

## **O ESPAÇO ESCOLAR ABERTO PARA PAZ: AS JUVENTUDES TRANSFORMANDO RELAÇÕES**

Maria Gessi-Leila Medeiros – UFPI  
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino – UFPI  
Francisco Waldílio da Silva Sousa – UFPI/ PMPI  
Maria do Carmo Alves do Bomfim - UFPI

### **RESUMO**

As juventudes têm possibilitado respostas criativas para uma sociedade repleta de desafios, principalmente no que concerne à violência existente no espaço escolar. O fenômeno da violência tem alterado a rotina da escola e fragilizado suas relações sociais, antes fundamentadas na confiança e na segurança. Nos dados do censo escolar de 2010, encontramos 51,5 milhões de estudantes na Educação Básica pública e privada. Desse total, 85,4% estudam na rede pública de ensino, dos quais, 8,3 milhões no Ensino Médio, 31 milhões no Ensino Fundamental. Segundo Debarbieux (1998), um dos fatores que contribui para a vulnerabilidade da escola é o aumento do número de jovens, negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os seus membros: estudantes, pais e professores. No entanto, a memória de dor legada pelos efeitos dessa violência tem empreendido postulações de uma Cultura de Paz para Educação e conquistado a adesão da juventude, de educadores e de instituições públicas de ensino. Nesse sentido, busca-se com este trabalho: fazer uma abordagem reflexiva sobre os conceitos de juventudes; analisar as manifestações da violência na escola pública; contextualizar historicamente a Educação para Paz, verificando seu impacto nas relações existentes na escola. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como subsídio teórico autores como: Abramovay (2006); Abramovay e Rua (2002); Adorno (2002); Arnoud e Damascena (1996); Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimarães (2007); Jares (2002); Macêdo e Bomfim (2007); Wieviorka (1997). Assim, destacamos os seguintes marcos históricos da Educação para Paz: **o nascimento da Escola Nova** na Europa, no início do século XX, com forte influência na América e no Brasil. Sua proposta teórica fundamenta-se na concepção otimista do ser humano, na qual a escola deve defender os direitos e os valores humanos por meio de um novo tipo de educação, com novos métodos e novo currículo; **a criação da UNESCO**, a partir do final de 1945,

representa o estímulo a programas, a campanhas e à produção de materiais didáticos voltados para uma Cultura de Paz; **a contribuição da Não Violência**, inspirada no fundamento ideológico do pensamento de Gandhi; **e o surgimento da Pesquisa para a Paz**, no final da década de 1950, nos Estados Unidos. Ela traz a reformulação de inúmeros conceitos, principalmente a distinção entre paz positiva e paz negativa, ambas com sentido negativo: a primeira seria a ausência de violência estrutural, e a segunda, a ausência de violência direta (JARES, 2002). Como resultado, observamos que a Educação para Paz, por meio das linguagens artísticas e culturais, estimula à participação da juventude na construção de relações pautadas na tolerância. E que, motiva e inspira educadores e instituições no redirecionamento de suas práticas educacionais para formação de sujeitos comprometidos com condições mais humanas e pacíficas de convivência, empreendendo, sobretudo, valores como a solidariedade, a cooperação, a justiça e o respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Juventudes. Violência. Escola Pública. Educação para Paz.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, várias teorias foram desenvolvidas para tentar comprovar a existência da relação entre juventude e violência e como o impacto dessa relação interfere na rotina da escola. No entanto, dentre essa conjunção de temáticas, surge outra categoria de análise – a Educação para Paz –, como alternativa para compor um novo contexto relacional com a juventude. Alternativa essa que sugere uma nova face conceitual para a juventude, metamorfoseando sua atuação e interação com a escola e com seus pares.

De acordo com o censo demográfico de 2010, 84,35% da população brasileira, que corresponde a quase 191 milhões de pessoas, concentram-se na zona urbana. Nos dados do censo escolar do mesmo ano, encontramos 51,5 milhões de estudantes na Educação Básica pública e privada. Desse total, 85,4% estudam na rede pública de ensino, dos quais, aproximadamente, 8,3 milhões no Ensino Médio, 31 milhões no Ensino Fundamental e 1,1 milhão na Educação Profissional.

Nesse contexto, a escola, como espaço que aglomera esse grande número de jovens, reflete todas as questões que os envolvem, funcionando como um laboratório de experiências que extrapolam seus muros. Com isso, a escola, desencadeia suas

fragilidades, uma vez que é alvo e veículo das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas de uma determinada sociedade.

Segundo Debarbieux (1998), o impacto da massificação do acesso à escola a torna vulnerável, possibilitando a penetração de episódios de violência em seu âmbito. Para o referido autor, um dos fatores que contribui para essa realidade é o aumento do número de jovens negativamente afetados por experiências de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros que compõem a comunidade escolar.

A escola, porém, tem tentado promover estratégias de enfrentamento a essa problemática, e uma das iniciativas que mais se destaca é o fomento da Educação para a Paz. Com base nessas considerações, este trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica, tem por escopo fazer uma abordagem reflexiva sobre os conceitos de juventudes; analisar as manifestações da violência na escola pública; contextualizar historicamente a Educação para Paz, verificando seu impacto nas relações existentes na escola, utilizando, para tanto, um referencial teórico constituído principalmente por: Abramovay (2006); Abramovay e Rua (2002); Adorno (2002); Arnoud e Damascena (1996); Cobalti (1985); Debarbieux (1998); Guimarães (2007); Jares (2002); Macêdo e Bomfim (2007); Wieviorka (1997).

Nesse sentido, percorreremos a seguinte trajetória: em Juventudes: territórios de conflitos e possibilidades, apresentamos uma reflexão sobre as propostas conceituais acerca das juventudes; na segunda parte, A escola pública nas entrelinhas da violência, contextualizamos a escola pública no cenário da violência, com enfoque nos fatores sociais, políticos e econômicos; na terceira parte, A Educação para Paz na escola, destacamos os processos históricos que contribuíram para o desenvolvimento da Educação para Paz como alternativa no enfrentamento da violência no espaço escolar; e, por fim, algumas considerações sobre as temáticas pautadas neste trabalho.

## **JUVENTUDES: TERRITÓRIOS DE CONFLITOS E DE POSSIBILIDADES**

Para falarmos de juventude é necessário nos lançarmos em uma arena semântica complexa, em razão das variações sofridas pelo termo e das diferentes formas de interpretá-lo. Essas concepções dependem do modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse período expressivo da vida, do momento histórico e dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Diógenes (1997, p. 10-11) afirma que esta fase da vida humana é uma criação da modernidade e somente a partir do

século XX é que apresenta contornos conceituais mais nítidos. A autora destaca que a juventude é “tecida no ‘turbilhão do tráfego’ das grandes cidades, [ ] cujo movimento é a sua marca e a inovação o seu signo”; acrescenta dizendo que a juventude “[...] ‘protagoniza’ os espetáculos urbanos, ‘esteticiza’ as imagens e difunde a versatilidade e liberdade dos movimentos como um modo de ser ‘moderno’”.

Atualmente, utiliza-se predominantemente o termo **juventudes** para designar as diversas maneiras de ser jovem, considerando sua heterogeneidade e especificidades relacionadas às questões sociais, de gênero, de etnia e de classe, em substituição do termo **juventude**, no singular, por este representar uma noção estática, limitada, homogênea e universalizante. As juventudes constituem-se, portanto, em um fenômeno sociocultural inserido numa sociedade caracterizada pela dinamicidade, pela complexidade e pela multiplicidade.

Em razão da evolução dessas concepções, já vigora no Brasil o alargamento da faixa etária correspondente a esse intervalo entre a infância e a fase adulta – antes prevista entre 15 e 24 anos –, por meio da Lei 11.129, de 30 de junho de 2005. Dessa forma, são consideradas jovens as pessoas de 15 a 29 anos de idade, ressalvadas as três subdivisões pautadas pelo Conselho Nacional de Juventude, extraídas do Documento Base da Conferência Nacional de Juventude de 2008, estabelecidas da seguinte forma: pessoas de 15 a 17 anos são adolescentes-jovens; de 18 a 24 anos são jovens-jovens; e de 25 a 29 anos são jovens-adultos.

Historicamente, atribuiu-se aos jovens uma visão negativa, alicerçada em comportamentos focados na delinquência, no uso indevido de drogas e na violência. Assim, os jovens são vistos pela sociedade como um “problema” que precisa ser enfrentado pelo Estado. Esse modelo é embasado em estatísticas que demonstram o envolvimento dos jovens em situações de violência, com índices cada vez mais crescentes. Para ilustrar essa perspectiva, apresentamos os dados contidos no Mapa da Violência de 2011, a taxa de homicídio entre pessoas de 15 a 24 anos subiu de 30 mortes por 100 mil jovens, em 1998, para 52,9, em 2008. Nesse período, o número total de homicídios registrados no país cresceu 17,8%, ao passar de 41,9 mil para 50,1 mil. O estudo aponta que as taxas mais elevadas, acima de 60 homicídios em cada grupo de 100 mil jovens, estão na faixa dos 19 aos 23 anos de idade. Esses números incluem o Brasil na sexta posição do *ranking* de homicídios entre jovens. El Salvador assume a primeira colocação com 105,6 mortes violentas em cada grupo de 100 mil jovens. Em

seguida, vêm as Ilhas Virgens com 86,2; a Venezuela com 80,4; a Colômbia com 66,1; e a Guatemala com 60,6.

Existem, porém, outras percepções acerca das juventudes. De acordo com Diógenes (1997), a partir dos anos 1980, com a ampliação da esfera pública, houve um avanço na participação dos jovens em movimentos de expressão e de produção cultural. Heller (1988, p. 235 apud DIÓGENES, 1997, p. 10-11) também destaca a importância dos jovens para as três gerações culturais, pós-Segunda Guerra Mundial, denominadas pela autora de “geração existencialista, geração da alienação e geração pós-moderna”:

A **primeira geração**, do final da segunda guerra até a década de 1950, tem como marca a ‘rebelião da subjetividade contra a ossificação das formas de vida burguesa’. A idéia básica era a de que a ‘liberdade tinha de se politizar. Essa ‘geração cultural’, de inspiração ‘sartriana’, atinge de forma mais visível apenas os jovens da Europa Ocidental. A **segunda geração** tem seu período mais expressivo no início dos anos 60; atinge o apogeu em 68 e expande-se até os anos 70. ‘Sua experiência de formação se originou no boom econômico do pós-guerra e da conseqüente ampliação das possibilidades sociais’. Ela parte da ‘desesperança’, rebela-se com a ideologia da abundância, com a complacência entre progresso industrial e opulência, uma vez que exigia para si o sentido e o significado da vida. [...] A **terceira geração**, definição que permite entender fenômenos mais atuais da juventude, tem início nos anos 80, ‘tanto no sentido de continuação como de inversão de signos dos movimentos anteriores. O pós-modernismo, como movimento cultural (não como ideologia, teoria ou programa), tem uma mensagem suficientemente simples: [ ] O pós-modernismo permite todo tipo de rebelião. (HELLER, 1988, p. 235 apud DIÓGENES, 1997, p. 10-11, grifo nosso).

Quapper (2001, apud CLEMENTE, 2011, p. 13), também nos traz quatro diferentes visões sobre as juventudes, que podem ser assim compreendidas:

A primeira apresenta um caráter clássico, onde os jovens são inseridos numa mesma faixa etária, ou seja, todos vivenciam a juventude de forma homogênea. A segunda acrescenta uma nova variável, onde os mesmos estão em uma fase transitória para o mundo adulto, isto é, não possuem o seu papel definido, ora possuindo atitudes infantis ora atitudes maduras. Já a terceira versão entende juventude como um conjunto de experiências vivenciadas pelos mesmos, ou seja, seria um estado de vitalidade, não sendo definido por marcos etários. E, por último, uma corrente crê que a juventude nada mais é do que o grupo que irá assumir a função dos adultos na sociedade, mas com características próprias [...].

Nesse sentido, podemos observar que há diferentes teorias acerca das juventudes. Algumas trazem a marca da rebeldia como característica indissociável dessa fase, revelando rupturas, crises e conflitos entre gerações; outras afirmam que a juventude não rompe completamente com a cultura de outras gerações, tendo em vista

que aquela irá assumir a função social dos adultos na sociedade, embora com as devidas particularidades, denunciando a reprodução social como elemento fundamental da reprodução de classes. A cultura juvenil representa, portanto, soluções para problemas compartilhados por jovens de determinada classe social, com manifestações de capacidade de resistência para conquistar e criar espaços culturais (PAIS, 1993).

Diante disso, é necessário localizarmos as juventudes nesse cenário pós-moderno da sociedade de consumo. Para Diógenes (1998, p. 103):

[...] pode-se identificar microespaços de expressão de comportamentos, de estilos em que ‘todo tipo de rebelião é permitida’, sem que nenhuma causa específica tenha que ser claramente acordada e revelada. Há uma fragmentação de ‘rebeliões’, territorializadas, limitadas a espaços restritos de reconhecimento e identificação. [...] É assim que dentro do cenário urbano, a rebeldia juvenil revela códigos de ordenação, apropriação e exclusão social que atravessam a cidade. [...] Desse modo, **a juventude** se anuncia como vitrine das tensões sociais, como campo catalisador e enunciador dos novos desafios que deverão ser enfrentados pelo ideal do consumo ‘globalizado’. (DIÓGENES (1998, p. 103, grifo nosso).

Segundo Diógenes (1998, p. 104), a partir dos anos 1990, um aspecto expressivo das práticas juvenis é a formação de turmas com o objetivo “de marcar uma presença impactante no cenário social”, contexto que se estende aos nossos dias. A autora destaca que, principalmente “nas grandes metrópoles brasileiras”, a atuação dos jovens tem se concretizado a partir de dois “campos de manifestação” diferentes: um, por meio da arte, com formação de movimentos culturais em que “a dança, a música, o esporte ou as artes gráficas” são suas “manifestações mais marcantes”; e o outro, com formação de grupos, “identificados como gangues”, que adotam as “práticas coletivas de violência” como forma de expressão social.

Mas o que levaria os jovens à violência? Segundo Carrano (2000), é preciso romper com a tendência preconceituosa de associar as juventudes à violência e à delinquência, é necessário desconsiderar a classificação que a caracteriza somente como lugar de violência, pois essa percepção nasceu do discurso normatizante de negação do que é diferente, do que está fora dos padrões de dominação: a cultura juvenil.

## **A ESCOLA PÚBLICA NAS ENTRELINHAS DA VIOLÊNCIA**

Acredita-se que alguns fatores foram determinantes para penetração da violência no espaço escolar – antes vista como uma ilha de segurança –, dentre eles, o fato de a escola concentrar um grande contingente de jovens e de não estar fechada em si mesma,

na medida em que sofre influências externas e diversas, referentes a contextos culturais, econômicos, políticos e sociais.

Desde os primeiros estudos sobre a temática da violência na escola – os quais tiveram início ainda na década de 1950, nos Estados Unidos e na Europa – ocorreram diversas transformações em suas dimensões e nuances, as quais foram assumindo maior gravidade, principalmente a partir da década de 1990. Essas mudanças vão da simples indisciplina e das incivildades<sup>1</sup>, ao surgimento de armas nas escolas, à disseminação do uso de drogas e à expansão do fenômeno das gangues.

Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas, incorporando as violências cotidianas do espaço urbano. Assim, a escola deixou, ao longo do tempo, de representar um local de proteção para os alunos, podendo muitas vezes representar também, um espaço de opressão e de violação de direitos. Segundo Macêdo e Bomfim (2007, p. 31):

A escola é percebida como um espaço que poderá também, favorecer o aparecimento de comportamentos de violência. A escola nem sempre é um espaço democrático e igualitário, tal como concebido por nós. Embora se espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui e utiliza seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando para fora outros. Em geral, esses são aqueles que não conseguem responder às expectativas, quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar.

O fenômeno da violência, especialmente nas grandes cidades, vem adquirindo cada vez maior visibilidade social. Em geral, a violência é conceituada como um ato de brutalidade física e/ou psíquica contra alguém e caracteriza relações interpessoais descritas como de opressão, de intimidação, de medo e de terror. A violência pode se manifestar também, por signos ou por símbolos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica.

Para Adorno (2002), o cenário no qual se delineia a escalada da violência e da criminalidade no Brasil vem sendo desenhado desde o início da década de 1980, período que se seguiu ao fim do regime ditatorial brasileiro. Nele, quatro tendências vêm sendo observadas:

---

<sup>1</sup> Bernard Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: Violência; Violência Simbólica ou Institucional e Incivildades, definida como: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito.

- a) o crescimento da delinquência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante sequestro) e de homicídios dolosos (voluntários);
- b) a emergência da criminalidade organizada, em particular em torno do tráfico internacional de drogas, que modifica os modelos e perfis convencionais da delinquência urbana e propõe problemas novos para o direito penal e para o funcionamento da justiça criminal;
- c) graves violações de direitos humanos que comprometem a consolidação da ordem política democrática;
- d) a explosão de conflitos nas relações intersubjetivas, mais propriamente conflitos de vizinhança que tendem a convergir para desfechos fatais. (ADORNO, 2002, p. 88).

A sociedade vai, assim, deparar-se com a crise provocada por suas próprias transformações, pelo modo como socializa os seus membros, e, no caso contemporâneo, pela indicação de que as instituições sociais responsáveis pelo processo disciplinador vêm sofrendo o impacto de mutações que as acometem, comprometendo sua função primordial.

De acordo com Guimarães (2007), no caso particular da instituição escolar, alguns atos juvenis, como por exemplo, a depredação do espaço físico da escola, representam uma espécie de resposta à forma como esta impõe ordem e controle sobre os alunos. Porém, é possível verificar que, embora esses estudos apontem nesse sentido, outros fatores contribuem para tal fim, influenciados diretamente pela crise geral de sociabilidade que é experimentada e vivenciada por todos, nos mais diversos aspectos da vida social, quer dentro, quer fora do ambiente escolar.

Com base no entendimento de Wiewiorka (1997), a violência que adentrou a escola não pode ter uma única explicação, constituindo-se em fenômeno multicausal. Se a violência na própria sociedade já não pode ser vista como resultado de um único fator, segundo Arnoud e Damascena (1996), aquela que existe factualmente no espaço escolar também não foge a essa condição.

Ainda de acordo com Arnoud e Damascena (1996), as escolas públicas possuem números expressivos de casos de violência interativa entre alunos, fato que contribui para um grau maior de banalização do fenômeno. Outro dado apontado é a aproximação física entre a escola e os casos de violências que ocorrem na comunidade. Quanto mais próxima a escola se encontrar de comunidades dominadas pelas violências, mais condições se estabelecem para que esta adentre seu espaço.

Hoje, as violências são percebidas de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que incluem fatores como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restringem apenas às transgressões praticadas por jovens

estudantes ou às violências decorrentes de suas relações sociais. Para Abramovay (2006), a violência deve ser analisada a partir da observação de cenários, de contextos, de situações e de processos sociais, pois, sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: a institucional – escola e família; a social – sexo, cor, trabalho, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico; e a comportamental – informação, sociabilidade, atitudes e opiniões.

Para Abramovay e Rua (2002), a principal consequência das manifestações de violência na escola é a degradação das relações interpessoais, uma vez que o desrespeito e o descaso em relação ao outro podem tomar o lugar da solidariedade e do companheirismo. Coaduna com esse entendimento, Debarbieux (1998), ao asseverar que, com a proliferação e repetição da violência, instaura-se um sentimento de impunidade, ao tempo em que as vítimas sentem-se desprotegidas, acentua-se a falta de confiança nas instituições e a ausência do sentimento de cidadania, podendo levá-las à deserção da escola.

Contudo, o espaço escolar ainda é percebido como um meio de construção de saberes e de condução para o pleno desenvolvimento humano, sendo também reconhecido pelos jovens e por suas famílias, como um canal eficaz de mobilidade social. Almeja-se, com iniciativas e práticas de Cultura de Paz, a superação do estigma da violência e a reconstrução de um ambiente escolar harmonioso e pacífico, pautado na solidariedade e no respeito ao outro.

## **A EDUCAÇÃO PARA PAZ NA ESCOLA**

Segundo Jares (2002), a Educação para a Paz concretiza-se efetivamente a partir do século XX em quatro marcos geradores, aos quais o autor chamou de “ondas”: o nascimento de um novo olhar educativo; a criação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO); a contribuição da não violência; e o surgimento da pesquisa para a paz como uma nova disciplina.

O nascimento de um novo olhar educativo ocorreu na Europa, no início do século XX, com o movimento da Escola Nova e consagrou-se como a primeira iniciativa concreta de reflexão e de ação educativa para a paz, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial. Esse movimento exerceu grande influência nas instituições educativas oficiais e foi especialmente consistente na Europa, na América e no Brasil. Pelo seu caráter internacionalista e pela amplitude do modelo pretendido de Educação

para a Paz, as experiências dessa manifestação vão desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar.

Sua concepção pedagógica contrapunha-se às práticas da Escola Tradicional e à função social cumprida por esta, cujas relações revelavam-se distantes e autoritárias, contribuía para a perpetuação de valores dominantes. As propostas teóricas da Nova Escola fundamentam-se na concepção otimista do ser humano, e consideram que a escola deve estar a serviço da humanidade, na defesa de seus direitos, na busca de valores humanos por meio de um novo tipo de educação, com novos métodos e novo currículo.

A criação da UNESCO, a partir do final de 1945, representa o segundo marco na Educação para a Paz. Essa entidade passa a desenvolver, desde então, um importante trabalho, tanto no terreno normativo como no estímulo a programas, a campanhas e à produção de materiais didáticos voltados para uma Cultura de Paz.

A Cultura de Paz é definida pela UNESCO como um conjunto de valores, de atitudes, de tradições, de comportamentos e de modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão; o compromisso de resolver pacificamente os conflitos; os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias; a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos.

A não violência representa o terceiro movimento e torna-se a dimensão geradora da Educação para a Paz mais difundida mundialmente. O fundamento ideológico desse pensamento é inspirado nos ensinamentos de Mohandas Karamchand Gandhi, que elabora sua obra a partir de uma firme convicção nas religiões orientais e no cristianismo. Ele coloca, como condição imprescindível, a comunhão ou a coerência entre os fins a perseguir e os meios a empregar. A reflexão sobre os fins e os meios leva a outro aspecto de suma importância e transcendência no plano social e educativo, que é a teoria gandhiana do conflito e da forma não violenta de resolvê-lo. A ideia básica de Gandhi, com relação ao conflito, é que este é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos.

A Pesquisa para a Paz representa, por fim, o quarto movimento em direção à Educação para a Paz. Nasce no final da década de 1950, nos Estados Unidos, como produto da Segunda Guerra Mundial, mas é na Europa que encontra terreno fértil para disseminação de suas propostas. Ela também traz a reformulação de inúmeros conceitos,

como o conceito de paz e de violência. Outra inovação que merece destaque é a distinção entre paz positiva e paz negativa, ambas com sentido negativo: a primeira seria a ausência de violência estrutural, e a segunda, a ausência de violência direta (JARES, 2002, p. 82).

Apesar dos avanços, a Pesquisa para a Paz ainda enfrenta muitos percalços, principalmente no que se refere aos recursos econômicos necessários ao seu desenvolvimento nos vários países do mundo. De acordo com relatórios da UNESCO, os recursos aplicados em processos de militarização são infinitamente superiores aos destinados às pesquisas para paz.

Alguns teóricos que tratam desse tema, particularmente os de origem alemã, apontam, também, como grande desafio, o fomento da Educação para Paz no sistema educacional, em virtude deste apresentar estruturas essencialmente violentas, nas quais subsiste a visão do trabalho vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; na fragmentação da comunicação dos receptores, em razão destes não poderem desenvolver uma interação horizontal; na função classificatória do aparato educativo, que se dedica a classificar as pessoas em categorias sociais; no fomento à competitividade, ao individualismo, à dependência, ao conformismo e à passividade (COBALTI, 1985), além de a escola estar estreitamente associada aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema (JARES, 2002, p. 191-192).

Em contrapartida, muitos teóricos corroboram com o entendimento de que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas, também, um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas.

Com base nessas prerrogativas, Jares (2002) assevera que:

[...] a prática da educação para paz não apenas tenta potencializar os conflitos para resolvê-los de forma nãoviolenta, como também é em si mesmo conflituosa, visto que se trata de uma contracorrente educativa, oposta à estrutura e às funções do sistema educacional, e por extensão, aos valores dominantes da sociedade. (JARES, 2002, p. 194).

A UNESCO, em 1997, iniciou no Brasil uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania, apresentando propostas concretas de políticas públicas, a fim de contribuir na busca de solução para os problemas que afetam a juventude, destacando sua ligação com questões tais como: exclusão social, mercado

de trabalho, família, educação, participação social, protagonismo juvenil, entre outros. O interesse mundial em favor da paz fez a Organização das Nações Unidas (ONU), declarar o ano 2000 como Ano Internacional por uma Cultura de Paz, e manter, através da UNESCO, um programa específico para a promoção dessa cultura.

As duas principais expressões de programas governamentais com objetivo de promover a Cultura de Paz em escolas brasileiras são o “Programa Abrindo Espaços” e o “Programa Nacional Paz nas Escolas”. Ambos têm sua origem ligada à necessidade de enfrentamento do problema do avanço da violência e da criminalidade no ambiente escolar, focando nos principais envolvidos: os jovens.

Se os valores que fundamentam a Educação para Paz não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

O “aprender a viver junto”, “aprender a viver com o outro”, dentre os quatro pilares da educação, lançado por Delors (1999), é atualmente o maior desafio da humanidade para o século XXI. Carlson e Apple (2000), consideram que em tempos de incertezas, caracterizados pelo colapso das questões sociais e educacionais, pela fragmentação da cultura e pela mais completa instrumentalização do “eu” inserido na lógica do mercado, são, também, tempos de discursos e práticas emergentes e de esperança por mudanças transformadoras.

Diante dessa realidade emerge a reflexão: Qual o papel da educação na lógica da convivência humana? Serrano (2002, p. 48), diz que a educação é chamada a desempenhar um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da intolerância e da violência. Assevera, a autora, que “é preciso utilizar o processo educacional como um laboratório para o estabelecimento de relações harmoniosas entre grupos e, fomentar uma sensibilidade intercultural viabilizadora da convivência e do respeito à diferença”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação para a Paz é atualmente a iniciativa mais expressiva e eficaz de enfrentamento ao avanço das violências nas escolas públicas. Resultado do esforço e da interlocução das comunidades internacionais, e de organizações que constituem o movimento pacifista, cujas lutas por cidadania, dignidade humana, solidariedade entre

os povos e cultura de paz, formam um conjunto essencial de contribuições para a construção de um novo senso comum de paz no mundo.

Especialmente nos últimos anos, vários estudos e pesquisas têm se destacado por suas notáveis contribuições para a construção de uma Cultura de Paz, inspirando educadores e instituições no sentido de direcionar suas práticas educacionais para formação de sujeitos comprometidos com condições mais humanas e pacíficas de convivência. Dessa forma, a Educação para a Paz apresenta-se como um dos mapas sociais que possibilitam novas orientações, reorientações e mudanças de posicionamentos em relação à violência e, ao mesmo tempo, constitui-se como uma instância de articulação em que as pessoas firmam-se como militantes pacifistas em direitos humanos, inserindo-se no quadro global da humanidade que caminha para a paz.

Diante dessa realidade, a escola, dada a função educativa que lhe é inerente, tem papel importante e decisivo, no sentido de buscar combater e prevenir a violência de modo que crianças, adolescentes e jovens tenham na instituição escolar um ponto de referência para projetarem uma vida digna que valorize e respeite a diferença e a diversidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violencias en las escuelas: un gran desafío. In: **Revista Iberoamericana de Educación, Violencia en la escuela II**, Madrid, n. 38, mayo-agosto, 2006.

\_\_\_\_\_.; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. 3. ed. Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/ USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME, 2002.

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez, 2002, p. 84-135.

ARNOUD, E. ; DAMASCENA, A. **A violência no Brasil**: representação de um mosaico. Rio de Janeiro: IEC, 1996.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n. 10, p. 16, nov, 2000.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez, 2002, p. 432-443.

CLEMENTE, Samantha Guedes. **O uso do preservativo nas relações de confiança entre universitários da UFRJ**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011.

COBALTI, A. **Pace, ricerca sociali, educazione. La nuova Italia**. Florença, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São Paulo, SP: Cortez Editora, 1998.

DIÓGENES, Glória. Rebeldia urbana: tramas de exclusão e violência juvenil. In: HERSCHMANN, Micael (Org.). **Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e movimento hip-hop**. São Paulo: Annablume, Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

DEBARBIEUX, E. Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité. **Revue Française de Pédagogie**, n. 123, avril-juin, 1998.

GUIMARÃES, Marcelo Irineu Rezende. **Desafios para a construção de uma cultura de paz**. [s.l.] Signos de Vida, n. 36, dezembro de 2007. Disponível em: <<http://daiweb.org/signos>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

JARES, Xesús R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências**. Teresina: Expansão, 2007.

PAIS, M. J. **Culturas juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SERRANO, Glória Pérez. **Educação em Valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WALSELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2011: os jovens no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari. Brasília-DF: Ministério da Justiça, 2011.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social; 5ª Revista de Sociologia da USP (1): maio, 1997. p. 5-41.