

REPENSANDO AS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM TEMAS DE PAZ. UM DIALOGO BRASIL – COLÔMBIA

Andrea del Pilar Lozano Bohórquez ¹

RESUMO

O presente artigo pretende fazer uma análise de duas políticas públicas, uma no Brasil e outra na Colômbia, que surgiram como resposta no contexto educativo à crescente violência social. Inicialmente se apresenta o panorama histórico que levou ao posicionamento do tema na agenda transacional, para posteriormente entender a lógica na qual foram pensadas as Escolas de Paz, no Rio de Janeiro, Brasil, e as Cátedras de Paz na Colômbia. Assim, imbricamos as primeiras no debate interno da educação em tempo integral, e vemos como as segundas disputam –ou complementam- temas e visões com os Estândares Básicos, o que lhe faz perder potencialidade. Deste modo, se estabelece um diálogo entre os dois países que nos permite pensar ou repensar a partir das diferentes experiências, uma nova abordagem sobre a cultura da paz, tendo as escolas como eixo fundamental na construção de sociedades mais democráticas.

Palavras-chave: Paz, Educação, Políticas Públicas, Brasil, Colômbia.

RESUMEN

El presente artículo expone un análisis de dos políticas públicas, una para el caso brasileiro y otra para el caso colombiano, que surgieron en el contexto educativo, como respuesta a la creciente violencia social. Inicialmente se presenta el panorama histórico que llevo al posicionamiento del tema en la agenda transnacional, para posteriormente comprender la lógica en la cual fueron pensadas las Escolas de paz en Rio de Janeiro y las Cátedras de Paz en Colombia. De esta forma, imbricamos las primeras en el debate interno de la educación en tiempo integral, y vimos como las segundas, disputan –o complementan- temas y visiones con los estándares básicos, lo que le hace perder potencialidad.

Palabras clave: Paz, educación, Políticas públicas, Brasil, Colombia.

INTRODUÇÃO

A violência não é só um tema amplamente estudado nas ciências sociais e humanas, mas também uma problemática social persistente –embora de formas diferentes- nas diversas sociedades e períodos históricos. Em consequência, a procura das “melhores formas” de criar “sociedades mais pacificadas” tem sido uma constante nas agendas políticas; mas a conjunção de educação-paz como resposta política a esta problemática resulta mais recente, e no caso brasileiro e colombiano apresenta particularidades de contexto.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Socióloga e historiadora da Pontifia Universidad Javierana (Bogotá). E-mail: lozano.andrea2gmail.com

Neste artigo daremos conta da forma como foram concebidas duas leis, uma no Brasil e uma da Colômbia, as quais procuraram combater a violência desde o âmbito educativo e que apresentam elementos valiosos para os que vemos a educação como uma ferramenta de transformação social. Para desenvolver esta tarefa, nos basearemos numa revisão bibliográfica documental sobre juventude, os informes da Unesco sobre Educação-Paz, assim como as leis que deram vida as cátedras de paz, e as avaliações sobre as Escolas de paz.

No primeiro momento, a modo de contextualização, se apresentara um panorama da violência atual na América Latina e especificamente no Brasil e na Colômbia; Seguidamente, se expõem os antecedentes em matéria de regulação transnacional que levaram ao posicionamento da conjunção paz-educação nas agendas políticas nacionais; para finalmente, apresentar uma análise das Escolas de Paz no Rio de Janeiro e das Cátedras de Paz na Colômbia, políticas públicas voltadas à pacificação das sociedades desde o campo educativo. Estabelecemos deste jeito, um diálogo Brasil-Colômbia que permita não só entender a forma como foi pensada a construção de paz desde o campo educativo, mas que permita criar bases de posteriores reelaborações de políticas públicas na área.

PANORAMA DA VIOLÊNCIA NA AMÉRICA LATINA

A América Latina é a região com maior quantidade de assassinatos, um de cada três no mundo embora só represente 8% da população mundial. A pobreza, desigualdade, desemprego, crescimento urbano desordenado, ineficácia do Estado, sistemas de justiça sobrecarregados, entre muitas outras problemáticas, levaram a que principalmente homens (98%) pobres e negros sejam assassinos e assassinados, jovens entre 15 e 29 anos criados numa cultura machista na qual a pertença às forças armadas –legais ou ilegais- resulta uma opção mais atrativa.

O Brasil, com uma taxa de 31,6 homicídios por cada 100.000 habitantes, e só 8% dos crimes resolvidos (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019), apresenta uma história que:

pode ser contada como uma história social e política da violência, visto que desde seus primórdios, os conflitos decorrentes das diferenças de etnia, classe, gênero, geração, foram frequentemente solucionados mediante recurso às formas mais hediondas da violência. (ADORNO, apud ABRAMOVAY coord, 2001. P.111) {...} Apesar dos avanços democráticos após 21 anos de régimen autoritário, o Estado de Direito não teve sua instauração efetiva já que “O poder emergente não conquistou o monopólio do “uso legítimo da violência física” (WEBER, 1970; ELIAS, 1987) dentro dos limites da legalidade. Persistiram grandes violações de direitos humanos, produto de uma violência endêmica, radicada nas estruturas sociais, enraizada nos costumes, manifesta quer no comportamento de

grupos da sociedade civil, quer no dos agentes incumbidos de preservar a ordem pública” (ADORNO, apud ABRAMOVAY coord, 2001. P.105)

A Colômbia por sua vez, apresenta 21,9 homicídios por cada 100.000 habitantes (LA PULLA, 2017), e tem sido um país historicamente marcado pela violência política e social; desde seu período inicial com as guerras civis próprias dos períodos pós-independentistas; passando pela violência bipartidária (1948 - 1958)², as lutas guerrilheiras³, a violência do narcotráfico nos anos 80, a proliferação de grupos paramilitares; até a perseguição, repressão, silenciamento e/ou assassinato seletivo de opositores políticos por agentes do Estado. Neste país, onde as negociações entre o Estado e as FARC ajudaram na redução de 2713 assassinatos em 2002 a 210 em 1016, ainda são alarmantes os casos de intolerância não só política (Segundo a Defensoria del Pueblo cada dois dias é assassinado um líder social), mas também social, o 66% das mortes violentas, ocorrem entre amigos, famílias e conhecidos. (Segundo Medicina Legal)

Assim, são gerações atrás gerações de brasileiros e colombianos se educando num contexto de violência generalizada; mas também, são gerações atrás de gerações de latino-americanos criando iniciativas de paz para fazer frente à violência do seu momento. Vamos analisar então algumas destas propostas, uma para o caso de cada país, numa chave de aprendizagens de ida e volta. Mas primeiro, apresentaremos os antecedentes que levaram o estado das coisas a se-posicionar como foco de políticas públicas.

ANTECEDENTES DAS POLÍTICAS EDUCAÇÃO-PAZ

Os anos 80 são considerados, desde o ponto de vista econômico, a década perdida da América Latina. Altos índices de endividamento (dívidas externas impagáveis) com níveis muito baixos de crescimento econômico, déficits fiscais e volatilidade inflacionária e cambial levaram a uma profunda desfragmentação social, com aumento do desemprego e violência social, problemas que afetaram diretamente as juventudes latino-americanas num sem sabor e perspectiva de “Não futuro”, em palavras de Vitor Gaviria, diretor do filme Rodrigo D. No futuro, se tratava de “unos muchachos que tenían muy claro que ellos no tenían futuro,

² Período conhecido como “La Violência”. As datas são marcadas no início com o assassinato do candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán e o final com a consolidação do “Frente Nacional” (Pacto de alternância do governo entre os dois partidos tradicionais: liberal e conservador). Neste contexto surgem guerrilhas como o M-19, a ANAPO, e as FARC. Sobre a violência na Colômbia: *Ocampo, J. (2008). Historia de las ideas políticas en Colombia. Colômbia. Taurus, Pensar y Universidad Javeriana.*

³ No sentido plural, pois as diferentes guerrilhas apresentam histórias, demandas e formas de luta diferentes.

tampoco tenían pasado, no veían sombra ni reflejo, vivían en un presente ansioso, al borde de la experiencia de la muerte”⁴.

Nos anos 90 surge o antídoto, a resposta política, educação e trabalho são vistos como a panaceia e políticas públicas dirigidas à juventude são criadas pelo poder público, mas sem o reconhecimento deste segmento populacional como um ator específico de direitos. Por outra parte, no plano global se fala dos direitos humanos da terceira geração. Se na primeira geração -direitos civis e políticos- que se apresentavam como os direitos individuais da burguesia contra o poder do Estado reivindicados na revolução francesa e norte-americana, a liberdade era o essencial; na segunda geração –direitos econômicos, sociais e culturais- reivindicados nas revoluções socialistas, a igualdade será o fundamental⁵; na sua vez, na terceira geração –direitos coletivos- que valorizam a diferença dos grupos sociais, o eixo principal é a solidariedade, dando lugar à incorporação de múltiplos sujeitos, demandas coletivas e ampliação do espaço público, que se traduz em direitos ao desenvolvimento, à paz, à autodeterminação dos povos, ao médio ambiente, entre outros. (NOVAES, 2011; COMINS, 2003). Estes direitos se materializam em termos globais por meio de acordos internacionais e o conceito de juventude ganha lugar como sujeito de direitos enquanto “recurso cultural acionado (e “des-acionado) de acordo com circunstâncias e demandas em jogo”. (NOVAES, 2011)

No ano 2000, a Unesco proclama o ano internacional da cultura de paz. No manuscrito, assinado em Paris por um grupo de prêmios Nobel de paz reunidos no aniversário da Declaração Universal de Direitos Humanos, se estabelecem seis elementos do que se entende por cultura de paz:

1. Respetar la vida y dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios;
2. Rechazar la violencia con la práctica de la no violencia activa;
3. Liberar mi generosidad compartiendo con los demás mi tiempo y mis recursos para terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
4. Escuchar para comprenderse, defendiendo la libertad de expresión y la diversidad cultural;
5. Preservar el planeta promoviendo un consumo responsable y que tenga en cuenta las formas

⁴ O filme reflexa aqueles que numa posição vulnerável, evidenciaram e denunciaram por meio de novas linguagens suas condições de vida, condições que “no permiten una conversación verdadera entre la periferia marginada y el centro de las lógicas modernas y capitalistas. Evidencia el disentimiento de un contrato social roto, maltastado y falaz” (GUTIÉRREZ GARCÍA, 2016).

⁵ A união destas duas gerações de direitos dá lugar à Declaração de 1948 da ONU, direitos individuais dentro do contexto dos Estados Nação.

de vida de la Tierra; 6. Reinventar la solidaridad contribuyendo al desarrollo de la comunidad con la plena participación de las mujeres y respeto a los principios democráticos. (UNESCO, 2000)

A partir deste momento, e até nossos dias, o direito à paz cobra vital importância na agenda política num processo de regulação transnacional efetuada pela Unesco, e a qual entendemos aqui como “o conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados como obrigação ou legitimação para serem adotados ao nível do funcionamento do sistema educativo” (BARROSO, 2016, P.44). A continuação, veremos alguns exemplos de sua concretização ao nível nacional e local no caso do Brasil e da Colômbia.

AS ESCOLAS BRASILEIRAS COMO CENÁRIOS DE CONVIVENCIA PACÍFICA. ESCOLAS DE PAZ NO RIO DE JANEIRO

Com base nas concepções sobre a participação política das juventudes nos anos 90 que procuraram fortalecer ações mediadoras na construção de trajetórias cidadãs diversas, assim como a declaração do ano 2000 como o ano da paz pela Unesco, e somado ao fato de que a maioria das pessoas que morriam por atos violentos eram –e continuam sendo- homens, jovens e pobres nos finais de semana, surgem iniciativas nacionais em parceria com a Unesco, e com apoio de ONG’s, setores empresariais, e outros; na busca de alternativas para combater a violência; entramos assim no campo da regulação nacional, neste caso, das autoridades estaduais no modo como “exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando a traves de normas, injunções e constrangimentos o contexto de ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Ibid., p.50).

Uma destas iniciativas – entre muitas outras implantadas pelo território brasileiro-, foram as *Escolas de paz no Rio de Janeiro*; as quais, entendendo a escola como um espaço de referência legítimo e de fácil acesso à comunidade, *consistia* em abrir as escolas públicas nos finais de semana e desenvolver atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer⁶ no interior das comunidades em situação de vulnerabilidade marcada pelo processo de exclusão social.

Os critérios de eleição das escolas participantes foram: Regiões de maior índice de violência, menor alternativas de cultura e lazer, e estabelecimentos dotados com melhor infraestrutura (ABRAMOVAY coord., 2001); critérios que levaram a que no caso do Rio de

⁶ Em alguns casos de outros Estados, como no Rio Grande do Sul, incluía formação técnica - profissional.

Janeiro, 70% dos estabelecimentos foram Cieps -Centros Integrados de Educação Pública-, instituições estruturadas a partir de uma concepção político-pedagógica que se funda na educação em tempo integral.

Enquanto aos animadores ou oficinais⁷, estes eram principalmente professores da mesma escola, pessoas da comunidade, e em menor medida, voluntários de ONG's ou pessoal das parcerias com o setor privado, todos os quais, segundo os relatórios de avaliação dos programas, receberam capacitação em cultura de paz, cidadania e protagonismo juvenil, porém, não se informa a intensidade das capacitações nem o desenvolvimento dos conteúdos, e nos resultados sempre se expressa a necessidade de maior capacitação aos mesmos.

Na avaliação do programa (ABRAMOVAY coord., 2001) se tem uma valiosa informação que nos permite conhecer a situação juvenil, suas relações familiares, o que gostam de fazer, o significado da religião, as formas de inserção no mercado do trabalho, as expectativas com relação a escola, como a violência os atinge e que perspectivas tem para o futuro. Ao mesmo tempo, o programa resulta interessante enquanto ressignifica a escola como um espaço de encontro, além do formal, entre jovens, professores, diretores e animadores. Mas também resulta fraco enquanto converte a “escola para paz” num simples espaço de oferta de ócio sem uma reflexão profunda sobre as problemáticas juvenis principalmente em temas chaves como direitos humanos, violência, paz e resolução de conflitos. Não tem um projeto conjunto com diretrizes de formação cidadã e democrática, só oferece atividades e experiências sem visões conjuntas, nesse sentido, caberia perguntarmos, o por que chamar o programa como Escolas de Paz, nesse caso, todos os projetos sociais seriam de alguma forma escolas de paz? Acredito que o problema está na concepção mesma do problema, na lógica de que a violência surge por causa de jovens ociosos, a resposta logica é ocupa-os. No fundo, a questão se integra ao debate entre a educação integral e a educação em tempo integral⁸.

Tempo, espaço e recursos humanos são os elementos em jogo. Os três aspetos podem fortalecer a escola como espaço de socialização e difusão cultural, mas com uma excessiva fragmentação e inconstância na assistência e nos tempos, além de uma oferta de atividades

⁷ Animadores foi o nome que se deu no caso do Rio de Janeiro 2001, para o caso de Rio Grande do Sul 2006 se deu a categoria de oficinais.

⁸ A educação em tempo integral, consiste na ampliação do tempo e das funções escolares como facilitadores do processo de adaptação das classes populares aos modos de socialização da escola a partir do enriquecimento cultural e suas novas práticas. (Cavaliere, 2009)

com oficinistas pouco preparados, como deixam ver os relatórios das Escolas de Paz, a escola se converte num mero lugar de “atendimento com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero consumo, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de mercado” (CAVALIERE, 2009). Nesse sentido, a escola como espaço de acolhimento e integração social, reproduz as formas de exclusão social, se converte num centro de acolhimento para os pobres e centro de conhecimento para os ricos (LIBANEO, 2016). Em suma, não se trata de condenar uma política necessária, mas sim de pensar a articulação da paz a processos educativos maiores, que integrem não só ampliação do tempo, mas questões didáticas, organizacionais e curriculares, revalidando o papel da escola, seus aportes, seus limites e suas potencialidades.

RECONSTRUINDO A COLÔMBIA DESDE AS ESCOLAS.

CATEDRAS DE PAZ NA COLÔMBIA

No ano 2012 se iniciam as negociações entre o Estado colombiano e as Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colômbia -FARC-⁹, contexto no qual surge um ambiente de debate e reflexão desde diferentes setores sobre a forma de integrar a sociedade colombiana toda nas negociações, assim como criar as bases de um pós-conflito, eixo fundamental no sucesso dos acordos e sua implementação. Neste contexto, surgem as Cátedras de Paz como uma iniciativa desde o Ministério de educação por criar ambientes mais pacíficos desde os centros educativos. Na lei 1732 de 2014 do Ministério de Educação, a qual estabelece a obrigatoriedade da Cátedra de Paz em todas as instituições de educação pré-escolar, básica, media¹⁰ e universitária pública ou privada do país; E posteriormente no decreto 1038 de 2015, pelo qual se regulamenta a lei 1732 se apresenta como objetivo:

“fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA)

Adias, são objetivos fundamentais das cátedras, a aprendizagem, reflexão e dialogo sobre os seguintes eixos:

⁹ Negociações que procuram acabar com mais de 60 anos de confrontação armada, e que resultam importantes na suma e prática de lições aprendidas dos 11 processos de paz anteriores com diferentes grupos guerrilheiros.

¹⁰ No caso do Brasil corresponderia ao ensino fundamental e médio.

1. Cultura y Paz: Sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.

2. Educación para la paz: Apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

3. Desarrollo sostenible: Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993.

Para sua implementação¹¹, a lei postula que as escolas deverão incorporar a cátedra de paz em alguma destas áreas fundamentais: a) Ciências Sociais, História, Geografia, Constituição Política e Democracia, b) Ciências Naturais e Educação Ambiental, ou c) Educação Ética e Valores Humanos.

Igualmente, no artigo 4, estabelece que deverão desenvolver pelo menos duas das seguintes temáticas:

a) Justiça e Direitos Humanos, b) Uso sustentável dos recursos naturais. c) Proteção das riquezas culturais e naturais da Nação. d) Resolução pacífica de conflitos. e) Prevenção de acoso escolar. f) Diversidade e pluralidade. g) Participação política. h) Memória histórica. i) Dilemas morais. j) Projetos de impacto social. k) História dos acordos de paz nacionais e internacionais. l) Projetos de vida e prevenção de riscos.

O artigo 5 consagra o relacionado à forma de avaliação, tarefa do ICFES, a qual deverão integrar no componente de competências cidadãos nas provas saber 11¹², e as provas de qualidade da educação básica primária e secundária.

Finalmente, no relacionado à formação docente, a lei indica que é tarefa de cada entidade territorial financiar, projetar e identificar cada dois anos a necessidade de formação

¹¹ Respeitando a autonomia universitária, cada universidade poderá definir os conteúdos curriculares das cátedras.

¹² O equivalente ao ENEM no Brasil.

de docentes e diretivos nas áreas de direitos humanos, cultura de paz e competências cidadãs para convivência pacífica; assim como avaliar o seu impacto.

Contudo, embora o avanço da lei na reflexão sobre a necessidade de construção de uma Colômbia mais pacífica, se dá uma dupla racionalidade com relação aos conteúdos dos padrões básicos¹³ de Competências nas Ciências Sociais, devida, ao meu parecer, aos contextos próprios nos quais foram concebidos os padrões básicos e as cátedras de paz; Assim, seguindo a linha de Barroso enquanto a formas de racionalidade (2016), entendo os padrões básicos numa racionalidade administrativa que se pensa o interesse público, e neste caso específico, a administração ou gerenciamento da memória histórica nas escolas colombianas, que no marco da Seguridad Democrática tem maior sentido na criação de inimigos comuns. Pelo contrário, as cátedras de paz surgem num contexto de conciliação e pacificação da sociedade em todos os níveis, pensando no bem público, e no caso, obedecendo a uma racionalidade pedagógica, pois eram tarefas fundamentais refletir sobre o conflito e nosso papel nele, o reconhecimento das vítimas e a identificação dos vitimários além dos armados, e o importante papel da educação na formação das novas gerações para o pós-conflito.

Assim, se deve reconhecer a importância de manter uma correspondência entre as Cátedras de Paz e as competências em ciências sociais. Nestas últimas, não se tem conteúdos específicos relacionados ao conflito armado; o qual é paradoxal, pois conteúdos necessários nesta assinatura são optativos na cátedra, por exemplo, Memória histórica e História dos acordos de paz. Por outro lado, dentro dos temas obrigatórios para 10º e 11º, 4 de 30 são relacionados ao conflito armado. Mas nesta narrativa se privilegia a visão do vitimador, fazendo ênfases nos atores do conflito -guerrilheiros, narcotraficantes e paramilitares-, onde é importante destacar a exclusão intencional das forças do Estado. Pelo lado das vítimas, a única menção que se faz é no caso do deslocamento forçado, invisibilizando assim outros tipos de vítimas e suas formas de luta e resistência.

No relacionado à prática da política ainda há um profundo desconhecimento, pois embora se tenham produzido inúmeros trabalhos acadêmicos de casos específicos, não se tem dados formais sobre sua implementação nas escolas, e embora na lei se apresente a Secretaria de Educação como o ente regulador, não se tem achado documentos que apresentem ações

¹³ Se trata de uma guia sobre o que os estudantes devem saber, e saber fazer com o que aprendem. Ministério de Educação, 2004.

pontuais nem indicadores que apresentem resultados, razão pela qual é preciso o questionamento sobre a regulação, implementação e o impacto desta política pública.

De modo geral, se pode dizer que a falta de controle e regulação da implementação efetiva da cátedra de paz ou de uma capacitação com relação à realidade cotidiana das escolas, se traduz na perda de ações num contexto desarticulado e desinformado. Assim, se manifesta o caráter multiregulatorio do sistema educativo, quer dizer, a regulação do sistema educativo como um processo complexo, imprevisível e não automático, que resulta da regulação das regulações. Igualmente se apresenta a ineficiência do Estado no seu papel metaregulatorio, quer dizer, na regulação das regulações, pois não regula o cumprimento dos entes territoriais no seu papel de capacitação docente, nem as secretarias de educação na avaliação do impacto da política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo o diálogo entre as duas políticas estudadas, queremos ressaltar o cenário das Escolas de Paz como lugar de encontro ampliado, o qual fortalece os laços comunitários e cria tipos de relações tanto a nível interno como externo da escola¹⁴.

No caso Colombiano, o fato de pensar as Cátedras para a paz ao nível nacional e não só para as zonas mais vulneráveis é de um grande potencial, pois entendendo que a violência é uma problemática que nos atinge a todos, nos faz comprometer a cada um como integrante da sociedade e do país na solução do problema. Igualmente, ao postular temas específicos, as cátedras oferecem pistas mais concretas do que se pretende desenvolver nos conteúdos curriculares, embora os tempos e os recursos sejam limitados.

Em suma, e já que estão imbricadas no fundo da questão, aprender das experiências em educação integral como formação humana multidimensional, assim como das desenvolvidas desde a educação para a paz, nos aportam elementos para pensar o papel da escola e a necessidade de políticas públicas no âmbito educativo que combatam e previnam as violências nas suas múltiplas manifestações.

¹⁴ Reconhecendo este elemento, poderíamos pensar na construção de relações comunitárias baseadas na autonomia, pois as escolas poderiam continuar sendo espaço de reunião com uma regulação comunitária, sem necessidade de investimento de recursos do Estado e sem a burocracia própria das políticas públicas, o qual lhe outorga um caráter de maior compromisso e constância ao longo prazo.

Contudo, a escola constitui um espaço central do processo de regulação das políticas educativas ao mediar e transformar os efeitos da regulação nacional, e num contexto de maior complexidade, é preciso criar novos contextos de ação coletiva no interior das escolas e da própria sociedade civil, aspetos como uma “cultura de paz” não são alcançados através de aulas específicas com um discurso longe da realidade, mas nas interações e dinâmicas cotidianas. As iniciativas de educação para a paz constituem uma valiosa oportunidade, mas não estão dando os resultados esperados, não se tem programas estruturados, o pessoal (professores, diretores, oficinistas) não estão sendo adequadamente orientados e são necessários mais espaços educativos para visibilizar logros institucionais e ações de paz concretas; em outras palavras, é preciso desenvolver uma governance, entendendo-a como uma auto-organização reflexiva de atores independentes envolvidos em complexas relações de interdependência recíproca. Dita auto-organização é baseada num contínuo diálogo e partilha de recursos como o fim de desenvolver benefícios mútuos na realização de projetos conjuntos e gerir as contradições e dilemas que ocorrem inevitavelmente neste tipo de situações. (JESSOP, citado por BARROSO, 2006, p. 62)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Coord. *Escolas de Paz*. Rio de Janeiro: UNESCO, Secretaria do Estado de Educação, Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2001.
- LA PULLA. *Los siete países más asesinos de América Latina*. Bogotá: El Espectador. Open Society Foundations, 2017.
- BARROSO, J. Org. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- CAVALIERE, A. *Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral*. Brasília: Em aberto. *Educação integral em tempo integral*. v. 22, n. 80, 2009.
- CHARRIA, A. *¿Qué es la cátedra de paz?* Bogotá: Diario El Espectador, 2006.
- CERQUEIRA, D. BUENO, S. Orgs. *Atlas da violência*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.
- COMINS MINGOL, I. *La ética del cuidado como educación para la paz*. Castellón: Tesis de doctorado Universitat Jaume I, 2003.
- GUTIERREZ, F. *El poema punk de los sin futuro*. The lighting mind, 2016.

LIBANELO, C. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Sao Paulo: Cadernos de Pesquisa, V. 46, N. 159, 2016.

NOVAES, R. Os direitos da juventude no panorama das políticas públicas no Brasil: conquistas e controvérsias. Rio de Janeiro: Secretaria da juventude, UNESCO, 2011.

SANTOS, B. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. En Cultura de Paz, nº22, 2000.

UNESCO. Avaliação do projeto Escola Aberta para a cidadania no Estado do Rio Grande do Sul –PEAC. Porto Alegre, 2006.

Ley 1732 de 2014. Ministerio Nacional de Educación. Colombia.

Decreto 1038 de 2015. Ministerio Nacional de Educación. Colombia.