

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E A COLONIALIDADE DO PODER: CONCEPÇÃO EPISTÊMICA DE CULTURA DE PAZ NA DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Educação pela UFPI. Bacharelada em Administração. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: socorrinhapt@gmail.com

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014-2017). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito e em Letras–Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

E-mail: leilagmedeiros@hotmail.com

MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM

Doutora em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGI). Professora associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

E-mail: carmicita@ig.com.br

Resumo

Este artigo discute a colonialidade do poder e suas repercussões nas práticas de violências que predominam nos territórios da escola brasileira, como resultado histórico dos processos de colonização impostos à sociedade brasileira, com base no pensamento de Abramovay (2006), Bomfim (2013), Gomes (2005), Jares (2010), Quijano (2005), Santos (2010) e outros. As formas de violências na escola refletem o modelo de educação eurocêntrica originado do capitalismo. A violência colonial epistêmica reproduz a “invenção do outro” nos marcos da apropriação/violência pela igualdade invisível como assimilação e pela diferença na forma de inferiorização. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que aponta a Cultura de Paz como possibilidade de mediação de conflitos. Defendemos o enfretamento de conflitos como princípio educativo de descolonização das formas de violências que se reproduzem nas relações de poder e de saber no contexto escolar e no conjunto da sociedade. Esse itinerário epistemológico aponta para a necessidade de construção de uma política de Cultura de Paz na escola como concepção alternativa aos métodos autoritários e excludentes impressos na educação contemporânea; reconhece os sujeitos presentes na escola como forças produtoras de novas práticas educativas; questiona a paz como pacificação coercitiva. Nesse sentido, pauta-se que a colonialidade do poder e do saber eurocêntrico tem imposto um padrão de escola, de educação e de invenção do outro. Essa realidade vem reproduzindo discriminações, preconceitos, desigualdades, inferiorização dos sujeitos e atos de violências físicas, simbólicas e culturais, impedindo que a escola cumpra seu papel social de justiça e emancipação.

Palavras chave: Violências na Escola. Colonialidade do Poder. Cultura de Paz. Educação Emancipadora.

VIOLENCE IN SCHOOL AND COLONIALITY OF POWER: EPISTEMIC DESIGN OF CULTURE OF PEACE IN KNOWLEDGE DECOLONISATION

Abstract

This article discusses the coloniality of power and its impact on violence practices prevailing in the territories of the Brazilian school, as a result of historical processes of colonization imposed on Brazilian society, based on the thought of Abramovay (2006), Bomfim (2013), Gomes (2005),

Jares (2010), Quijano (2005), Santos (2010) and others. The forms of violence in school reflect the Eurocentric education model of capitalism originated. The epistemic colonial violence plays the "invention of the other" within the framework of appropriation/violence by the invisible equality as assimilation and the difference in the form of inferiority. This study deals with a qualitative study of bibliographic nature pointing the culture of peace as a possibility for conflict mediation. We stand for coping conflict as an educational principle of decolonization of the forms of violence that are reproduced in the relations of power and knowledge in the school context and the whole of society. This epistemological itinerary points to the need to build a culture of peace policy in school as an alternative conception of the authoritarian and exclusionary methods printed in contemporary education; recognizes the subjects present in school as productive forces of new educational practices; questions the peace as coercive peace. In this sense, the agenda that the coloniality of power and knowledge Eurocentric has a school standard tax, education and invention of the other. This reality is playing discrimination, prejudice, inequality, inferiority of the subjects and acts of physical violence, and cultural conditions, preventing the school fulfills its social role of justice and emancipation.

Keywords: Violence in School. Coloniality of power. Culture of Peace. Emancipadora Education.

As concepções de colonialidade do poder, violências na escola e Cultura de Paz

A sensação de violência e de medo são resultados do estado de violência que tem origem com o projeto de modernidade que repercute na sociedade contemporânea pela coexistência entre estado de natureza (zonas incivilizadas) e estado de contrato social (zonas civilizadas). Esse contexto representa o longo processo histórico de colonização do Brasil que significou indiscutivelmente a “invenção do outro”, pelos marcos da apropriação/violência em detrimento da emancipação/regulação sobre três formas de fascismo social, como assevera Santos (2010, p. 45-47):

A primeira é *fascismo do apartheid*: segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens – em que predomina o estado de natureza hobbesiano e zonas civilizadas – sob a forma do estado de contrato social. A segunda o *fascismo contratual*: ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil [...] é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. A terceira é o *fascismo territorial* são os novos territórios coloniais privados dentro do Estado que quase sempre estiveram sujeitos ao colonialismo europeu – cooptando ou violentando as instituições estatais e exercendo a regulação social sobre os habitantes do território sem a participação destes e contra seus interesses.

Certamente, essas três dimensões vão articulando o conceito de colonialidade do poder como novo padrão de poder nos marcos do colonialismo, posteriormente superado pela lógica capitalista, cujo entendimento se estabelece pela concepção de classificação social, como afirma Quijano (2005): os eixos fundamentais desse padrão de poder é a

classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental expressa na experiência básica da dominação colonial que permeia as dimensões de poder mundial a partir da racionalidade e do eurocentrismo.

O projeto de modernidade caracteriza-se pela fragilidade dos relacionamentos humanos e pela crescente individualidade, em que cada ser humano basta em si mesmo e o privado se sobrepõe ao coletivo (BAUMAN, 2001). Por isso, a difusão da cultura do medo é uma das grandes características da sociedade contemporânea, gerando um estado de paralisia e de impotência, impedindo que os sujeitos envolvidos em situação de violência não compreendam as raízes de suas formas originárias, tornando-se incapazes de atos de insurgência contra tal ordem, como também o encontro de projetos alternativos às formas de apropriação e de violência.

Aliado a esse contexto, o Estado assume o papel legítimo do uso da violência, da força e da coerção – aparelhos de coerção e repressão de poder perante a sociedade. “Isto significa que o Estado moderno não somente adquire o monopólio da violência, mas que usa dela para ‘dirigir’ racionalmente as atividades dos cidadãos.” (CASTRO-GOMEZ, 2005). A escola como parte formativa do projeto de modernidade assume a centralidade como corrente transmissora e reprodutora da educação para dominação e manutenção da lógica do Estado. E também representa o território que impede a presença das diversidades epistemológicas de produção do conhecimento, deixando invisível outros saberes e formas de conhecimentos, caracterizada pelo pensamento abissal.

Nesse cenário, a violência ou as violências constituíram-se em armas destruidoras das culturas, dos costumes, dos valores e dos comportamentos dos povos colonizados. Dessa maneira, a invenção da escola foi sua maior obra de dominação, expressa pelo projeto de modernidade colonialista, patriarcalista e capitalista. Entretanto, a escola, ao transpor seus traços arquitetônicos de dominação epistemológica de uma cultura pra outra, de um território para outro, contraditoriamente, possibilitou em seu interior fabril, prisional e vocacional, a emergência de forças insurgentes de denúncia e de resistência ao modelo eurocêntrico de educação que produz conhecimento fora do lugar. Assim, não basta ter um projeto de modernidade, é preciso difundir sua ordem e instrumentalizar as bases de sustentação deste “novo projeto de sociedade”.

Estas linhas abissais marcam a educação colonizadora, tendo como base de sustentação a tradição colonial, a dominação, a apropriação e a violência, arranjos que se

reproduzem na constituição da escola colonial brasileira. Assim, a “educação cívica” desempenhou o papel pedagógico que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbarie (CASTRO-GOMEZ, 2005). Nessa concepção de educação, predomina um pensamento abissal que descontextualiza, individualiza, separa escola – comunidade – sociedade, apesar das formas de resistência, de denúncia e de anúncio nas lutas dos movimentos sociais em defesa da educação pública e pela implantação de um novo sistema educacional no país.

Esse pensamento abissal é marcado pela impossibilidade da copresença e da coexistência dos dois lados da linha: “deste lado”: a escola e do “outro lado” a comunidade, que, mesmo habitando no mesmo espaço geográfico, nega o espaço geopolítico e suas formas de ser e de viver. São essas linhas abissais que caracterizam o pensamento moderno ocidental, como analisa Santos (2010, p. 31-32):

[...] é um pensamento abissal que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tanta que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

A partir dessa análise, algumas questões compõem nosso itinerário investigativo: como a escola reproduz a relação apropriação/violência como parte do aparelho estatal? Qual a relação entre colonialidade do poder e as formas de violências na escola? Qual o papel da Cultura de Paz como concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber? É possível pensar um projeto alternativo de escola emancipadora que se contraponha ao modelo racional eurocêntrico?

O processo de colonização eurocêntrica expropriou os povos originários não apenas de seu lugar como território, mas significou a implantação de uma concepção de educação como negação de sua matriz identitária, cultural e epistêmica. Esse conhecimento monocultural, colonial e eurocêntrico expresso pelo projeto de modernidade, assenta-se na reprodução do conhecimento, no isolamento da escola, na dualidade teoria e prática, na educação como mercadoria. Os obstáculos ao desenvolvimento da cultura intelectual faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio (HOLHANDA, 2006): A educação como colonialidade do poder vem impondo aos amplos setores processos de exclusão social

articulados a políticas compensatórias impeditivas da emancipação humana, conforme afirma Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e, implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Isso se deve ao contexto de modernidade que criou um fosso entre teoria e realidade social, implicando fundamentalmente na apropriação pela “igualdade” para assimilação e dominação e, por sua vez, no uso da violência sob o argumento da impossibilidade da convivência das diferenças e das diversidades culturais, culminando com os processos de escravidão, de desigualdades sociais e de discriminação. Dito de outra forma, inicialmente, era preciso que apropriação e assimilação fossem condição de igualdade impressas na educação catequizadora colonial; depois, era necessário o uso justificado e legítimo de violências para dominação, marcado pela impossibilidade da convivência e da copresença das diferentes raças e culturas, sobretudo pela ideia de superioridade eurocêntrica. Essa concepção de apropriação/violência dizimou os povos originários, justificou a escravidão dos povos afrodescendentes e o holocausto dos judeus.

É sob essa concepção que surge o paradigma de ciência educacional eurocêntrica e conseqüentemente do modelo de educação colonial e da escola colonizadora brasileira. Contudo, ao transpor esse modelo educacional para o sul do mundo – sul geopolítico – enfrenta profundas críticas pelo seu caráter formativo para “o não lugar”, ao conceber conhecimentos fora do lugar, engendrado por uma educação seletiva e excludente. Talvez estejam aqui as raízes das situações de violências na escola, uma vez que a colonialidade do poder e do saber se impõem com materialização da apropriação e da violência como única forma de produção do conhecimento, portanto de negação dos sujeitos presentes na escola.

É a partir dessa realidade que a escola, como espaço educativo e de socialização dos sujeitos, passa a produzir, reproduzir e conviver com práticas de violências e de intolerância. Mas, afinal, quando falamos em violência na escola, estamos nos referindo a

que concepção de violência ou violências? Ao abordar o tema da violência nas escolas, essa análise exige uma visão ético e comprometida com o problema de como conhecer para transformar, como afirma (MAMA, *et al.*, 2010, p. 26):

[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...], o mundo não se pode concentrar com breves saberes resumos de si próprio, mesmo sabendo que a ‘versão completa e integral’ é impossível. A energia deve centra-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam as mais amplas e democráticas.

Ao mesmo tempo, cuidado para não estigmatizar os atores envolvidos sem situações e em condições de violências e atribuir uma dimensão exagerada aos casos do cotidiano, e também para não ignorar as sutilezas que afetam de forma negativa a comunidade escolar (CUBAS; ALVES; ROUTTI, 2006).

Desse modo, partimos da concepção sociológica da violência, que, para Galtung (1964), é resultado da incoerência das posições ocupadas hierarquicamente por determinados grupos:

Se considerarmos que num sistema social os indivíduos ocupam posições hierarquizadas sobre diversas dimensões – como o nível de renda, de educação, a influência, o poder político, a escala profissional –, a violência decorreria dos indivíduos cujas posições nessas diferentes dimensões não são coerentes. Quando, por exemplo, as pessoas que obtiveram um elevado grau de educação não podem conseguir nem posições profissionais nem renda correspondente, são capazes de formar uma categoria revoltada (GALTUNG, 1964 *apud* MICHAUD, 2001, p. 95).

Nessa mesma perspectiva, Sirgado (2002 *apud* SANTOS, 2002, p. 15) afirma que os atos violentos não são apenas ligados à natureza humana, mas ao histórico social da humanidade, pois, mesmo nas suas formas mais arcaicas de manifestação, eles evidenciam a composição dramática do mundo profano, “[...] mundo dos homens, mundo da lei e da transgressão, da ordem e da desordem [...]”, cuja tradução revela rituais constituídos ao longo de sua existência:

Na medida em que a violência tem a ver com a violação dos limites estabelecidos pela sociedade, ela é um problema de ordem social de duas maneiras: como fator desestabilizador e como questionamento dessa ordem. Se toda ordem social constitui um determinado modo de ordenamento das relações sociais de uma determinada sociedade, a

violência, enquanto violação dos limites definidos por esse ordenamento, representa um fator permanente de desestabilização. Por esse mesmo motivo, se a legitimidade de uma determinada ordem social retira a razão à violência, a sua ilegitimidade – seja por negação do estado de direito, seja pelo descumprimento de suas exigências –, acaba dando-lhe razão, o que torna mais difícil a sua eliminação da vida em sociedade (SIRGADO, 2002 *apud* SANTOS, 2002, p. 15).

Segundo Abramovay (2006, p. 104), a violência que se manifesta nesse ambiente escolar é resultado de um conjunto de relações sociais complexas que se estabelecem tanto dentro quanto na comunidade em que a escola está localizada, cujos efeitos, negativos ou positivos, associam-se à infraestrutura disponível nesses espaços:

A violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamento de segurança de trânsito, etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, a sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Considerando os estudos sobre violências na escola, a concepção de Cultura de Paz assume um relevante papel como projeto alternativo para o enfrentamento às situações de violências no ambiente escolar, como assevera Guimarães (2005) ao dizer que a educação para a paz é uma ferramenta fundamental para se efetivar a Cultura de Paz, resultado da parceria e da interlocução das comunidades internacionais, cuja finalidade última daquela deve ser o bem da humanidade:

Nesse contexto, a educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da idéia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Assim, a educação constitui-se como possibilidade de Cultura de Paz, pela centralidade da problematização dos conflitos, no sentido de evidenciar as relações hierarquizadas de poder e de saber no que se referem à descolonização e à emancipação em detrimento da apropriação e da violência que envolvem os sujeitos nos contextos escolares e não escolares. Como afirma Guimarães (2005, p. 74), ao citar trechos do discurso de Paulo Freire, por ocasião da premiação concedida pela UNESCO pelas ações deste

educador para educação de paz. Ele diz que a fala de Paulo Freire contribui para situar, historicamente, a concepção de educação de paz como princípio epistemológico de Cultura de Paz, e como construção dos próprios sujeitos presentes na escola:

[...] de anônimas gentes, gentes sofridas, exploradas gentes, aprendi, sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante de justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para paz que em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 52).

Nesse sentido, podemos inferir que Paulo Freire destaca a Cultura de Paz como dispositivo de superação de contextos de injustiças sociais, mas ele alerta que para alcançá-la é preciso fomentá-la por meio da luta, a qual deve estar fundamentada nos princípios da equidade, da justiça, da solidariedade e dos direitos humanos.

A Cultura de Paz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola

Para falarmos de Cultura de Paz como estratégia eficaz na descolonização epistêmica da “invenção do outro” na escola, é necessário apresentarmos, inicialmente, dois conceitos: o de colonialismo e o de descolonização da escola. O primeiro associa-se ao significado de violência, de dominação, de assimilação, de imposição; o segundo significa romper com a ordem reprodutora das violências cultural, física e simbólica, forjadas no âmago do colonialismo, reproduzidas tanto no ambiente escolar quanto no seu entorno, tendo em vista que a escola é parte da comunidade social.

Desse modo, esse movimento de transição, ou seja, de transformação da realidade, passa necessariamente pela ruptura das formas de dominação na relação professor – aluno, com fortes traços do colonizador e colonizado, do oprimido e opressor; como também objetiva a supressão da ordem da assimilação que impõe uma única forma válida de ser e de viver – reproduzida nos livros –, que por sua vez é incomunicável com a realidade, prevalecendo assim um modelo eurocêntrico de escola – único e válido.

Nessa escola, habita “o outro lado da linha” – os setores populares, em sua maioria, resistentes e insurgentes, ainda que se articulem a partir dos princípios fundacionais presentes “deste lado da linha”, a qual inventou o outro como diferente: negros, portadores de deficiência, mulheres, jovens, pessoas homoafetivas, indígenas,

moradores de ruas, entre outros – vai-se também construindo outra lógica de produção de conhecimento diferente e insurgente, de descolonização da escola pública, em contraposição à violência colonial presente em seu âmbito. Certamente as epistemologias dos estudos pós-coloniais apontam para essa perspectiva de descolonização necessária e urgente.

No entanto, para se alcançar essa realidade, é necessário que se superem as relações de poder entre colonizador e colonizado, oprimido e opressor. É incontestável que a maior invisibilidade produzida pelo pensamento abissal diz respeito à invisibilidade da escola produzida nos marcos da apropriação/violência – do outro lado da linha (sul do mundo)¹ e a escola como expressão de emancipação/regulação – deste lado da linha (norte do mundo), ou seja, para a existência de uma era preciso tornar invisível a outra. Essa concepção também passa a ser incorporada pela concepção de educação liberal, na dualidade escola pública e escola privada, em que para existir a última era preciso acabar ou desacreditar a primeira pela lógica do sucateamento e da privatização.

É a partir desse contexto que surgem outras formas de saber e de poder nos processos de luta por uma educação libertadora, as quais se estabeleceram a partir da comunidade – dos sujeitos em luta pelo direito do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Esse processo está inserido nas lutas anticoloniais e nos processos de independência das antigas colônias, como analisa Santos (2010, p. 40) ao afirmar: “o outro lado da linha sublevou-se contra a exclusão radical à medida que os povos que haviam sido submetidos ao paradigma da apropriação/violência se organizaram e reclamaram o direito de inclusão no paradigma de emancipação/regulação impresso deste lado da linha”. Dessa forma, no ‘outro lado da linha’ as lutas pelo direito à escola, passa a representar resistência e contestação ao pensamento eurocêntrico de colonialidade do poder e do saber como instrumento de violências que negam suas identidades e seus territórios.

Essa concepção surgiu como oposição ao modelo de educação colonial e da escola colonizadora, mas, sobretudo, aos processos de dominação e de exclusão das classes populares, a partir de seu principal espaço de participação e de sociabilidade, a escola. Esse espaço tem sido estratégico como meio de emancipação para os setores populares, pois os estudos em Cultura de Paz como concepção epistêmica de descolonização do saber e do

¹Esta terminologia está expressa conforme registro do autor quando este faz referência ao pensamento moderno ocidental como “pensamento abissal”, portanto o termo “do outro lado da linha” refere-se ao Sul do mundo; e o termo “deste lado da linha” diz respeito ao Norte do Mundo (SOUSA, 2010, p. 32).

poder constituem-se em uma dimensão pedagógica de libertação dos sujeitos presentes na escola.

Por isso, a concepção epistêmica de Cultura de Paz apresenta-se como uma das alternativas de enfrentamento às diversas formas de violências na escola. Concretizando-se em uma concepção epistemológica de descolonização do saber e do poder, uma vez que vai às raízes dos conflitos como forma de problematização das situações de violências, de exclusão e de discriminação na escola, bem como a problematização do conflito como princípio educativo para a mediação das situações de violências vivenciadas na escola.

Com isso, a educação para Cultura de Paz visa superar a divisão abissal que impossibilita a copresença e coexistência dos dois lados da linha; “deste lado”, a escola pública como parte do processo de emancipação das classes populares e, “do outro lado”, os sujeitos como existentes, superando a lógica da apropriação e da violência, de modo que se efetiva pela democracia participativa que surge em decorrência das lutas sociais pela escola e pela articulação de novos modos de produção do conhecimento na escola. Esse caminho evita o enorme desperdício de experiências que existem na comunidade, que testemunham o enfrentamento às violências que acontecem na comunidade e que repercutem na escola.

Por outro lado, é preciso superar o imaginário social de que a escola é o único lugar educativo. Essa concepção está inserida nas representações sociais do modelo de educação impressa na colonialidade do poder. Isto é, ‘deste lado da linha’ – dentro da escola é produzindo “sujeito” ou “educando” imaginário, como resultado de um processo educativo, a partir de um padrão idealizado de educação, portanto um sujeito visível para escola, enquanto está dentro dela. Contraditoriamente, “do outro lado da linha”, isto é, na comunidade, quando sai da escola e retoma seus fazeres e saberes, esses sujeitos tornam-se invisíveis para escola, aqui se sustenta a “invenção do outro” como não existente, ou seja, o sujeito existe somente quando está na escola. Fora dos muros institucionais, esse sujeito, sua realidade, sua comunidade, seus valores, seus costumes e seus comportamentos não dizem nada para escola nos marcos da educação colonial.

Sob essa análise, no primeiro caso, “o sujeito” existe, ainda que projetado sob uma idealização de educando para o desenvolvimento de habilidades e competências na sociedade; no segundo caso, “invenção do outro”, simplesmente não existe para escola, ficando totalmente invisível. Isso porque não importa para a escola como “esse outro” de

fato exercita seus aprendizados em seu contexto social e em sua vivência. Ou seja, para o sistema educacional e para a escola, o educando faz parte de dois universos distintos: visíveis (dentro da escola) e invisíveis (fora da escola), de modo que a preocupação com a educação dos sujeitos em processo de aprendizagem só diz respeito à escola enquanto eles estiverem dentro do ambiente escolar. Essa “invenção do outro” é discutida por Castro-Gomez (2005) ao inferir:

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos ‘a invenção do outro’. Ao falar de ‘invenção’ não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado.

Assim, é importante considerar como a escola passa a ser representada pelos alunos, como os alunos veem a escola, como a escola é representada pela família. A partir dessa leitura, podemos concluir que historicamente existiu um saber produzido na escola – deste lado da linha – mas sem aplicação prática na realidade dos educandos, porque seus conteúdos simplesmente não diziam nada sobre seus contextos sociais – do outro lado da linha, os sujeitos são produzidos como não existentes para escola.

Nesse processo de descolonização, é preciso saber, por exemplo, como a família avalia os conteúdos que a escola tem ensinado; como as aprendizagens dos educados têm vindo contribuir para despertar uma consciência crítica e criativa, verificando seu nível de curiosidade, seu interesse aos estudos; como articula na prática o desenvolvimento dos valores, habilidades e competências adquiridos. E, a partir dessa nova realidade, supere a produção do outro como imaginário e invisível que habita a escola e a sociedade. É por meio dessa concepção que surge a invenção da escola como espaço educativo, mas também como território de produção e reprodução das práticas coloniais de violência, dominação e exclusão, marcada pela “invenção do outro” como diferente, negado e inferiorizado.

A Cultura de Paz como instrumento de fomento à ecologia dos saberes e como mecanismo para mediação de conflitos na escola

Melucci (2005) diz que uma dimensão fundamental da sociedade atual é a busca do sentido do próprio agir, que se revela na vida cotidiana e que é oportunizado pela ação,

pelas relações estabelecidas e pelos vínculos constituídos. Com isso, fazendo uso da sua vocação, cujos dons remetem à natureza inquisitiva, o homem quer construir saberes, quer conhecer o que está a sua volta.

Assim, essas relações, provocativas e desafiadoras, erigidas nas tecituras dos mais variados cotidianos, como é o exemplo do escolar, destacado neste estudo, o qual remete a novas perspectivas, novos caminhos, novos mundos, são, agora, realçadas pela Cultura de Paz, que por sua vez requer energia e teoria. A partir dessas considerações, questionamos o que de fato é a Cultura de Paz? E como ela pode contribuir no processo de valorização e de desenvolvimento da ecologia dos saberes e na mediação de conflitos?

Gandhi, um dos precursores da Cultura da Paz, fundamenta seus ensinamentos em dois princípios básicos, o *satygraha* e o *ahimsa*. As duas principais técnicas desenvolvidas, a partir do primeiro princípio, consistem na “não cooperação” e na “desobediência civil” aos mecanismos de opressão de seu povo. Ele pregava o domínio de si e a disposição de servir a seus semelhantes como pressupostos essenciais para alcançar a autonomia e a liberdade (JARES, 2002).

O segundo princípio, *ahimsa*, significa “não violência”. O pensamento gandhiano revela que para alcançar a *ahimsa* é preciso “desaprender” a linguagem da violência e instituir o diálogo, a colaboração, a justiça e a resolução não violenta dos conflitos.

Em *Didática da invenção*, primeira parte do *Livro das Ignorâncias*, Manoel de Barros encerra o primeiro poema assim: “[...] desaprender oito horas por dia ensina os princípios.” (BARROS, 1993, p. 43). Assim, o poeta está indicando um modo de esquecer os saberes racionais que fragmentam a sensibilidade e que ignoram os seres, a subjetividade, a afetividade e, conseqüentemente, a vida.

Ao analisar a subjetividade e a constituição do sujeito, Foucault (1997) enfatiza que uma das tarefas importantes da cultura de si é “desaprender” (*de-discerre*). Essa prática permite o surgimento de um novo modo de pensar, perceber e agir, o qual possibilita a transformação pessoal como parte das estratégias de mudança coletiva. Mas, para se “desaprender” o que está posto, é necessário deixar-se afetar pela sensibilidade, é necessário, como diz o poeta, “apalpar as intimidades do mundo” (BARROS, 1993, p. 43).

Araújo (2008) considera que a sensibilidade revela a capacidade humana de receber sensações e de reagir aos seus estímulos, além de favorecer vivências, percepções e compreensões da totalidade dinâmica das teias que constituem as relações. Para o autor, a

“[...] sensibilidade é a amálgama que agrega todos os sentidos perceptivos na composição dos sentidos pregnantes e anímicos do existir.” (ARAÚJO, 2008, p. 38). Pode-se, com isso, inferir que a sensibilidade é o veículo que potencializa no ser humano a assimilação de valores fundamentais como o respeito, a solidariedade, a cooperação, a justiça, a tolerância e a paz.

Entretanto, a experiência legada pelo passado remete ao seguinte questionamento: se esses valores não forem adotados como princípios norteadores das relações humanas, em âmbito nacional e transnacional, como vamos sobreviver a uma sociedade pluricultural, na qual o mosaico de culturas, de modos de vida, de línguas e de costumes é cada vez mais variado e diverso?

Montessori (2004) diz que para se alcançar a paz é essencial um acordo comum, o qual requer simultaneamente dois caminhos: o primeiro – resolver conflitos sem a utilização da força, para que esta não provoque a guerra; o segundo – depreender o esforço que for necessário para que a paz alcançada torne-se durável.

A paz só pode resultar de um acordo comum. Para realizar essa unanimidade em favor da paz, devemos trabalhar em duas direções ao mesmo tempo: Em primeiro lugar, devemos despendar imediatamente toda nossa energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra; a seguir, temos de empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Ainda no século XVIII, Immanuel Kant lançou um opúsculo que levou a sociedade de sua época à reflexão. Era um prospecto que objetivava instituir uma paz perpétua entre os povos da Europa, e depois difundi-la por todo o mundo. Tratava-se de um manifesto embasado nos ideais iluministas em favor do entendimento e da paz permanente entre os homens, com vistas à revogação definitiva das guerras entre as nações.

Kant apresenta em seu desenho filosófico de um Plano de Paz Perpétua, publicado em 1796, seis artigos preliminares e três definitivos. Nos preliminares, voltados para minimização dos perigos da guerra, ele aborda circunstâncias que devem ser preteridas na política internacional. Já nos definitivos, cuja pretensão é garantir a paz por meio de procedimentos mais sistemáticos, ele demonstra que a paz somente será alcançada quando a humanidade dispuser de mecanismos políticos tanto nacional quanto internacionalmente. Para ilustrar trago o artigo 1º e o 6º, da ordem dos preliminares:

Primeira Secção: Artigo 1º – Não deve considerar-se como válido nenhum tratado de paz que se tenha feito com a reserva secreta de elementos para uma guerra futura. Pois seria neste caso apenas um simples armistício, um adiamento das hostilidades e não a paz, que significa o fim de todas as hostilidades; [...] Artigo 6º – Nenhum Estado em guerra com outro deve permitir tais hostilidades que tornem impossível a confiança mútua na paz futura [...] (KANT, 2009, p. 130-134).

Segundo Ferry (2006, p. 24), Kant traz nessa obra três concepções de Paz, pautadas respectivamente na exigência moral; na inteligência dos seres humanos e na compreensão da lógica dos interesses; e no pensamento ampliado. No entanto, o próprio Kant considerava infecundas as duas primeiras, em razão das especificidades contraditórias dos seres humanos, restando, apenas, uma única esperança: o pensamento ampliado, que é o pensamento estético da paz, o qual “deixa as particularidades de origem e dá acesso a algo da ordem da universalidade”. Vejamos:

A primeira consiste em imaginar que a paz possa basear-se na boa vontade dos homens. No fundo, trata-se de enraizar a paz no que Hegel designará por visão moral do mundo. A paz será baseada na bondade dos seres humanos, na boa vontade, na exigência moral, no respeito por outrem, no imperativo categórico, pouco importando as formulações... Mas é claro que essa esperança de fundamentar a paz na moralidade dos seres humanos está fadada ao fracasso – como, aliás, reconhece o próprio Kant, em um pequeno ensaio [...] ‘a madeira de que o homem é feito tem uma forma de tal modo distorcida que, daí, é impossível extrair algo de reto’ [...] **um segundo enraizamento** [...] trata-se de imaginar a paz como um projeto enraizado na inteligência, ou seja, na compreensão dos interesses corretamente entendidos da espécie humana. [...] Mas, ainda neste caso, creio eu, subestima-se o problema do mal e evita-se reconhecer que a inteligência é insuficiente para instaurar a paz. [...] **Uma terceira hipótese** [...] enraiza-se na esperança do que Kant designava por ‘pensamento ampliado’ que ele opunha ao ‘espírito limitado’. O que é o pensamento ampliado? Trata-se de uma idéia que vem da consideração, não mais da moral, nem da lógica natural dos interesses, mas da compreensão das obras de arte; estranhamente, trata-se de um pensamento estético da paz. Pois, [...] a grande obra de arte [...] tem a capacidade de dirigir potencialmente uma mensagem a toda a humanidade (FERRY, 2006, p. 22-24 apud KANT, [1796?], grifos meus).

Habermas (2002, p. 194), em sua obra *A inclusão do outro: estudos de teoria política*, especificamente no texto *A idéia Kantiana de Paz Perpétua à distância histórica de 200 anos*, ressalta que Kant lançou as sementes para a criação de uma organização supranacional, juridicamente operante, que pudesse promover a paz com base nos Direitos

Humanos. Acrescentou que, apesar de Kant ter desenvolvido seu ideal de paz a partir dos “[...] conceitos e horizontes de experiências de sua época [...]”, seu projeto é bastante atual e fecundo, tendo em vista que a necessidade de paz no mundo ainda é uma realidade. No entanto, deixou evidente que é necessário haver reformulações em suas ideias:

A reformulação da ideia kantiana de uma pacificação cosmopolita da condição natural entre os Estados, quando adequada aos tempos de hoje, inspira por um lado esforços enérgicos em favor da reforma das Nações Unidas e de modo geral a ampliação das forças capazes de atuar em nível supranacional, em diferentes regiões do planeta (HABERMAS, 2002, p. 217-218).

Com isso, uma das principais iniciativas, influenciadas por essa política, refere-se à criação, em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), com a missão exclusiva de construir a paz no mundo a partir de vários campos de atuação. Desse modo, essa organização passou a desenvolver um importante trabalho, tanto na esfera normativa, como no estímulo a programas e campanhas, em âmbito internacional, voltados para uma Cultura de Paz. O artigo 1º do seu Ato Constitutivo estabelece:

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo.²

Apesar do movimento internacional em favor da Cultura de Paz ter sido intensificado logo após a Segunda Guerra Mundial, foi somente a partir de 1989, no Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro, Costa do Marfim, que o termo “Cultura de Paz” foi expresso e difundido conceitualmente, como pode ser observado no relatório do Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz: 2001 a 2010³:

Foi em 1989, alguns meses antes da queda do muro de Berlim, durante o Congresso Internacional para a Paz na Mente dos Homens, em Yamassoukro (Costa do Marfim), que pela primeira vez, a noção de uma ‘Cultura de Paz’ foi expressa. Desde então, essa idéia tornou-se um movimento mundial.

²Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

³Ibid.

Na ocasião, o conceito⁴ divulgado buscou relacionar a Cultura de Paz à resolução não violenta dos conflitos, pautando-se em valores positivos como tolerância e solidariedade:

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não-violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais – o princípio do pluralismo, 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 exclusão, pobreza extrema e degradação ambiental. 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.

Desde então, uma grande corrente composta por organizações, entidades, fóruns, comissões e pessoas de todos os lugares do planeta tem se unido para discutir, debater e encontrar caminhos que levem à Paz Mundial. Seguem, abaixo, algumas iniciativas que merecem destaque:

Em fevereiro de 1994, durante o primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, realizado em San Salvador (El Salvador), Federico Mayor lançou o debate internacional sobre o estabelecimento de um direito da paz, esboçado na Declaração de Viena (1993), na qual foi afirmado que direitos humanos, democracia e desenvolvimento são interdependentes e reforçam-se mutuamente. Em 1995, os Estados-Membros da UNESCO decidiram que a Organização deveria canalizar todos os seus esforços e energia em direção à Cultura de Paz. Na estrutura da Estratégia de Médio Prazo (1996-2001), um projeto transdisciplinar chamado ‘Rumo à Cultura de Paz’ foi estabelecido. No contexto desse projeto, ONGs, associações, coletividades, jovens e adultos, redes de jornalistas, rádios comunitárias e líderes religiosos de todo o mundo trabalhando em favor da paz, da não-violência e da tolerância estão ativamente empenhados em promover a disseminação da Cultura de Paz. Além disso, em 20 de novembro de 1997, a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, sob a coordenação geral da UNESCO.⁵

Um acontecimento de grande relevância histórica e mundial foi a proclamação do ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e, a partir dele, a Década Internacional da Cultura de Paz, oportunidade de soma de esforços coletivos para visibilizar a urgência planetária de se alcançar a paz, pois sem ela o próprio planeta tende a sucumbir. Eis os passos:

⁴Ibid.

⁵Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

Ao proclamar o ano 2000 o Ano Internacional da Cultura de Paz, e o período de 2001 a 2010 a ‘Década Internacional por uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo’, a Assembléia Geral das Nações Unidas demonstrou total conformidade com essa prioridade da UNESCO. Na preparação do Ano Internacional da Cultura de Paz, foi lançado em 04 de março de 1999, em Paris, o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, elaborado por personalidades laureadas com o Prêmio Nobel da Paz conjuntamente com as Nações Unidas e a UNESCO.

Apesar de todas essas iniciativas, muitos desafios ainda precisam ser vencidos e com eles alguns questionamentos: Como promover de forma efetiva a transição de uma cultura de violência para uma Cultura de Paz? Como encontrar os caminhos e meios para construir valores, atitudes, comportamentos do tempo presente em favor da paz?

Não há como falar em construção de valores, de atitudes e de mudança de comportamento, de ecologias de saberes sem envolver a Educação. A própria Unesco reconhece a educação como mecanismo crucial na construção da Cultura de Paz, quando pautada na democracia e nos Direitos Humanos, a qual deve contemplar todos os atores que fazem parte de seu universo tanto interno quanto externamente.

Com isso, há também posicionamentos que defendem que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas (JARES 2002). É, portanto, a partir dessas considerações que a mediação de conflitos surge como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas no âmbito da escola e como mecanismo eficaz em favor de uma Cultura de Paz.

Jares (2008) traz à baila o conceito de mediação, ressaltando-o como um dos procedimentos mais eficazes na solução dos conflitos existentes na escola, destacando, sobretudo, o papel do mediador como peça fundamental para o êxito do processo de mediação e o diálogo como seu principal dispositivo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, alheia ao conflito e imparcial, aceita pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar que as partes cheguem por si mesmas a um acordo por meio do diálogo. É importante ressaltar que no processo de mediação a relação passa de binária, entre as duas partes, à ternária, com a presença do mediador/a. Diferentemente da arbitragem, o mediador/a não tem poder

para impor uma solução, pois são os litigantes que preservam o controle tanto do processo quanto do resultado. Esta característica é a que confere precisamente o caráter educativo, já que as partes mantêm sua capacidade de atuação e aprendizagem para chegar a um acordo. Por isto, também dizemos que é um processo ativo, não só para o mediador/a, mas também para os protagonistas do conflito (JARES, 2008, p. 155).

Como pode ser observado, Jares (2008) demonstra que a mediação de conflitos constitui-se em um processo educativo enriquecedor e construtivo para as partes envolvidas, na medida em que possibilita uma efetiva atuação destas na resolução de seus problemas.

Segundo Chrispino (2002, p. 43), a mediação pode ajudar muito “[...] para modificar hábitos litigiosos que foram incorporados na nossa cultura social como consequência de anos de cultura autoritária e de poder hegemônico. A escola, por tal, encaixa-se perfeitamente nesse quadro”. Como pode ser notado, esse autor realça alguns fatores que permeiam a realidade da escola, como, por exemplo, o autoritarismo, o poder e os conflitos.

Chrispino (2002, p. 44) ressalta também que é necessário ter cautela quanto às expectativas criadas em torno da mediação:

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. Se alcançado esse objetivo, a mediação induzirá a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que formam uma nova ordem social. A grande vantagem da mediação de conflito em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos no conflito, após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar no mesmo espaço, sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior.

Assim, o referido autor pontua elementos importantes que precisam ser considerados na prática da mediação, como, por exemplo, a impossibilidade da mediação extinguir os conflitos existentes no espaço escolar. No entanto, ele discorre também sobre os aspectos positivos, tendo em vista as perspectivas de resolução das manifestações mais severas de violência; o estímulo ao cultivo de valores voltados para uma convivência saudável, pautadas principalmente na tolerância e no respeito mútuo.

Chrispino (2002, p. 56-57), com base em suas pesquisas, relaciona as “vantagens identificadas” no espaço escolar referentes à mediação de conflitos, destacando aspectos como: a percepção de que o conflito faz parte tanto da vida pessoal quanto institucional; a visão positiva do conflito; o desenvolvimento da cooperação na escola; a criação de sistemas mais organizados de enfrentamento do problema; a utilização de técnicas de mediação; a relação entre mediação e diminuição das violências; a melhora das convivências no âmbito educacional; o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do autoconhecimento; a consolidação da boa convivência e da tolerância.

Diante dessas considerações acerca da mediação de conflitos, fica nítido que alguns dispositivos são imprescindíveis para o sucesso da mediação no âmbito educacional, dentre eles merece destaque o diálogo, que no dizer de Jares (2008, p. 32) “[...] é um dos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência. Não há convivência sem diálogo”. Esse autor ainda acrescenta que “[...] não há possibilidade de resolver os conflitos senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou através de terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários” (JARES, 2008, p. 33). Assim, é evidente que para haver convivência entre as pessoas, necessariamente, as relações que se estabelecem entre elas devem estar pautadas no exercício contínuo do diálogo, o qual necessita por sua vez de outros aspectos não menos importantes como a tolerância e a solidariedade (FREIRE, 2005).

Algumas reflexões...

Retomando os elementos centrais do estudo, passamos a afirmar que a colonialidade do poder – como superioridade de raça e classificação social – imprime outros núcleos principais de colonialidade/modernidade marcado pela dualidade entre superiores e inferiores, conhecimento científico e popular, educação escolar e não escolar, objetividade e subjetividade, racionais e irracionais, colonizador e colonizado, opressor e oprimido, primitivos e civilizados, entre outros. São essas relações que predominam na sociedade, com profundas repercussões nas formas de violências na escola, uma vez que a escola é um instrumento de colonialidade do poder e do saber como um aparelho de coerção do Estado de Contrato Social.

A escola colonial brasileira se assenta nas relações entre apropriação e violência, como parte das experiências coloniais *modernas* de poder, predominando em seu contexto

escolar a ideia de superioridade pela hierarquização dos modos de poder e de saber justificado na colonialidade do poder. No Brasil, existem várias pesquisas acadêmicas que apontam a concepção epistemológica de educação para paz como princípio fundacional para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz. A paz que nasce do conflito, que se efetiva pela participação dos sujeitos envolvidos em situações de violências, problematizando-o, ou seja, indo às raízes das questões que culminam em práticas de violências na escola.

Apontamos que as pesquisas acadêmicas em educação e Cultura de Paz vêm constituindo-se em uma concepção epistêmica de descolonização do poder e do saber impresso no processo de colonialidade/modernidade como paradigma fundacional da escola brasileira, na qual ainda predomina o padrão de apropriação/violências, ao invés de emancipação. Portanto, apresenta-se como possibilidade de reinvenção da teoria crítica no marco dos paradigmas emergentes de educação e ciência.

Dessa forma, afirmamos a Cultura de Paz como um novo fazer educativo que promove o surgimento de novos sentidos para a educação e para escola como territórios coloniais, mas também como espaços de resistência, de denúncia e de proposição de um novo modo de produção de conhecimentos para a construção de valores de solidariedade, de respeito, de participação para cidadania e para virtude, de respeito ao próximo, da convivência grupal, de estímulo ao protagonismo juvenil, despertando valores para o fazer da vida.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os Sentidos da Sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En libro: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência:** mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002. (Coleção Política Educacional).

CUBAS, Viviane de Oliveira; ALVES, Renato; RUOTTI, Caren. **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 264p

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

_____. **Pedagogia da convivência.** Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Tradução A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** Tradução Isa Taveres. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAUD, Yves. **A violência.** Tradução L. Garcia. São Paulo: Ática, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz.** Tradução Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papyrus, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes Latinas Americanas (2002- 2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (Org.). **Educação Popular na**

América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciencias Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SIRGADO, Angel Pino. Prefácio. In: SANTOS. Sheila Daniela Medeiros. **Sinais dos Tempos:** marcas da violência na escola. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea). p. 11-20.

Recebido em: 01.02.2015

Aceito em: 20.11.2015