

Raphael Alves Feitosa
Viviane Alves De Oliveira Feitosa



**A EDUCAÇÃO VOLTADA
PARA UM AMBIENTE DE PAZ:
UMA ANÁLISE DOS
DOCUMENTOS DA UNESCO**



Nesta obra analisamos diversos documentos publicados pela UNESCO e parceiros, visando compreender como esse organismo internacional lida com a possibilidade da construção de um ambiente de paz. Após nossa análise e reflexões críticas, percebemos que, institucionalmente, a UNESCO acredita que a paz é uma ação contínua, que permeia não apenas a escola, mas também toda a sociedade. Destarte, encontramos algumas contradições no discurso impetrado nos documentos, e tentamos apontar as limitações da proposta do organismo internacional.



Raphael Alves Batista - Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UECE) - Alcatrazes - e professor do Instituto Superior de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (ISCEC) - Caldeirão Verde



Viviane Alencar de Oliveira - Pós-graduada em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UECE) - Alcatrazes - e professora de História no ISCEC - Caldeirão Verde

Copyright © Raphael Alves Feitosa
Viviane Alves de Oliveira Feitosa

Câmara Brasileira de Jovens Escritores
Rua Marquês de Muritiba 865, sala 201 - Cep 21910-280
Rio de Janeiro - RJ
Tel.: (21) 3393-2163
www.camarabrasileira.com
cbje@globo.com

Janeiro de 2013
Primeira Edição

Coordenação editorial: Gláucia Helena
Editor: Georges Martins
Produção gráfica: Fernando Dutra
Revisão: do Autor

Catálogo na Publicação (CIP)

F311e Feitosa, Raphael Alves

Feitosa, Viviane Alves de Oliveira

A educação voltada para um ambiente de paz: uma análise dos documentos da UNESCO / Raphael Alves Feitosa; Viviane Alves de Oliveira Feitosa. - Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores (CBJE), 2013.

90 p. 21 cm.

ISBN: 978-85-413-0273-9

1. Educação – Paz. 2. Espaço. I. Título.

CDD: 370

1. Educação 370

RAPHAEL ALVES FEITOSA

VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA FEITOSA

**A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA UM AMBIENTE DE PAZ:
UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DA UNESCO**

1ª Edição

Câmara Brasileira do Jovem Escritor

É tentador pensar que as guerras são iniciadas pelo Estado ou por uma aliança de países. Entretanto, de fato, as guerras têm início no coração de cada ser humano. O budismo ensina que a guerra é resultado do ódio e egoísmo. Para sobrepujá-la, nós devemos conquistar e subjugar a natureza egoísta que reside em cada ser humano.

Daisaku Ikeda

SOBRE OS AUTORES

Raphael Alves Feitosa é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduações em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFC. Foi professor de instituições da rede pública e particular, atuando no ensino básico e superior. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Crateús. Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Produção Animal no Semiárido (IFCE), Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências - GEPENCI (UFC), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana - GEAD (UFC).

Email: raphael.feitosa@ifce.edu.br

Viviane Alves de Oliveira Feitosa é Especialista em Gestão Ambiental com ênfase em Educação Ambiental pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua principalmente nos seguintes temas: escola, educação

ambiental, cultura de Paz. Atualmente é professora da rede municipal de Fortaleza.

E-mail: vivi.ufc@hotmail.com

PRÉFACIO

Esse livro se iniciou a partir de uma produção monográfica, apresentada a Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC) no ano de 2012, como parte do curso de Especialização em Gestão Ambiental com ênfase em Educação Ambiental, de título “A educação voltada para a construção de um ambiente de paz segundo os documentos da UNESCO” de autoria da estudante Viviane Alves de Oliveira Feitosa. Na oportunidade, o trabalho trouxe a discussão sobre a notória influência que os organismos internacionais possuem na educação brasileira. Porém, quando se trata de trabalho de cunho monográfico, é sempre importante ampliar os aspectos mais inéditos da investigação em questão.

Pensando em ampliar o tema, bem como buscando diálogo com outros autores do capô, uma prévia da discussão contida na monografia foi publicada na forma de capítulo de livro, na obra organizada pela professora Dra. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (FEITOSA; FEITOSA, 2012).

A obra acima citada foi lançada durante o *II Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade*, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC) no mês de setembro de 2012. Durante o evento, tivemos a chance de dialogar com vários pesquisadores sobre a temática em questão, o que nos permitiu densificar o estudo sobre a educação para a paz.

Agora, diante desses caminhos percorridos e das colaborações que recebemos no percurso, resolvemos

ampliamos a pesquisa e publicá-la na forma de livro. Temos a esperança de que a presente obra sirva como início ou continuação para os estudiosos que tenham interesse comum no tema.

O livro está estruturado da seguinte forma: o capítulo 1, chamado de “Violência, escolas, sociedade e UNESCO: uma relação” traz um breve levantamento sobre alguns casos de violência em escolas no Brasil e no mundo, além de apresentar a relevância do tema de estudo; no capítulo 2, intitulado “Educação para um ambiente de paz”, tratamos sobre o conceito de paz, buscando um histórico para a educação para a paz, bem como tentamos relacionar a educação para a paz e a educação ambiental; no terceiro capítulo, denominado de “O que dizem os documentos da UNESCO”, ponderamos sobre os documentos divulgados pelo organismo internacional em questão, no que tange aos processos e ações para a construção de ambiente de paz; o quarto capítulo, analisa de forma crítica o conteúdo dos referidos documentos que se relacionem à temática.

Os Autores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA, ESCOLAS, SOCIEDADE E UNESCO: UMA RELAÇÃO	13
1.1. Questionamentos iniciais.....	21
1.2. O desenvolvimento do estudo	22
1.3. Relevância do estudo	26

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PARA UM AMBIENTE DE PAZ.....	31
2.1. Um breve histórico da educação para a paz	33
2.2. Conceituando o termo “paz”	45
2.3. Educação Ambiental & Paz	51

CAPÍTULO 3

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA UNESCO	57
---	----

CAPÍTULO 4

UNESCO E A FORMAÇÃO DE UM AMBIENTE DE PAZ: ALGUMAS CONTRADIÇÕES	69
Algumas Considerações	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

CAPÍTULO 1

VIOLÊNCIA, ESCOLAS, SOCIEDADE E UNESCO: UMA RELAÇÃO

Em todo o mundo, percebemos que o número de casos de violência envolvendo os jovens está aumentando (BEAUCLAIR, 2005; FEITOSA *et al.*, 2012). A escola, como parte integrante da sociedade, não está afastada da sinistra estatística da violência. Em 2013, completa-se 14 anos do chamado “*Massacre de Columbine*”, episódio que ficou marcado no mundo. O fatídico fato aconteceu no dia 20 de abril de 1999 no Condado de Jefferson, Colorado, Estados Unidos da América (EUA), no Instituto Columbine. Dois adolescentes, estudantes da instituição de ensino médio, entraram na escola com armas, bombas e granadas escondidas debaixo de longas capas. Em apenas 16 minutos, eles atiraram e mataram 12 alunos e um professor, ferindo mais 21 pessoas (DISCOVERY BRASIL, 2012).

No início, pensou-se que Eric Harris, de 18 anos, e Dylan Klebold, de 17 anos, eram dois jovens deprimidos que executaram um ato de vingança. "Quando começar a matar, há provavelmente umas 100 pessoas na escola que não quero que morram. O resto deve morrer", escreveu Eric Harris em seu diário pessoal, em outubro de 1998 (TERRA, 2009).

Contudo, analisando mais atentamente o caso, percebe-se que as ações dos jovens não foram descontroladas. Na verdade, eles planejaram a ofensiva por mais de um ano, acumulando armas de fogo, munição e fazendo explosivos caseiros com a ajuda de documentos obtidas na rede mundial de computadores. Os inquéritos relataram que o objetivo dos assassinos era “ficarem famosos e serem imortalizados por ter assassinado o maior número de pessoas - e sua escola seria o alvo mais conveniente” (DISCOVERY BRASIL, 2012).

Em 14 de dezembro de 2012, o mundo assistiu chocado a mais um ataque proferido contra estudantes estadunidenses, tendo, novamente, um jovem como protagonista. Dessa vez, a tragédia ocorreu na escola Sandy Hook, na cidade de Newtown, Estado de Connecticut. O atirador, Adam Lanza de vinte anos, matou 26 pessoas, sendo 20 crianças com idades entre 6 e 7 anos e seis adultos (ESTADÃO, 2012).

Tendo os EUA como exemplo inicial, a violência nas escolas faz parte de um amplo conjunto de práticas e ideologias¹ sociais que se relacionam com a guerra. Segundo o levantamento do PT Jornal (2012), nesse país “47 por cento da população reconhece que tem, pelo menos, uma arma. Estima-se que haja 270 milhões de armas nas mãos de privados, o que dá uma média de nove por cada dez habitantes”.

Afora esses aspectos culturais e históricos relacionados ao certo tipo de “culto” às armas de fogo, contribuem para a questão o poder econômico da indústria bélica americana. Isso, pois, “a indústria do armamento é, nos EUA, um dos principais financiadores das eleições” (Ibidem).

Mesmo diante da comoção estadunidense diante dos lamentáveis acontecimentos de Newtown, a indústria bélica americana dá, cada vez mais, uma demonstração de seu poder cultural e econômico:

Além do horror e da tristeza, o massacre na escola primária de Newtown também tem estimulado a venda de armas. Trata-se de um fenômeno recorrente, como vêm mostrando estatísticas federais.

¹ Considerando-se que ideologias não são descrições disfarçadas do mundo, mas sim descrições reais do mundo a partir de um ponto de vista específico (normalmente, o ponto de vista da classe dominante).

[...] Um dos produtos mais requisitados, dizem esses vendedores, é o fuzil estilo AR-15, usado pelo atirador de Newtown (TERRA, 2012).

Analisando a situação da violência de uma forma mais ampla, percebemos que o próprio sistema de produção capitalista depende da indústria bélica para sua manutenção e expansão (SOBRINHO *et al.*, 2010). Nas palavras de Lara *et al.*, (2009): “outro importante componente desta fase de *mundialização do capital* é a indústria bélica, e o papel que sua atual configuração exerce” (p. 103, grifo dos autores).

Esse ramo da produção é tão importante porque o capitalismo precisa “impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas consequências” (MÉSZÁROS, 2004, p. 9). Apenas para citar alguns dados sobre a questão, sabemos que “[...] os gastos de armamentos cresceram em torno de cinco vezes entre 1947 e 1963, passando de US\$ 11,4 para US\$ 55,2 bilhões” (LARA *et al.*, 2009, p. 73).

No Brasil, a situação não é diferente. Nos últimos anos, vem crescendo de forma alarmante o número de ações violentas em nosso país. Recente documento publicado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), intitulado “Mortes *Matadas* por Armas de Fogo no Brasil”, mostra que entre 1979 e 2003 cerca de 550 mil pessoas foram mortas por armas de fogo no país (UNESCO, 2005).

Dados mais recentes (BRASIL, 2011), mostram que o número de mortes é maior entre os jovens, pois se, “na população não-jovem só 1,8% dos óbitos é causado por homicídios, entre os jovens, os homicídios são responsáveis por 39,7% das mortes”. (p. 7). O levantamento feito pelo Ministério da Justiça mostra que, entre 1998 e 2008, o número total de homicídios “passou de 41.950 para 50.113, o que representa um incremento de 17,8%, levemente superior ao incremento

populacional do período que, segundo estimativas oficiais, foi de 17,2% (p. 7).

No Estado do Ceará, a taxa de homicídio foi de 24,0 (em 100 mil), deixando o estado nordestino na 18ª posição no ranking dos estados mais violentos da federação (BRASIL, 2011).

Com relação à violência nas instituições de ensino, a situação brasileira também é preocupante. Por exemplo, apenas no ano de 2011, tivemos dois casos de grande repercussão nacional. O primeiro aconteceu numa escola em São Caetano do Sul (região do ABC paulista), no qual uma professora de 38 anos foi baleada por um aluno de 10 anos. O aluno atirou contra si mesmo e morreu no hospital.

De acordo com o UOL Notícias (2009), o caso de violência escolar aconteceu por volta das 16 horas, quando

[...] o aluno D.M.N., do 4º ano, efetuou os disparos contra a professora em uma sala com 25 alunos da escola municipal Professora Alcina Dantas Feijão. Depois de balear a docente, o menino atirou duas vezes contra a própria cabeça. Ele morreu uma hora depois no hospital de emergência Albert Sabin, em São Caetano, após duas paradas cardíacas.

O segundo caso ocorreu na Escola Municipal Tasso da Silveira, na Rua General Bernardino de Matos, em Realengo-RJ. Nesse local, um homem armado invadiu a instituição de ensino e fez vários disparos com armas de fogo, as quais teriam atingido pelo menos 15 crianças. Infelizmente, esse caso vitimou quatro jovens.

Até o presente momento do texto, estamos discorrendo apenas sobre a violência física, em especial aquela que resultou em casos de assassinato que chamaram a atenção do Brasil e do mundo para a temática. No entanto, devemos ressaltar que existem outros tipos de violência, como a verbal, a coerção

psicológica, o assédio moral, o *bullying*, etc. (MATOS, 2007). Esse tipo de agressão é muitas vezes velado, porém, deixa danos psicológicos tão severos quanto à violência física (SLEMIAN, 2010).

Esses casos não são novidade no Brasil. De acordo com levantamentos apontados por Sposito (2001), o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, caminha lado a lado com o processo de democratização, uma vez que após o início da década de 1980, tal tema eclode com força no debate público. Por um lado, isso ocorre porque demandas latentes adquiriram espaço nos meios sociais liberados pela democratização política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido. Por outro lado, tratava-se de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais resistentes aos novos rumos trilhados pelo país, em especial do aparelho de segurança nacional. Cabe denotar que é necessário reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre também de sua disseminação no âmbito da sociedade civil.

Para tentar combater a violência nas escolas, várias medidas começaram a ser tomadas. Por exemplo, na cidade de São Paulo tivemos a dispersão das demandas por segurança nos estabelecimentos de ensino situados em regiões periféricas da capital. Segundo Sposito (2001), as exigências apontadas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, no início dos anos 1980, reuniram professores, alunos e pais que buscavam melhores condições de funcionamento das unidades escolares. As respostas, em geral, resultavam em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, entre outros.

Essa visão reflete perfeitamente o que ocorria em grande parte do país. Isso, pois, no início da década de 1980 observa-se certo consenso em volta da imagem de que as escolas precisavam ser protegidas, estruturalmente, de elementos estranhos – no geral, os moradores dos bairros periféricos - atribuindo a eles a condição de marginais. Assim, tratava-se de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, sobretudo, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Já no início da década de 1990 o tema da segurança passa a predominar no debate público. Os eixos fortes que articulavam a discussão da escola pública em torno de uma desejada abertura democrática se arrefecem. Nesse período, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência nas escolas persistiu, sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores. Todavia, o clima de insegurança “agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras” (SPOSITO, 2001).

Nos últimos anos, temos várias pesquisas que apontam que a situação da violência nas escolas vem se agravando. Para exemplificar, no Rio Grande do Sul, foram sistematizados os episódios de violência observados na rede de escolas municipais de Porto Alegre a partir de 1990. Do total de registros (204), o maior índice recaiu sobre as agressões contra a pessoa (60% das ocorrências), compreendendo as lesões corporais, roubo (carros, dinheiro) e brigas e invasões no espaço escolar (Ibidem, 2001).

Destarte, Gonçalves e Sposito (2002) mostram que as agressões a alunos dentro da escola variam de intensidade em cada estado brasileiro. Os maiores índices foram registrados no Distrito Federal, em Brasília (58,6%), e os mais baixos índices, no Estado de Goiás (8,5%), ainda que ambos estejam situados na mesma região geográfica. O estudo registra, também, as agressões

dirigidas a professores no interior dos estabelecimentos de ensino. O Estado do Mato Grosso foi o que apresentou o maior índice (33%), ficando o Estado do Rio de Janeiro com o menor número (1,2%) de ocorrências de violência física contra os docentes. Ressalta-se, entretanto, que as práticas de agressão, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns em estabelecimentos de grande porte e nas capitais.

Ainda nesse sentido, os profissionais que trabalham nas instituições de ensino também são alvo dessa violência. Para Gonçalves e Sposito (2002) os profissionais da rede pública apontam com maior frequência os episódios de violência do que seus colegas do ensino particular.

Diante desse quadro de violência crescente em nosso território, é urgente o desenvolvimento de ações que visem ao fim da violência urbana e que busquem o surgimento de uma cultura de paz, baseada na compreensão mútua, no respeito à diversidade e na equidade socioambiental.

Entre os processos para a promoção da paz está a ressignificação de inúmeras crenças e valores historicamente construídos. A necessidade dessa ressignificação remete às estratégias de transformação cultural e à gênese dos processos que conduzem às ações violentas. No intento de realizar-se um trabalho transformador, estas estratégias passarão pela formulação de propostas que atuem no campo cultural e, em especial, do desenvolvimento de uma educação que vise à formação de valores éticos e morais nos seres humanos.

Tal procedimento de transformação deve ser intencional, planejado e executado, mesmo que saibamos da qualidade de indeterminação dos sistemas em desenvolvimento, que tanto podem contribuir como dificultar as transformações na direção desejada. Trata-se, portanto, de um desafio que representa um empreendimento de complexa ordem, a saber: promover processos de transformação cultural.

Para enfatizar a importância de tal mudança em prol da paz, em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes, para juntos transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 10 de novembro de 1998, por meio de nova resolução, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo a fim de “reforçar o movimento global formado e apontando a UNESCO como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações” (UNESCO, 2010, p. 10).

A educação para a formação de uma cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, “uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental” (Ibidem, p. 11). A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

No presente momento histórico da humanidade, continuamos com inúmeros conflitos armados e lutas civis, que sacrificam vidas humanas em vários países do mundo. Outras fontes de tensão têm sua origem na deterioração do meio ambiente, no excesso de população, na competição por recursos de água doce, cada vez mais escassa, na desnutrição e na flagrante desigualdade econômica e social não só entre os países, como também internamente a estes, devido à em modelos de

desenvolvimento concentradores de renda e excludentes (UNESCO, 2010).

Apesar da relevância da temática, a própria instituição internacional reconhece que os investimentos governamentais ainda são insignificantes, se comparado ao que é destinada a produção das guerras. Na busca e disseminação da paz, a UNESCO parte do princípio de que a violência persiste com face ligada à tecnologia:

Apesar de as formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança da maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos inteligentes de alta tecnologia, enquanto os orçamentos destinados a políticas e programas de desenvolvimento social são constantemente reduzidos (Ibidem, p. 25).

1.1. Questionamentos iniciais

Baseando-se nesses pontos sobre a crescente onda de violência nas escolas, bem como em toda a sociedade, e sua superação através da promoção de uma cultura de paz, questionamos: Como os organismos internacionais, em especial a UNESCO, lidam com essas questões? Como é possível educar para a paz? O que é paz? De que maneira os estudiosos da UNESCO apontam para a construção de um ambiente de paz?

1.2. O desenvolvimento do estudo

A presente investigação insere-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que reconhece a dimensão subjetiva da busca pelo conhecimento e do estabelecimento de

possíveis inferências sobre os resultados do estudo (SILVERMAN, 2009). Acreditamos que os dados e reflexões apresentados aqui não correspondem à verdade vista de forma fixa, monocórdica e única. Ao contrário, queremos expressar *uma* hipótese plausível, dentre as várias possíveis, de um determinado fato social (YIN, 2005).

Para essa investigação, escolhemos como metodologia a análise de documentos. Os documentos são fonte de dados para o pesquisador, que proporcionam informações sobre ocorrências que o investigado não observou. Os documentos são muito utilizados como método de investigação, pois, geralmente, podem obter-se gratuitamente e a baixo custo. A análise de documentos pode servir para complementar a informação obtida por outras ferramentas utilizadas na pesquisa (DENZIN; LINCON, 2006; SILVERMAN, 2009).

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Ela pode oferecer uma base útil para outras pesquisas e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação com enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas e fatos a que não temos acesso físico (distantes, mortas ou fatos passados). Destarte, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo durante longo período de tempo.

Os documentos que detectamos na forma de texto são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação

e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo lócus de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos e explícitos nos textos são (re)contextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização.

Nessa pesquisa iremos seguir as orientações de Bowe *et al.* (1992, citado por Shiroma *et al.*, 2005, p. 434), donde esses autores propõem um modelo de análise de política educacional que abrange três contextos:

a) contexto de influência: onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política. (BOWE *et al.*, 1992, p. 19-20);

b) contexto da produção de textos: incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. “Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.” (BOWE *et al.*, 1992, p. 22). Por esta razão, buscando assegurar uma compreensão uniforme, acorde com as intenções do(s) autor(es) do(s) documento(s), muitos outros textos que fazem a apologia das ideias mestras presentes nos documentos oficiais são difundidos, procurando

dar sentido aos textos oficiais. Aqui a mídia e o mercado editorial exercem um papel estratégico;

c) contexto da prática: refere-se à esfera da implementação. Ball (1994) observa que quanto mais ideológica e abstrata for uma política, mais distante da concepção da prática, menor será a possibilidade de ser incorporada no contexto da prática. De acordo com o autor, os textos produzidos a partir de idealizações sobre o mundo real, não são exaustivos, sendo, portanto incapazes de cobrir as eventualidades. No contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes.

Diante do objetivo principal da pesquisa, decidimos trabalhar com os documentos elaborados pela UNESCO. Tal escolha se deve ao fato de que existe uma proliferação de documentos referentes à reforma educacional implementada pelo UNESCO nas últimas décadas vem mobilizando pesquisadores das diferentes subáreas da Educação a se debruçarem sobre o tema, com o intuito de compreender tanto o conteúdo da reforma quanto os mecanismos envolvidos na difusão da mesma.

Isso se deve ao fato de que os documentos publicados pela UNESCO se relacionam com as políticas públicas e de educação dos diversos países. Os governos estabelecem metas seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU cria, por sua vez, um organismo específico para tratar das questões da educação em geral e da educação para a paz em particular - a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A educação passa a ser um direito de todos os seres humanos, devendo ser assegurada por encima da soberania nacional. Para os estudos relacionados à educação para a paz a criação da UNESCO, ou a intervenção dos governos de forma

muito mais intensa que antes na promoção da paz internacional por meio da educação, representa basicamente a visão de que a) a paz não depende somente de acordos políticos e b) nem pode ser alcançada unicamente a partir da iniciativa dos educadores. É a consciência de que por um lado:

[...] o ideal da convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos só será alcançada quando as nações se modelem segundo uma filosofia política que sustente esse ideal e que, por outro, a paz fundamentada exclusivamente em acordos políticos e econômicos dos governos não poderá obter o apoio unânime, sincero e duradouro dos povos [...] (UNESCO, 1946, cit. por JARES, 1996, p. 48).

Considerando esse caráter educativo e de poder da UNESCO, acreditamos ser relevante estudar os documentos publicados por esse órgão internacional que se relacionem com a criação de um ambiente de paz.

Após diversas leituras dos dados coletados (entrevistas e documentos), utilizamos o método da leitura impregnativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual seguidas leituras dos dados são feitas, até a exaustão do processo. Após essa etapa, foram destacadas as principais concepções contidas nos documentos, a partir delas, é que se procedeu à categorização dos dados. No método, buscamos por padrões semelhantes de respostas em relação aos fundamentos da educação para a construção de um ambiente de paz. Além desses padrões análogos, procuraremos seus contraditórios, isto é, afirmações que, embora possam ser únicas, são relevantes para o entendimento do contexto atual e sua relação com a temática em questão.

Adotando esse modelo, buscamos por realizar um processo criativo de coordenação dos dados de maneira que o esquema analítico pareça óbvio, valendo-se de para isso de quatro processos: compreender, sintetizar, teorizar e (re)contextualizar.

Para o procedimento de estabelecidos por Moroz e Gianfaldoni (2006), segundo os quais as categorias de organização/análise devem apresentar:

- a) a exaustão: deve permitir que a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema;
- b) a exclusão mútua: deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria;
- c) a objetividade: as diferentes partes do material devem ser codificadas do mesmo modo, ainda que submetidas a análises em momentos – ou por pesquisadores – diferentes, a categoria deve tornar precisos os índices que determinam a inclusão de cada elemento (p. 87-88).

1.3. Relevância do estudo

Para uma educação voltada à construção da paz é relevante à compreensão dos processos de transformação torna-se importante, pois o desenvolvimento e transformação de uma cultura podem levar longos períodos de tempo. Entretanto, devem iniciar-se pela ação de agentes que possuam clara orientação para objetivos com esse propósito, e que se disponham a atuar em diferentes níveis, desde o mais amplo (estrutura social, organização política, economia) ao mais próximo, da formação do indivíduo (com a participação da família, da escola, da comunidade, etc.) (FEITOSA *et al.*, 2012).

Abordar a temática da participação dos jovens na promoção da paz, então, exige a adoção de uma perspectiva sistêmica que considere desde o conjunto de fatores histórico-culturais que deram origem às práticas culturais e à cultura coletiva das instituições escolares, até a dimensão subjetiva das crianças e adultos (FEITOSA; FEITOSA, 2012).

Nesse sentido, sublinhamos a importância de se considerar, em uma perspectiva de causalidade complexa, a simultânea participação das sugestões sociais concretas e o papel ativo dos sujeitos históricos em desenvolvimento, questionando com isto a existência de uma determinação social radical para a trajetória formativa dos jovens e para a sua participação social (PIRES, 2007).

O tema da pesquisa é deveras relevante, pois a UNESCO é tida como um organismo com papel fundamental na orientação das políticas para a educação no Brasil (NORMA, 2010), influenciando várias áreas, como, por exemplo, a formação de professores (GOMIDE, 2010), a educação de adultos (CHILANTE, 2010), a educação infantil (LUCAS, 2009) e as políticas curriculares (RODRIGUES-MARANGON, 2011).

No caso das políticas educativas brasileiras, a análise de Rodrigues-Marangon (2011) indica que o Brasil segue parâmetros educacionais estabelecidos internacionalmente, “os quais são definidos pela política educacional apresentada pelo Banco Mundial, sendo seguidos por órgãos internacionais de educação, como a UNESCO” (p. 1317). Entre os princípios ocultos ao modelo de educação da UNESCO, Lucas (2009) apresenta a redução de investimentos públicos, necessária para o pagamento de dívidas dos credores financeiros (em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional). Como consequência disso, a fim de eximir o poder público de gastos com a educação, os organismos internacionais começam a apoiar programas que tragam os recursos da própria comunidade, criando atividades alternativas (não-institucionais). Tais programas são instigados a usar a estrutura física e humana disponíveis na comunidade, ainda que não tenham sido preparados para essa demanda.

Analisando essa perspectiva, percebemos que o processo de criação das políticas educativas deve ser encarado como um resultado da soma de vários esforços para conhecer melhor o

mundo natural. Devemos perceber que a educação não está isolada das circunstâncias sociais, econômicas e culturais da época. As escolas, não fogem dessas influências externas; elas não são uma ilha a parte da sociedade e do contexto nacional. Por exemplo, Silva (2003) analisa a relação que se estabelece entre os representantes do Banco Mundial, autores de um projeto político para a educação pública, e mostra que há um claro direcionamento estrangeiro para as políticas públicas no Brasil, impregnadas pela equipe brasileira do Ministério da Educação (MEC).

Sobre esse tema, Silva (2011) mostra que a discussão sobre o campo das políticas educativas “não pode ser realizada desconsiderando os elementos que fazem parte do cenário sociopolítico-econômico” (p. 105). No Brasil, a década de 1990 caracterizou-se pela criação de uma política educativa de cunho neoliberal, a qual provocou mudanças em relação ao papel do Estado.

Em consonância com as ideias expostas acima, Norma (2010) sugere que existem inúmeras evidências de que, em meados dos anos 90, muitos países da América Latina, “realizaram amplas reformas educacionais, abrangendo distintas dimensões do sistema de ensino, ou seja, legislação, planejamento, gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras”. (p. 57). Segundo a autora, tais reformas tiveram direta influência das agências multilaterais, como Banco Mundial, UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Do ponto de vista histórico formal, essas reformas educacionais tiveram como marco

[...] a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a

Infância (Unicef), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nesta Conferência, os países acordaram com as disposições contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significaria sua extensão para toda a população. Foi aprovado, também, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornou referência na formulação das políticas públicas de educação na década de 1990. (p. 62)

Dentre esses diversos organismos e programas internacionais, a UNESCO, enquanto instância internacional na área de educação, manteve papel ativo no reformismo, dando atenção a ações que ocorreram em países mais pobres com programas de alfabetização, “muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo agora, atenção especial a programas mais abrangentes, em especial os relacionados à educação não-formal” (BENDRATH, 2010, p. 161).

Após discorrermos sobre a importância da UNESCO como organismo de fortalecimento de políticas, é preciso destacar que o objetivo geral dessa pesquisa foi estudar de que maneira a UNESCO, como um dos principais organismos internacionais voltado à educação e cultura, lida com a temática da construção de um ambiente de paz.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PARA UM AMBIENTE DE PAZ

Nesse capítulo iremos discorrer sobre a relação entre a educação e a formação de um ambiente de paz. Para isso, vamos iniciar recorrendo à educação ambiental.

A Educação Ambiental atua na interseção entre educação e meio ambiente, no qual esse último pode ser definido como sendo:

[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. [...] Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2009, p. 36).

Assim, ao compreender o meio ambiente de forma ampla, incluindo seus aspectos históricos, culturais e políticos, percebemos a perspectiva de encarar o trabalho do educador como um intelectual. Isso pode trazer uma grande contribuição para uma educação voltada à disseminação dos ideais de paz, a qual visa à transformação social, democrática e sustentável do ambiente.

Sobre a temática da Educação para a Paz, é importante ressaltar que a sistematização de uma teoria e prática voltada a essa temática, com elementos similares aos que encontramos hoje na literatura especializada, surge motivada pelas Guerras Mundiais

do século passado, as chamadas “culturas da guerra” (RABBANI, 2003).

Na verdade, se analisarmos melhor o assunto, podemos perceber que toda educação possui um sentido político, o qual se relaciona as escolhas dos habitantes de determinado ambiente (ou “polis”, como na origem grega do termo). Assim, talvez, faça mais sentido indagar: qual seria a educação que promove a paz e qual seria a paz que se promove através da educação?

Como afirma Milani (2003), temos que muitas sociedades hoje e outras que vivenciaram ao longo de séculos a disseminação de um estado de guerra e violência, sendo que isso é um processo de construção histórico e cultural dos povos humanos. Embora cada situação violenta tenha suas próprias explicações e circunstâncias todas têm em comum o seu enraizamento numa “cultura da violência”, a qual influencia os indivíduos a privilegiarem o comportamento violento como meio natural de defender seus interesses. Para justificar-se, esse comportamento se reporta a tal cultura, fazendo prevalecer uma representação racional aceitável através de uma banalização da violência. De fato, a função dessa cultura da violência é construir uma representação da violência que evite ver aquilo que ela é efetivamente – desumana e escandalosa.

Nesse sentido, discorrer sobre uma Educação para a Paz é, antes de qualquer coisa, “reconstruir as condições históricas que levam as pessoas a criticar os modelos educacionais existentes a partir do critério da paz” (RABBANI, 2003, p. 64). Não obstante, a abrangência da teoria e prática de uma Educação para a Paz deve estar associada à reconstrução histórica dessa educação, e conseqüentemente da sociedade a qual as instituições de ensino fazem parte.

Assim, na medida em que recuperamos a história da Educação para a Paz, “compreendemos também o significado de uma paz que só pode se concretizar com a educação” (Ibidem, p. 64). A partir dessa percepção, iremos, a seguir, traçar um breve

histórico sobre as principais ideias e acontecimentos relacionados ao campo teórico da Educação para a paz.

2.1. Um breve histórico da Educação para a Paz

Seguindo as considerações históricas apontadas por Rabbani (2003), pode-se reconstituir a história da Educação para a Paz seguindo-se dois momentos significativos. Vale denotar que tal divisão se refere a dois distintos e paralelos esforços na Educação para a Paz. O primeiro, por parte dos próprios intelectuais da educação envolvidos em uma reforma pedagógica e escolar, com destaque aos membros da Escola Nova. Um segundo, por parte dos cientistas das mais diversas áreas do conhecimento com suas pesquisas sobre as causas das guerras e as condições da paz. Enquanto o efeito do primeiro momento na Educação para a Paz “se faz notar a partir da Primeira Grande Guerra, o impacto do segundo se faz notar com o fim da Segunda Guerra” (p. 65).

Seguindo essa categorização, percebe-se que a ideia de se alcançar a paz por meio da educação é inicialmente resultado da repulsa, sentido de responsabilidade e necessidade de uma ação urgente, que surge entre os educadores europeus frente às destruições causadas pela Primeira Guerra. De acordo com Rabbani (2003), um dos marcos iniciais dessa preocupação é a Conferência Internacional de 1927, realizada em Praga (antiga Tchecoslovákia) pelos educadores da Escola Nova, intitulada de “*A Paz pela escola*”.

A partir desse encontro, a proposta da Escola Nova vai buscar sua inspiração nos pensamentos de Comênio e Rousseau, pensadores que viveram respectivamente nos séculos XVII e XVIII. Esses filósofos asseguravam que o homem é bom e puro por natureza, está inclinado a uma vida pacífica e que a guerra é

uma distorção dessa natureza. Afirmavam também que a transformação dos indivíduos por meio da educação.

Assim, é possível corrigir essa distorção e restaurar a boa natureza humana e, conseqüentemente, a paz social. Comênio previu, pela primeira vez, uma paz social promovida por meio da educação universal para todos os seres humanos. Por sua vez, Rousseau chama a atenção para a natureza pacífica do homem e, principalmente, da criança. Estes pensadores são os pais do chamado “otimismo pedagógico”, característico da Escola Nova.

Referendando o pensamento histórico acima, Slemian (2010) mostra que no “início do século XX, podemos citar o movimento da Escola Nova, que fundamenta pedagogicamente, na teoria e na prática, a Educação para a Paz” (p. 13). Para a autora, o movimento escola novista criticava as práticas pedagógicas tradicionais, e tratava a ideia se evitar a guerra, não apenas apresentando um conceito de paz, e sim, buscando uma interpretação psicológica da guerra. Como resposta educacional, os adeptos da Escola Nova propunham a “não-repressão das tendências espontâneas da criança, configurando ainda um conceito triplo baseado em educação moral, social e religiosa” (p. 13).

Os educadores do movimento pedagógico da Escola Nova argumentavam em favor de uma educação para a paz, como a compreensão da relação entre as nações. Seus pressupostos incluíam uma educação universal, a qual devia permitir a convivência tranquila e harmônica entre os educandos. Para tanto, era importante desmascarar os processos educativos responsáveis pela deformação da natureza piedosa e pacífica do ser humano, levando-o a cometer atos não-naturais, como a violência e guerra.

Sobre essa temática, Rabbani (2003) destaca que após o término da Segunda Guerra Mundial, o foco da educação para a paz (EP) passa a ser a escola e o sistema de ensino. Em suas palavras:

[...] o evento mais significativo para a história da EP é a pressão que começam a exercer os distintos movimentos pela paz, em favor da introdução de estudos para a paz nos sistemas educacionais. As iniciativas organizadas em prol da paz não são em si inéditas. De fato, já em 1899 se realiza em Hague (Noruega) a Primeira Convenção Mundial para a Paz. Em 1900, o químico Alfred Nobel cria o prêmio Nobel, para pessoas em todo o mundo que mais hajam trabalhado pela paz internacional e, em 1919, alguns governos estabelecem a Sociedade de Nações, entre tantas outras iniciativas pela paz. (p. 70-71).

Cabe denotar que o ponto que distingue a educação para a paz a partir desse período é, primordialmente, é que pela primeira vez esses movimentos decidem trabalhar pela paz investindo nas *instituições educacionais*. Em outras palavras, acrescentam à sua prática política uma prática que exige longa e contínua formação humana. E essa é uma ação nova entre os ativistas da paz. Até então, o movimento pela educação para a paz investia no fim das guerras através de “tratados, pactos, mediações, tribunais internacionais, conferências e seminários para sensibilizar a população sobre a importância do tema” (Ibidem, p. 72).

Portanova (2006) indica que até a década de 80 houve pouca repercussão do *peace research*, seja pelas características institucionais que esses estudos requerem em confronto com o pouco desenvolvimento científico, seja por preconceitos em relação a esses mesmos estudos. No entanto, esse quadro começa a mudar no final dessa década:

[...] Em 1986, a Universidade de Brasília produz uma transformação radical neste quadro ao instituir o Núcleo de Estudos de Paz e Direitos Humanos. São inúmeros os centros de estudos de paz atualmente existentes. Por exemplo, podemos citar a Universidade da Paz de São José da Costa Rica,

mantida pela ONU, e o Departamento de *Peace Studies*, da Universidade de Bradford, da Inglaterra (p. 440).

Nessa nova conformação do movimento de educação para a paz, a formação para a paz passa a ser vista como aquela que permite às pessoas descobrirem as estruturas e as ações violentas da sociedade, e aparelha os cidadãos para a ação transformadora. Utilizando o termo popularizado por Paulo Freire - um dos principais educadores que os pesquisadores da paz utilizam em suas análises da educação - o objetivo da educação para a paz é conscientizar os educandos sobre a violência que sofrem e cometem. O que significa, justamente, “*tornar-se consciente de uma realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural*”. (RABBANI, 2003, p. 73, grifos da autora).

Aqui, cabe o destaque para a obra freireana, a qual se relaciona com a educação para a paz. Segundo Paulo Freire, a paz está intrinsecamente agregada aos procedimentos de alteração social pelos quais se torna possível superar a violência, instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito à dignidade dos seres humanos como condição *sine qua non* para a paz.

Na visão freireana, não há paz sem educação para a paz. Isso traz como referência para os processos educativos uma límpida implicação de ordem ética com justiça, além da preocupação com a realização pessoal e social.

Seguindo as ideias freireanas, Nita Freire assevera sobre a educação para a paz a partir de Paulo Freire, a qual indica que ele:

[...] fez em nome da democracia e da justiça social, certo de que “a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver”. Não podemos esquecer, que ele foi um homem que se compadeceu com radical solidariedade e cumplicidade com os explorados, os oprimidos e os esfarrapados, não só de seu país, mas de todo o

mundo. Assim, a possibilidade da violência parte de princípios diferentes dos que partem os das guerras. Em última instância, a posição de Paulo foi preponderante a de quem lutou pela harmonia entre os sujeitos históricos, e, pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso (FREIRE, 2006, p. 388).

A partir da visão de Nita, podemos perceber que os ideais de paz só podem se instaurar na sociedade humana como decorrência de alguma educação crítica e conscientizadora, como a que Paulo Freire sonhou e propôs. Não pode haver nenhum esforço chamado de “educação para a paz” se, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, torna nosso ambiente opaco e tenta enganar os oprimidos, vítimas da maldade dos opressores.

Assim, fica claro que para Paulo Freire

[...] a Paz não é um dado dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. (FREIRE, 2006, p. 391).

Seguindo os ideais freireanos, acreditamos que promover a educação para paz, e (re)criar um cultura de paz, significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol de uma transformação social almejada pela maioria da humanidade. Entre os pressupostos de tal mudança, destacamos: justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política, entre outros.

A educação para a paz é o elo que conecta e envolve todos esses ideais num único processo de transformação pessoal e

social. O grande desafio é que essas mudanças não dependem apenas da ação dos governos, nem somente de uma mudança de postura individual, e sim de um esforço conjunto (MILANI, 2003).

Baseado nessa visão, podemos inferir que os educadores para a paz - ou seja, aqueles atores/autores sociais que desejam participar da construção de uma Cultura de Paz - precisam pensar e atuar em dois campos básicos: o micro e o macro. O primeiro refere-se ao indivíduo, incluindo-se seu comportamento, sua vida familiar e suas relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. As probabilidades de ação neste nível são inúmeras, pois todo cidadão pode fazer algo, por menor e simples que seja, como sua parcela de contribuição.

Destarte, é preciso atuar também no nível macro, ou seja, repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz. Este nível de atuação exige qualificação e experiência, além da capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais.

Como afirma Milani (2003, p. 32): “Os níveis *micro* e *macro* são complementares, interdependentes e precisam ser trabalhados simultaneamente” (grifo da autora). Assim, a educação para um ambiente de paz traz um grande desafio aos educadores.

Nesse momento, iremos discorrer mais um pouco sobre os ideais envolvidos na educação para a paz. Aqui recorreremos à visão de Rabbani, a qual aponta que uma formação de uma cultura de paz deve ser implica em:

[...] educar *sobre a paz* e *em paz*. É a busca de determinado conhecimento, compartilhado e construído através de um procedimento ou metodologia que permite às pessoas agirem de forma pacífica. A transmissão de conhecimento científico, já

sabemos, não promove a paz. Apenas informar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância do desarme ou de uma conduta eticamente correta, tampouco conleva à paz. (2003, p. 65).

Indo ao encontro dessa proposta Milani (2003) assevera que se trabalhar em torno de uma cultura de paz não significa uma tradição na qual não existem conflitos, e sim que estes são resolvidos de forma pacífica e justa. Assim, a autora traz como sugestão a ideia de se pensar à resolução de conflitos na forma de um *continuum*, ou seja, de forma ininterrupta.

Nesse sentido, “acreditamos que a educação caminhará para a tolerância e a paz se os educadores estiverem aptos a formarem cidadãos para tal” (DAMAS; PICCOLO, 2009, p. 14).

Não obstante, sabemos que um conflito possui vários pontos importantes. Em uma ponta desse, temos que os “diferentes” são simplesmente exterminados. Adiante, movendo-se ao longo da linha conflitiva, encontramos a guerra limitada, a ameaça e dissuasão. Por fim, no meio, estão a arbitragem, a mediação, a negociação, o intercâmbio e a adaptação mútua. Na outra ponta aparecem a cooperação, integração e transformação.

Seguindo essa linha, percebemos que é possível colocar cada parte da sociedade, “assim como cada família e indivíduo em algum ponto desse *continuum*, a depender de como lida com a maior parte de seus conflitos” (MILANI 2003, p. 35). Devemos dar um “voto de confiança” a uma cultura de cooperação e de paz, especialmente nas instituições de ensino.

No que diz respeito à escola, a abordagem da Cultura de Paz ressalta diversos imperativos e estratégias, como por exemplo:

[...] uma relação educador-educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos

decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono do modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e trabalho conjunto etc. (Ibidem, p. 39).

A partir dessa considerável listagem de possibilidades, podemos notar que o enfoque da Cultura de Paz difere dos demais campos de teoria-prática pedagógica também em seus desdobramentos. Visão tradicional sobre o tema parece interpretar a violência como uma expressão exclusiva de pessoas más ou incapacitadas para o convívio social, enquanto o segundo tende a considerar o indivíduo violento ou criminoso como vítima da sociedade. Por sua vez, no campo da Cultura de Paz, é possível analisar a violência como um fenômeno multidimensional e multicausal, o qual se revela por “expressões individuais, grupais e/ou institucionais, e cujo enfrentamento exigirá mudanças – culturais, sociais, econômicas, morais – de parte de todos” (MILANI, 2003, p. 40).

Seguindo a visão da Cultura de Paz, podemos analisar os estudos inovadores sobre a prevenção da violência relacionada à infância e adolescência na América Latina. Por exemplo, Corrêa (2003) indica que os resultados mais expressivos são obtidos quando múltiplas estratégias são combinadas, atuando sobre diferentes causas simultaneamente.

De acordo com os estudiosos, a diminuição da violência pode ser impetrada através da educação, de um esforço em longo prazo, à mudança de atitudes e ao desenvolvimento de habilidades, com as seguintes estratégias:

- (1) educação e terapia direcionadas aos pais para melhorar as suas práticas na criação dos filhos;
- (2) educação e programas centrados nas escolas visando alterar os fatores ambientais (por exemplo, redução da disponibilidade de armas de fogo; aumento da disponibilidade de reações não-violentas; mudança de consequências (*sui*), de modo a punir a violência e premiar a não-violência);
- (3) programas que incluam escolas, meios de comunicação, organizações comunitárias e outros foros, num esforço para mudar atitudes, ensinar habilidades e promover mudanças nas políticas sociais e nos ambientes.

Considerando que das três estratégias identificadas pelo referido autor, a escola é o foco da segunda, se faz presente na terceira e pode vir a sediar a primeira, conclui-se que essa instituição é um parceiro crítico de qualquer esforço de prevenção da violência na adolescência. (MILANI, 2003, p. 41).

Com relação à conexão entre escola e violência, é importante ressaltar que elas são múltiplas e dialéticas. Por exemplo, a violência dentro do ambiente familiar e/ou no bairro se reflete diretamente no ambiente escolar. Seguindo essa linha de raciocínio, um ambiente escolar violento pode prejudicar a capacidade de aprendizado, provocando evasão escolar, o que, por sua vez, aumenta as chances de delinquência juvenil.

Não obstante, o fracasso escolar pode levar à frustração, agressividade e à violência. Tanto a delinquência quanto a violência na escola reduzem o vínculo do educando com a instituição de ensino. Esse conjunto de fatores repercute também sobre os docentes, os quais se sentem insatisfeitos, impotentes e amedrontados por ameaças recebidas de alunos ou pelos riscos de ir e vir ao seu local de trabalho. Destarte, os pais de alunos,

acabam se sentindo preocupados, uma vez que não reconhecem na escola um ambiente seguro para seus filhos.

Outro ponto relevante para uma discussão a respeito de uma educação para a paz é perceber que todos nós temos o direito à identidade. Essa última é um aspecto essencial na educação para a paz, uma vez que uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam.

É exatamente por isso que é necessário reforçar a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade. As pessoas devem se “sentir orgulhosas de sua identidade cultural para favorecer a convivência desde e para essa pluralidade” (CORREIA, 2003, p. 97).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Matos (2007) faz uma importante reflexão sobre a violência nas instituições de ensino formal, sugerindo que a resolução de conflitos é uma maneira interessante para se alcançar resultados positivos e duradouros para a construção de um ambiente de paz:

Temos observado que o enfrentamento de conflitos nas nossas escolas, não tem sido resolvidos com punições, presença da polícia, detectores de metais. O diálogo com alunos e a comunidade apresenta-se como a forma mais efetiva de construir a paz no espaço escolar. As experiências positivas com jovens e escolas devem ser mais divulgadas. É importante apresentar à sociedade imagens positivas das juventudes. Os conteúdos curriculares também não ajudam a resolver o fervilhar das questões cotidianas escolares. Muitas vezes, esses conflitos demandam a consideração das dimensões ética e afetiva. (MATOS, 2007, p. 67).

Um fato que se relaciona a identidade é a globalização, a qual não supera apenas as fronteiras geográficas, como também

erode os vínculos tradicionais de solidariedade, sem que apareçam ainda outras formas de coesão. Essa ruptura dos vínculos tradicionais gera “novas formas de exclusão, de solidão, de marginalidade, sobre valores de intolerância, discriminação e até o extermínio físico e cultural” (CORRÊA, 2003, p. 98).

Assim, acreditamos que é importante analisar com cautela o movimento de mundialização do capital – globalização –, o qual pode culminar com uma homogeneização cultural. Nesse caso, apenas a cultura hegemônica – a capitalista, branca, e do Norte – teria espaço no mundo.

Desta feita, ao falar da necessidade urgente da formação de uma cultura de paz, devemos ter em mente que ela “[...] é muito mais que uma sensação momentânea, é muito mais que passeatas e slogans a favor do pacifismo”. (NODARI, 2009, p. 14).

Seguindo essa linha de raciocínio, Beauclair (2005) traz outra relevante contribuição para a discussão, indicando que educar para a paz “requer militância, engajamento, amorosidade. Pressupõe manter viva a chama da utopia, necessária para a construção de um outro mundo possível” (p. 1). “Exige formação permanente”, continua o autor, “respeito às diferenças, coragem para enfrentar a banalização e naturalização da violência e da guerra”.

Após percorrermos os caminhos históricos da Educação para a Paz, recorremos ao trabalho de Pimentel (2009), no qual o autor propõe cinco princípios da educação para a paz. Tais princípios constituiriam preceitos inspiradores dos processos de formação humana, em acordo com a natureza humana que se manifesta no concreto da existência. Mesmo sabendo que a citação a seguir é deveras longa, percebemos que ela é muito esclarecedora sobre o que pode vir a ser a educação para a paz.

- a) Princípio normativo de pluralidade: a ação pessoal e social gera sempre e necessariamente sínteses originais, não propriamente novidades, mas

identidades destacadas e singulares, estilos únicos e insubstituíveis, que um processo humano de formação não deveria desconhecer, tampouco reprimir, mas se esforçar em promover e elevar.

b) Princípio normativo de colaboração e unidade: a ação humana é comunicativa e universalizante. Nela, inevitavelmente, se expressa uma intenção que, no corpo individual ou social, apela a uma colaboração exterior, uma contribuição complementar e necessária à efetivação de um projeto comum e irrealizável pelas partes em separado [...].

c) Princípio normativo de reconhecimento: toda relação humana entre indivíduos, grupos sociais ou nações, toda relação que não aceita reduzir o sujeito a mero objeto, solicita uma colaboração voluntária e livre do outro (indivíduo, grupo ou nação) e, por isso mesmo, coloca-se diante da impossibilidade de dispor do outro, da exigência de reconhecê-lo em sua liberdade, sem ter jamais o direito de coagi-lo pela violência. O processo formativo deveria, portanto, buscar os meios que desenvolvessem esse reconhecimento da liberdade e da dignidade imanipulável de todo outro [...].

d) Princípio normativo de responsabilidade: a ação humana se repercute infinitamente, tanto no indivíduo ou grupo que a realiza, quanto nos outros que ela atinge. E ela veicula uma determinada mensagem, provoca adesão ou reação, modifica o mundo ao atravessá-lo, e essa modificação não é indiferente, ela promove a humanidade e sua destinação à comunhão e à transcendência ou a impede e rebaixa. Assim, uma formação humana deveria, por um lado, ocupar-se também das consequências pessoais e sociais de seus processos e objetivos. E, por outro, abrir aos educandos o

horizonte da responsabilidade com as gerações futuras e a destinação da humanidade.

e) Princípio normativo de transcendência: toda realização humana individual ou social esbarra no mistério de sua origem radical; experimenta seus próprios limites nas normas do real e na impossibilidade de anular o que foi livremente realizado; [...] O desafio aqui é promover uma educação crítica diante de toda pretensão totalizante, uma educação que se recusa a romper o vínculo que mantém de pé a humanidade e, por isso e nesse limite, é religiosa. Ela se define como cultivo honesto e normal de um sentido do mistério que atravessa a vida humana, e de uma abertura a insinuar-se em toda existência que pensa, escolhe e deseja: abertura a um possível dom que a sobreleve. Em toda obra de justiça, em todo projeto edificador da paz, esboça-se uma busca profundamente querida e um fim ultimamente visado. Uma realização, enfim, que as ações humanas preparam, mas cujo cumprimento escapa de seu domínio. É nesse intervalo, entre a iniciativa humana na história e o evento que a perfaça, que se abre o tempo da esperança e se orienta uma educação para a paz. (PIMENTEL, 2009, p. 121 -123).

Após discorrermos sobre a Educação para Paz, a seguir, iremos discutir sobre o conceito de paz, buscando subsídios para a elaboração de um ambiente de paz.

2.2. Conceituando o termo “paz”:

Dentro do tempo histórico, nos diversos grupos culturais de atributos particulares, o vocábulo “paz” tem recebido numerosas definições. Seguindo com as distintas formas de

conceber e organizar o mundo e de resolver e enfrentar conflitos, têm surgido diferentes significados de paz.

Sobre as variações nesse vocábulo, Corrêa traz uma série de sentidos:

eirene grega, *pax* romana, *santhi* hinduísta, *ahimsa* jainista, a *paz* taoista, *shalom* hebraica, *pax* hispânica, *pax* americana, *heiwa* japonesa, *ho-p'ing* chinesa, *al-islam* árabe. Existem ainda as concepções que se referem à *paz negativa*, como a ausência de guerra, ou à *paz positiva*, como resultado da justiça social. (2003, p. 95).

Já Carvalho (2001), define “paz” como um “estágio que requer do homem em sociedade o envolvimento e a disponibilidade de desenvolver e praticar os valores na organização social”, aspectos esses que, continua a autora, “estão sendo estudados nas propostas de educativas da Educação para a Paz e da Educação de Valores” (p. 21).

Apesar dessa enorme diversidade de significados, partindo-se de uma análise linguística do seu uso, podemos diferenciar esses significados em duas grandes concepções, a saber: a negativa e a positiva. Destarte, conjuntamente, encontramos duas definições de violência: a direta e a estrutural. A paz negativa é a concepção predominante na vertente do Ocidente, a qual possui raízes na noção da *eirene* grega e da *pax* romana (MILANI, 2003). Tal visão dá ênfase na ausência de guerra, ou seja, de violência direta. A paz seria simplesmente não ter guerra em um local determinado. Logo, pressupõe um aparato militar que garanta a ordem, convença o inimigo e assegure a perpetuação dos grupos dominantes. Nesse sentido, a paz é algo que só se pode estabelecer entre Estados, mediante a preparação das Forças Armadas. Se a paz consiste só em evitar os conflitos armados no território próprio, se trata de um estado de coisas, de um intervalo entre duas guerras, se admitem as guerras pacíficas (por exemplo, restrições econômicas e boicotes comerciais). Nessa visão de paz negativa, as pessoas que se dedicam à educação para

formação de uma cultura de paz poderão fazer muito pouco sobre o tema.

Por outro lado, a paz positiva pressupõe um nível reduzido de violência direta e um elevado nível de justiça. Tem a preocupação com a harmonia social, a justiça, a igualdade e, por conseguinte, a mudança radical da sociedade, a eliminação da violência estrutural. O conceito de violência estrutural se refere às formas de opressão e violência geradas pelas estruturas, isto é, ao tipo de desigualdades nas relações entre indivíduos, grupos e sociedades que impedem as pessoas de satisfazer suas necessidades fundamentais, espirituais e materiais.

Para Milani (2003), o conceito de paz positiva é o ponto dominante na área da educação para a paz, cujos valores basilares seriam a justiça e a igualdade. Quando em educação voltada à paz se arenga a justiça como valor prioritário costuma-se referir a situações em que existe uma clara relação assimétrica de desigualdade. Daí que se a aproximação da educação para a paz compartilha das orientações próprias da não-violência política, justiça significa algo mais que “virtude que inclina a dar a cada um o que lhe pertence” (p 109). Seguindo essa perspectiva, não haverá justiça se não se compensa a diferença. Isto é, a justiça pressupõe a discriminação positiva a favor do desfavorecido; ou o que é o mesmo, a cada um, segundo as suas necessidades. Enquanto houver assimetria, as necessidades das pessoas ou coletividades desfavorecidas serão maiores.

Outro ponto relevante para a discussão de um conceito positivo de paz é a ideia que os sujeitos e os grupos comprometidos com tal educação tenham um campo de atuação próprio e busca também a auto-realização das pessoas. Dito de outra forma: é necessário que as iniciativas desde baixo, ou seja, da base dos grupos engajados. A paz não é uma meta, um fim utópico e inalcançável. Na verdade, ela será fruto de um processo contínuo, algo que pretendemos alcançar e construir coletivamente. Seguindo essa linha de raciocínio, não pode existir

uma aversão ao conflito, senão um intento de aprender a fazê-lo aparecer. Até porque, é ao enfrentar o conflito e resolvê-lo de forma alternativa é que uma cultura de paz pode ser alcançada. A paz, em síntese, “não é o contrário da guerra, senão a ausência de violência estrutural, a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros e com a natureza”. (MILANI, 2003, p. 110).

Se pensarmos numa inter-relação entre os campos do “educar” e da “paz”, no sentido positivo desse último termo, podemos caracterizar inicialmente a educação para a paz de acordo com os seguintes elementos:

- a) Pressupõe tomar partido no processo de socialização pelos valores que estimulam a mudança social e pessoal.
- b) Questiona o próprio ato educativo, distanciando-o da concepção tradicional, bancária, segundo a expressão de Paulo Freire, do ensino como algo meramente de transmissão em que o aluno(a) é um simples (p.110) recipiente sobre o qual o professor-verdade trabalha. Isto é, entende o ato educativo como um processo ativo-criativo no qual os alunos/as são agentes vivos de transformação.
- c) Põe ênfase tanto na violência direta como na estrutural, facilitando a aparição de estruturas pouco autoritárias, não elitistas, que estimulam a capacidade crítica, a desobediência, o auto-desenvolvimento e a harmonia pessoal dos participantes. Começando pelo mais próximo a criança/adolescente, se irá estendendo pouco a pouco a âmbitos maiores.
- d) Luta contra a violência simbólica, estrutural, presente no marco escolar e familiar.
- e) Pretende-se que coincidam os fins e os meios: trata-se de chegar a conteúdos distintos através de meios distintos, fazendo do conflito e da

aprendizagem da resolução não-violenta, ponto central de atuação.

f) Combina certos conhecimentos substantivos com a criação de uma nova sensibilidade, de um sentimento empático que favoreça a compreensão e a aceitação do “outro”.

g) Presta atenção ao currículo explícito como ao currículo oculto, isto é, a forma de organizar a vida na escola/família. Isto tem que ser coerente com os conteúdos manifestos. Como se sabe, enfrentar todos os dias e durante uma série de anos as expectativas e rotinas institucionais da escola/família supõe um ensino e uma aprendizagem tácitos das normas, valores, hábitos e disposições. A tolerância, a participação, a simpatia, a solidariedade e demais valores “alternativos” devem ser vividos como exemplo. (Ibidem, p. 111).

Ao analisarmos essa visão, podemos notar que o conceito de paz permite ainda outras matrizes de origem, entre as quais se destacam: a paz de *potência*, da de *impotência* e da de *satisfação*. A primeira assinala as imposições de um Estado mais forte sobre outro(s) mais fraco(s), acarretando casos que vão desde a paz de equilíbrio, à de hegemonia, de império ou de extermínio. Já a paz de *impotência* consiste no consentimento coagido de qualidades indesejáveis devido à falta de meios para alterar a situação opressiva. Finalmente, a paz de *satisfação* pressupõe certo acordo dos termos que a compõem, e vai desde a união, federação, a confederação até a uma situação de equilíbrio (CORRÊA, 2003).

Por sua vez, Almeida (2008), analisando o contexto atual, enxerga uma série de tensões que se verificam a todos os níveis da sociedade ocidental contemporânea. A partir disso, ele mostra que é preciso combater a angustia, a ansiedade e a intranquilidade provenientes de ambientes familiares tensos, subjugados, em muitos casos, pela violência na família, ou até pelos ambientes das

instituições de ensino. Se não há paz interior, dificilmente, o cidadão consegue controlar as suas ações com os outros, uma vez que elas são formadas por pensamentos, emoções, sentimentos. O aperfeiçoamento da paz interior contribui para a edificação da paz social que é um trabalho em longo prazo e que comporta o empenho, o esforço e a paciência dos indivíduos que a defendem.

Corrêa (2003) acredita que a paz interior depende, também, da tolerância mútua, pois a correta tolerância não se reduz a uma simples permissividade, ou seja, a aquiescência de qualquer tipo de comportamento. Destarte, ela não é a indiferença perante a verdade e os valores. Na verdade, a paz pressupõe respeito e estima a si e ao próximo, aceitando o outro como um legítimo parceiro social. Esta perspectiva pressupõe uma condição que não é covarde nem é ambígua, e sim decidida e firme.

Não obstante, o conceito de paz conglomerava a totalidade dos aspectos em que se desenvolve a vida humana e a paz encontra sentido na democracia, “na educação permanente para uma responsabilidade pessoal, na ética, nos direitos humanos e no respeito pelo meio ambiente” (CORRÊA, 2003, p. 64). No entanto, devemos ressaltar que, por vezes, ela possa ser considerada por muitos como sendo irrealizável e impossível de alcançar.

Outros teóricos que versam sobre o conceito do vocábulo “paz” são Freire e Lopes (2008). Nesse trabalho, os autores propõem a consolidação do núcleo teórico e conceitual das pesquisas para a cultura de paz, através não apenas do recobrimento do valor central da paz, mas também do enquadramento da investigação e ação em culturas de pazes.

Nesse sentido de estabilização desse campo, os autores afirmam que imprescindível falar sobre o que é “paz”. Isso, pois, o termo “paz” é um conceito complexo, no qual qualquer tentativa de melhor o definir será sempre alvo de críticas, muito embora, ele constitui um conceito central para os estudos nesta

temática, moldando a nossa visão dos objetivos, instrumentos e políticas públicas a serem adotadas.

Nesse sentido, os autores definem paz da seguinte forma:

Conseqüentemente, paz e aqui entendida como um processo holístico que implica a existência de condições básicas estruturais, incluindo a ausência de violência física e psicológica organizada, a satisfação das necessidades básicas humanas e, no plano institucional, estruturas representativas e de partilha proporcional do poder e a promoção e proteção dos direitos humanos. (FREIRE; LOPES, 2008, p. 17).

Por sua vez, Jares (1996), renomado pesquisador em educação para a paz, afirma que a paz é mais do que um ponto final num conflito. Na verdade ela é o início de uma ordem social que exige e implica a justiça social, o desenvolvimento equitativo dos povos e a vivência dos direitos humanos, dentro e entre os estados, num meio ecologicamente saudável.

Concordamos com a visão de Jares, por acreditar que a paz também envolve os aspectos ambientais. Assim, a visão desse autor permite avançar com relação às visões de cultura de paz restritamente antropocêntricas, as quais achamos limitadas.

Aqui, cabe ressaltar que a paz não pode ser encarada fora do contexto sociocultural dos povos humanos, tampouco da história da humanidade, pois se for desprovida desses aspectos ela “perde sua significância ou o ato de significar, pelo fato de engessar-se no signo sem significação” (RIBEIRO-JÚNIOR, 2009, p. 58). Nesse caso, ela se torna uma paz convencional, formal, vazia de sentido.

Seguindo essa visão ambiental da paz, recorreremos a Corrêia (2003), o qual afirma que o termo paz remete a “sinal de bem-estar, de felicidade e de harmonia que une as pessoas umas às outras, à natureza e ao universo” (p. 97).

E é exatamente sobre os aspectos ambientais que iremos discorrer a seguir.

2.3. Educação Ambiental & Paz

A Educação Ambiental está conectada a dois pontos essenciais: o desequilíbrio ecológico e a questão da educação. Para Tristão (2005), os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico capitalista, o qual se distingue pela “redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas, enfim” (p. 253).

Nessa perspectiva, é no ambiente e através da educação que os atores sociais atuam cotidianamente. Não obstante, eles estão intensamente permeados por uma ideologia desenvolvimentista e cientificista que se impõe globalmente, em nome de uma racionalidade da ciência moderna. Buscando resistir a essa lógica, é preciso definir a identidade do que chamamos de Educação Ambiental, identidade essa a qual seja política e que se consolide nas ações cotidianas, “que se enraíze em pensamentos constantes e que, efetivamente, seja capaz de ousar a transformação necessária para o caminho adiante” (SATO, 2001, p. 24).

Essa temática se inicia formalmente em 1968, quando foi realizada em Roma uma reunião de cientistas, com o objetivo de discutir o consumo e as reservas dos recursos naturais não renováveis e o crescimento populacional do mundo. Dessa reunião chegou-se a conclusão que precisaríamos buscar urgentemente meios para a conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população e só conseguiríamos se fosse investida uma mudança radical na mentalidade de consumo e procriação.

O ponto essencial da questão não é somente a sobrevivência da espécie humana, porém, ainda mais, a sua possibilidade de sobreviver sem cair em um estado inútil de existência (REIGOTA, 2004, p.14).

A partir dessa reunião os problemas ambientais passaram a ser visto em nível planetário em que qualquer ação independente do local que seja realizado vai surgir efeitos positivos ou negativos em outra localidade.

Em 1972, em Estocolmo, na Suécia, realizou-se a primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano. No qual se falou sobre a poluição ocasionada pelas indústrias, o Brasil nessa época vivia o “milagre econômico” fazendo com que se posicionasse a favor da industrialização, dizendo que a poluição é o preço que se paga pelo progresso.

Dessa conferência surgiram resoluções, da qual uma delas faz referência que devemos educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais, surge então a convenção de se chamar Educação Ambiental. A UNESCO é a organização da ONU responsável pela divulgação e realização dessa nova perspectiva educativa.

Então a Educação Ambiental é uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade, fazendo referência a um modo de vida em que é estimulado o consumo e a desigualdade vem com uma perspectiva de contribuir para mudar esses valores de consumo, responsáveis pela desordenada utilização dos bens naturais. Mobilizando pessoas preocupadas com a sociedade, com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações, buscando novas maneiras em que os grupos sociais pudessem se relacionar com o meio ambiente, sem prejudicá-lo, assim criando indivíduos conscientes e comprometidos com os problemas ambientais, capazes de refletir sobre suas ações que passa afetar a todos.

A Educação Ambiental é um elemento integrador dos sistemas educativos de que dispõe a sociedade para fazer com que a comunidade tome consciência do fenômeno do desenvolvimento e de suas implicações ambientais. Para tanto, deverá servir não só para transmitir conhecimentos, mas principalmente, para desenvolver habilidades e atitudes que permitam ao homem atuar, efetivamente, na manutenção do equilíbrio ambiental de modo a garantir uma qualidade de vida (NUNES, 2004, p.88).

Cabe denotar que existem diversos tipos de Educação Ambiental (EA). Figueiredo (2007) classifica as visões de EA em dois grupos: a *crítica* e a *não-crítica*. Para o autor, a EA Crítica tem inspiração no campo teórico das teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970. Assim, a ressignificação da educação ambiental como “crítica”, se relaciona com a necessidade de diferenciar uma ação pedagógica progressista, a qual seja capaz de colaborar com a modificação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise social, ambiental, política e cultural.

Ainda no sentido de identificar as diferentes propostas de EA existentes na práxis educativa, trazemos para esse diálogo a contribuição de Loureiro (2006; 2006a). O autor identifica dois blocos que dão ênfase opostas para a EA: um denominado *conservador* (comportamentalista) e outro chamado de *emancipatório* (transformador ou crítico). No primeiro temos como características principais a compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental, a visão de que a educação deve ser entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas, bem como a despolitização do fazer educativo ambiental. No segundo bloco temos como aspectos dominantes a politização e da problemática ambiental, o entendimento de que a participação social ativa é uma prática indissociável da EA, além

da visão indissociável dos processos inter-eco-relacionados, a saber: “produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico; interesses privados e interesses públicos” (LOUREIRO, 2006a, p. 134).

Para esse texto, escolhemos como referencial teórico a EA Crítica, a qual tem como objetivo promover a compreensão dos problemas sócio ambiental em suas múltiplas dimensões geográficas, histórica, biológica e social considerando o meio ambiente como o conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos.

Assim a Educação Ambiental estimula a construção de sujeito que queiram atuar no cotidiano na resolução de problemas e conflitos mediante a um processo de aprendizagem significativa que mescla com questões já existentes com outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados. Contribuindo assim para a formação de sujeitos críticos do seu papel, preocupados em produzir ações orientadas para a transformação da realidade, fazendo que cada indivíduo pense na questão do “por que” fazer do que “como” fazer. Dessa forma tenta mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, seja entre a humanidade, seja entre esta e a natureza.

Claro que a educação ambiental por si só não resolverá os complexos problemas ambientais planetários. No entanto ela pode influir decisivamente para isso, quando forma cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Tendo consciência e conhecimento da problemática global e atuando na sua comunidade, haverá uma mudança no sistema, que se não é de resultados imediatos, visíveis, também não será sem efeitos concretos (REIGOTA, 2004, p.12).

A construção da cidadania viabilizando um trabalho “com” os envolvidos e não somente “sobre” eles. A educação

dialógica, que tem como princípio a realidade do educando, a partir de onde todo o processo educativo deve partir. Busca-se através dessa concepção a formação de um indivíduo consciente e crítico, capaz de dialogar, interagir conscientemente em sua realidade. É o que denominamos de ação-reflexão-ação.

A Educação Ambiental Dialógica, mais que ensinar-educar, exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos falar com..., numa posição dialógica, que considera o outro também como sujeito do saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. Ensinar dialogando, exige querer bem aos educandos, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade (FIGUEIREDO, 2011, p.71).

Destarte, esclarecemos que concordamos com Feitosa e Feitosa (2011) ao afirmarem que a educação deve objetivar a **emancipação humana**, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os seres humanos sejam efetivamente livres, propondo a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Não obstante, acreditamos que a emancipação humana não é algo inevitável, e sim uma utopia possível, a qual depende da luta dos próprios seres humanos e cujos alicerces se localizam na materialidade do próprio ser social.

Por fim, acreditamos que essa utopia pode se tornar real, desde que os seres humanos comecem a agir de uma nova forma, buscando alternativas ao domínio do capital. Nesse caso, “o desejável sobrepõe-se ao necessário e, assim, o elemento utópico se manifesta” (VÁZQUEZ, 2010, p. 56).

CAPÍTULO 3

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DA UNESCO

Nas páginas seguintes, iremos apresentar os resultados da nossa análise sobre os documentos veiculados pela UNESCO acerca da temática da educação para um ambiente de paz.

De início, é relevante discorrer sobre os princípios que regem a cultura de paz pregada pelo referido organismo internacional. Na busca e disseminação da paz, a UNESCO parte do seguinte princípio:

[...] a violência persiste com uma nova face. Apesar de as formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança da maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos inteligentes de alta tecnologia, enquanto os orçamentos destinados a políticas e programas de desenvolvimento social são constantemente reduzidos (UNESCO, 2010, p. 11).

Diante dessa conotação, o órgão para educação e cultura afirma taxativamente que existe uma cultura de guerra em muitos países do mundo, em especial aqueles que notadamente apresentam um elevado orçamento militar. No entanto, a UNESCO não critica diretamente as “nações amigas”, como os Estados Unidos da América.

Já no documento datado de 2011, a UNESCO dissemina a ideia de que a paz é uma condição bailar para a construção de uma nova ordem mundial, baseada na justiça, dignidade social, e uma maior liberdade para os povos. Tal publicação, a UNESCO trata da temática das crianças afetadas por conflitos armados.

Segundo os dados obtidos por esse organismo internacional, a situação das crianças que enfrentam essa situação é devastadora. Não é de se estranhar que os níveis de educação dos países afetados por conflitos armados sejam os mais baixos do mundo. Milhões de crianças estão sendo privadas de suas chances de estudar nas escolas, o que poderia transformar suas vidas. Tal situação tem sido negligenciada pelos estados por muito tempo.

E a educação, segundo a UNESCO, faz parte desse círculo vicioso:

O impacto dos conflitos armados sobre a educação tem sido consistente e sistematicamente subestimado. Sistemas de ensino não podem ser totalmente isolados dos efeitos da violência. No entanto, os padrões atuais de violência, com grupos armados ativamente junto das crianças e escolas, estão destruindo as oportunidades de educação sobre o que pode ser uma escala sem precedentes. Paz e reconstrução pós-conflito são as bases apenas viáveis para alcançar progresso acelerado para a educação primária universal e objectivos mais amplos em países afetados por conflitos. Mas o desafio mais imediato para a comunidade internacional é reforçar a protecção e manter o acesso à educação para aqueles na linha de frente e de pessoas deslocadas de suas casas (UNESCO, 2011, p. 159, tradução nossa)².

² The impact of armed conflict on education has been consistently and systematically underestimated. Education systems cannot be fully insulated from the effects of violence. However, current patterns of violence, with armed parties actively targeting children and schools, are destroying opportunities for education on what may be an unprecedented scale. Peace and post-conflict reconstruction are the only viable foundations for achieving

Para a UNESCO, governos e nações de toda a comunidade internacional têm de reconhecer que a educação pode reforçar as queixas que alimentam conflitos armados. Conhecimento é o primeiro passo em direção a uma educação que seja o centro de uma agenda de construção da paz concreta.

Seguindo esse ponto de vista, o organismo internacional acredita que estamos passando por um inaceitável estado de violência e guerra. Assim, devemos nos mobilizar em favor da paz e da não violência, as quais devem tornar-se realidade cotidiana para todos os seres humanos.

No entanto, não encontramos nos documentos da UNESCO críticas substanciais à indústria bélica. Não acreditamos que será possível transformar a “cultura da guerra” sem atacar a produção das armas de destruição de seres humanos e da natureza. No capitalismo, devido a sua própria natureza auto-expansionista, “no sentido de submeter o trabalho aos seus desígnios com o intuito de apropriar-se da mais-valia, o capital não aceita restrições à sua lógica nem se auto-limita” (CARVALHO, 2012, p. 42).

Ainda sobre essa polêmica temática, Lara e colaboradores (2009) mostram que a indústria bélica é uma parte fundamental no movimento expansionista do capitalismo.

[...] A indústria bélica é funcional para resolver crises capitalistas de superprodução, assim como para assegurar fontes de matérias-primas e “espaço mundial” de acumulação de capital para os grandes grupos monopolistas. Ademais, esta indústria é *locus* privilegiado de desenvolvimentos científicos e

accelerated progress towards universal primary education and wider goals in conflict-affected countries. But the most immediate challenge facing the international community is to strengthen protection and maintain access to education for those on the front line and for those displaced from their homes.

tecnológicos, os quais, no entanto, serão aplicados em atividades manufatureiras/ industriais apenas posteriormente. A indústria bélica teve um papel importante no crescimento da economia norte-americana no pós-guerra. (p. 73)

Mas a questão não se restringe apenas aos EUA. Segundo estimativa de Mendonça e Santos (2009), nos últimos anos, nosso país produziu um número de armas de fogo cinco vezes maior ao recolhido durante a Campanha do Desarmamento entre 2004 e 2005. Analisando dados fornecidos pelo Ministério da Defesa, os autores indicam que a indústria bélica nacional produziu 2,3 milhões de armas, sendo que 1,7 milhão delas foram exportadas e outras 531 mil colocadas no mercado brasileiro.

A Campanha do desarmamento (BRASIL, 2012) é um programa federal que busca conscientizar o cidadão brasileiro sobre o risco que se corre em manter uma arma em casa. Como resposta, “os brasileiros já entregaram mais de 63 mil armas de 2011 até o momento [dezembro de 2012]”.

Os dados acima deixam o Brasil como o 27º maior exportador de armas convencionais em todo o mundo. Contudo, esse montante bélico representa apenas 0,1% do mercado mundial de armamento, o qual é dominado pelos Estados Unidos da América (EUA), responsável pela exportação de um terço das armas da Terra (FONSECA, 2000; MENDONÇA; SANTOS, 2009).

Em nossa análise, percebemos que existe uma recorrência apresentada nos documentos da UNESCO, relacionado à globalidade da necessidade de educar para a paz, como estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A referida Declaração, assinada em 1948, em seu artigo 26, estabelece que todo o ser humano tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa. Tal direito colabora para o fortalecimento do respeito ao conjunto de diversos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Assim, esse referido organismo investe em uma cultura de paz, a qual é vista como “a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz” (UNESCO, 2010, p. 12). Para a UNESCO, é também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural.

Esse último é outro ponto recorrente nos documentos do órgão. Por exemplo, encontramos na mesma publicação, a visão de que “o pluralismo cultural é outra força diretriz para a paz e a solidariedade internacionais” (Ibidem, p. 14). Isso pois, os analistas do referido organismo internacional indicam que a paz não pressupõe de forma alguma homogeneidade cultural; ao contrário desse pensamento, ela deve ser fundamentada no pluralismo e no desenvolvimento sustentável.

Segundo a UNESCO, é relevante respeitar a diversidade de cada país, suas tradições e diversidade, “incorporando uma dimensão humana e social e de participação, que, necessariamente, deve significar democracia” (Ibidem, p. 15). Para os especialistas do referido órgão, falar em educação para a cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática.

Aqui, cabe denotar que a educação para a paz está relacionada, na visão dos analistas do órgão, com os chamados valores humanos. Sobre esse aspecto, os documentos são claros ao apontar os valores essenciais ao ser humano, como, por exemplo:

[...] igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (UNESCO, 2010, p. 15).

Nesse sentido, a Diretora Geral da UNESCO, Irina Bokova, afirma que a diversidade cultural e o diálogo entre as culturas contribuem para o surgimento de um novo humanismo, no qual pode harmonizar o planetário e o local. Mediante a esse desafio, devemos reaprender a construir o mundo. Em suas palavras, ele afirma que o “respeito aos direitos fundamentais, à dignidade de cada ser humano, à diversidade, de uma humanidade solidária e responsável [...] esta é a mensagem da UNESCO” (Ibidem, p. 17).

Partindo dessa visão multicultural, a UNESCO e seus parceiros compreendem que a paz tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. Paz se faz, não é dada (UNESCO, 2008).

Como está explícito em outra publicação do referido órgão internacional, em parceria com a Fundação Vale, a educação para a criação de uma cultura de paz é um:

[...] processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos a prevenir a violência (tanto em sua manifestação direta, como em sua forma estrutural); resolver conflitos de forma pacífica e criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal; interpessoal; ambiental; intergrupar; nacional e/ou internacional) (UNESCO, 2008a, p. 19).

De acordo com essa definição, percebemos que a educação para a paz é tratada pela UNESCO como sendo um processo que dura toda nossa vida, permeando todas as idades. Assim, seu campo de atuação é particularmente complexo e multifacetado.

Desse modo, tal educação vai muito além de acontecer apenas nas escolas; ela deve estar presente em nosso cotidiano,

nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família.

Vale ressaltar que a Fundação Vale atua através da Parceria Social Público-Privada (PSPP), contando com financiamento do governo brasileiro, e da companhia de minérios Vale. Essa última é uma empresa que foi criada pelo governo brasileiro em 1942. Em 1997, foi privatizado, e tornou-se uma companhia privada apostando na diversificação de seu portfólio de produtos (VALE, 2011).

Assim, os documentos revelam que os especialistas da UNESCO afirmam que educar para a paz é uma aventura que vai além da simples transferência de conhecimentos. Significa empreender uma linda jornada pelo mundo exterior e interior. Uma viagem repleta de desafios e muitas belas paisagens. Vejamos o que explicita uma das publicações:

Por onde iniciar esta jornada? Vamos olhar à nossa volta. Vivemos em uma sociedade tecnocrática, que desencadeou profundos problemas sociais e ecológicos. Observando o papel da educação e da mídia, percebemos que cultivam valores tais como a competitividade, o sucesso a qualquer preço, a lógica fria, o consumo UNESCO, 2008a, p. 15).

Destarte, podemos notar que, a partir da análise dessas publicações, a cultura de paz é entendida como uma iniciativa de longo prazo e que “leva em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade” (Idem, 2010, p.12). Diante desse ponto de vista, a UNESCO veicula que é necessário colocar a educação para a paz em prática no cotidiano doméstico, regional ou nacional. Dito de outra forma: a paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo; é um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim.

Para a UNESCO, paz não é meramente ausência de guerra. Por assim entender, promove esforços em favor da paz e tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa conotação se aproxima do que Rabbani (2003) chama de uma visão positiva da paz, ou seja, quando a paz é vista como um processo contínuo e não apenas como a falta de violência e conflitos.

Outro aspecto digno de nota em nossa análise é questão da educação ambiental, a qual é vista como essencial para construir uma sociedade de paz. Durante muito tempo, vivermos sem nos preocupar com o esgotamento dos recursos naturais da Terra, todavia, presentemente, temos que aprender a habitar de forma sustentável. Nessa perspectiva, a UNESCO cunhou o período de 2005 até 2014 como sendo a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Para essa organização, o desafio da década “é estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade mundial” (UNESCO, 2005a, p. 9). Isso porque, os aspectos da vida humana - nossas capacidades intelectuais, morais e culturais - impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza de um modo geral.

O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (ibidem, p. 16).

Já em outro documento, temos a formalização da conexão entre paz e ambiente. Para a UNESCO, substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um modelo de desenvolvimento que possa suprimir as causas de conflito. No campo da economia “é preciso passar da

economia competitiva de mercado para um modelo de desenvolvimento mútuo e sustentável, sem o qual é impossível alcançar uma paz duradoura” (UNESCO, 2010, p. 14).

Novamente, a educação ambiental é vista como um elemento-chave para construção de um ambiente de paz. Para o referido organismo internacional, “tudo é uma questão de conscientização, mobilização, educação, prevenção e informação de todos os níveis sociais em todos os países” (Ibidem, p. 14). A elaboração e o estabelecimento de uma cultura de paz requer profunda participação de todos, tendo como pano de fundo de qualquer mobilização a tolerância, a democracia e os direitos humanos.

Vejamos o que está exposto em um dos documentos analisados:

Embora a educação ambiental já faça parte do cotidiano do educador, apenas agora estamos despertando para a necessidade vital de incluir a educação para a paz, e apoiar a UNESCO no movimento gerador de mudanças de uma cultura que prega saberes, valores e ações voltados para a violência, para uma cultura comprometida com a paz e a não-violência (UNESCO, 2008a, p. 20).

Em todo esse processo, cabe aos cidadãos organizarem-se e assumirem sua parcela de responsabilidade participando inteiramente no desenvolvimento de suas sociedades; aos países cabe a cooperação multilateral; às organizações internacionais, a coordenação de suas diferentes ações. Nesse sentido, a UNESCO admite que para alcançar a tão sonhada cultura de paz é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países e coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis que podem ajudar os indivíduos a ajudarem a si mesmos.

Assim, a UNESCO no Brasil desenvolveu inúmeras ações, cujos projetos no âmbito do programa Cultura de Paz são apoiados pelo setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil, o qual procura mapear e valorizar talentos locais e empoderar jovens. A ideia é “torná-los protagonistas de suas próprias vidas, de seu futuro e ajudá-los a perceber que eles têm potencial e um papel primordial nas suas comunidades” (UNESCO, 2010, p. 16).

No Brasil, um dos grandes parceiros da UNESCO é o programa Criança Esperança, projeto é encabeçado pela Rede Globo, uma rede de televisão brasileira, fundada em 26 de abril de 1965 (GLOBO, 2011). O programa “tem sido motivo de orgulho para a UNESCO” (Ibidem, p. 19). Esse é um programa inovador, o qual promove a cooperação de múltiplos atores da sociedade brasileira: organizações não governamentais, a iniciativa privada e um organismo internacional trabalham juntos, construindo mais do que uma relação de parceria, uma aliança estratégica.

Segundo a publicação em questão, essa parceria é um “exemplo como este precisa e deve ser disseminado não apenas no Brasil, mas também em outros países” (op. cit.), uma vez que os espaços onde o Programa é efetivo “são “ilhas de paz” onde é possível concretizar os princípios da cultura de paz, em regiões marcadas pela exclusão social e violência urbana” (UNESCO, 2010, p. 20).

No estado do Ceará, destacamos a atuação de dois desses programas da UNESCO: a EDISCA e a CUFA. A primeira é a Escola de Dança e Integração Social para a Criança e o Adolescente (EDISCA), sediada em Fortaleza. Esse programa trabalha o desenvolvimento humano de jovens carentes, atuando em três dimensões. A primeira, no atendimento direto aos educandos e seus familiares nas áreas de educação, arte, formação profissional, nutrição e saúde. A segunda, na pesquisa, produção e sistematização do conhecimento gerado a partir da observação

de sua práxis; e a terceira, na disseminação de sua tecnologia educacional estimulando e estruturando outras organizações que compartilham dos mesmos princípios.

Já a CUFA - a Central Única das Favelas - nasceu de reuniões de jovens de favelas cariocas no ano de 1998. Seus integrantes eram participantes do movimento *hip hop*, presidentes de associações de moradores, lideranças comunitárias, artistas e trabalhadores, em geral negros. Seus adeptos buscavam espaço para expressar seu estilo de vida.

A CUFA trabalha como um polo de produção cultural e de formação de jovens, oferecendo perspectivas de inclusão social, tais como, atividades nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania (UNESCO, 2010). No estado do Ceará a CUFA atua em diversos locais da periferia das cidades de Fortaleza, Sobral e Juazeiro do Norte.

A organização tem o cantor de rap³ MV Bill como um de seus fundadores, este que já recebeu diversos prêmios devido à sua ativa participação no movimento Hip-Hop. Em 2004, a UNESCO o premiou como uma das dez pessoas mais militantes no mundo na última década (CUFA, 2011).

O hip-hop é uma cultura artística que se iniciou durante a década de 1970 nas áreas centrais de comunidades de emigrantes - jamaicanos, latinos e afro-americanos – nos Estados Unidos da América. Seu criador reconhecido é Afrika Bambaataa, o qual estabeleceu quatro pilares essenciais na cultura hip-hop: o rap, o DJ, a *breakdance* e o grafite (MAGRO, 2002).

O Hip-Hop é a principal forma de expressão da CUFA e serve como ferramenta de integração e inclusão social. Por ser um movimento que, há 20 anos, sobrevive se delineando nos guetos brasileiros, mesmo sem o apoio da mídia, cresce e se

³ A sigla significa Ritmo e Poesia.

fortalece a cada dia, arrebatando admiradores de todas as camadas sócio-econômicas e deixando para trás o rótulo de “cultura do excluído”.

Após essa explanação, a seguir, trazemos alguns questionamentos sobre o conteúdo dos documentos da UNESCO, buscando encontrar as possibilidades e os limites dos mesmos.

CAPÍTULO 4

UNESCO E A FORMAÇÃO DE UM AMBIENTE DE PAZ: ALGUMAS CONTRADIÇÕES

Após a apresentação dos dados obtidos com a pesquisa documental acerca da visão da UNESCO sobre a construção de um ambiente de paz, proporcionada no capítulo anterior, nesse momento iremos iniciar a nossa análise crítica sobre a temática.

Nossa análise está relacionada a três aspectos contraditórios apresentados pelas publicações do referido organismo internacional: globalização e multiculturalismo; desenvolvimento sustentável; e a parceria com as grandes empresas capitalistas.

Como vimos, a UNESCO prega a chamada abordagem multiculturalista da educação. Para os defensores do multiculturalismo, as diferenças entre culturas que habitam um mesmo estado devem ser respeitadas e encorajadas, para que possa haver uma coexistência harmoniosa.

Existem, grosso modo, duas grandes ideias empregadas no multiculturalismo. A primeira é que todas as culturas dentro de um mesmo espaço geográfico têm o direito de existir, mesmo que não haja um fio condutor que as una. A segunda é a percepção de que o multiculturalismo, como um novo modo de perceber a diversidade cultural, coexiste dentro de uma nação em que há um elo cultural comum que mantém a sociedade unida (MOREIRA, 1997).

No entanto, somos constantemente bombardeados por propagandas e notícias na grande mídia que indicam que

passamos por um período de globalização. Na verdade, essas informações acabam por naturalizar a cultura capitalista eurocêntrica dominante, a qual é vista como a única via possível. Para isso, vamos recorrer aos apontamentos feitos por Lander (2005). Segundo esse autor, durante o processo histórico de constituição de nossa América Latina, todas as formas de produção de mercadorias e suas relações com os trabalhadores – incluindo-se as formas de controle e exploração do trabalho e da rede de produção/distribuição de bens - foram articuladas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial. Aqui, temos diversas relações, como por exemplo, a escravidão, a servidão, a pequena produção agrícola e o salário. Assim, para suprir as necessidades desse novo contexto desenvolveram-se novas configurações históricas e culturais, e, conseqüentemente, educativas c.

Educação essa que era compreendida como uma estrutura voltada ao controle do trabalho. Nesse momento, edificou-se pela primeira vez na história conhecida da América latina, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Assim, notadamente, nossa educação foi erguida sobre as bases do modelo capitalista.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos a imposição, por parte dos exploradores do território latino, de uma divisão étnica do trabalho. Como afirma Lander (2005, p. 4):

Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade –isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalho sem mercado– como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como

servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar.

Note que através da fala do autor podemos perceber que a visão de mundo do europeu sobrepujou a visão cultural dos nativos latinos, gerando um processo de destruição gradual da cultura desses povos. A antropologia ajuda a explicar tal fato. Vendo a situação de uma forma mais crítica, notamos que a expansão da dominação colonial parte da mesma etnia hegemônica, ou seja, os brancos (europeus). Esse povo impôs um determinado critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Como consequência dessa hierarquia de raças, foi se consolidando, paulatinamente, no mundo latino e levou a uma associação da “branquitude” social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (FEITOSA, 2011a).

Como consequência dessa visão preconceituosa, durante a exploração da América Latina, as mercadorias eram produzidas por meio do trabalho escravo de índios, negros e mestiços. O que possibilitou aos brancos uma vantagem decisiva para disputar o controle do comércio mundial. A ideia

que podemos extrair desse exemplo é o fato de que desde o início da “descoberta” das Américas, os futuros europeus associaram o trabalho não-assalariado com as raças dominadas, porque eram raças ditas como “naturalmente” inferiores aos brancos. A morte da grande maioria dos indígenas latinos que ocorreu nas décadas iniciais da exploração não foi causado principalmente pela violência da conquista, tampouco pelas doenças trazidas pelos aventureiros em suas vestes, e sim devido ao fato dos nativos serem usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

De acordo com Feitosa (2011) é relevante compreender que a eliminação formal dessa prática colonial não termina, de fato, senão com a derrota dos explorados europeus, nas proximidades do século XVI. A colonização continua, mas não de uma forma de poder político, e sim de uma forma tácita ou implícita. É o que Lander chama de colonialidade do saber. Tal tipo de colonialidade se expressa em diversas formas, como por exemplo:

- A ideia de que os saberes que vem dos povos estadunidenses e europeus são superiores com relação ao que é produzido aqui nas Américas Latinas;
- A concepção de que o estilo de vida dos povos “brancos” – o famoso *American Way of Live* - é melhor que a forma de vivencia tradicional dos povos latinos;
- A percepção de que os valores morais e religiosos vinculados as “metrópoles” são tidos como civilizados, e as demais crenças continuam sendo vistas como “primitivas ou inferiores”.

Podemos perceber que a colonialidade se manifesta em várias áreas da sociedade, como por exemplo, nas propagandas de televisão, nas telenovelas, nos filmes, a mercantilização de mercadorias, o consumismo, o vestuário. No geral, todas essas

formas listadas anteriormente são vistas como superiores em relação as nossas produções locais. Isso gera uma homogeneização da cultura, e a perda da diversidade cultural dos povos latinos.

Assim, é uma fragilidade do discurso empregado pela UNESCO: se a mundialização do capital internacional prega a homogeneização da cultura, a formação de um padrão aceito como verdade única, como podemos falar de multiculturalidade?

Na verdade, não podemos. Isso pois, para falar de respeito as culturas, é necessário, antes de mais nada, mudar as condições materiais de vida dos povos oprimidos. Qualidade essa que não é compatível com o atual modelo de desenvolvimento.

Outro ponto digno de referencia é a exacerbação de uma perspectiva de educação ambiental (EA) vinculada ao chamado desenvolvimento sustentável. Assim, indagamos: é possível falar de desenvolvimento sustentável no capitalismo?

Nossa perspectiva crítica indica que no capitalismo não é possível ter “desenvolvimento sustentável”, pois esse sistema de produção funciona com os ideais de uma sociedade que responda as competições entre bancos/empresas/indústrias/tecnologias/ciências, e no qual a palavra “crescimento” exprime a ideia de que é necessário ter mais veículos trafegando, mais “recursos naturais”. Ele funciona através da privatização dos lucros e da socialização das mazelas socioambientais. Destarte, as grandes corporações estão se impondo sobre as outra, expandindo suas fronteiras, através da mundialização do capital, no qual vêm planejando seu crescimento e se tornando ainda maiores. A publicidade veiculada pelas corporações continuará estimulando o fetichismo da mercadoria, impondo o consumo, e

recentemente, elas incorporaram o discurso do “desenvolvimento sustentável” como uma forma de ofuscar nossa visão e ampliar ainda mais seus lucros.

No momento em que passamos não discutir a fundo a própria base do sistema capitalista, o mercado, a atual discussão sobre educação ambiental de forma tácita acaba por acreditar numa espécie de milagre desse “desenvolvimento sustentável” e no poder supranatural de um capital “bonzinho” (FEITOSA; ABILIO, 2011). Não obstante, ao acreditar que a sustentabilidade pode e/ou deve ser obtida no interior dos mecanismos de mercado, caímos na armadilha do capitalismo verde.

Caso uma transformação revolucionária profunda - e não uma mera reforma - não ocorra, os jogos do capitalismo genocida e destruidor da natureza continuarão, e apenas a elite dominante continuará ganhando. As cartas, neste caso, estão sempre marcadas. É preciso criar um novo jogo, com novas regras, que permita o acesso igualitário a todos, e ao reino da liberdade (FEITOSA; ABILIO, 2011; FEITOSA; FEITOSA, 2011).

Caso isso não aconteça, a humanidade continuará correndo um grande perigo, pois o sistema, para se manter, visando a sua reprodução ampliada, “o capital intensifica sua destruição em relação à natureza e à humanidade, desemprega e precariza o trabalho, embora esta não seja uma maneira nova de o capital resolver os problemas, de forma destrutiva; isso, hoje, é intensificado” (CARVALHO, 2008, p. 45).

Assim, partindo dessa conotação revolucionária, recorreremos à chamada EA Crítica. Segundo Sato (2001), existe uma concepção hegemônica de EA ligada às perspectivas

tradicionais da educação. A seguir, alguns elementos das chamadas Teorias Críticas⁴ (TC) de educação, no tocante a hegemonia, que será a base para as nossas reflexões posteriores.

Assim, os adeptos da TC defendem que os modelos de eficiência técnica negligenciam o conteúdo real do próprio conhecimento - e os valores que estão subjacentes a estes - ignorando o contexto político e econômico onde funcionam estes saberes, bem como, como estes se tornam dominantes (por que esses e não aqueles valores? por definição de quem? a favor de quem?).

Para a efetivação da hegemonia cultural, é preciso que todos e todas "aprendam" os valores da classe dominante. Porém, estes valores não aparecem de uma forma explícita, mas sim de uma forma implícita e, muitas vezes com atitudes inconscientes. Assim, boa parte da discussão acerca do papel social da escolarização centra-se no chamado "currículo oculto", o qual engloba a padronização velada dos ambientes educacionais, de valores normativos, morais, culturais, bem como a adequação ao sistema econômico capitalista.

No jogo do capital, um importante conceito que iremos discutir é o de "desenvolvimento sustentável". Esse parece ser um daqueles termos que parece ter entrado para o vocabulário popular, como um modismo, ou algo do tipo. Esse lexema foi inicialmente proposto no ano de 1987, num relatório pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, das Nações Unidas, intitulado "Our common future" (Nosso

⁴ Apesar de não haver uma visão única dentro dessa linha, suas ideias podem ser coligadas pelo início da crítica neomarxista às teorias tradicionais de educação. Nas TC existe uma conexão entre a forma como a economia está constituída e a forma como o ensino está organizado (FEITOSA; FEITOSA, 2011).

Futuro Comum). Posteriormente, esse documento ficou sendo popularizado pelo chamado Relatório Brundtland, o qual traz como ideia um tipo de desenvolvimento para atender as necessidades atuais sem comprometer a capacidade das gerações porvindouras de consentir as suas próprias necessidades (LEFF, 2006).

No entanto, a ideia de desenvolvimento sustentável recebeu diversas críticas. Primeiro, a crença de que ele não é capaz de abordar os aspectos controversos relacionados com a ordem política e econômica, as guerras, os problemas de armamentos, aumento da população, urbanização, monopólio financeiro e cultural de alguns povos.

Isso ocorre porque a base de funcionamento do sistema capitalista como um todo se dá pela busca de expansão do capital, obtida na produção de mercadorias cujo valor de troca ultrapasse o valor gasto na produção. Nesse sentido, essa caracteriza inerente ao próprio capitalismo, a busca de expansão constante, entra em contradição com o chamado “desenvolvimento sustentável”. É preciso haver um movimento continuamente renovado de circulação de dinheiro para que o capital se mantenha, passando o dinheiro a ter um fim em si mesmo, pois a expansão do valor só existe nesse. Por isso, o movimento do capital não tem limites. Trata-se de um objetivo puramente quantitativo, ratificado pela unidimensionalidade do capitalismo (FEITOSA; ABILIO, 2011).

Baseado apenas num critério monetário quantitativo, o mercado capitalista direciona e sanciona os desenvolvimentos compatíveis com a lógica de expansão capital. Como consequência, mesmo que seja às custas de uma brutal desigualdade social ou da destruição ambiental, esse sistema buscará a eficiência produtiva e o lucro, sancionado pela

concorrência econômica. Tal modelo de produção, aliado com a mundialização do capital, os quais estão baseados no lucro e na exclusão social, não apenas segrega cada vez mais ricos e pobres, globalizadores e globalizados, países desenvolvidos e subdesenvolvidos (FEITOSA; FEITOSA, 2011).

Inclusive, vale destacar que a guerra é uma parte importante para o funcionamento do sistema capitalista. Lara *et al.*, (2009) apontam que:

Ao contrário do que afirmam os defensores da “ordem burguesa”, a guerra é um componente interno da produção e reprodução do capital. Não é algo fortuito, exógeno como estes fazem questão de expor. Nos últimos anos, nos Estados Unidos, sobretudo desde do final do governo Clinton e no governo Bush, a indústria bélica tem aumentado sua participação na economia. O volume dos negócios dos quinze maiores grupos de armamentos dos Estados Unidos atingiu, aproximadamente, US\$ 142 bilhões em meados de 2000, destes, mais de 2/3 se referem a atividade militar de defesa. Além disso, estes grupos empregam mais de 628 mil trabalhadores (p. 73).

Para finalizar nossa análise crítica, é necessário fazer uma última indagação: por que os projetos da UNESCO que se relacionam a nossa temática de interesse, são apresentados junto de empresas de aspectos duvidosos?

Por exemplo, o projeto do Criança Esperança, é um convênio com a Rede Globo de Televisão. Essa em empresa de comunicação sofreu um crescimento abrupto no período de repressão do governo militar brasileiro (1964-1984). Nessa época a Rede Globo foi uma das poucas redes de televisão que

recebeu concessão pública para atuar em canal aberto no Brasil (HEIZ, 1987).

Por traz dessa concessão, esconde-se o comprometido da emissora com os interesses dos coronéis que dominam o país. A amizade entre Antônio Carlos Magalhães (conhecido por “ACM”) e o falecido Roberto Marinho foi de longa data. O ACM era ministro das comunicações durante o surgimento da Globo, e ele próprio teve uma das retransmissoras globais (HEIZ, 1987).

Assim, a referida emissora de televisão amplia os laços de desigualdade social no Brasil, uma vez que se coliga aos opressores do povo. E é essa empresa que a UNESCO faz parceria.

Outra parceira da UNESCO é a Vale, fundada em 1997, produto da velha empresa estatal Vale do Rio Doce. A Vale surgiu da privatização da antiga estatal, a qual foi vendida por R\$ 3,3 bilhões, mas segundo especialistas, foi avaliada na época em mais de US\$ 100 bilhões. Outra irregularidade seria a participação do Banco Bradesco, um dos compradores da companhia, do consórcio que avaliou a empresa e elaborou o edital do leilão. A prática, segundo os movimentos sociais, é proibida pela Lei de Licitações (RIBEIRO-JÚNIOR, 2011).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho analisou diversos documentos publicados pela UNESCO e parceiros, visando compreender como esse organismo internacional lida com a questão da construção de um ambiente de paz.

Após nossa análise e reflexões críticas, percebemos que, institucionalmente, a UNESCO acredita que a paz é uma ação contínua, que permeia não apenas a escola, mas também toda a sociedade.

Destarte, buscamos investigar o que se entende pelo vocábulo “paz”. A partir da de uma incursão na história humana, percebemos que os diversos grupos culturais possuem visões diversas sobre o termo “paz”, o qual tem recebido numerosas definições.

Em especial, destacamos a chamada paz positiva, a qual pressupõe um nível reduzido de violência direta e um elevado nível de justiça, cujos valores basilares seriam a justiça e a igualdade. Não obstante, o conceito positivo de paz traz a visai de que os sujeitos e os grupos comprometidos com tal educação tenham um campo de atuação próprio e busca também a auto-realização das pessoas.

Para a UNESCO, a cultura de paz pode ser efetivada através de uma organização mútua entre Governo, Organizações Não-Governamentais, Empresas e a sociedade civil como um todo.

Contudo, percebemos, ao menos três contradições no discurso impetrado nos documentos da UNESCO: a paradoxal relação entre a globalização econômico-cultural, o qual prega a homogeneização cultural, e o multiculturalismo; a ideia de que a educação ambiental deve propiciar um suposto “desenvolvimento sustentável”, o qual é

impossível de ocorrer no sistema capitalista opressor; e, por fim, a parceria com as grandes empresas capitalistas, as quais são vistas pela UNESCO como importantes “parceiros” da organização, e não vistas como produtoras de desigualdade social.

Finalmente, para haver paz é preciso a transformação radical dos meios de produção e de distribuição de bens. Caso contrário, persistindo a não discussão profunda da própria base do sistema capitalista, o mercado, a atual discussão sobre educação ambiental de forma tácita acaba por acreditar numa espécie de milagre desse “desenvolvimento sustentável” e no poder supranatural de um capital “bonzinho”.

Numa tentativa de explicar a inter-relação entre estrutura produtiva e educação, recorremos ao trabalho de Bendrath (2010), no qual consta:

Desta forma com a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, tendo como modelo agora as bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento. Grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implantação de políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir os índices e metas pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais (p. 162).

A sociedade capitalista debela a necessidade humana da forma mais grotesca ao estabelecer à humanidade o complexo da guerra, este que vai de encontro à própria existência dos seres humanos e dos demais seres vivos ao carregar em si a possibilidade de extinção da vida. Sobrinho e colaboradores (2010) mostram que a indústria bélica, a mesma que financia as campanhas dos políticos, os bancos e os organismos internacionais, aloca uma crescente massa de

recursos que se auto-consome, isto é, o grupo de produtos militares é ao mesmo tempo produtor e consumidor, excluindo, assim, a necessidade da relação de troca. Ao sair da fábrica de armas, já se insere um valor àquela mercadoria. É preciso repensar essa trágica maneira de se pensar num verdadeiro ambiente de paz no mundo.

O potencial destrutivo acumulado pelos grandes Estados capitalistas tem o potencial de eliminar a vida humana no planeta, caso haja a ocorrência de uma terceira guerra mundial (MÉSZÁROS, 2004). Todavia, mesmo que essa capacidade destrutiva não seja colocada em prática pelo sistema, “os prejuízos causados pela utilização perdulária dos recursos naturais para o abastecimento desses imensos complexos militares já exhibe um enorme potencial destrutivo com sérias repercussões à vida no planeta” (SOBRINHO *et al.*, 2010, p. 94-95).

Assim, acreditamos que os documentos da UNESCO (2005; 2005a; 2008; 2008a; 2010; 2011) não analisam a situação da paz de forma ampla, resumindo suas propostas e ações a uma perspectiva técnica e metodológica da educação. Grosso modo, o organismo internacional em questão acredita que apenas uma mudança nos aspectos individuais e comportamentais dos indivíduos é suficiente para transformar os problemas ambientais do mundo.

Analisando de forma mais dialética a situação, acreditamos que mudar os hábitos individuais é muito importante, pois são os sujeitos históricos os únicos capazes de mudar racialmente a sociedade de uma determinada época. Entretanto, investir na individualidade não é suficiente, pois deixa de lado os aspectos estruturais da relação socioambiental, criando uma espécie de “fetichismo da individualidade”, utilizando terminologia presente em Loureiro (2006). Esse fetichismo é o entendimento implícito ou explícito da ação individual como algo em si, ou seja, uma verdade em si, descolada das relações sociais, uma visão idealizada e reificada. Tal visão fetichista é um efeito no pensamento dominante

e da própria fragmentação da organização social capitalista. Em tal modelo de sociedade, o importante não são os valores/ações coletivos, e sim, o que é feito individualmente. Implicitamente, essa visão traz a marca de que é preciso dividir o povo para dominá-lo, ou seja, ao enfatizar a individualidade, o capital espera que nos esqueçamos da nossa força de atuação em conjunto, em classe, em espécie.

O que essa concepção individualista, marcada pela ênfase na mudança de comportamento individual, traz como equívoco é achar que ações individuais vão modificar completamente a situação de destruição da natureza. Isso porque, a economia capitalista atual é voltada para a busca do lucro desenfreado, e as tentativas de mudança a nível meramente individual transformam-se em forma de novos consumos (comprar ao invés de sacolas plásticas, sacolas de uso retornável) e produção de mercadorias (ao invés de gerar resultados socioambientais efetivos) (MÉSZÁROS, 2004).

Acreditamos que é urgente buscar por soluções que unam os sujeitos históricos em prol de um grande objetivo: criar um ambiente de paz, entendido aqui como um espaço socioambiental justo, equitativo, igualitário, cooperativo. Enfim, um recinto que esteja além dos fetichismos do capitalismo.

UMA ANÁLISE DOS CODUMENTOS DA UNESCO
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Emanuel Melo de. **Educação para a Paz em Ciências Naturais do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal**. Tese Doutoral. Universidade da Coruña. Coruña, 2008.

BEAUCLAIR, João. Educando em tempos difíceis: algumas proposições na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, Espanha, N. 36/4, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/opinion07.htm>>. Acesso em 20 dez. 2012.

BENDRATH, Eduard Ângelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**, Campo Grande, v.16, n.32, p.157-171, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Ann. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL – Ministério da Justiça. **Mapa da Violência 2011** - Os Jovens do Brasil. Sumário Executivo. WASELFISZ, Julio Jacobo (org.). Ministério da Justiça, Brasília / Instituto Sangari, São Paulo, 2011.

_____. 2012. **Campanha Nacional do Desarmamento**. Campanha do Desarmamento 2012 – Proteja sua Família. Disponível em: <<http://www.entreguesuaarma.gov.br/desarmamento/>>. Acesso em 28 dez. 2012.

CARVALHO, Elaci Costa Ferreira de. A crise estrutural do capital segundo o filósofo húngaro István Mészáros e seus reflexos na educação. **Revista Urutágua** (Online), Maringá, n. 17, p. 36-39, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3602/3798>>. Acesso em 27 dez. 2012.

CARVALHO, Lúcia Helena de. Educação para a paz – uma alternativa para os desafios da educação. **UNAR**, Araras, v. 5, n. 1, p. 17-28, 2011.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. UNESCO e a educação de adultos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 33-53, 2010.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Cultura, educação para, sobre e na paz. p. 97-144. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

CUFA - **Central Única das Favelas**, 2011. Disponível em: <<http://www.cufa.org.br/>>. Acesso em 29 dez. 2012.

DAMAS, Luiz Antonio Hunold; PICCOLO, Marilda. Educação para a paz por meio de uma pedagogia inclusiva. **Revista Integralização Universitária**, Palmas, v. 2, n. 4, p. 3-16, 2009.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISCOVERY BRASIL. 2012. Disponível em: <http://discoverybrasil.uol.com.br/horazero/series1/escola_columbine/index.shtml?cc=US>. Acesso em: 29 dez. 2012.

ESTADÃO, 2012. Após massacre, crianças voltam às aulas em Newtown. 18 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,apos-massacre-criancas-voltam-as-aulas-em-newtown,975183,0.htm>>. Acesso em 29 dez. 2012.

FEITOSA, Raphael Alves. Antropologia da Educação. p. 11-84. In: **Ciências Naturais**. V. 8. Maria de Lourdes Pereira (Org.). João Pessoa: Editora Universitária UFPB. ISBN 978-85-7745-931-5. Apostila do curso de licenciatura em Ciências Naturais, modalidade à distância, UFPB Virtual, 2011.

_____; ABILIO, Francisco José Pegado. Um jogo de cartas marcadas: uma visão crítica sobre o desenvolvimento sustentável. In: **Anais do I Colóquio de Educação Ambiental pra o Semiárido Nordestino**. João Pessoa, Paraíba, 2011. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/coloquioea/home>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2011.

_____; FEITOSA, Viviane Alves de Oliveira. Educação Ambiental e o Intelectual Transformador. p. 271-284. In: MATOS, Kelma Socorro Alves

Lopez. (Org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____; DIAS, Ana Maria Iorio; FEITOSA, Viviane Alves de Oliveira. A visão oriental da relação inseparável entre ser vivo e ambiente: *Esbo Funi. Metáfora Educacional*, v. 12, p. 34-48, 2012. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n12_2012/feitosa_dias_feitosa_a_visao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____; FEITOSA, Viviane Alves de Oliveira. Educação para a paz segundo os documentos da UNESCO. p. 404-417. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, João Batista. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e da cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FONSECA, José Wladimir de Freitas. O desenvolvimento da Indústria Bélica no Brasil e seu processo de *Spin-off*. **Revista de Economia Política**, v. 20, n. 3 (79), p. 136-151, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006.

FREIRE, Maria Raquel; LOPES, Paula Duarte. Reconceptualizar a paz e a violência: Uma análise crítica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 82, p. 13-29, 2008.

GLOBO. Rede Globo de Televisão. **Criança Esperança**, 2011. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/TVG/0,,9648,00.html>>. Acesso em: 29 dez. 2011.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101-123, Março, 2002.

HEIZ, Daniel. **A história secreta da Rede Globo**. Porto Alegre: Tchê, 1987.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. p. 21-53. In: _____ (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf> Acesso em: 19 dez 2012.

LARA, Ricardo; LUPATINI, Márcio; TRISTÃO, Ellen Lucy. O processo de *mundialização do capital* e sua forma “adequada” de conhecimento. **HISTEDBR** (Online), Campinas, n. Especial, p. 65-91, 2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art05_33esp.pdf. Acesso em 26 dez. 2012.

LEFF, Enrique. **A racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p. 37-53, 2006.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, 2006a.

LUCAS, Maria Angélica Olívio Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. **HISTEDBR** (Online), Campinas, n. 35, p.126-140, 2009.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 Jan. 2012.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; SANTOS, Débora Bráulio. A Cooperação na Deliberação Pública: Um Estudo de Caso sobre o Referendo da Proibição da Comercialização de Armas de Fogo no Brasil. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p. 507-542, 2009.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2004.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. p. 31-63. IN: _____; Rita de Cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

NODARI, Paulo César. Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano, a paz perpétua [Zum ewigen Frieden], ainda é possível pensar uma cultura da paz? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 11-30, set./dez. 2009.

NORMA, Amélia Kimiko. UNESCO e a educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 54-73, 2010.

PIMENTEL, Álvaro Mendonça. Luta pela civilização: condições e exigências de uma educação da humanidade para a paz. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 107-124, set./dez. 2009.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna. **Protagonismo Infantil e Promoção da Cultura de Paz: um estudo sociocultural construtivista**. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2007.

PORTANOVA, Ruth. A educação matemática e a educação para a paz. **Educação**, Porto Alegre, v. XXIX, n. 2 (59), p. 435-444, 2006.

PT JORNAL, 2012. Massacre em Newtown: EUA tem nove armas por cada dez habitantes. 17 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ptjornal.com/2012121712831/geral/mundo/massacre-em-newtown-eua-tem-nove-armas-por-cada-dez-habitantes.html>>. Acesso em 29 dez. 2012.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e Metodologia. p. 63-96. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de

Cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos; 292).

RIBEIRO Jr., Amaury. **A Privataria Tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

RIBEIRO-JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 53-83, set./dez. 2009.

RODRIGUES-MARANGON, Ana Carolina. UNESCO, LDB e as diretrizes curriculares nacionais: um olhar para o ensino fundamental. **Educação Skepsis**, São Paulo, n. 2, Formação Profissional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados, p. 1317-1364, 2011.

SLEMIAN, Adriana. Educação para a paz: valores morais aplicados a educação. **Encontro: Revista de Psicologia**, Santo André, v. 13, n. 19, p. 9-32, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. Orientações da UNESCO para a educação não formal: repercussões no contexto brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 103-124, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOBRINHO, José Pereira de Sousa; CHAGAS, Eduardo; MORAES, Betânia. O metabolismo de reprodução do capital e sua crise estrutural. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 74-99, 2010. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/6->

[%20o%20metabolismo%20de%20reproducao%20do%20capital%20e%20sua%20crise%20estrutural-%20j.pdf>](#). Acesso em: 29 dez. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 out. 2011.

TERRA. 2009. Massacre de Columbine foi motivado pelo ódio, segundo documentos. 07 jul. 2009. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/noticias/0,,OI1064242-EI294,00-Massacre+de+Columbine+foi+motivado+pel+odio+segundo+documentos.html>>. Acesso em 29 dez. 2012.

TERRA, 2012. Após massacre em Newtown, cresce venda de armas nos EUA. 18 dez. 2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/apos-massacre-em-newtown-cresce-venda-de-armas-nos-eua,e008556eddfab310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 29 dez. 2012.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Mortes matadas por armas de fogo no Brasil: 1979-2003**. Brasília, junho de 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139949por.pdf>>. Acesso em 19 out. 2011.

_____. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília, 2005a.

_____. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The hidden crisis: Armed conflict and education.** Paris – France, 2011.

_____. **Construindo saberes:** referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços - educação e cultura para a paz / Marlova Jovchelovitch Noleto (Org.). Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

_____. **Paz, como se Faz?** Semeando cultura de paz nas escolas / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman (Orgs.). 4. ed. — Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008a.

UOL NOTÍCIAS. 2011. Aluno de 10 anos atira em professora e se mata no ABC paulista; mulher não corre risco de morte. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2011/09/22/aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-se-mata-mulher-nao-corre-risco-de-morte.jhtm>>. Acesso em: 18 out. 2011.

VALE. **Fundação Vale.** 2011. Disponível em: <<http://www.fundacaovale.org/pt-BR/a-fundacao-vale/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 18 jul. 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **O valor do socialismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. (Trad. Daniel Grassi). 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.