não violenta de conflito. Trata-se de uma atividade bastante utilizada nos projetos

de educação para a Paz, havendo algumas produções sobre o tema principalmente na Inglaterra (GUIMARÃES, 2005).

Embora normalmente se tenha acesso a algumas técnicas de diálogo para a realização de resolução não violenta de conflito, o mais importante aqui, em vista do nosso propósito, é compreender a sua lógica. Ancorada no princípio da não violência a resolução não violenta de conflito é uma prática pedagógica que tem como objetivo levar o sujeito a agir. É impossível a realização desse exercício se alguns dos envolvidos na situação conflitiva assumir postura de submissão e resignação.

A manifestação de sentimentos, mesmo de raivas, expressados de forma a não prejudicar a outra parte envolvida, sob mediação de uma terceira pessoa, capacitada para operacionalizar uma racionalidade comunicativa, constitui a síntese dessa atividade (GUIMARÃES, 2005).

A não cooperação com a injustiça é uma das práticas mais antigas da pedagogia da não violência, pois remonta às ações sociais de Gandhi (1999). Não cooperar não significa simplesmente nos distanciarmos das situações de injustiça, mas agir demonstrando descontentamento para com as mesmas. Fazem parte dessas ações, as passeatas, as denúncias, os boicotes, a desobediência civil consciente, os jejuns e outros.

E por fim, a mobilização e o compromisso com a não violência, cujo objetivo principal “é comunicar-se com o público, influenciar, despertar atenção e dar publicidade para o problema em questão, contribuindo na formação de uma opinião pública” (GUIMARÃES, 2005, p. 301).

Por se tratar de uma ideia nova e com árdua tarefa de desfazer noções e preconceitos que há tempos estão cristalizados nos imaginários, a mediação didática para a aprendizagem da não violência tem no debate e na difusão de seus princípios importantes ferramentas de apoio, é o que podemos ver na inferência de Galtung (1980) ao propor uma democratização da resolução de conflitos, pois segundo ele “conflito afeta a todos, por essa razão a resolução de conflito diz respeito a todos” (*apud*, GUIMARÃES, 2005, p.289).

A democratização da resolução não violenta de conflito proposta pelo autor visa a tirar essa prática pedagógica da formalidade do mundo das instituições e colocá-las ao alcance das pessoas no cotidiano. De forma que, nos processos educacionais, os indivíduos envolvidos em situações conflitivas, deixem de ser números de um conflito e passem a ser sujeitos no conflito, capazes de agir na perspectiva de um desfecho não violento.

Arendt (2010) nos apresenta o domínio público como uma construção política de um mundo comum que da possibilidade de todos serem vistos e ouvidos mutuamente, a partir do caráter plural da condição humana.

Guardada as devidas diferenças de contextos, pois Arendt (2010) fala de um mundo comum experimentado entre fronteiras, portanto, diferente do mundo culturalmente globalizado pela mediação tecnológica conforme postula Hall (2006), a definição da autora nos dá possibilidade de antever as TIC como veículo necessário diante do desafio de publicizar o debate da não violência tanto em escala global como local. Isso nos ajuda a constatar que a ampliação e potencialização do debate público sobre a ação política não violenta, bem como sobre o princípio da não violência em sentido amplo, pode ser a principal contribuição dos educadores, ao lançarem mão das TIC, para os processos de aprendizagem da não violência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao lidar com as várias leituras, reflexões e discussões desenvolvidas no decorrer da realização deste trabalho, podemos constatar que a não violência, levada à categoria de uma atitude sócio-política crítica, é capaz de virar a ideologia que naturaliza o fenômeno da violência pelo avesso, explicitando os principais fatores que a acobertam. Nesse sentido, o princípio da não violência pode ser de grande contribuição para uma prática didático-pedagógica comprometida com processos de aprendizagem capazes de desenvolver nos sujeitos uma postura crítica e de resistência frente à cultura de violência existente em nosso tempo.

Isso nos encaminha para a resolução do problema apresentado nessa pesquisa ao encontrarmos na teoria histórico-cultural de tradição vygotskyana um referencial teórico metodológico que instiga o sujeito do conhecimento a ver o fenômeno estudado para além de sua manifestação imediata no espaço e no tempo e a revelar o substrato social, econômico, político e cultural que o sustenta.

Na elaboração filosófica do princípio da não violência identificamos uma crítica ao modo como tradicionalmente tratamos o fenômeno da violência. Pois percebemos uma tendência à naturalização desse fenômeno, uma indiferença em relação a suas causas e certa reação sensacionalista diante de suas consequências. Essa postura acrítica, comumente encontrada até mesmo nos meios educacionais, demanda uma prática educacional orientada pelo princípio da não violência focada, não apenas em um discurso aleatório de negação da violência, mas em um método de ação capaz de desconstruir o arcabouço ideológico do fenômeno da violência. Trata-se de uma ação contra-ideológica capaz de emancipar o sujeito frente a todos os aspectos da cultura de violência.

Concebemos, portanto, a não violência como uma prática educacional que compreende, em um só ato, ação e abstração frente o fenômeno da violência. Essa dupla exigência do processo educacional requer uma abordagem teórica e um método capaz de captar o dinamismo social, histórico e cultural do fenômeno da violência, além de levar o sujeito a tomar atitude frente ao mesmo. Nesse sentido, reafirmamos a teoria histórico-cultural como abordagem mais adequada a esse propósito, pois o próprio método dialético de Vigotsky apresenta os pressupostos básicos para a dinamicidade que uma prática educacional orientada pelo princípio da não violência exige. Isso se torna nítido quando o autor nos apresenta os seguintes princípios de seu método: (1) a análise dos processos e não dos

resultados; (2) a prioridade na explicação das causas dinâmicas no lugar da mera descrição da manifestação externa dos fenômenos; (3) o retorno às origens das formas que aparentemente apresentavam estabilidade pela ação do tempo (VYGOTSKY, 1998).

A abordagem histórico-cultural se revelou como resposta mais propícia à indagação suscitada por nosso problema de investigação, quando ela nos conduziu ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky, cuja ação do sujeito aliada à mediação simbólica aparece como principal fator do processo de construção do conhecimento. Isso nos possibilitou explorar, por meio desse referencial, a segunda parte do nosso problema que foi a verificação da relevância da mediação de signos verbais e da manipulação de instrumentos tecnológicos em um processo de aprendizagem orientado pelo princípio da não violência.

O trabalho desenvolvido para contemplação do nosso primeiro objetivo específico foi de fundamental importância para nos apontar o caminho para a solução do problema de pesquisa. Pois as características sócio-históricas, apresentadas pelo movimento da não violência, conforme narrativa das experiências de Gandhi (1999) foram identificadas em alguns postulados da teoria histórico-cultural.

Podemos destacar a relação entre pensamento e linguagem, visto que para Gandhi o princípio da não violência só pode ser assimilado a partir de uma coerência entre pensamento, sentimento e fala; A atividade como parte integrante do processo de aprendizagem, pois a experiência Gandhiana apresenta a não violência como um princípio assimilado por meio de uma ação pessoal e sócio-histórica e a relação dialética entre indivíduo, sociedade e cultura na construção de uma realidade nova.

Nesse último postulado, constatamos que a teoria histórico-cultural abre uma brecha epistemológica para a utopia Gandhiana que aspira por uma cultura não violenta. Pois a relação entre indivíduo, sociedade e cultura está em pleno movimento de construção mútua e se lança na consciência do devir histórico do tema aqui estudado, podendo possibilitar a origem de uma nova experiência cultural – no caso não violenta – construída a partir da mediação da ação e da linguagem.

Na realização do diálogo entre o princípio da não violência e a educação, função do nosso segundo objetivo específico, ficou claro que, ao abordar os casos pontuais de violência que lhes são apresentados, as práticas educacionais equivocam-se ao tratá-los como casos isolados de um contexto sócio-cultural mais amplo. De forma que o discurso de negação da violência realizado de forma imediata deve ser respaldado por um projeto capaz de possibilitar o conhecimento e o acompanhamento da realidade subjacente àquela ação do sujeito. Ficou evidente que a educação para a não violência deve ser respaldada por uma

pedagogia crítica frente à cultura e violência (MULLER, 2006) e por uma prática educacional da vivência e da convivência (MATURANA, 2002).

Nesse sentido, trata-se de uma pedagogia atenta não apenas aos desníveis sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como às contradições implícitas no próprio sistema educacional que, dependendo do modo como estiver estruturado, pode se tornar um mecanismo de reprodução da cultura de violência.

Ao investigar o alcance das mediações linguísticas e tecnológicas nos processos de aprendizagem de comportamentos e valores – matéria de nosso terceiro objetivo específico – constatamos a necessidade de uma mediação pedagógica sobre ambas as mediações acima citadas. As leituras de Vygotsky (1991, 1993, 1998) deixaram claro que as mediações simbólicas e instrumentais podem acontecer espontaneamente no próprio processo de luta por sobrevivência, cabendo às práticas educacionais exercer o que seria uma mediação da mediação (D'ÁVILA, 2002).

Conteúdos que fazem apologia à violência e a atitudes não cordiais podem ser assimilados tanto por mediações oriundas do alto índice de desigualdade e injustiça social como em decorrência do próprio jogo de linguagem produzido pela correlação de força que se estabelece no enfrentamento das diferentes práticas sociais. Esse cenário se torna cada vez mais evidente nas sociedades das TIC, onde a produção, circulação e recepção discursiva adquirem maior dinamismo e rapidez.

Nessa perspectiva, constatamos que as noções de comunicação, linguagem e democracia devem ocupar espaço central na pedagogia da não-violência; visto que, a prática discursivo-reflexiva possibilita o desenvolvimento de dois importantes passos para a assimilação do princípio da não violência, a saber: leva o sujeito a tomar consciência de sua própria violência e conduz de forma discursiva as realidades conflitivas – concedendo direito de fala às partes envolvidas – de modo que o conflito não se desdobre em ações violentas. Encontramos aqui a importância de se propor o diálogo entre aprendizagem e não violência no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT). Pois, em uma contemporaneidade definida como sociedade da informação e da comunicação, a prática discursivo-reflexiva para fins de uma ação razoável e não violenta, conforme proposição de Weil (1990), passa necessariamente pela sociolinguística e pela mediação das TIC nas práticas educacionais.

Nesse sentido postulamos que a mediação pedagógica para uma aprendizagem norteada pelo princípio da não violência deve acontecer desde o interior do movimento discursivo das relações sociais. Isso implica uma inserção das práticas educacionais no

universo das TIC a fim de que a mediação didática seja exercida a partir da própria dinâmica das redes de informação e comunicação e da relação dialógica com os diferentes grupos e identidades que se formam a partir delas.

De acordo com nossas reflexões concluímos que na atualidade uma pedagogia comprometida com o princípio da não violência supõe uma prática educacional que volte suas preocupações para além da educação escolar e que seja capaz de operar por meio de três linhas de ações básicas: uma ação comunicativa, uma ação didático-pedagógica e uma ação político-democrática.

Definimos como ação comunicativa toda atividade que se proponha a difundir o princípio da não violência como um valor necessário para as relações sociais na contemporaneidade. Aqui as TIC aparecem como importante veículo de difusão capaz de tornar o princípio da não violência conhecido no meio acadêmico, nas organizações sociais, nos movimentos populares, bem como, na sociedade em geral. A ação comunicativa não implica apresentar o princípio da não violência em sua percepção imediata, ou seja, como mera retórica de negação da ação violenta, mas em sua dimensão histórica, sua multidisciplinaridade e em sua metodologia de ação. Trata-se de possibilitar por diferentes meios o estudo sistemático e profundo do princípio da não violência.

A ação didático-pedagógica consiste, sobretudo, em aproveitar as situações de tensão e conflitos presentes nos diferentes âmbitos sociais e transformá-las em oportunidades educacionais para a não violência, tais como: os diálogos entre as partes envolvidas em situações tensas, a resolução não violenta de conflito, a resistência pacífica frente às situações de injustiça, os espaços de conversação sobre a não violência, os fóruns de discussão e diálogo entre diversidade e tolerância sócio-cultural, dentre outros.

Finalmente a ação político-democrática demanda uma postura crítica diante de toda ação política operada na verticalidade e que coíba o direito à participação por meio da fala. Uma vez constatado, no exercício da fala, um fator que possibilita a desconstrução de situações que apresentam potencialidades para desfechos violentos, torna-se um desafio para a educação imprimir nos processos políticos os espaços de fala, considerando que mesmo em ambientes que apresentam uma estrutura democrática, caracterizada pela realização de pleitos eleitorais, percebemos a predominância de estruturas, manobras e estratégias políticas que nem sempre possibilitam expressão dos sujeitos dos processos democráticos.

Portanto, educar para a ação política não violenta, tanto em âmbito partidário como no ambiente interno das diferentes instituições, surge como um objetivo da prática educacional proposta nesse trabalho, tendo em vista que a não dissociação da ação violenta das práticas

políticas e econômicas constituem um dos principais sinais da consolidação histórica da cultura de violência (ARENDETT, 1994).

A postura crítica-reflexiva e a ação sócio-política frente os mecanismos reprodutores da cultura de violência, presentes tanto no sistema formal de educação como na estrutura social em geral, deve constituir-se em um dos aspectos centrais da prática educacional não violenta. Nesse sentido, não há como pensar processos de aprendizagem na perspectiva da não-violência, sob o enfoque do referencial Vygotskiano, em solidariedade com sistemas políticos e econômicos que reproduzem a cultura de violência em sua própria dinâmica.

Freitas (2004) analisa os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, entre os anos de 1998 e 2003, que faziam referência ao pensamento de Vygotsky. Entre as várias reflexões apresentadas em sua análise foi levantada a preocupação com o fato de alguns trabalhos sugerirem certa aproximação com o ideário neoliberal e pós-moderno, o que, de certa forma, dificultava a preservação das bases teóricas que inspiraram a obra do autor russo: o materialismo histórico dialético.

Compartilhamos da preocupação da autora e a trazemos como uma espécie de alerta para nossa própria prática educacional e de todos que pretenderam trabalhar o princípio da não violência na perspectiva aqui apresentada, pois reconhecemos que as proposições desse trabalho que ora concluímos não podem estar desvinculadas de reflexões críticas e de ação política voltadas para a desconstrução do processo de produção da vida material – economia – que gera a consolidação da cultura de violência em curso.

Dessa forma, temas estreitamente ligados com as relações econômicas tais como: cultura de consumo, degradação ambiental, desigualdade social, concorrência social, indústria bélica, corrida armamentista, relações sociais de gênero, intolerância, diversidade cultural e outros, são objetos de reflexão de uma prática educacional orientada pelo princípio da não violência que, por si só, em nada se diferencia de uma ação sócio-transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Violência e o mundo da recepção televisiva. São Paulo, **Novos Olhares**, ano 01, n.01, Primeiro semestre de 1998. Entrevista concedida à revista Novos Olhares.
- AGUILLERA, B. **Educar para la paz**. Madrid: Centro de Investigación para la Paz, [s.d.].
- ARENDT, H. **A condição humana**. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARISTÓTELES, **Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. São Paulo: Abril Cultura, 1984. Col. Os pensadores.
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **N. O problema da Guerra e as vias da Paz**. 4. Ed. São Paulo: UNESP, 2003
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOLAÑO, C.R.C; BRITTOS, V.C. Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social. *In*: FILHO, A. B; CASTRO, C; TOME, T (Orgs.). **Mídias digitais: convergência tecnológica e inclusão social**. São Paulo: Paulinas, 2005.
- BRANDÃO, C, R. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BOSERUP, A; MARCK, A. **Guerra sin armas: la noviolencia em la defensa nacional**. Madrid: Catarata, 2001.
- CANDAU, V. **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cutrix, 1990.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.
- CHAUÍ, M. **Almanaque 11 - Educação ou desconversa?** SP: Brasiliense, 1980. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2200#page/1/mode/1up>. Acesso em 18 de outubro de 2013
- CARONE, I. A dialética Marxista: uma leitura epistemológica. *In*: LANE, T.M.S; CODO, W(Orgs). **O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CURADO, M. E. Teorias da Aquisição da linguagem. **Temporis (ação)**, Goiás, v.01, n. 03, p. 49 – 58, jun. de 1999.

CRISTOVÃO, W. **A cultura da violência e o desafio da educação para a Paz**. 2011. 77f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

D'ÁVILA, C. **“Ruim com ele pior sem ele?”** A mediação docente e o uso do livro didático na sala de aula. 2002. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DE LA TAILLE, Y. Dimensões psicológicas da violência. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VI, n. 21, p. 19-23, mai.-jul. 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DEL VASTO, L. Alguns fatos de não-violência no ocidente. *In*: FRAGOSO, Antonio et alii. **A firmeza permanente**. São Paulo: Loyola, 1977, p. 149-160.

DESCARTES, R. **Discurso do método**, 4. ed. SP: Nova Cultural, 1987. (Col. Os pensadores)

DÍAZ, C, I. **Educar para la paz desde el conflicto: alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar**. Rosario: Homo Sapiens, 1999.

FELL, G. Paz. *In*: HICKS, D (comp.). **Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula**. Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 93-109.

FREITAS, M. T. da A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, ano/v. 30, n. 001, p. 109 – 138, janeiro- abril de 2004.

GANDHI, M. **Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade**. São Paulo: Palas Atenas, 1999.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GOSS, J. A não-violência: seus métodos de ação baseados em experiências concretas. *In*: ENCONTRO DOS BISPOS DA AMÉRICA LATINA. **A não-violência evangélica: força de libertação**. São Paulo: Loyola, 1979, p. 81-101.

GOHN, M.G ; BRINGEL. B.M. A discussão contemporânea sobre os movimentos sociais. *In*: GOHN, M.G ; BRINGEL. B.M. (Orgs.). **Movimentos sociais na era Global**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, M, R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**.Caxias do Sul, RS: Educus, 2005.

\_\_\_\_\_.A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Revista Educação**, Porto Alegre n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006

HABERMAS, J. Técnica e Ciência enquanto Ideologia. In: LOPARIE, Z ; FIORI, O. (Orgs.) **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Teoria de la acción comunicativa**. 2a. ed., Madrid: Taurus, 1988.

\_\_\_\_\_. **Agir comunicativo e Razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Consciência Moral e Agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÄRING, B. **La no-violencia**. Barcelona: Herder, 1989.

HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUME, D. **Investigação acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores)

JUSTO, I. H. **Carl Rogers: Teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno**. Porto Alegre: Livraria S. Antônio, 1973

Kant I. **Acrítica da Razão Pura** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; 17)

\_\_\_\_\_. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

\_\_\_\_\_. **À paz perpétua**. Covilhã : Universidade da Beira Interior, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LANZA DEL VASTO, J. J. **La aventura de la noviolencia**. Salamanca: Sigueme, 1978

\_\_\_\_\_. **A fuerza de los noviolentos: para evitar el fim del mundo**. Bilbao: mensajero, 1993.

\_\_\_\_\_. **Tecniqne de La non-violence**. Paris: Denoel, 1971.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davidov e a teoria histórico-cultural**. 26<sup>a</sup> Reunião da ANPED, ano: 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc)>. Acesso em 23/01/2013

\_\_\_\_\_; FREITAS, R. A. M da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov – Contribuição da Teoria Histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C; SUANNO, M. V. R (Orgs.). **Didática e interfaces**. RJ: Deescubra, 2007.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARCONDES, D. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 7<sup>a</sup>.ed. RJ: Jorge Zahar, 2011.

MARTÍNEZ. M.L . Dinamigas y tecnicas de la accion novtolenta: una aproximacion. **Polisemia**, n. 1, v. 1, P. 139-165 Julio - Diciembre de 2005 Disponível em:

<<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/viewFile/246/244>>. Acesso em: 11/11/2013

MARX, K. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. In: Obras Escolhidas, São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1980.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_.  **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MILHOLLAN, F. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. 3 ed. São Paulo: Summus editorial, 1978.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONROE, P. **História da Educação**. 16. ed. SP: Nacional, 1984 (Atualidades pedagógicas; 34).

MORAES, M. C. **Paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papyrus, 1997

MOREIRA, A. A tarefa e fortalecer as lutas sociais: jovens que organizaram os atos pelo passe livre falam sobre as maiores manifestações vistas no país. São Paulo, Caros Amigos, ano 27, n°. 196, junho 2013. Entrevista concedida à redação da Revista.

MULLER, J, M. **Não-Violência na Educação**. SP: Palas Athena, 2006.

\_\_\_\_\_. **O princípio da não-violência: percurso filosófico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. SP: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, E. A tarefa e fortalecer as lutas sociais: jovens que organizaram os atos pelo passe livre falam sobre as maiores manifestações vistas no país. São Paulo, Caros Amigos, ano 27, n°. 196, jun. 2013. Entrevista concedida à redação da Revista.

PACHECO, C. R. C. **Caminhando sobre o fio da navalha: um estudo sobre a antípoda violência X não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a par tir de falas docentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, Santa Maria, 2006

PARDELLAS, S. Falou, tá falado. São Paulo, **HISTO É**, ano 54, n. 2275, p. 44-56, Jun. 2013.

PEIXOTO, J. Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R (Orgs.). **Didática e Escola em uma sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

PERINE, M. Filosofia e violência. **Síntese**, n. 41, v.14, p. 55-64, 1987. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/issue/view/197>>. Acesso em 12/11/2013

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PLATÃO. Critão. In: **Diálogos**. trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

PRIOTTO, E. P. **Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas**. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108\\_54.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_54.pdf)>. Acesso em 16 de janeiro de 2013.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em 18 de março de 2013.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIS, E. Cidadania: História, teoria e utopia. **Seminário internacional Justiça e Cidadania**. Rio de Janeiro, 10 e 11 de setembro de 1997. Disponível em: <http://www.comunidadessegura.org.br/files/cidadaniahistoriateoriaeutopia.pdf>.

REY, F. G. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Col. Primeiros passos, 103)

SANTOS, B. S. **A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed., v.1, São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, L.G. A rede é para todos. São Paulo, Caros Amigos, ano 27, nº 196, jun. 2013. Entrevista concedida à Lílian Prime.

SANTOS, W. G. Das Redes às Ruas: Protestos, iniciados pelo passe livre, são retrato do novo ativismo que tem na web uma de suas ferramentas. São Paulo, Caros Amigos, ano 27, nº 196, jun. 2013. Entrevista concedida à redação da Revista.

SCHETTINI FILHO. **Pedagogia da ternura**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOLSTOI, L. **O reino de Deus está em vós**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1994.

THOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação mediada por dispositivo indutor: elemento novo nos processos educativos. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M. V. R (Orgs.). **Didática e Escola em uma sociedade Complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. SP: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. SP: Ícone, 1998.

WEIL, Eric. **Filosofia política**. São Paulo: Loyola, 1990.

ZAMPIETRO, L, M. Aquisição de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) sob a ótica do pensamento complexo – Como aprendemos a língua? **Revista Letra Magna**, ano 04, n. 07, p. 109 – 138, janeiro- abril de 2004. Disponível em: <[www.letramagna.com/comoaprendemos.pdf](http://www.letramagna.com/comoaprendemos.pdf)>. Acesso em 18 de julho de 2012.