

A “globalização da Escola” na América Latina

Debate o discusión en teoría social

GT 24 - Violência, democracia e segurança. Defesa e promoção de direitos.

Adriana Goulart de Sena Orsini¹

Anelice Teixeira da Costa²

Lucas Jerônimo Ribeiro da Silva³

Natália de Souza Neves⁴

Resumo:

O presente artigo objetiva analisar os reflexos da inserção da lógica capitalista nos sistemas educacionais da América Latina, e a relação dos valores de mercado com o aumento do desrespeito e da exclusão no ambiente escolar. Nesse contexto, a violência apresenta-se como uma resposta aos conflitos escolares, e pode ser observada não só nas agressões físicas, mas também na imposição de ideologias, de comportamentos padronizados, de aniquilação do humano, por meio da instituição educacional. Como resposta ao cenário apresentado, será analisada a importância da educação em direitos humanos para o resgate da formação cidadã entre crianças e adolescentes, pautada no respeito à diversidade, na valorização da alteridade, bem como na emancipação e transformação social, através do diálogo e do empoderamento.

Palavras-chave: Violência Escolar. Capitalismo. Educação em Direitos Humanos.

Reflexões Iniciais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirmou o direito à educação como um direito de todos, legitimando a universalização do acesso à educação. Nesse mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO), desde o final do século XX, tem como prioridade a elaboração de planos e metas para a promoção da educação básica, caracterizada como cidadã, voltada ao fortalecimento das liberdades fundamentais, dos direitos humanos, e do pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Apesar da valorização do discurso de inclusão educacional, promovido tanto internacional, quanto nacionalmente, observa-se um verdadeiro paradoxo: o aumento da exclusão social e da violência no espaço escolar em países da América Latina.

Isto ocorre, dentre outros fatores, porque a escola não se encontra isolada da sociedade na qual se insere. Pelo contrário, as instituições educacionais refletem as ações norteadoras do contexto econômico-político-social, incorporando os seus valores e práticas. Destarte, não se poderia deixar de considerar as diretrizes do sistema capitalista e os seus impactos perversos nas instituições escolares. O individualismo, a concorrência e a desigualdade social, são características sociais que são encontradas nas escolas e constituem valores no imaginário de crianças e adolescentes, fazendo emergir uma pluralidade de conflitos. Trata-se da constatação de que os mecanismos opressores da sociedade capitalista globalizada se interiorizam progressivamente no ambiente de ensino e, através dos traços

¹ Professora Doutora da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

² Aluna da Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

³ Aluno da Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

⁴ Aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

fundamentais do capitalismo, emitem discursos permanentes de homogeneização e de violência simbólica, com vista a aniquilar a diferença, o saber e a cultura local e regional. As dissidências que ocorrem nos contextos sociais, marcados por uma pluralidade de vozes e realidades, passam a assumir proporções e contornos difíceis de serem geridos, haja vista a complexidade das relações e os valores que se sobrepõem no atual sistema.

Nesse contexto, a forma primeira de resolução de conflitos no espaço escolar é aquela dotada de violência, onde o conflito assume uma conotação de problema a ser extirpado, além da lógica adversarial capitalista de aniquilação do outro e suas diferenças.

A violência escolar é vivenciada pela comunidade escolar cotidianamente, seja por meio da violência física, psicológica ou verbal. Na América Latina, os altos índices de violência nas escolas são preocupantes⁵, fazendo-se premente que as autoridades, a sociedade e as instituições de ensino possam refletir sobre a forma de lidar com tal questão, oferecendo respostas não rígidas, abertas às possibilidades de diálogo e compreensão do porquê a violência ocorre, bem como as medidas a serem tomadas para mitigá-la.

Repensar as políticas públicas educacionais na América Latina e o lugar da escola no mundo globalizado e capitalista é essencial para o combate à exclusão social e à violência, uma vez que a formação sólida, ética e humana dos indivíduos é um dos caminhos para o combate ao processo de mercantilização do homem, de aniquilação do sujeito e da diferença.

Os paradoxos do Desenvolvimento na América Latina

O Relatório do Desenvolvimento “A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado” de 2013, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), retém sua análise sobre a evolução da geopolítica; as questões e tendências emergentes, assim como os novos agentes importantes no cenário do desenvolvimento.⁶

Ressaltou-se, conforme elucidado no Relatório, a convergência de todos os países para uma melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse índice, por sua vez, é composto de três dimensões: “longevidade, sucesso escolar e controle para os recursos necessários para uma vida digna”⁷. A melhora desse índice pode ser observada especialmente em alguns países, o que o relatório denominou de “ascensão do Sul”. Nessa perspectiva, países como Brasil, China, Índia, Indonésia e Turquia, bem como algumas economias menores, tais como Chile, Gana, Maurícia, Ruanda e Tunísia demonstraram um desenvolvimento significativo.

O crescimento econômico desses países é caracterizado pela diversidade das vias escolhidas para se chegar ao desenvolvimento; pela melhoria e aprofundamento da atuação do Estado em prol da sociedade, bem como uma maior atenção ao desenvolvimento humano, bem estar social, abertura ao comércio e inovação.

Apesar dessa nova configuração geopolítica, na qual a emergência dos países do “Cone Sul” apresenta-se como uma importante variável, observa-se que alguns problemas permaneceram e outros surgiram, sendo resultados dessa ascensão. Dentre eles, destaca-se a desigualdade sócio-econômica, que aumentou não somente nos países em desenvolvimento, mas também entre eles. O crescimento da desigualdade é preocupante porque limita a redução da pobreza, fomenta as preocupações com o meio ambiente e põem em cheque a sustentabilidade do progresso.⁸

⁵O relatório “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo”, publicado em novembro de 2011 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) demonstra a situação das escolas de ensino básico da América Latina, apresentando dados alarmantes sobre o aumento das agressões no ambiente escolar e familiar.

⁶ (Relatório das Nações Unidas para o desenvolvimento. 2013).

⁷Ibid, p. 1.

⁸Ibid, p. 2.

A desigualdade econômica e social nos países que compõem o “Cone Sul” é patente, gerando disparidade de acesso à direitos considerados básicos, tais como o direito à moradia, ao trabalho, à educação, dentre outros. Muito embora o relatório aponte para um aumento do IDH nesses Estados, a desigualdade que os caracteriza é uma das responsáveis pela emergência de conflitos que se propagam nas diversas instituições sociais, que não tem conseguido lidar com a diversidade que constitui essas sociedades. Nessa perspectiva,

[...] as instituições sociais carecem de maior flexibilidade para reforçar as opções que dão primazia à pessoa e instar as instituições a visar necessariamente um mundo mais equilibrado e justo. A crescente diversidade de padrões de desenvolvimento tem o potencial de criar espaço para um diálogo e reestruturação globais, e até mesmo de exigí-los. Abre-se assim espaço para a inovação e a emergência de estruturas de governação global, regional e nacional que incorporam princípios de equidade, democracia e sustentabilidade.⁹

Destarte, observa-se que a redução das desigualdades socioeconômicas, bem como a construção de políticas públicas responsáveis são condições *sine qua non* para o desenvolvimento sustentável¹⁰. Os fundamentos deste, por sua vez, contrapõem-se aos princípios norteadores do sistema capitalista, como o consumismo, o individualismo e a competitividade. Esses traços fundamentais, propagados pelos meios de comunicação e pelo capitalismo como um todo, refletem-se, sobretudo, no ambiente escolar, no qual a pluralidade de grupos e vozes sociais disputam espaço, ideias e reconhecimento.

A “globalização da escola” na América Latina

O processo histórico de universalização do direito à educação: perspectivas gerais

Estudos demonstram que o processo de universalização do acesso à escola acelerou-se na segunda metade do século XX, havendo a ampliação do reconhecimento legal do direito à educação. Nas palavras de Érika Lourenço,

Embora desde 1948 a questão da educação como direito de todos esteja posta na Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi no final do século XX que a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania) decidiu colocar como sua prioridade número um as discussões sobre a necessidade de universalização da educação básica (2012: p.39).

O movimento internacional de reforma da educação gerou uma série de encontros internacionais, nos quais foram estabelecidas metas e estratégias para a ampliação do acesso à educação nos países em desenvolvimento, assim como da inclusão e formação de crianças, adolescentes e adultos na educação básica. As reformas tiveram início na “Conferência Mundial sobre

⁹Ibid, p. 2.

¹⁰A noção de desenvolvimento sustentável defendida nesse trabalho pauta-se na compreensão da sustentabilidade como princípio constitucional, como defende o autor Juarez Freitas. Sendo assim, o desenvolvimento sustentável é pluridimensional, uma vez que se aplica à dimensão social, ética, jurídica, política, econômica e ambiental. Sob essa perspectiva, tanto a sociedade, quanto o Estado, são responsáveis pela construção de um modelo inclusivo de sociedade, na qual haja a “concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, referencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar físico, psíquico e espiritual, em consonância homeostática com o bem de todos.” (Freitas, 2011, p.41)

Educação para Todos”, ocorrida na Tailândia em 1990. A partir desse encontro foi elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), que estabelece diretrizes para a inclusão escolar; a ampliação do acesso à educação básica; a redução do analfabetismo; o combate à discriminação; dentre outros.

Desde a década de 90, tal movimento objetivava criar

[...] condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No caso da América Latina, indicava-se também a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumento da exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista. (Krawczyk, 2000, p.1)

Neste contexto, as políticas educacionais sofreram fortes influências de organismos internacionais financiadores, tal como o Banco Mundial. “O poder crescente dos bancos no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos” (Krawczyk, 2000, p.2). A modernização da educação e do ensino, alavancadas pela reforma proposta, se constituiu como um reflexo das mudanças na organização da economia global. Essa nova ordem significava a abertura das economias nacionais à concorrência em escala global e ao livre movimento de investimento em tecnologia. Nesse novo cenário de integração, com a economia baseada na concorrência e a redemocratização do sistema político, cabia aos países a reforma de seus sistemas educacionais para garantir a competitividade.

Na América Latina, a “Declaração de Cochabamba” (UNESCO, 2001), acordo firmado entre os Ministros da Educação da América Latina e Caribe no encontro realizado no ano de 2001, na Bolívia, afirma que os Ministros “reconhecem que as condições socioeconômicas dos países da América Latina e do Caribe afetam de maneira negativa a educação e declaram sua preocupação com o fato de não terem sido alcançadas as metas da Educação para Todos nesses países”. (Lourenço, 2012, p.43)

Tal retórica legitima o discurso de descentralização e redistribuição de poder, comum às reformas educacionais em curso¹¹. O resultado da reestruturação da escola é a perda dos localismos, comunitarismos e regionalismos, em face da centralização e da privatização da educação.

Nas palavras de Lima e Afonso (2002: p.23),

A organização e a administração escolares surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas enquanto instrumento técnico-rationais, (auto) justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e de reforma educativa. As exigências de modernização e as pressões econômicas e de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos e sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos.

A globalização da escola, ou seja, a incorporação dos valores capitalistas nas instituições de ensino, têm como resultado a transformação dessas instituições em empresas educativas e a educação, portanto, torna-se uma mercadoria a ser vendida. Na América Latina, a implementação da lógica de mercado no sistema de ensino gerou o acirramento da competitividade e a sobrevalorização do consumo, marcados pela “coisificação” das relações intersubjetivas. A expansão econômica

¹¹ As reformas propostas, construídas com base em acordos e recomendações internacionais, dizem respeito à modernização da escola, incluindo conceitos de qualidade, eficiência e equidade. Isso significa a racionalização de recursos, descentralização da administração do sistema e dos estabelecimentos, aumento da avaliação do rendimento escolar, fortalecimento da capacidade de liderança e gestão de diretores e professores, dentre outros. O investimento em ensino técnico, a padronização curricular, a privatização do ensino, a descentralização administrativa, a ampliação da carga horária de alunos são alguns dos reflexos práticos da política estabelecida (Gajardo, 2000).

desenfreada baliza o esvaziamento dos laços de solidariedade e acentua as mazelas da desigualdade social, da discriminação e do individualismo. A escola torna-se cada vez mais global e, conseqüentemente, rende-se à invisibilidade provocada pelo sistema massificador, visto que as diferenças, o pluralismo social e os valores locais e regionais são suprimidos pela ótica da artificialidade e padronização dos costumes, dos saberes e da cultura.

A inclusão escolar na América Latina: inclusão X integração

O movimento internacional de reforma da educação, nas ações de promoção do acesso ao ensino básico para crianças, adolescentes e adultos, ocasionou o aumento considerável da quantidade de alunos nas escolas da América Latina.

Apesar do esforço para a inclusão e para a promoção da diversidade, o que se observa atualmente é a integração, e não inclusão, dos alunos na escola. Isso ocorre porque os conceitos de integração e inclusão não se confundem. Enquanto a integração pode ser explicada como o acesso do aluno e sua “inserção nas salas de aula”, a inclusão compreende um significado muito mais complexo, estando relacionado à ideia de pertencimento a um lugar.

Nas palavras de Érika Lourenço,

(...) a prática da integração considera as deficiências como problemas das pessoas e visa à manutenção das estruturas institucionais, ao passo que a prática da inclusão considera as deficiências como problema social e institucional e promove a transformação da sociedade e das instituições para acolher estas pessoas. (2012: p.52).

A inclusão implica, portanto, o reconhecimento do indivíduo como sujeito, sendo respeitadas as particularidades que o caracterizam.

Sobre o reconhecimento, podem-se distinguir três formas através da qual este ocorre, independentes entre si. A primeira forma manifesta-se através do “amor” ou do “cuidado”, na qual as necessidades e desejos de um indivíduo sejam de valor único para outra pessoa. Esse reconhecimento possui como traço característico o apoio incondicional (Honneth, 1997, p.14). A segunda forma é aquela que reconhece como pessoa “aquela a que corresponda a mesma consciência moral que todas as demais” (1997: p.14) (tradução nossa). Esse forma de reconhecimento é denominada de respeito moral. A terceira forma de reconhecimento, por sua vez, remete às categorias de solidariedade ou lealdade. De acordo com essa dimensão do reconhecimento, será reconhecida como pessoa “aquela cujas faculdades sejam de um valor constitutivo para uma comunidade concreta” (1997: p.14).

Quando o acesso formal à escola é promovido, não existindo a real inclusão do indivíduo à comunidade, essas formas de reconhecimento são desrespeitadas, e conflitos de diversas naturezas podem emergir, haja vista que a relação do indivíduo consigo mesmo e com a comunidade em que se insere são prejudicadas, seja através da negação do amor ou do cuidado, do respeito e da lealdade ou solidariedade.

O processo de escolarização é marcado por uma dinâmica de exclusão incluyente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacionalse recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicasde inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou,em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento,marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processode segregação social, dentro e fora das instituições educacionais(Gentili, 1998; Gentili & Alencar, 2001; Gentili, 2007)

O resultado da integração sem inclusão é o aumento de conflitos escolares e a exclusão do aluno considerado diferente, que não se adequa aos padrões de “normalidade”. A lógica é perversa na medida em que formalmente o indivíduo está incluído, mas materialmente há o isolamento e a discriminação.

Os conflitos escolares e a violência simbólica

Para que os conflitos escolares tenham um tratamento sustentável e adequado, é necessário que a instituição escolar reconheça e respeite as diferenças que constituem seus alunos, desconstruindo noções pré-determinadas do estudante que se adequa ou não ao sistema implementado, influenciado pelos valores capitalistas.

Segundo Bordieu (1998), há um processo de homogeneização na escola, uma vez que pessoas diferentes são tratadas em igual condição, na medida em que a instituição transmite a cultura dominante. Nessa estrutura, a aprendizagem escolar é facilitada para uma determinada classe que detém o poder dominante e se identifica com os valores transmitidos. Por outro lado, aqueles que não se identificam com tais valores e apresentam dificuldades de aprendizado são excluídos.

O Poder de violência simbólica, teorizado por Bordieu (1998), é representado justamente por essa imposição escolar de uma cultura própria à classe dominante, considerando legítimos somente aqueles que se ajustam a tais valores.

Nesse cenário, o conflito ocorre na medida em que uma grande maioria dos alunos não se identifica com a escola, nem com os conteúdos transmitidos. Por não se adequarem, nem apresentarem interesse nas matérias ensinadas, são considerados maus alunos pela instituição, sendo rotulados como aqueles que têm dificuldade de aprendizado.

O não pertencimento ao sistema escolar e a rotulação são formas de resposta violenta às diferenças, e ao conflito advindo do fato de não se compactuar dos valores compartilhados entre instituição e indivíduos.

O aumento dos conflitos, associado à inserção da competitividade e da lógica adversarial nas instituições de ensino, ocasiona o aumento da violência escolar, seja ela física, verbal ou psicológica. A escola, antes um lugar de ensino, transforma-se em um ambiente de insegurança, onde disputas são travadas e pessoas agredidas. Ao invés de uma formação cidadã e uma educação libertadora¹², são apreendidos valores negativos, tais como intolerância, competitividade exacerbada, violência, exclusão do diferente e não reconhecimento do outro.

A formação integral do aluno, voltada à cidadania, à promoção dos direitos humanos e à alteridade, encontra-se prejudicada no cenário atual, uma vez que o aumento expressivo da violência

¹²Paulo Freire (1987: p.32) defende que “Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente, conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.”

Na visão do referido Autor, a educação se torna libertadora, na medida em que seja superada a contradição entre educador-educando, de forma que ambos se façam e se reconheçam como educadores e educandos.

Já o modelo de educação bancária, tratada por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), baseia-se na concepção de que o conhecimento é algo a ser depositado, transferido e transmitido. As posições de educador e educando são fixas e invariáveis, sendo sempre o educador aquele que detém o poder do conhecimento, e o educando aquele que o recebe, sem nada saber. A educação bancária pressupõe que o aprendiz atue como sujeito passivo, sendo mero depositário, imitador e reproduzidor das informações recebidas.

A educação libertadora, que se contrapõe à educação bancária, possibilita a transformação de mentalidade, a modificação de paradigmas, o ativismo político e a participação cidadã.

escolar demonstra o despreparo das instituições de ensino em lidar com a inclusão do diferente e com os conflitos que surgem em decorrência da pluralidade de interesses.

Sendo assim, é preciso o desenvolvimento de ações que possibilitem a real inclusão dos alunos na comunidade escolar e a capacitação de todos os agentes para a convivência sustentável com as diferenças que nos constituem, assim como para o tratamento dos conflitos que porventura ocorram.

A abordagem positiva do conflito, portanto, se faz necessária, uma vez que possibilita mudanças e co-participação na construção de uma solução para as controvérsias. Nessa lógica, as dissensões se tornam a força motriz para a produção de transformação, pois a partir da gestão sustentável das disputas é possível: a) regular as relações sociais; b) ensinar a ver o mundo pela perspectiva do outro; c) permitir o reconhecimento das diferenças, que não são ameaças, mas resultam da condição natural humana; d) ajudar a definir as identidades das partes que defendem suas posições; e) permitir e perceber que o outro possui uma percepção diferente; f) racionalizar as estratégias de competência e de cooperação; g) e ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (Chispino, 2007)

Nessa perspectiva, faz-se mister que as instituições reflitam e estejam abertas para lidar com a diversidade gerada pelas políticas educacionais de inclusão, e também com os conflitos escolares, cujas origens são multifárias, perpassando muitas vezes o estudante, atingindo a sua família e comunidade em que este se encontra inserido.

Educação em Direitos Humanos: Um caminho possível

Frente à internacionalização do sistema econômico capitalista e seus reflexos no ambiente escolar, é preciso repensar um novo sistema educacional respaldado pelos Direitos Humanos.

Como discutido, a Ordem Econômica observada nos dias de hoje, à luz da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, enseja cada vez mais o agravamento da disputa pelo poder e a padronização dos costumes. Laços de solidariedade são enfraquecidos e o convívio multicultural e intergeracional desequilibrados, afetando todas as esferas dos relacionamentos sociais.

Além disso, a incorporação dos valores preconizados pelo sistema econômico capitalista, na América Latina, denota a mercantilização do sistema de ensino, razão pela qual a educação em valores ético-sociais, por vezes, é substituída pelo ensino padronizado, técnico e reprodutor dos saberes consagrados pela cultura dominante em prol das disputas de mercado. Não por menos, a intolerância ao outro é comum em meio à competitividade e o silenciamento das diferenças e a não verbalização dos sentimentos aduzem o convívio intraescolar conflituoso.

Essa intolerância e silenciamento do outro possui conseqüências nefastas em sociedades contemporâneas, uma vez que negam o pluralismo jurídico. Assim, são vários os procedimentos, modos de produção de conhecimento, padrões normativos, considerados válidos num dado grupo social. Desconsiderá-los representa uma anulação de identidades; a sobreposição de valores, o que é causa de conflitos com diferentes proporções.

Nesse contexto, novas práticas pedagógicas e modelos educacionais diferenciados, com base na educação em direitos humanos¹³, surgem como propostas contundentes para um novo paradigma do ensino na América Latina. O reforço à formação humana e cidadã de crianças e adolescentes, em contraponto à lógica da “aniquilação do outro”, é considerado imprescindível para a integralidade de políticas públicas de combate à violência e à exclusão social.

¹³O objetivo da educação em direitos humanos é “construir um mundo que respeite a dignidade humana. A concepção de direitos humanos como um todo concentra-se na importância dos direitos civis e políticos, mas, ao mesmo tempo, exige respeito pelos direitos econômicos, sociais e culturais; além disso, apóia a consolidação dos direitos dos povos.” (Magendzo, 2007: p.669)

A educação, como “forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 61), assumiu na década de 40 um status de direito humano, ressoando internacionalmente seu papel transformador compatível com o redimensionamento sócio-político do novo século. Nas palavras de Claude (2005: p.37), “a educação é parte integrante da dignidade humana e é constituída por múltiplas faces: social, econômica e cultural.”. O autor esclarece,

Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos (Claude, 2005, p.37).

Nesse sentido, a mudança de perspectiva em desfavor da cultura homogeneizadora é centrada na formação ética, social e humanitária dos jovens em pleno desenvolvimento biopsicossocial. Conforme os verbetes do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação é basilar no intuito de promover “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...] em prol da manutenção da paz” (Brasil, 1948).

Sob essa mesma visão, e com base nos princípios da Carta das Nações Unidas, a Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) proclamou o ano 2000 como Ano Internacional por uma Cultura de Paz (Resolução de 20 de Novembro de 1997) e a década 2001-2010 como a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (Resolução de 10 de novembro de 1998), delegando à UNESCO a responsabilidade de promover e articular a campanha mundial que ainda hoje congrega milhares de iniciativas no mundo todo, tornando-se um dos mais bem-sucedidos programas dessa agência (Diskin, 2009, p.16).

À luz das diretrizes da ONU, constata-se o aperfeiçoamento de planos e programas nacionais voltados para a promoção dos direitos humanos nos países latino-americanos. Esses programas norteiam as ações do governo federal e estimulam projetos pluridimensionais de solidariedade e de desenvolvimento sócio-econômico da população. O *Plan Nacional de Derechos Humanos Del Perú (2006-2010)*, o *Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario* da Colombia e o Plano Nacional de Direitos Humanos do Brasil (PNDH-3) são exemplos desses planejamentos estatais. De acordo com Abramovay (2002: p.7),

Na América Latina, o discurso político tem reconhecido a importância da participação da comunidade de forma cada vez mais ativa na gestão dos interesses públicos, pois seria claramente antipopular enfrentar a pressão em favor da participação. Embora sigam predominando os programas impostos verticalmente.

A partir dos Programas mencionados, instituições de ensino, organizações não governamentais e grande parte da sociedade civil organizada se apoiam no intuito de promoverem projetos voltados para o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdade fundamentais do ser humano, o senso de dignidade, a não discriminação, a igualdade e a alteridade entre os indivíduos.

Um exemplo de iniciativa nesse sentido é o RECAJ nas Escolas, projeto de extensão universitária desenvolvido no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é realizado por meio da aproximação dos alunos da graduação aos discentes do ensino básico, fundamental e médio das escolas públicas da cidade de Belo Horizonte. O projeto objetiva promover a emancipação cidadã dos jovens, de forma a tornar as novas gerações aptas à tomada de decisões mais conscientes e, portanto, à resolução de seus próprios conflitos de forma compartilhada e consensual, seja na escola, ou em outras esferas da vida social.

Segue-se a perspectiva de que “o protagonismo juvenil é parte de um método de educação para a cidadania que prima pelo desenvolvimento de atividades em que o jovem ocupa uma posição de centralidade, e sua opinião e participação são valorizadas em todos os momentos (Abramovay, 2002, p.67). Assim, crianças e adolescentes problematizam os conflitos escolares por um viés construtivo e aprendem a lidar com as vicissitudes da vida sob um olhar diferenciado, enxergando novos métodos de solução pacífica das controvérsias com base nos princípios da mediação e justiça restaurativa. Privilegia-se “sempre o diálogo e as soluções compartilhadas, que guiarão a sociedade brasileira, desde os primeiros anos da vida escolar, rumo a uma cultura voltada à paz social”(Orsini et.al., 2012, p.214).

Nesse diapasão, o lugar da Escola, como nunca antes, passa a ser redescoberto como um espaço privilegiado, significando um microsistema no qual o fomento do diálogo e o desenvolvimento de práticas construtivas voltadas a uma cultura da paz, configuram importantes ações garantidoras da sustentabilidade dos vínculos intersubjetivos. Sem dúvida, “quando essa proposta é desenvolvida no próprio ambiente escolar, os resultados dessa prática não se restringem apenas a bons resultados no interior da instituição, mas é levado para as famílias e comunidade dos alunos, gerando resultados que se multiplicam” (Sales, Andrade, Alencar, 2007, p.171).

Considerações finais

A globalização da escola, assim, é compreendida como a internalização de conceitos e traços fundamentais do sistema capitalista por parte da instituição de ensino. Esse sistema, por sua vez, é orientado em prol de uma lógica de mercado. Nesse sentido, as relações sociais passam a ter como baluarte a competitividade, o individualismo e a não solidariedade. Face a essa realidade, o multiculturalismo das sociedades contemporâneas, e inerente ao ambiente educacional, é mitigado, implicando no acirramento dos conflitos entre crianças e adolescentes nas escolas.

Desta feita, faz-se necessário que a sociedade e a comunidade escolar reflitam sobre os problemas enfrentados nas escolas, a sua natureza, assim como a forma de geri-los sem que as relações sociais nessas instituições sejam rompidas. A educação pautada em direitos humanos, que valoriza a autonomia e as diferenças, emerge como uma importante diretriz nessa perspectiva, possibilitando que o outro, com suas diferenças e peculiaridades, seja respeitado e incluído na comunidade social em que se encontra inscrito.

Bibliografia

Abramovay, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas* – Brasília: UNESCO, BID, 2002.

Bauman, Z. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. (org. Nogueira, M. A. E Catani, A.). Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.

Chripino, A. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Recuperado el 09 de enero, del sitio Web <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>.

Claude, R.P. (2005). *Direito à Educação e Educação em Direitos Humanos*. Recuperado el 20 de Julio, del sitio Web: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>

Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Recuperado el 20 de Julio de 2013,

del sítio Web <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Recuperado el 29 de Julio de 2013, del sítio Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Diskin, L. (2009). *Cultura de Paz: Redes de Convivência*. Recuperado el 17 de Julio de 2013 del sítio Web: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/gd4/culturadepaz/>

Eljach, S. *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. UNICEF, 2011. Recuperado el 25 de julio de 2013, del sítio Web http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf.

Gajardo, M. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de Uma Década. *Documentos PREAL*, n.15º, Março. 2000. Recuperado el 25 de julio de 2013, del sítio Web www.preal.cl.

Gentili, P. *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*. *Educ. Soc.*[online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1059-1079. ISSN 0101-7330. Recuperado el 28 de Julio de 2013, del sítio Web http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007.

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Recuperado el 28 de Julio de 2013, del sítio Web http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf.

Freitas, J. *Sustentabilidade: direito ao futuro*. Belo Horizonte: Forum, 2011.

Honneth, A. *Reconocimiento y obligaciones Morales*. Arete, Revista de Filosofia. Vol. IX, N°2. Recuperado El 20 de Julio, del sítio http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf.

Krawczyk, N. R. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: Krawczyk, N. R.; Campo, M. M.; Haddad, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

Lima, L. C.; Afonso A. J. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

Lourenço, E. Educação inclusiva. In: DESLANDES, K. ; LOURENÇO, E. (org.) *Por uma cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. Organização das Nações Unidas (ONU). *A Ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado*. Disponível em: <http://www.un.cv/files/HDR2013%20Report%20Portuguese.pdf>.

Orsini, A. et. al. *RECAJ nas escolas: promoção de cidadania e formas alternativas de resolução de conflitos no ambiente escolar*. Revista extensão, Cruz das Almas, BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão. v.3, n.1, p.191 -201, setembro/2012. Recuperado el 09 de enero de 2013, del sítio Web www.ufrb.edu.br/revistaextensao/index.../download.

Orsini, A. G. S. et al. *RECAJ nas escolas: promoção de cidadania e formas alternativas de resolução de conflitos no ambiente escolar*. Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.3, 2012. Recuperado el 20 de Julio, del sítio Web: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/815/763

Ubieto, J.R. Violências escolares. In: Goldenberg, M. (org). *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama, 2011.

Sales, L.M.M. Andrade, D.A. Alencar, E.C.O. Experiência brasileiras de educação em direitos humanos. In Sales, L.M.M (org). *Educação em Direitos Humanos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

Santos, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Edipro, 2000