



Inês Lourenço Martins

# Educação e Peacebuilding

## Uma abordagem a partir da perspetiva Pós-Colonialista

Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais – Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento, orientada pela Professora Doutora Sofia José Santos e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Coimbra, janeiro de 2020



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Inês Lourenço Martins

# Educação e Peacebuilding

## Uma abordagem a partir da perspetiva Pós-Colonialista

Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais – Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Prof. Doutora Sofia José Santos

Coimbra, 2020



## Agradecimentos

---

Terminada esta jornada, nada mais tenho a dar senão os agradecimentos às pessoas que me acompanharam. Embora sendo um caminho semi-solitário, o seu fim foi atingido graças aos seguintes:

Antes de mais, à Professora Doutora Sofia, pelo conhecimento, pela paciência e pelos momentos em que foi a bússola que me orientou em direção ao mais correcto. Sem o seu auxílio é certo que toda esta pesquisa não teria surgido.

Aos meus pais, se as indagações começaram algures, o ponto de partida foi neles. Obrigada pela oportunidade de estudar sempre mais um pouco que o “suficiente”.

Aos meus amigos da República da Praça, da Licenciatura, de Mestrado de Aveiro, de Estrasburgo, entre outros grupos; aos antigos e aos recentes, no geral e em particular. Não conseguindo individualizar cada um deles, saberão que me marcaram. Obrigada pelo apoio incondicional.



## RESUMO

Num mundo marcado pelas crescentes e complexas redes de governação global, as políticas de intervencionismo liberal e de promoção dos Direitos Humanos têm conseguido um espaço de crescente afirmação e ação. Dentro deste contexto, a Educação é frequentemente perspectivada como mote para a recuperação e desenvolvimento de sociedades pós-conflito, de acordo com os requisitos da modernidade liberal. Esta dissertação tem como objetivo analisar o papel da educação enquanto instrumento de intervenção internacional nas sociedades que foram palco de conflitos violentos partindo de uma abordagem crítica e Pós-colonial. Para tal, esta dissertação recorre a estas duas teorias - Teoria Crítica e Pós-Colonialismo - para a construção do teórico enfatizando uma perspetiva de questionamento e de lente crítica necessária para contemplar as dinâmicas subjacentes a um mundo estruturado numa relação hierárquica entre o Norte e o Sul Global. Esta dissertação argumenta que a Educação tem sido usada enquanto instrumento de práticas hegemónicas - exercidas pelo Norte Global - nomeadamente no contexto das missões de Peacebuilding da ONU. Para ilustrar o seu argumento, esta dissertação recorre a uma problematização do conceito e da prática da educação e dos seus contextos e políticas de intervencionismo global. A sua demonstração transmuta-se também através de três exemplos ilustrativos no contexto de intervenções educacionais internacionais no Líbano, no Nepal e na Serra Leoa conduzidas entre 2001 e 2011. Pode por aqui a estrutura de forma muito sintética. Considera-se que o conteúdo desta publicação académica contribui para a visibilização das dinâmicas de poder, resistência e emancipação no sistema das Relações Internacionais, em particular das Relações Norte/Sul.

**Palavras-chave:** Educação; Peacebuilding; Teoria Crítica; Paz Liberal; Pós-Colonialismo.



## ABSTRACT

In a world marked by the growing and complex networks of global governance, policies of liberal interventionism and the promotion of human rights have achieved a space for growing affirmation and action. Within this context, Education is often viewed as a motto for the recovery and development of post-conflict societies, in accordance with the requirements of liberal modernity. This dissertation aims to analyze the role of education as an instrument of international intervention in societies that have been the scene of violent conflicts starting from a critical and post-colonial approach. To this end, this dissertation uses these two theories - Critical Theory and Postcolonialism - to construct the theorist emphasizing a perspective of questioning and a critical lens necessary to contemplate the dynamics underlying a world structured in a hierarchical relationship between the North and the Global South. This dissertation argues that Education has been used as an instrument of hegemonic practices - exercised by the Global North - namely in the context of the UN Peacebuilding missions. To illustrate his argument, this dissertation uses a problematization of the concept and practice of education and its contexts and policies of global interventionism. Its demonstration is also transmuted through three illustrative examples in the context of international educational interventions in Lebanon, Nepal and Sierra Leone conducted between 2001 and 2011. The structure can be very summarized here. The content of this academic publication is considered to contribute to the visibility of the dynamics of power, resistance and emancipation in the system of International Relations, in particular North/South Relations.

**Keywords:** Education; Peacebuilding; Critical Theory; Liberal Peace; Postcolonialism.



## Lista de Siglas e Abreviaturas

---

ARENA: Aliança Republicana Nacionalista

BM: Banco Mundial

FMI: Fundo Monetário Internacional

FMLN: Frente Farabundo Martí de Libertação Nacional

NES: National Education Strategy

OECD: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OI: Organização Internacional

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONU: Organização das Nações Unidas

ONG: Organização Não Governamental

PB: Peacebuilding

R2P: *Responsibility to Protect*

TC: Teoria Crítica

SZOP: Schools as Zones of Peace

UNAMSIL: United Nations Mission in Sierra Leone

UNHCR: Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

UNDAF: United Nations Development Assistance Plan

UNDP: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFIL: United Nations Interim Force in Lebanon

UNIOSIL: United Nations Integrated Office in Sierra Leone

UNMISSET: United Nations Mission of Support in East Timor

UNOTIL: United Nations Office in East Timor

UNTAET: United Nations Transitional Administration in East Timor



# ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b>	<b>v</b>
<b>Resumo</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b>	<b>viii</b>
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1. Teoria Crítica e Pós-Colonialismo: uma ótica alternativa</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Reconsiderar o tradicional: A Teoria Crítica</b>	<b>6</b>
1.1.1. Os primórdios da Teoria Crítica: Escola de Frankfurt e Max Horkheimer:	6
1.1.2. A complementaridade de Habermas para as Relações Internacionais	7
1.1.3. Hegemonia e herança de Gramsci: Robert Cox	9
<b>1.2. Pós-Colonialismo: pela superação de colonialismos formais e informais</b>	<b>11</b>
<b>2. Educação e Pós-colonialidade: o reflexo no mundo contemporâneo</b>	<b>17</b>
<b>2.1. Educação: o que significa? como significa?</b>	<b>18</b>
<b>2.2. Educação Ocidental no Sistema Internacional</b>	<b>24</b>
<b>2.3. Teoria Crítica e Educação</b>	<b>29</b>
<b>3. O peacebuilding como intervencionismo (pacífico) global</b>	<b>33</b>
<b>3.1. Da violência à Paz: a proposta dos Estudos da Paz</b>	<b>34</b>
3.1.1. A triangulação da Violência	35
3.1.2. A triangulação da Paz	37
3.1.3. As três abordagens à Paz: o mote para a efetivação de ações da ONU	39
<b>3.2. Operacionalização pelas Nações Unidas: da resolução do conflito ao mecanismo de Peacebuilding</b>	<b>42</b>
3.2.1. Peacemaking e Peacekeeping	43
3.2.2. Peacebuilding	46
<b>3.3. Principais críticas ao Modelo de Peacebuilding e de Intervenção Global</b>	<b>52</b>
3.3.1. A Paz Liberal: a imposição no sistema internacional?	52
3.3.2. Primazia do Norte (global) sobre o Sul (local)?	54
3.3.3. Sobrevalorização da Esfera Económica	57

<b>4. Peacebuilding e a Educação</b>	<b>61</b>
<b>4.1. Medidas de educação no Peacebuilding: Peace Education e outras considerações</b>	<b>61</b>
<b>4.2. Estudos de caso: análise qualitativa</b>	<b>64</b>
4.2.1. Líbano	66
4.2.2. Nepal	70
4.2.3. Serra Leoa	74
<b>4.4. Considerações Finais</b>	<b>79</b>
<b>Conclusão</b>	<b>81</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>84</b>



## INTRODUÇÃO

A prática educacional constitui um elemento importante para a construção e desenvolvimento da sociedade contemporânea (Sulaiman, 2016). Esta representa uma ação reflexiva na transmissão de valores culturais e identitários das demais coletividades numa determinada sociedade. Sendo frequentemente associada às instituições escolares formais que agrega um sistema de regras de forma a passar ideias a indivíduos, pelo contexto de atual hegemonia liberal, a educação é hegemonicamente entendida na sua formulação mais eurocêntrica. Os discursos académicos e educativos focam-se através do modo de vida europeu (Spivak, 1999). Neste sentido, o que se considera uma educação formalizada parte das ideias colocadas em práticas a partir de iluministas europeus e que foram ampliados ao sistema-mundo através do regime imperial colonialista (Bakhtiari, 2006). A educação formal, no século XIX e XX, correspondia às expectativas e necessidades do mundo europeu, funcionando sob o seu aproveitamento (Frankema, 2012; Kay, 1976; Mwiria, 1991), mesmo depois de o colonialismo ter formalmente terminado.

O pós-Guerra Fria viu emergir um tipo de conflitualidade violenta que Kaldor apelidou de “novas guerras” (Kaldor, 1999). Para dar resposta a essa conflitualidade, instituições internacionais desenharam políticas e modelos de intervencionismo global direcionados a este tipo de contextos. De entre essas organizações, ONU foi das que teve um maior destaque e força operacional. Com base nos estudos de Paz de Galtung (1969, 1971, 1976, 1996) adaptados ao contexto de hegemonia liberal, Peacemaking, Peacekeeping e Peacebuilding surgiram como conceitos de referência. Peacebuilding, em particular, resultou na atuação a longo-prazo de um pós-conflito agindo como mecanismo preventivo de reincidência de conflito e de recuperação societal (Paris, 2004).

O PB, nesse sentido, é identificado como um projeto que opera a vários níveis. Dos pilares centrais na reconstrução da sociedade, a educação é considerada uma prioridade (Novelli, 2011; 2015). E num mundo Pós-Colonial, a diferença face ao que significa e se espera de “desenvolvimento social” é delineado em função da relação Norte-Sul, Desenvolvido/Subdesenvolvido e tendo em conta outras disparidades com base da relação de raças, géneros, etnias (Grosfoguel, 2002). Para isso, a pergunta que nos toma para rumo é: como é que a educação é representada nas dinâmicas mundiais de intervenção, em concreto no modelo de Peacebuilding? Neste sentido, argumenta-se que a Educação tem sido

usada enquanto instrumento de práticas hegemônicas exercidas pelo Norte Global no contexto de missões de peacebuilding da ONU, contribuindo para a perpetuação de um colonialismo informal.

Em termos de estrutura, e tendo em conta que esta dissertação olha para as relações desiguais do sistema internacional a partir de um enfoque na Educação, em concreto, nos projetos de Peacebuilding praticados pelas Nações Unidas, o quadro teórico que sustenta esta dissertação assenta numa perspetiva crítica. Para tal, num primeiro capítulo, esta dissertação expõe os pressupostos e propostas teóricas da Teoria Crítica através de três autores principais: Horkheimer, Habermas e Cox, expondo de igual forma algumas propostas do pensamento pós-colonial. Assim, fica construída a base para o desenvolvimento de uma crítica pós-colonialista à Educação enquanto vector de intervencionismo global no atual sistema internacional. Na demonstração progressiva do seu argumento, esta dissertação concentra-se no seu segundo capítulo a explorar e (des)construir o conceito de “Educação”. As contribuições de Paulo Freire na correlação com a teoria crítica é particularmente relevante. Depois, retrocede-se à prática educacional durante a era colonial fornecendo um contexto das mesmas com exemplos do Quênia e na Malásia. Por fim, contextualiza-se as relações atuais da educação com a globalização e a sua envolvência com a Pós-Colonialidade.

No terceiro capítulo, analisa-se a componente da educação no âmbito do modelo de Peacebuilding, tendo em conta as propostas teóricas da Violência e da Paz propostas por Galtung. Numa fase de transição para a aplicação prática, analisam-se os instrumentos operativos da ONU na pacificação de conflitos, especificamente Peacemaking e Peacekeeping, que são brevemente explanados, e o modelo de peacebuilding ao qual se dá mais destaque. Tendo em conta que o Peacebuilding se posiciona como fulcral nesta discussão, entraremos no detalhe desta intervenção. As quatro dimensões de atuação (Ramsbotham, 2005) preconizam uma ação a longo-prazo na sustentabilidade governativa e com fim de melhorar as condições de vida das populações afetadas pela guerra. Todavia, nas intervenções que têm sido realizadas ao longo destes últimos 30 anos, a prevalência de uma intervenção liberal focada nos interesses económicos do Norte Global conduziu ao impacto negativo nessas mesmas populações. A crítica ao modelo da Paz Liberal vai ao encontro desses desafios, rematando o capítulo sobre a intervenção pacífica da ONU.

Por fim, Para ilustrar e reforçar o argumento que apresenta, esta dissertação apresenta e analisa também três casos ilustrativos. Trata-se de uma análise detalhada a três intervenções

de Peacebuilding no Líbano, no Nepal e na Serra Leoa entre (aproximadamente) 2001 e 2011. Os relatórios foram financiados pela UNICEF em conjunto com a União Europeia e o Governo da Holanda. Os três estudos de caso observam a Educação como ponto central na intervenção identificam as fragilidades dos projetos educativos e comparam os resultados expectáveis com os resultados finais.

Metodologicamente, efetua-se a investigação com recurso a fontes primárias e secundárias. Analisaram-se artigos académicos e de jornais, monografias, documentos oficiais e relatórios de OI's e de ONG's. O registo temporal desta investigação, embora tendo uma breve contextualização do século XIX e XX da componente educativa, centra-se nos anos posteriores a 1990. Quanto à parte empírica, os casos de estudo surgem a partir da avaliação de casos de PB na vertente educacional realizados entre 2001 e 2011. Assim, a escolha destes casos foi motivada pelo ator que desenvolveu o modelo de PB no terreno - em específico a ONU -, sendo a análise levada a cabo tendo em conta as propostas teóricas de Galtung, bem como as reflexões Pós-Colonialistas e de perspectiva crítica.

A consciencialização dos diferentes fluxos que mantêm as relações de desigualdade surgem como justificação do interesse analítico da dissertação. O âmbito educativo não deve ser uma fonte da disparidade social, daí a necessidade de ampliarmos a discussão em torno deste mesmo tema.



## 1. Teoria Crítica e Pós-Colonialismo: uma ótica alternativa

Este primeiro capítulo pretende apresentar o quadro teórico que sustenta e referencia esta dissertação, especificamente a Teoria Crítica e o Pós-Colonialismo. Estas teorias tornam-se relevantes para a análise do objeto de estudo na medida em que abordam o assunto partindo de duas perspetivas: 1) a Teoria Crítica é relevante porque ajuda a compreender que as construções sociais e políticas são sempre situadas e dá-nos ferramentas metodológicas para desconstruir essa subjetividade; 2) o Pós-Colonialismo especifica que as relações de poder hoje dominantes se estruturam em torno de um eixo central de discriminação, o colonialismo. Partindo destas características, procura-se obter uma ótica alternativa da realidade que nos é proposta. A articulação entre estas duas abordagens teóricas permite explorar analiticamente a temática da educação (in)formal no contexto das relações Norte-Sul em que o intervencionismo global se tem encaixado.

A primeira secção apresenta os princípios teóricos da Teoria Crítica desenvolvida na primeira metade do século XX e que partiu da Escola de Frankfurt. Nesse âmbito, Max Horkheimer - um dos diretores dessa mesma instituição - instiga e desenvolve a sua reflexão em torno da crítica à sociedade de produção da sua época (Held, 1980; Bohman, 2005; Devetak, 2005; Maia, Silva e Bueno, 2017; Horkheimer, 2002; Anibal, 2010; Ruz, 1984). Numa segunda secção, analisamos Jurgen Habermas e a sua renovada concepção da crítica (Garrido Vergara, 2011; McCarthy, 1981; Rodriguez, 2012; Goulart, 2009; Ruz, 1984). O que difere entre um e o outro é a dualidade entre pessimismo/optimismo entre as relações sociais (Grosfoguel, 2002; 2008). Habermas revela-se importante pelo cruzamento da emancipação humana societal com a componente comunicativa e de interação global: que através do diálogo é possível fomentar a mudança positiva (mesmo internacionalmente). Por último, aludimos a Robert Cox e a sua explicação de hegemonia numa ordem mundial em transição (recuperando as noções de Gramsci) (Cox, 1981, 1977; Thomas, 2009). O conjunto destes três autores permite-nos pensar nas dinâmicas de poder do mundo contemporâneo.

Na segunda parte, centramo-nos na abordagem Pós-Colonialistas (Grosfoguel, 2002; Young, 2003) que parte do pressuposto que apesar do colonialismo ser um processo formalmente terminado, na prática, as relações de poder que o sustentavam mantêm-se informalmente - com expressões distintas e menos visíveis. As instituições muitas vezes atuam de modo a que prevaleça uma visão homogénea e de monopólio cultural. Neste sentido, as minorias culturais recebem menor atenção precisamente por lhes ser dirigida pouca atenção. Spivak (1988; 1999

e Dhawan, 2018) e Grosfoguel (2002; 2008), autores não-ocidentais elaboram uma reflexão na primeira pessoa e a partir das suas experiências. Nas suas obras sublinham a relevância e de que modo os atores hegemónicos perpetuam as relações coloniais entre centro/periferia e como sustentam certas hierarquias no sistema internacional, nomeadamente “de classe, sexuais, de género, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (Grosfoguel, 2008:143).

## 1.1. Reconsiderar o tradicional: A Teoria Crítica

### 1.1.1. Os primórdios da Teoria Crítica: Escola de Frankfurt e Max Horkheimer:

A Escola de Frankfurt é a instituição-mãe da Teoria Crítica e dos seus formuladores (desde Max Horkheimer, Theodor Adorno a Herbert Marcuse, Walter Benjamin e posteriormente Jürgen Habermas). Da particularidade adjacente desta corrente de pensamento é que pode ser cruzada com outras disciplinas. Ao analisarmos através da vertente crítica adquirimos uma visão mais ampla da realidade. A interpretação Crítica da realidade sociológica não tem os mesmos significados nem os se desenha com os mesmos moldes para os teóricos que a sustentam (Held, 1980). Isto é, cada investigador tem a sua interpretação do que se considera ser a Teoria Crítica. Held (1980) e Bohman (2005), por exemplo, afirmam que existem dois ramos, ou antes dois caminhos paralelos da Teoria Crítica: um atribuído e estudado por Horkheimer no Instituto de Pesquisa Social na Escola de Frankfurt com início em 1923; outro ramo é tomado por Jürgen Habermas a partir da década de 1960.

Independentemente das interpretações dos teóricos da Teoria Crítica, a mesma advém das linhas filosóficas de tradição marxista, recuperando as críticas a Hegel. Surge - tal como a sua denominação nos remete - através da crítica à sociedade de consumo e produção capitalista. Este pensamento adveio do período entre o iluminismo e a modernidade do século XX. Tal marco temporal mostra-se esclarecedor porque representa um “emblema de uma filosofia que questiona a vida social e política moderna através do método de crítica imanente” (Devetak, 2005:141). Dos pioneiros da Teoria Crítica - senão mesmo o seu criador - foi Max Horkheimer, um dos primeiros diretores do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt antes da eclosão da IIª Guerra Mundial.

A Teoria Crítica, pela concepção de Horkheimer, surgiu numa altura de profundo questionamento da sociedade: a ascensão do nazismo e fascismo e de outras ideologias

emergentes como o controlo de massas, assim como o avanço técnico-científico parecia estar a levar a Humanidade para um lugar mais vazio que nunca (Maia, Silva e Bueno, 2017). Esta insatisfação fez com que o autor rejeitasse as correntes filosóficas em voga, como o idealismo e o positivismo, baseando-se na posição marxista relativa à sociedade capitalista e de produção. Tal como reflete num dos seus primeiros ensaios “Traditional and Critical Theory” (2002), Horkheimer distancia-se da concepção tradicional da teoria para analisar o objeto de estudo. Isto é, para o autor, a Teoria Tradicional frequentemente utilizada nas Ciências Naturais não pode ser de igual modo aplicada à sociedade. A Teoria Tradicional articula-se com resultados exactos que dificilmente podem ser contestados, são geralmente aceites pela comunidade científica (Horkheimer, 2002). Pelo contrário, a Teoria Crítica, de natureza multidisciplinar, consciente e que questiona o status quo da sociedade. Pressupõe a liberdade, mesmo que esta se ausente no momento de análise (Horkheimer, 2002). Neste sentido, enquanto que a Teoria Tradicional é rígida, exata e aceita os efeitos sem possibilidade de os questionar, a Teoria Crítica considera que uma resposta nunca é linear: é uma sequência de ações em que todas as variáveis devem estar em análise. A crítica feita por Horkheimer é que as principais teorias que resolviam o modo de compreensão da sociedade eram unicamente validadas pelo meio da Teoria Tradicional, frequentemente aplicada nas ciências naturais (Anibal, 2010). A Teoria Crítica veio questionar a relatividade unidimensional da Teoria Tradicional (Anibal, 2010).

A mudança societal adquire-se a partir do momento que se pensa fora da linha do comum ou também chamado o processo de Emancipação (Anibal, 2010). Horkheimer deixou espaço para que a discussão se alastrasse nas Ciências Sociais: as críticas aos trabalhos do teórico foram múltiplas, encontrando-se nelas incongruências e/ou insuficiências explicativas (Ruz, 1984). Esta lacuna permitiu a Habermas desenvolver a sua vertente da Teoria Crítica e, mais tarde Cox, cruzando a mesma com o conceito de hegemonia. Aborda-se brevemente nas secções seguintes.

### **1.1.2. A complementaridade de Habermas para as Relações Internacionais**

Habermas toma como ponto de partida a crítica à racionalidade desenvolvida por Horkheimer e Adorno. O autor refere que não se pode usar a crítica como corrente nem fazer o criticismo a algo em simultâneo. Ou seja, existe uma discordância na ética da Teoria Crítica segundo Habermas, já que há que haver um distanciamento para conceder validade ao discurso no qual incidimos a apreciação alternativa (White, 1980). A sua dimensão da Teoria Crítica

desdobra-se numa forma metafísica densa e complexa, sendo associada à segunda geração da Escola de Frankfurt (Garrido Vergara, 2011). Habermas publica a Teoria da Ação Comunicativa em 1981 que, dividida em dois volumes, entrecruza várias áreas de estudo, como a Comunicação e a Psicologia. Trata-se do seu contributo principal para a Teoria Crítica. A junção multidisciplinar, própria da teoria de Habermas, surge a partir da “questão teórica-empírica” (McCarthy, 1981:129). Ou seja, reorganiza e origina a sua concepção da Teoria Crítica dando-lhe uma forma mais organizada (adjacente da teoria tradicional) mas com o empirismo necessário na avaliação das relações sociais (que provém do argumento principal da Teoria Crítica de Horkheimer). Contudo, é a linguagem que confere a teorização e composição essencial para o acordo mútuo na esfera societal (Garrido Vergara, 2011). Ele propõe uma concepção crítica que se supera do individualismo próprio da filosofia da época. A sua principal base era o diálogo e a ação comunicativa para a partilha de visões racionais e conseqüente construção da democracia.

Numa breve contextualização do seu trabalho principal, “Teoria da Ação Comunicativa: Racionalidade da Ação e Racionalização Social” seguiu-se pela publicação do segundo volume acerca da “Crítica da Razão Funcionalista”. Afastando-se da tendência pessimista colocada pelo seu antecessor, Habermas responde que o Acto Comunicativo é tanto “empírico - nasce do culminar de experiências históricas e particulares - como transcendental - contém categorias e esquema que permitem dar forma e estrutura ao mundo” (Rodriguez, 2012). Tendo em conta que cada indivíduo comunica de acordo com a sua realidade e experiências, o seu ato é único (McCarthy, 1981). Neste sentido, a sua partilha regenera visões necessárias para a mudança na sociedade civil (Goulart, 2009; Rodriguez, 2012). Isto é, a própria ação comunicativa é uma ação social, despoletador de novas visões entre indivíduos, motivadora na alteração do status quo (Garrido Vergara, 2011).

Aliada a este ato discursivo está a razão, mas que não se encontra isolada no indivíduo (Silva, 2005).

“Essa situação [criação da razão] requer uma certa dose de tolerância no diálogo. Todos os participantes devem ter oportunidades iguais de participar. Devem exercer o direito de afirmar, defender ou questionar qualquer posição normativa. Essa interação não deve ser impedida por papéis ativos ou diferenças de status. Além disso, os participantes devem se inspirar no desejo de atingir um consenso sobre a verdade das afirmações e a validade das normas. Habermas não afirma prover uma prescrição para dilemas éticos. O agir comunicativo é mais um procedimento, em que a validação ocorre por meio de um processo de diálogo.” (Silva, 2005:270)

Ou seja, para a promoção da razão, os intervenientes devem estar em posições semelhantes. Caso contrário, é antes uma ação de imposição.

Esta proposta teórica pode ser transferida para as relações internacionais: ao invés de indivíduos, os estados tomam parte dessa ação comunicativa.

A solução habermasiana de uma política transnacional em busca de melhorias e na continuação das redes globais. No caso do Estado, o recurso para fazer com que o Estado possa continuar preenchendo suas funções sociais é deixar a estrutura tradicional do Estado de lado e passar a confiar em organismos políticos capazes de assumir a economia e as relações transnacionalizadas e instituir as condições para uma política democrática para além do limite do Estado nacional. A teoria habermasiana torna-se essencial para contrastar o modelo realista de equilíbrio de poder e concretizar uma análise estrutural do sistema internacional, que priorize os fatores políticos, jurídicos, sociais e culturais, buscando conexões causais nos fatos e identificando as tendências do sistema (Aguirre, 2014:12)

Habermas reúne a lógica e o observável na sua renovada Teoria Crítica (traduzida pela Teoria do Agir Comunicativo) (White, 1980; Garrido Vergara, 2011). Uma mensagem que parte de um indivíduo com vivências próprias que determinou a sua linguagem e modo de se expressar. Essa mensagem pode ser também um ato de regeneração social quando interligadas com as de outros indivíduos, ao que Habermas compreende que o diálogo é um meio de mútua compreensão dessas mensagens (Garrido Vergara, 2011; Goulart, 2009; Rodriguez, 2012; Silva, 2005). Partindo deste raciocínio e da herança de Habermas, pretendemos saber se essa compreensão mútua é possível entre as diferentes faixas de uma sociedade e das relações internacionais (Aguirre, 2014; Garrido Vergara, 2011). Indicamos então a reflexão de Cox sobre a hegemonia e como certas partes da sociedade - não só intrínsecas a um estado-nação, como também no panorama internacional - se fazem notar mais em comparação a outras.

### **1.1.3. Hegemonia e herança de Gramsci: Robert Cox**

Em termos de Relações Internacionais, é Robert Cox que traz a Teoria Crítica para o seio da disciplina. A conhecida citação de Cox sintetiza bem a sua perspectiva: “uma teoria é sempre para alguém e para um propósito” (Cox, 1981:4). Tal como Horkheimer, Cox diferencia a linha orientadora que a teoria que Cox denomina de “problema-resolução” toma em contraste com a “Teoria Crítica”: a primeira é “simples e de resposta direta” sendo antes “um guia para resolução de problemas dentro dos termos de uma perspectiva específica”; por sua vez, a Teoria Crítica toma formas mais “reflexivas dentro do processo teórico” e “abre a possibilidade de abrir caminhos para uma perspectiva também ela válida” (Cox, 1981:128). Cox desenvolve a sua reflexão no âmbito das Relações Internacionais, concentrando-se no estudo do poder, das ordens sociais e na relação entre os estados no universo político.

Contudo, na aplicação da Teoria Crítica nos seus ensaios sobre as esferas políticas mundiais, Cox (1981:135) observa que os conceitos teóricos utilizados em geral derivam de um conjunto de “hábitos, pressões, expectativas e constrangimentos”, ao que a ordem mundial se pode regular. Com base neste raciocínio, a existência de estados-nação que têm um maior poderio exerce, em consequência, uma pressão de superioridade em relação a outros. A este fenómeno impositivo é denominada de Hegemonia, ideia desenvolvida por Antonio Gramsci. Para quem o poder resultado não necessariamente da coerção, mas sim do consentimento dos grupos dominados através da conquista ideológica de massas populacionais (Thomas, 2009). Gramsci, no conjunto das suas obras, foi desenvolvendo a sua tese em torno do *modus operandi* da política (Oeste versus Este) e ainda sobre a Hegemonia praticada pelas forças sociais que detinham mais poder (Thomas, 2009). Gramsci afirmava que a “guerra é um movimento de posição” e que nela “concentrava uma hegemonia presente nas fundações do estado integral” (Thomas, 2009:150). O conceito prático de hegemonia veio também acompanhado da ideia de que esta era efetivada como sendo um “mecanismo de subordinação intermediada”, ou seja, que a soberania do poder político é “exercido nas classes em proximidade do grupo líder” (Thomas, 2009:163). Esta ideia apresenta-se em oposição à ideia de “Dominação”, cujo ofício é o “exercício de poder enquanto que haja uma oposição direta” (Thomas, 2009:163). Em suma, a Hegemonia é um ato realizado por uma camada social dominante que exerce o poder, de forma pouco perceptível, porém com o fim de atingir os seus objetivos.

Ao analisar as tendências hegemónicas ele verifica que as estruturas institucionais de um estado estão também conectadas às forças sociais (Cox, 1981:138). Por exemplo, um estado usufrui do “Poder” sob o ponto de vista internacional varia através das: (a) relações de produção, isto é, da oferta de produto face ao seu consumo, de um ponto de vista internacional; (b) medidas que incidam no nexo político-securitário e as repercussões que estas possam ter na economia; (c) consequências das políticas económicas no panorama internacional. O “poder” de um estado-nação é expresso através destas três premissas de Cox (1977) claramente dependente do liberalismo económico internacional. Quem detém mais poderio económico é quem tem uma maior capacidade de exercer poder entre outros estados. Retomando Cox (1981; 1977), este analisa essas dinâmicas de poder e de hegemonia partindo das regras económicas de investimento e troca de capital nas Relações Internacionais. Cox (1981) mais tarde chegou à conclusão que a estratificação e divisão social (mitigado pelas diferenças étnicas e raciais) beneficiava a prática hegemónica do espectro ocidental. Pelo que

é a partir deste ponto que nos movemos em direção aos discursos Pós-Colonialistas e de que modo esta estratificação do poder - à sombra das hegemonias ocidentais - nos dão a visão do lado oposto de onde o poder se concentra.

Cox (1981) esperava que o aumento da produção e da indústria no “terceiro mundo” fosse diminuir quer o conflito, quer a disparidade entre nações. Atualmente verificamos que quer um quer outro ainda se mantém como tendência. Ao que se coloca a questão: porque é que não se obteve os resultados desejáveis mesmo após a expansão mercantil e liberal-democrática? Como veremos no terceiro capítulo, através das observações empíricas dos demais teóricos (Collier, 1999; 2003; Duffield, 1994, 2010; Chandler, 2004, 2010; Paris, 2004; Richmond, 2006), o liberalismo (económico) aliado à Paz não só não travou a insurgência conflitos, como também não levou à melhoria de condições de vida em certos países do “terceiro mundo”. Esta análise reforça a atitude Hegemónica em função da economia (dinâmicas de mercado) e da superioridade ocidental nas ciências, em geral. Partindo deste estudo, refletimos como as Relações Internacionais interagem através do Peacebuilding e da Educação.

## 1.2. Pós-Colonialismo: pela superação de colonialismos formais e informais

A Teoria Crítica foi um marco na filosofia e sociologia do século XX. Deu origem a muitas outras concepções teóricas que nos permitem compreender as relações contemporâneas globais. O Pós-Modernismo, o Feminismo e o Pós-Colonialismo foram teorias que adquiriram o aspecto crítico precedente, e cada um tem as suas particularidades. No geral, estas teorias adquirem uma preocupação com “o patriarcado, com as construções de identidade e com a assimetria na política nacional e global” (Linklater, 2005). No que toca aos interesses, o distanciamento das teorias tradicionais é claro (Linklater, 2005). Nesta seção em concreto vamos incidir no Pós-Colonialismo, abrangendo quais as atitudes discursivas, pressupostos e principais críticas que esta teoria delineia em relação às restantes. Abordagens de Spivak e de Grosfoguel são consideradas pertinentes para reforçar o fundamento teórico, sem tirar a vantagem a outros teóricos que possam acrescentar à discussão.

Historicamente, o Pós-Colonialismo surge com as revoltas anti-coloniais nos antigos impérios europeus extraterritoriais (Young, 2003). Estas lutas suburbanas e, de certo modo ocultas para o mundo ocidental, adquirem convicções descentralizadas da produção teórica tradicional e que se afirmam como uma nova ordem. Os estudos Pós-Coloniais coadunam o

ressurgimento de discursos com a emancipação teórica de identidades fora da esfera ocidental. Ou seja, é uma “reorientação no sentido das perspectivas de conhecimento, assim como necessidades desenvolvidas fora do Ocidente” (Young, 2003:6). Para a compreensão desta epistemologia existe a necessidade de observar partindo do início, considerando a experiência de vida e conhecimento dos “subalternos” (mais à frente falaremos deste tópico) (Young, 2003). É-nos proposto o contrário pelos discursos provenientes dos atores “superiores” (Young, 2003). Resumidamente, a definição do Pós-Colonialismo é a seguinte:

Postcolonialism, with its fundamental sympathies for the subaltern, for the peasantry, for the poor, for outcasts of all kinds, eschews the high culture of the elite and espouses subaltern cultures and knowledges which have historically been considered to be of little value but which it regards as rich repositories of culture and counter-knowledge. The sympathies and interests of postcolonialism are thus focused on those at the margins of society, those whose cultural identity has been dislocated or left uncertain by the forces of global capitalism - refugees, migrants who have moved from the countryside to the impoverished edges of the city, migrants who struggle in the first world for a better life while working at the lowest levels of those societies. At all times, postcolonialism stands for a transformational politics, for a politics dedicated to the removal of inequality - from the different degrees of wealth of the different states in the world system, to the class, ethnic, and other social hierarchies within individual states, to the gendered hierarchies that operate at every level of social and cultural relations. Postcolonialism combines and draws on elements from radical socialism, feminism, and environmentalism. Its difference from any of these as generally defined is that it begins from a fundamentally tricontinental, third-world, subaltern perspective and its priorities always remain there. For people in the west, postcolonialism amounts to nothing less than a world turned upside-down. It looks at and experiences the world from below rather than from above. Its eyes, ears, and mouth are those of the Ethiopian woman farmer, not the diplomat or the CEO. (Young, 2003:114)

Uma figura que se destaca dos demais teóricos pós-coloniais é Gayatri Chakravorty Spivak que não só se identifica enquanto pós-colonialista como também se posiciona partindo dos princípios “do feminismo marxista e da desconstrução de Derrida” (Spivak, 1988). A autora inaugura-se com o seu primeiro artigo em 1988 com o título “Can Subalterns Speak?”. Contudo, em 1999, com a “A Critique of Postcolonial Reason - Towards a history of Vanishing Present” a autora foca-se as ideias fundamentais dos quatro alicerces da sociedade Ocidental: a Filosofia, a Literatura, a História e a Cultura. É partindo deste princípio de desconstrução (ou seja, da desmistificação de conceitos e pressupostos observados de outro ponto de vista) que Spivak esclarece a sua concepção do Pós-Colonialismo. No primeiro ponto, Spivak (1999) argumenta que os “Três Sábios” usados como referência (Kant, Hegel e Marx) se concentram apenas na sua realidade ocidental contribuindo para a “formação do sujeito elítico-político europeu”. Ela aponta diretamente que “o sujeito em Kant é diferenciado geopoliticamente” (Spivak, 1999:27) e de forma histórica. Acrescenta ainda o desprezo de Hegel em relação a uma importante obra na cultura indiana (Gītā) e ainda o

pessimismo de Marx em relação ao socialismo (Dhawan, 2018) contribuíram para o estabelecimento do imperialismo e para o seu início partindo do território europeu.

No capítulo seguinte, Spivak (1999) critica a Literatura britânica do século XVIII pelo seu entendimento da “mulher” ocidental nos territórios das ex-colónias. A autora remete-nos para a reflexão crítica a que certas obras (entre elas, Jane Eyre de Charlotte Bronte) tendiam em demonstrar os descendentes europeus como os representantes missionários ideais (Spivak, 1999:122). Para além dessa ideia subentendida, também as traduções efetuadas entre dois idiomas podem fazer parte de uma composição maior denominada pela “violência epistémica” exercida através da tradução (Spivak, 1999:164). Ou então mesmo através da linguagem é possível transmitir a repressão atribuída a uma raça: ao denominar um indivíduo de uma raça diferente como “pessoa de cor” por si só já é uma diferenciação significativa à “pessoa branca” ou “pessoa transparente”, ou ainda “pessoa sem cor” (Spivak, 1999:165).

Aludimos ao facto do primeiro artigo de Spivak - “Can Subaltern Speak?” de 1988 - ter sido das suas primeiras reflexões pós-colonialistas tendo como inspiração Derrida. A esta questão, ao qual a autora responde negativamente, provém de uma análise principalmente feminista da população provenientes das antigas colónias britânicas e, em específico, das mulheres desta parte geográfica. Existe uma perda do simbolismo da mulher do terceiro mundo “apanhada entre a tradição e a modernidade; entre o patriarcado e o imperialismo, entre a constituição do sujeito e formação do objeto” (Spivak, 1988:102). Isto porque o papel da mulher é por si só mal caracterizado nas nações imperialistas; no que toca à Índia e dos demais territórios ex-colónias, a mulher defronta-se com uma dupla luta (Spivak, 1998; Young, 2003). O sujeito debate-se pela emancipação dos poderes estabelecidos pelos movimentos imperialistas. Paralelamente, também se tenta libertar de um sistema predominantemente dominado pela representação masculina.

Grosfoguel (2008), por sua vez, incorpora a discussão Pós-Colonialista de forma mais abrangente, já que não se concentra em objetos de estudo diretos como Spivak. Ao contrário de Spivak, Grosfoguel concentra-se nos fluxos atuais de relação do poder. Recorre a um discurso mais atual do processo emancipatório. Primeiro, o autor refere a dificuldade que os teóricos pós-colonialistas têm em desprender-se do “cânone ocidental”. Ou seja, a articulação da matéria prática da teórica é ainda um domínio de “colonialidade global” praticado pela esfera euro-americana (Grosfoguel, 2008). Por exemplo, Grosfoguel atribui a tendência do “sistema-mundo” de avaliar os fatores político-económicos centrados, em parte, na lógica do capital. No outro lado da moeda existem os teóricos pós-colonialistas que se centram na

questão cultural dos subalternos. O problema é que existe ainda uma predominância hegemônica concentrados nestes meios recursivos. Ou seja, em vez de criar um mundo “pluriversal” com o cruzamento das virtudes discursivas do antônimo de tudo que seja “patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu”, parte do que vivemos é ainda dotado desse meio “universal” (consequentemente de uma única visão) (Grosfoguel, 2002; 2008).

Como consequência, “a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento” (Grosfoguel, 2008:136; Spivak, 1988). Porém, para tal é necessário criar meios e canais de comunicação “institucionais e não institucionais” para a abertura discursiva aos subalternos (Grosfoguel, 2008). Outro fator de relevo para que esses discursos sejam alvo de emancipação é que provenham dos próprios atores locais. Como nos diz Grosfoguel (2008:139), as noções não podem ser impostas: “as mulheres ocidentais não podem impor (a noção de) emancipação a mulheres não-ocidentais”, tal como povos “ocidentais não podem impor (a noção de) democracia a povos não-ocidentais”.

A “Colonialidade” é algo presente nas relações internacionais (Grosfoguel, 2008), estando implícita nos meios institucionais que ambicionam a universalização de sistemas situados e legitimados pela modernidade ocidental (Grosfoguel, 2002;2008). Fundamentalmente, os atos de colonialidade ainda se mantêm mesmo que estes não se representem através da presença direta de administrações coloniais nos territórios (Grosfoguel, 2002), ou seja, formalmente. Esses atos são suportados e fomentados pelo sistema capitalista, pelo patriarcado, pelo racismo, entre outros eixos de discriminação (Grosfoguel, 2002). Veremos também mais à frente - capítulo III - este argumento no que toca à Paz Liberal, isto é como se revela este apoderamento do sistema “euro-americano” nas relações entre os países periféricos e as grandes potências.

Concluindo, do ponto de vista epistemológico, esta dissertação aproxima-se da proposta da Teoria Crítica e do Pós-Colonialismo pelos seguintes motivos. Primeiro, considera que os processos sociais não são lineares. , sendo importante ter em conta as questões profundas e estruturais que sustentam o contexto que se estuda. A Teoria Crítica incita-nos a refletir querendo explorar posições e explicações a partir de uma perspectiva alternativa daquilo que é formal, usual e acriticamente aceite. Partindo desse motivo, esta dissertação recorreu, em primeiro lugar, a Horkheimer que explica como é que a teoria tradicional se opõe à teoria crítica

A secção sobre Habermas complementa-se no enquadramento teórico na medida em que surge como uma crítica construtiva a Horkheimer acrescentando que a evolução do ser humano é possível através da ação comunicativa. Isto é, o diálogo é promotor da emancipação humana, já que reconhece a existência de múltiplas realidades e concepções que são inerentes a cada indivíduo. A partir deste cruzamento de experiências consegue-se obter um maior conhecimento e reflexão. Para além da origem, Habermas também se insere no quadro teórico da TC porque oferece um raciocínio que vai para lá da visão simples de causa-efeito (como na teoria tradicional): reúne os fatores provenientes da experiência. A mesma hipótese pode ser exportada e ampliada para as Relações Internacionais. Nesse sentido, pretende-se abrir mais uma discussão em torno do modelo de intervenção global praticado pela ONU, da sua relação entre a Paz e a Violência e como é que certos desafios carecem de ser superados no universo do Peacebuilding.

Terminando o subcapítulo sobre a Teoria Crítica, referimo-nos a Cox e à sua alusão à “Hegemonia” de Gramsci pela existência de pressões e tensões por quem detém o poder. Quando falamos da emancipação relativa à TC, falamos também a nível internacional da relação entre estados. Discutiu-se, de forma superficial, que alguns estados são detentores de maiores privilégios que resultam da acumulação de poder através do sentido económico do capital. E tendo o Estado, a Educação e a sociedade civil uma relação próxima, o nexos entre estes elementos e as relações hegemónicas devem ser abordadas (Olmo e Torres, 2012).

O Pós-Colonialismo vem por este meio acrescentar voz aos discursos e epistemologias não-ocidentais. Descentraliza-se a discussão em torno dos teóricos europeus e focamos nas considerações de Spivak e Grosfoguel. O Pós-Colonialismo exalta os contextos históricos e que nos quais influenciaram o presente: revela a tentativa de universalização e sobreposição cultural do ocidente ao resto do mundo. A disparidade social e económica tem uma raiz colonial e tal também acontece na e através da Educação. Em ambos os exemplos - Spivak e Grosfoguel - determinam que o sujeito não-ocidental é ainda abandonado pela falta de reconhecimento e validação.



## 2. Educação e Pós-colonialidade: o reflexo no mundo contemporâneo

Este capítulo tem o propósito de analisar as propostas e dinâmicas educativas a partir de uma leitura crítica que integra processos como o colonialismo, o pós-colonialismo e a globalização. A relação de poder entre Norte/Sul global teve consequências na atualidade e a educação não foi caso de exceção. Conservamos a definição geral do que é a educação, ou seja, de acordo com o dicionário esta reflete-se como sendo:

Processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo (sobretudo na infância e na juventude) e a sua adequada inserção na sociedade; processo, geralmente orientado por outrem, de aquisição de conhecimentos e aptidões; instrução; conjunto dos recursos dedicados à gestão do sistema escolar de um país, região, etc.; conjunto de métodos e técnicas desenvolvidas com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem; pedagogia; formação que se recebeu ou ministrou; aperfeiçoamento de um sentido, de uma aptidão, etc.; domínio e observância das normas de conduta socialmente aceites; cortesia. (Infopédia, 2020)

Entende-se que esta definição é entendida na transversalidade, pelo que abordamos, numa primeira secção, os conceitos e práticas da educação. Nesta assimilação procura-se o significado da educação - através de um denominador comum do conceito - e como este se desenvolve nas diferentes áreas epistemológicas e geográficas no mundo. Convém reafirmar que esta análise tem como base uma perspectiva crítica com enfoque Pós-Colonial.

Refere-se também que não se pretende questionar a importância da Educação como promotora da literacia. Ou seja, reitera-se que “a educação é uma ferramenta essencial para a liberdade da natureza humana”, é valiosa para o indivíduo na medida em que oferece melhores condições para o seu desenvolvimento pessoal e age como elemento de “revolução das normas e valores da sociedade” (Sulaiman, 2016:474). Salienta-se que se pretende fixar a educação como elemento com entendimento hegemónico colado a um entendimento ocidental de educação. A educação, quando globalizada, é refletida sob a forma de “imperialismo cultural” (Sulaiman, 2016). O Sistema Internacional é hierarquizado - tal advém da herança histórica do colonialismo - e privilegia quem tem mais poder económico e financeiro.

Este capítulo oferece três secções diferentes (sempre em torno da Educação): uma primeira, em que investiga o significado, as práticas pedagógicas e como é feito o seu entendimento numa maneira geral. Observa-se as desigualdades no elemento educativo formal através de

três elementos cujos discursos Pós-Colonialistas se inspiram também (nas componentes económica, racial e geográfica). No segundo segmento, analisa-se a educação ocidental no Sistema Internacional. Tem-se em conta a ordem cronológica, no qual relata as tensões educativas no antes e durante o Colonialismo. A abordagem parte de uma ótica de contextualização histórica: o que acontece atualmente nos territórios não-ocidentais é precisamente um resultado das ações do passado colonial e que muitas das falhas educacionais foram causadas por essas dinâmicas. Por fim, encerra-se o capítulo com o entendimento de alguns autores - entre eles Paulo Freire - que se colocam como essenciais para a correlação da Teoria Crítica e a Educação. Aqui a discussão remete-nos para o surgimento de novos formatos educacionais que se afastam da tradicional formal. Esta ordem exalta a evolução da educação a partir da perspectiva crítica e Pós-Colonial, reafirmando que quem detém o poder é o mais privilegiado na educação. A tendência aqui exposta é ainda perpetuada pelas dinâmicas com fim à obtenção da Paz, entre elas o Peacebuilding. Este segmento será desenvolvido no capítulo III e na exposição dos estudos de caso - parte empírica - que remata o argumento principal.

## 2.1. Educação: o que significa? como significa?

O sistema de ensino é uma expressão do mundo contemporâneo que fornece características, valores e costumes do meio social de uma geração para a seguinte (Carnoy, 1974). William Daros (1997) enumera as funções sociais do ensino que se estendem desde: a) inserção e socialização do indivíduo com os restantes de sua semelhança; b) continuidade social, como elemento de transmissão de heranças culturais; c) a mudança social, enquanto chave para a inovação de uma sociedade; d) a função económica que atribuí um valor capital ao ser humano; e) a função política, considerando a escola como elemento atribuidor de pensamento crítico; e simultaneamente, f) função de controlo social, já que esta também pode restringir a ideia a visão sobre um certo assunto; g) a função de seleção social, permitindo certos indivíduos destacarem-se em relação a outros.

A escola é o espelho de uma sociedade, podendo-se nela observar os valores pelos quais a mesma se molda. É o que permite a passagem de testemunho do que foi, do que é e do que poderá vir a ser uma determinada sociedade. E tal é, sem dúvida, uma vantagem da educação formal. O que se tem vindo a verificar é uma crítica cada vez mais assertiva ao sistema de ensino em geral, também pelos novos desafios que a sociedade contemporânea parece

contemplar. Em plena década de 1970, teóricos do contexto educacional analisavam, desde já, a utilidade da escola enquanto instituição eficaz. Entre esses, o autor Everett Reimer (1974) inicia a sua reflexão pelo pressuposto de que o ensino vem modelar e “enfatizar a diferença entre a teoria e a prática na sociedade” (1974:46). Isto é, a metodologia de ensino formal acentua as lacunas entre as classes sociais segundo a análise de diferentes variáveis, entre elas o poder económico e financeiro e de como estes podem ser fatores decisivos. Também Daros (1997) é apologista deste ponto de vista: a situação económica de um indivíduo influencia a qualidade de educação assim como a sua predisposição para tal.

O sistema escolar, que é recorrentemente interpretado como sendo a definição geral da educação, resume-se na transmissão de valores e que incidem na integração plena do indivíduo na sociedade. Esta visão não deixa de ser, em certa parte, simples e positiva. Pelo contrário, o ensino pode tomar vertentes menos positivas: torna-se um instrumento de diferenciação e perpetuador de disparidades e divisões sociais. Ao destacar um conjunto de indivíduos em relação a outros, a escola e o sistema de ensino tornam-se úteis na reprodução de desigualdades sociais (Bourdieu, 1977). Este fenómeno é recorrente na metodologia de ensino formal. A educação formal é caracterizada pela escola, ou seja, por um espaço formal com currículos aprovados pelas instituições superiores e centralizadas, abrangendo o sistema obrigatório de ensino no mundo ocidental. A sugestão de Coombs e Ahmed insere a educação formal no período entre o ensino primário e a universidade, sendo “altamente institucionalizada, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado” (1974:8).

Segundo Sharma e Choudhary (2015:20), a educação formal “corresponde a um modelo de educação sistemática, organizada, estruturada e administrada de acordo com um determinado conjunto de leis e normas, apresentando um currículo bastante rígido no que diz respeito a objectivos, conteúdos e metodologia”. É recorrentemente afirmado que o ambiente proporcionado na educação formal é hierárquico, unilateral e fechado (Marques e de Freitas, 2017; Reimers, 1976), e que a canalização de informação é realizada vertical e unidirecionalmente de professor-aluno. Acrescenta-se que a escola concentra em si a funcionalidade mecânica de instrução em prol da memorização e mera exposição (Freire, 1967).

A aprendizagem formal é uma aprendizagem intencional que tem lugar num contexto distinto e institucionalizado especificamente concebido para o ensino/formação e aprendizagem, que é gerido por Facilitadores especificamente qualificados para o sector, nível e assunto em causa e que normalmente serve uma categoria específica de alunos (definida por idade, nível e especialização). Os objectivos de aprendizagem são quase sempre definidos por intervenientes externos, o progresso da aprendizagem é geralmente monitorizado e avaliado e os

resultados da aprendizagem são geralmente reconhecidos por certificados ou diplomas. A provisão dos processos educacionais formais é obrigatória (ensino escolar) (Chisholm, 2005:4)

Esta hierarquização existente na educação formal não se descompromete dos demais preceitos relativos à divisão de classes sociais. A educação formalizada no ensino escolar tem tendência ao favorecimento de grupos pela diferença de oferta de oportunidades e de sucesso. Segundo as palavras de Bourdieu (1973; 1977) esta divisão sucede-se principalmente através das seguintes ocorrências. Primeiro, pela posse de capital cultural (que se entende pela materialidade ou imaterialidade relativa à educação, como livros, cursos superiores, entre outros elementos relacionados). As classes que detém uma maior quantidade e qualidade destes elementos, distinguem-se na sucessão hierárquica social. Ademais, esta posse tem tendência a fluir num círculo fechado, o que mantém inalterado (ou com muito poucas mudanças) o *status quo* na sociedade intelectual. Quem pertence a uma categoria académica tem mais tendência a ser sucedido caso tenha ascendentes na mesma área. O mesmo aplica-se aos descendentes. Segundo, a utilização de pedagogias é crucial para a manutenção deste *status quo*, sendo direcionadas para uma única classe social e automaticamente excluindo a(s) restante(s) (Bourdieu, 1973; 1977). A ocorrência de tal fenómeno incide na vivência do indivíduo no seu meio mais familiar e deriva do facto da reprodução social ser diferente. Os indivíduos onde não vêem a continuidade de matérias ou assuntos no círculo doméstico tem mas dificuldade no acompanhamento das temáticas escolares. Por exemplo, Bourdieu (1977) destaca o discurso académico como sendo um instrumento nessa divisão, já que está confinado a um grupo ou elite social com acesso restrito ao “capital cultural” e que pode ser extensível ao círculo familiar. Esta discrepância de cenários afeta o sucesso escolar (Ferreira e Gignoux, 2013)

Para além da avaliação da performance através do sucesso escolar, a desigualdade educacional pode também ser avaliada através da oportunidade de acesso a uma boa educação (Ferreira e Gignoux, 2013). Recursos que o indivíduo herda (e que não se correlaciona com as escolhas no decurso escolar) são elementos diferenciadores no acesso a uma boa educação (Ferreira e Gignoux, 2013). Os recursos financeiros parentais, caso sejam baixos, desfavorecem o aluno e diminuem o seu sucesso. Porém, o financiamento estatal na educação é o que mais se destaca nesta oportunidade educacional: “A desigualdade de oportunidades tende a estar associada a maiores proporções de matrículas no ensino técnico e profissional” (Ferreira e Gignoux, 2013:240). Ainda assim, existe o nexos entre uma e outra: o sucesso escolar é em parte determinado pela oportunidade a uma educação de qualidade (Ferreira e

Gignoux, 2013). Em suma, a desigualdade surge através do ambiente exógeno - caracterizado pela ação estado e demais políticas nacionais - e pelo ambiente endógeno familiar (Farkas, 2006).

Mesmo na realidade ocidental que é identificada pelos territórios europeus e americanos, a desigualdade educacional é sugerida por diferentes fatores. Estudando a realidade americana, Lareau (2011), Fox-Williams e Lewis-McCoy (2017) e Farkas (2006) contribuem significativamente para o estudo da educação e da sua relação com o poder, nomeadamente as questões de classe e raça.

A classe social é crucial para o sucesso do indivíduo na escolaridade (Lareau, 2011; Roscigno, Tomaskovic-Devey e Crowley, 2006). Pelo contrário, a população americana tende a acreditar que o talento e o esforço é antes a chave para o sucesso (Lareau, 2011). A classe é definida pelo agregado de características como a “gestão do tempo, linguagem utilizada e os laços familiares” (Lareau, 2011:585) colocando-se em paralelo com a visão de Bourdieu (1977). Crianças que pertençam a uma classe trabalhadora muitas das vezes não têm oportunidades de atender a atividades extracurriculares e que podem ser benéficas para o desenvolvimento pessoal (Lareau, 2011:606; Roscigno, Tomaskovic-Devey e Crowley, 2006) e os momentos de comunicação intrafamiliares são essenciais para a formulação da linguagem aplicada na escola (Lareau, 2011:605). Embora pareçam detalhes e exemplos pouco relevantes, esta prática advém da herança colonial dos EUA em que seria expectável que a criança fosse independente quanto antes durante a fase juvenil, caso pertencesse à comunidade afro-americana (Lareau, 2011). Nas famílias de baixo rendimento ou trabalhadoras - protagonizadas principalmente pelos grupos afro-americanos (Fox-Williams e Lewis-McCoy, 2017) - ainda se espera isso, tornando o ensino como um elemento pouco prioritário (e até autoritário) no seu quotidiano (Field, 2000; Lareau, 2011; Roscigno, Tomaskovic-Devey e Crowley, 2006). Os recursos educacionais e o capital cultural são um fator preconizante nesta relação, "olhar para as diferenças de classe social nos padrões das instituições fornece um vocabulário para compreender a desigualdade" (Lareau, 2011:636)

Esta disparidade educacional cuja base tem os rendimentos financeiros familiares intensifica-se pela projeção étnica de um grupo (Farkas, 2006). A realidade Norte Americana é polarizada na medida em que grupos afro-americanos têm tendência a receber um menor número de oportunidades escolares face aos grupos de caucasianos e asiáticos existentes (Lareau, 2011; Farkas, 2006; Lewis-McCoy, 2014). Embora tal fenómeno se encontre

sistematizado na sociedade dos EUA, nem sempre os fatores económicos preconizam esta diferença. A própria evidência étnica e a sua projeção social é suficiente para se tornar um obstáculo. Mesmo que uma família afro-americana pertença à classe média, esta enfrenta obstáculos na assimilação de oportunidades educacionais, principalmente se as escolas estiverem localizadas nos subúrbios<sup>1</sup> (Lewis McCoy, 2014). Nos EUA, em particular, existe uma desconsideração educacional que afetam grupos afro-americanos e que está incluso no sistema como um todo (Lewis McCoy, 2014). No ensino superior norte-americano, os efeitos mantém-se e pode-se constatar que até se agravam, já que a maioria dos professores são de raça branca (83,6%) em comparação aos restantes representações étnicas e raciais (Lewis McCoy, 2014) Neste sentido, desmistifica-se que a etnia seja um fator preponderante de menor desempenho escolar, argumento fortemente marcado por uma posição racista e com falta de rigor científico que justificava a desigualdade escolar (Fox-Williams e Lewis-McCoy, 2017)

Para finalizar, as variações geográficas são também prerrogativas das desigualdades educacionais, na medida que o investimento realizado nas áreas mais afastadas dos centros urbanos (zonas rurais) recebem um menor apoio financeiro estatal (Rosigno, Tomaskovic-Devey e Crowley, 2006). Ademais, o investimento educacional que os progenitores ou responsáveis educativos têm de fazer - quando residem nestas zonas - é muito maior. As áreas rurais estão também em desvantagem em questões como o interesse dos professores, ofertas educativas e pobreza social localizada (Rosigno, Tomaskovic-Devey e Crowley, 2006). Como anteriormente referido, não se desconsidera que a efetivação da educação como prática pedagógica efetiva tem como elemento chave o professor/educador. É este indivíduo o elo entre educação/literacia e aluno/família (Lareau, 2011). Em certos casos aqui investigados, os educadores têm a capacidade prática de diminuir as falhas educacionais através de metodologias pedagógicas adaptadas aos alunos de acordo com as suas realidades familiares (Lareau, 2011). A motivação dos corpos docentes é um passo positivo para a diminuição das lacunas e tal é exequível se a sua formação, objetivos salariais e vantagens profissionais estiverem de acordo com as expectativas dos profissionais (Walker, Pearce, Boe et al, 2019).

---

<sup>1</sup> O estudo de Lewis McCoy (2014) observa, em particular, o subúrbio de Rolling Acres, localizado em Akron, Ohio.

A questão educacional cruza-se com as relações de poder na medida em que é hoje um instrumento de governação (Popkewitz, 2000). A modernidade observou a transformação de território físico para educação como objeto de estabelecimento de estado-nação. Isto é, a identidade de um país não se define pelas suas fronteiras mas sim pelos valores transmitidos no seu sistema de ensino (Popkewitz, 2000). Julga-se que o Norte Global é um ambiente propício para um acesso mais facilitado à educação. Através dos exemplos anteriores questões raciais, económicas e geográficas compõe-se como um conjunto de obstáculos que dificilmente se contornam. Se no mundo ocidental a existência barreiras alteram a realidade educativa, de que modo é que os resultados variam numa esfera não-ocidental e com heranças deixadas pela colonialidade?

No entanto, se observar para alguns dados recolhidos pela UNESCO (2020), a Europa e a América do Norte são privilegiados na medida em que 100% dos jovens entre os 15 e os 24 anos têm a possibilidade de completar a sua educação. Em certas regiões - como África Subsariana e Centro e Sudeste Asiático - a disparidade ainda se acentua mais. Assim, na atualidade e mesmo com as heranças coloniais, as desigualdades educativas permanecem um dogma internacional e que a comunidade internacional não conseguiu resolver apesar dos seus esforços



Fonte: Unesco, 2020. [https://www.education-inequalities.org/indicators/literacy\\_1524#?sort=sex%3AFemale&dimension=wealth\\_quintile&group=all&age\\_group=literacy\\_1524&countries=all](https://www.education-inequalities.org/indicators/literacy_1524#?sort=sex%3AFemale&dimension=wealth_quintile&group=all&age_group=literacy_1524&countries=all)

Esta contextualização - qual o significado? como é que a educação é representada? - provém das realidades ocidentais, mas que não deixa de desconsiderar as estruturas de poder na educação formal. Observando os padrões de desigualdade educacional a partir de três vetores

(económicos, raciais e geográficos), em específico na sociedade americana, relacionamos que existe uma hierarquia no sistema educacional: quem dita as tendências do sucesso é quem tem mais influência económica. A educação formal é hierarquizada economicamente e privilegia quem tem mais recursos. Se tal acontece ao nível macro-estatal, não se desconsidera que este fenómeno se expande a um nível internacional. Na seguinte secção, procura-se debater os desequilíbrios educacionais mas no sentido em que a Educação Ocidental como sendo um modelo projetado para o Sistema Internacional.

## 2.2. Educação Ocidental no Sistema Internacional

Como vimos na secção anterior, a educação ocidental é estabelecida e orientada através do sistema formal escolar. Tradicionalmente, a educação é um sujeito ativo nos princípios ocidentais e progressivamente nos princípios globais (Bakhtiari, 2006). O século XX foi um ponto de viragem: deu-se uma expansão da escolarização verificando-se um aumento do número de alunos até à primeira metade do século XX (Piaget, 1969). Este acontecimento - em parte fomentada pela necessidade de adaptação à crescente industrialização - consolidou ainda mais instrumentos e instituições de natureza educativa. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos proposta pela ONU<sup>2</sup> em 1948 declara no artigo 26º como é direito de cada indivíduo receber uma instrução primária, tornando-se um direito fundamental e inalienável ao ser humano. Numa primeira perspectiva, este instrumento é positivo na medida em que proporciona conhecimento e, por isso, potencial de liberdade ao indivíduo fornecendo capacidade de “exercício de direitos civis” (Moreira e Gomes, 2012). Ainda outros autores acrescentam que o elemento educativo é imprescindível para a inserção do indivíduo na sociedade, preparando-o (e adaptando-o) para o meio social que o rodeia (Piaget, 1985; Nwanosike e Onyije, 2011). Houve uma “espécie de Big Bang” que criou um “sistema único mundial no ensino” no pós II Guerra Mundial (Olmos e Torres, 2012). Isto é, com a expansão

---

<sup>2</sup> Paralelamente, aos primórdios das Nações Unidas, o ramo dedicado à educação, à ciência e à cultura - a UNESCO - expandia-se com objetivos muito pertinentes nas suas áreas de atuação. Com base em valores humanitários, os Princípios da UNESCO centram-se “na difusão da cultura e educação da humanidade cujos fins sejam a justiça e a paz” (UNESCO, 1986). Na sua constituição, projetou-se a utilidade desta instituição esperando que a Paz não assentasse só e apenas na ação política e económica, mas também “na solidariedade intelectual e moral da humanidade” (UNESCO, 1945). No que toca à educação, em específico, a instituição acredita que todos os métodos educacionais sejam úteis na medida em que prepara as crianças para a prática do seu direito à liberdade (UNESCO, 1945). Assim, a partir de metodologias a longo prazo como a educação, incentiva-se a valorização do património cultural da humanidade necessário para a compreensão mútua dos povos, para a ambição da Paz.

das ideias liberais e de crescente defesa dos Direitos Humanos, a educação tornou-se a expressão imperativa do desenvolvimento económico e humano (Olmos e Torres, 2012). O modelo-base foi o ocidental - precisamente pelos seus promotores - e que se tornou dominante no resto do mundo (Olmos e Torres, 2012).

Contudo, esta consolidação jurídica da educação no sistema internacional não menospreza modelos educativos diferenciados à escala mundial. A educação sempre existiu em diferentes pontos geográficos (Seymour, 1972), nomeadamente no Sul Global, e sempre utilizou diferentes metodologias de ensino e privilegiando diferentes conteúdos e abordagens. Em muitas sociedades não-ocidentais, o ritual de passagem de conhecimento dos elementos mais velhos para os mais novos é feito através do que se pode considerar uma educação informal que é feita com vista a regenerar e simultaneamente manter a sociedade (Nwanosike e Onyije, 2011). Deste modo, a transmissão de valores e culturas - entre eles a própria linguagem - era também um modelo de educação. O meio no qual se efetua esta passagem de saberes não desconsidera o facto ou a importância deste modelo educativo. Porém, a consensualização hegemónica de um tipo de educação (moderno, eurocêntrico e formal) como o único modelo válido e levou a uma subsequente hierarquização de modos de educar. Neste contexto, a formalidade na educação valida-a como metodologia de ensino superior do que os conhecimentos adquiridos através de um meio informal (Coombs e Ahmed, 1974). As instituições escolares formais são estruturadas e, ocupando um lugar cimeiro na hierarquia determinam uma ordem de preferência e validade na educação (Coombs e Ahmed, 1974). Apesar da educação formal ser hegemonicamente considerada como mais válida, novas expressões têm vindo a tomar uma posição também ela dominante. Porém, esse fenómeno permite uma “sobreposição dos modelos educativos” e que frequentemente se fundem nos limites e contextos (Marques e Freitas, 2017:1089).

O elemento formal funciona como o prolongamento de um instrumento colonial, num contexto de colonialismo informal. O momento da colonização em África foi flagrante na perspetiva em que potências europeias expandiram, de acordo com as suas exigências económicas e industriais, subjugando populações indígenas (Frankema, 2012; Kay, 1976; Mwiria, 1991). O colonialismo formal conduziu-se como um sistema de regras que se assumem correctas por um grupo de pessoas e que são impostas as suas vontades na outro grupo de pessoas (Kay, 2004; Mwiria, 1991; Nwanosike e Onyije, 2011); “é uma estrutura de domínio e dependência que cria, por sua vez, subordinação sistemática” (Nwanosike e Onyije, 2011: 625). O colonialismo não pode ser contado sob o ponto de vista imperial, como

uma história que “trouxe benefícios” para as populações nativas (Frankema, 2012), nem quando esta época se deu como terminada no século XX.

A educação - tal como a economia baseada na exploração de recursos, as políticas discriminatórias entre indígenas e não-indígenas, entre outros processos - foi um instrumento da colonização, servindo os fins utilitaristas das comunidades europeias na ambição e perpetuação das suas exigências. Não ocorreu a formação de base zero de uma educação - esta já existia noutros moldes pré-estabelecidos e consoante as regiões e necessidades das populações. Ao invés, seguiu-se pela introdução um novo sistema formal, substituindo-se o modelo existente (Nwanosike e Onyije, 2011). Esta transformação formalizada iniciou-se com as missões cristãs impulsionadas pelas sociedades e congregações católicas ainda no século XIX (Kay, 1976; Mwiria, 1991; Frankema, 2012). Posteriormente, à medida que os impérios coloniais se foram estabelecendo, os governos regentes de cada estado-nação ficavam responsáveis pela proliferação do sistema escolar formal nos seus territórios, como o caso do Império Britânico no território queniano (Kay, 1976; Mwiria, 1991). O sistema de ensino pré-colonial em África, era oferecido pelos agregados jesuítas ocidentais, oferecendo a alfabetização mas também o catecismo a culturas tradicionalmente tribalistas (Kay, 1976). Este sistema não interferia de modo a alterar as vivências das comunidades nem se compunha um obstáculo, pois em paralelo, este permitia que o indivíduo se imiscuisse em pleno na a educação informal da comunidade (Kay, 1976). Porém a partir das paradas colonizadoras, este modelo educacional foi adaptado para que correspondesse aos interesses dos colonizadores (Nwanosike e Onyije, 2011).

Mwiria (1991), por exemplo, agrega no seu estudo o conjunto de características que o Império Britânico levou a cabo de forma a influenciar a educação das colónias africanas. Inicialmente, entre 1946 e 1890 e depois entre 1890 e 1911, a educação formal do Quénia foi praticada pelos missionários cristãos europeus; numa terceira fase de colonialismo mais afirmado - a partir de 1911 - a educação ficou a cargo das entidades coloniais (Mwira, 1991). A partir deste período, a escolaridade para os africanos indígenas foi diferente dos restantes grupos exógenos - como os europeus e os asiáticos - pela sua diferenciação negativa. Primeiro, os recursos económicos eram fundamentalmente dirigidos aos alunos europeus, cuja maioria do financiamento provinha da autoridade colonial e determinava a sua canalização<sup>3</sup>. Como expectável, a qualidade da educação nos povos endógenos era

---

<sup>3</sup>Num exemplo prático, no ano de 1949, o gasto anual num aluno europeu fixou-se em 56 mil libras, ao contrário de um aluno africano, que representou um gasto anual de 1000 libras. (Mwiria, 1991)

visivelmente diferente em termos de recursos humanos e materiais e, também por isso, vista como inferior (Mwiria, 1991). Em segundo lugar, os exames que determinavam a passagem do aluno para o estágio seguinte de educação eram limitadores. Ou seja, a dificuldade era visivelmente acrescida de modo a que quantidade de alunos africanos não pudessem aceder a níveis superiores de educação (Mwiria, 1991). Mesmo assim, não havia equidade salarial entre africanos e não-africanos, mesmo que as qualificações dos indivíduos africanos fossem as idênticas às dos europeus.

As técnicas qualificativas no território africano e apontadas por Mwiria (1991) designavam-se pelo currículo de exaltação ao imperialismo europeu, ou seja, do homem africano ao serviço do branco europeu. Por exemplo, as disciplinas eram direcionadas para a serventia na agricultura e produção e nas restantes disciplinas teóricas - História e Literatura - o discurso era eurocêntrico com base na experiência e autoridade europeia. A educação durante este período constituiu uma forma de domínio político e económico (Mwiria, 1991). As populações locais estavam desprovidas da capacidade de alterar o seu decurso pessoal e profissional pelo meio educativo. Por vezes, as práticas culturais referentes à região queniana era proibidas para promover o modo de vida europeu (Kay, 1976). O sistema de ensino formal implementado no continente africano na era colonizadora intensificou as desigualdades presentes, como se verificou na governação britânica em todos os territórios da África Subsariana (confrontar Frankema, 2012). O mecanismo formal educacional que é unidirecional “facilitou o legado colonial do Ocidente às antigas colónias” (Hickling-Hudson, Mathews e Woods, 2004:12).

Atualmente, a educação queniana ainda reflete a sua herança colonial. Contudo, o tecido social africano transformou-se e substituiu o modo de subsistência tradicional pelo ambiente urbano-industrial (Frankema, 2012). A evolução industrial exigiu uma educação formalizada e de rápido desenvolvimento em África, como forma de resposta à adaptação da mobilidade socio-económica (Frankema, 2012).

Outro exemplo referente à substituição de modelos educativos regionais pelos modelos com base na experiência ocidental é o de Sarawak, na Malásia. Seymour (1972) chegou à conclusão que muitas das vezes os moldes de educação formal não vão ao encontro das características dos indivíduos, neste caso do povo Iban, por ele estudado. O autor chega à conclusão que os dois modelos (informal/formal) entram em colisão, na medida em que a escola reforça pressões e constrangimentos que não são os mesmos que existem no ambiente familiar; e que a partir do momento que um aluno Iban revelasse resultados menos positivos,

este ia sendo colocado de parte na progressão de acesso ao conhecimento. Isto significa que o próprio sistema escolar estimula a segregação entre alunos, fomentando um ambiente de competição e exclusão à medida que o nível vai aumentando (Seymour, 1972). Isto porque a língua transmitida no sistema escolar era díspar daquela que era utilizada no ambiente familiar, assim como os mecanismos de educação.

Mesmo no Norte Global o discurso pós-colonialista ainda se mantém e com tendências imperiais e hegemónicas. As mensagens transmitidas no sistema escolar não são completamente adaptadas às identidades dos receptores (Hickling-Hudson, Mathews e Woods, 2004). Isto é, num estabelecimento escolar nos Estado Unidos, com predominância de população negra, um programa que contenha literatura unicamente centrada na perspectiva ocidental não é de todo adaptado para o seu público. É uma afirmação da desigualdade racial e social, já que nos direciona para uma exclusão agregada no intrínseco do sistema escolar (Bourdieu, 1977). Mesmo depois do período colonial, “muitos governos têm usado a educação como um meio de forjar unidade através de intervenções curriculares, políticas linguísticas, actividades cerimoniais” (Tikly, 2001:167).

Na contemporaneidade caminhamos para um processo de globalização e os modelos educativos têm vindo a uniformizar-se (Olmos e Torres, 2012). Existe, de facto, a tentativa de homogeneidade sistemas entre Estados-Nações, o que não se desvincula do desafio de perda de identidade e de soberania de alguns (Field, 2000; Olmos e Torres, 2012). As perdas susceptíveis a pormenores como a língua ou o idioma à massificação da cultura de consumo (como a produtos inerentes ao quotidiano ocidental, desde alimentação à moda) leva à destruição das partes identitárias que constituem uma região. E novamente, a educação pode ser alvo desta plastificação da cultura. Field (2000) agrega instituições como a OECD e a UNESCO - a nível global - e a União Europeia - num patamar mais regional - como um catalisador da globalização educacional, promovendo políticas globais que interagem com a política interna de cada país.

É necessário olhar para a realidade educacional de cada país não só a partir do contexto histórico mas também do cruzamento de experiências, ao que Popkewitz (2000) chama de Hibridização. Este conceito atribui à experiência educativa como originária de vários movimentos, onde o Norte-Global se cruza com o Sul-Global. Quer queiramos, quer não, todo o sistema de ensino orienta o indivíduo para o mundo laboral. A visão Europeia tem dois vetores diferentes: por exemplo, as tradições alemãs e russas atribuem qualquer atividade que ocupe o quotidiano como sendo uma profissão (Popkewitz, 2000); pelo

contrário, discursos britânicos e norte-americanas dão bastante mais técnicas e inseridas numa esfera mais ampla de dinâmicas laborais, enfatizando o conhecimento especializado (Popkewitz, 2000). No Sul-Global, estas dinâmicas expressam-se ainda de outro modo, assentando-se em tradições ao que se consideram antiquadas e cristalizadas pela tradição católica, como na Argentina (Popkewitz, 2000). A importância deste factor é que os movimentos sociais, são descredibilizados e pouco incentivados, ao que a mudança social é pouca ou nenhuma (Popkewitz, 2000). O fluxo do poder na Argentina deriva ainda de um movimento *top-down* societal, ou seja, o ensino está intimamente relacionado com as relações de poder e, em particular, com a governação (Popkewitz, 2000).

Em todo o caso, certas identidades nacionais foram recriadas com base no colonialismo, pelo que por esse motivo não se consegue estabelecer uma história e uma cultura intacta que se segregue dessas bases históricas (Olmos e Torres, 2012). A hibridização descreve esse estabelecimento de relações entre os vários momentos históricos, entre o passado e o presente, entre o Norte-Sul Global (Popkewitz, 2000). Ainda existe um legado pós-colonial que, conjugado com os princípios económicos, tornaram a educação num bem comercializável. A educação é também um mercado aliciante para a expansão de culturas e saberes ocidentais, tal como as intervenções neoliberais mercantis o foram e o são atualmente (Hickling-Hudson, Mathews e Woods, 2004). Quando um governo não é capaz de fornecer um sistema de educação sistematizado às populações, essa lacuna dá espaço ao surgimento de instituições de ensino privadas que intensificam ainda mais a disparidade económica (Bourdieu, 1977; Hickling-Hudson, Mathews e Woods, 2004). A educação também é alvo desse processo de hibridização, já que “a expansão pós-colonial foi condicionada, em grande parte, pelos padrões de crescimento educacional durante a era colonial” (Olmos e Torres, 2012:99). As estruturas de poder coloniais, mesmo depois da sua desvinculação, ainda moldam a realidade dos territórios

### 2.3. Teoria Crítica e Educação

A Teoria Crítica pode estar relacionada com as diferentes esferas da sociedade, entre elas a Educação. As anteriores reflexões de Horkheimer e Habermas desenvolveram-se em torno da sociedade em geral, porém correlacionando-se com a Educação. A disposição teórica de Habermas, exposta pelas Teorias da Comunicação procuravam uma resposta à massificação da informação na sociedade. Olhar para a educação de forma crítica pode ser um exercício

de consciencialização dos fluxos de intenção do ator. Isto é, questionar a educação de forma a avaliar o seu propósito na sociedade. Paulo Freire foi um dos autores mais reconhecidos que tomou esse objeto de estudo. Questionou a utilidade da educação no seguimento da relação próxima com a realidade do seu país. Em 1967, cerca de metade da população brasileira era analfabeta e os valores tendiam a incidir nas camadas mais pobres do estrato social (Freire, 1967). A maioria da população era privada dos seus direitos educativos, necessários para a conscientização típica da Teoria Crítica. A sua obra principal - “Educação para a prática da Liberdade” - advém desse empenho em prol da emancipação humana.

Primeiro, o contexto geográfico-temporal no qual Freire se inseriu, auxiliou no desenvolvimento da sua tese. O Brasil estava num processo de transição social: de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta e com uma economia “comandada pelo mercado externo” e “por uma elite sobreposta ao seu mundo” (Freire, 1967:48). Importa salientar que um passado opressor e feudal bloqueia a educação da faixa da sociedade que foi também ela oprimida e reduzida (Freire, 1967): bloqueia do pensamento consciente e que provoca mudanças sociais. O Brasil, nos meados da década de 1960 - palpitando no desenvolvimento industrial e económico - provocado pelo pós Guerra Mundial (primeira e segunda, consecutivamente) - faltava ser ainda libertado educacionalmente. O que Freire (1967:106) propõe não é só um plano de combate ao analfabetismo, mas também uma tática de desenvolvimento à consciência crítica. Esta consciência crítica assiste o crescimento da Democracia e diminui a permeabilidade do indivíduo aos processos da massificação e dá oportunidade dos “subalternos” se libertarem (Freire, 1967).

Também em “Pedagogia do Oprimido” Freire (1970) faz alusão às classes opressoras que praticam o exercício paternalista a uma outra classe. Num dos seus capítulos, Freire (1970:33) repudia a metodologia de ensino: “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo realmente a suprema inquietação desta educação”. O ensino é aliado a uma série de premissas que distinguem o educador do educando, havendo uma mera relação de sujeito e de objeto, respectivamente. Esta interação baseada no distanciamento permite que o educando seja moldado fora do espectro da consciência crítica. Assim, os indivíduos tornam-se moldados e “adequados ao mundo” ao que corresponde, segundo a atribuição do autor, uma concepção “bancária da educação”. Em contraposição, a educação libertadora é aquela que ressurgue o

processo de cogitação, agindo no indivíduo uma evocação à consciência, em parte, fomentado pelo diálogo.

Em suma, Ruz (1984:30) associa a prática da pedagogia como um mecanismo de auto-reflexão da Teoria Crítica ao que ele identifica três trajetórias a seguir: a) a de “inspiração habermasiana” conducente através da “formação pela ciência”; b) a concebida por Freire (anteriormente referida) de “uma pedagogia da libertação ou o recurso ao “diálogo-crítica” de uma educação concebida como ação cultural e política dos oprimidos”; e ainda uma outra pelos métodos de Mendel, que o autor considerou pertinente (mas que colocamos de parte). O seu objetivo principal foi a construção da teorização que permitisse identificar a Pedagogia<sup>4</sup> como conhecimento integrante nas “ciências críticas” (Ruz, 1984). No que toca ao primeiro ponto, uma ação prática que possa desenvolver a consciência crítica na Pedagogia é, por exemplo, “a participação dos estudantes na pesquisa e a todas decisões referentes à sua formação” (Ruz, 1984:31). Ou seja, mesmo no decurso e prática académica no sistema de ensino formal é possível desenvolver a consciência crítica (proveniente da doutrina de Habermas)<sup>5</sup>. Por sua vez, através dos mecanismos de diálogo e dialética - como propõe Freire - é possível atingir uma crítica e aludir à pedagogia da libertação (Ruz, 1984). O que Ruz (1984:34) nos expõe é precisamente as propostas de obter uma consciência crítica pelo método da auto-reflexão partindo dos pressupostos teóricos de Habermas e Freire. Ou seja, observando o passado de modo a questionar no presente e agir para o futuro. Ademais, o autor acrescenta ainda que Habermas lançou o desafio a todas as ciências sociais, aplicando-se também à Pedagogia pelo Ensino como “uma ciência capaz de refletir sobre ela mesma e de integrar nesta reflexão as consequências de seus resultados” (Ruz, 1984:38). No ensino formal, embora esteja estipulado um método expositivo, é possível a insurgência da perspectiva crítica através do diálogo, discussão e argumentação aberta entre alunos e professores (de Lurdes Rodrigues, 2012). Nesse processo cria-se uma relação de aceitação

---

<sup>4</sup> Convém notar que a Educação e a Pedagogia não têm o mesmo significado, mas tendem a caminhar lado a lado. Como anteriormente foi referido no início deste capítulo esta distinção ressalta a importância que a Pedagogia tem na componente educativa.

<sup>5</sup> Freire denota a seguinte situação na sua obra *Pedagogia dos Oprimidos*: “Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controlo de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva e a proibição ao pensar verdadeiro” (Freire, 1970:30). Aqui, complementa a sugestão de Habermas nas situações académicas universitárias: os alunos podem uma parte ativa na discussão da componente curricular do seu ciclo de estudos. Embora Freire tenha escrito este texto numa situação geográfico-temporal bastante específica e ímpar da de Habermas, não deixa de se aplicar na maioria dos casos no geral. É importante ressaltar também que quer um quer outro falam de estratégias educativas paralelas: enquanto Habermas se situa numa pedagogia mais formal, Freire coloca-se num meio coloquial.

da diferença e de tolerância entre os envolvidos, conjuga-se a partilha de visões e experiências necessárias para questionar a contemporaneidade.

### 3. O Peacebuilding como intervencionismo (pacífico) global

A história relembra-nos que as diferentes sociedades – em diferentes tempos e geografias – foram marcadas por períodos de guerras, períodos de paz e um continuum de violências que dialogam entre a guerra formal e a paz formal (Scheper-Hughes e Bourgois, 2004). No último século, verificou-se uma intensificação nos estudos generalizados, assim como uma maior teorização dos fenómenos sociais inerentes à natureza humana (Kaldor, 1999; Paris, 2004). As grandes Guerras Mundiais e os grandes conflitos posteriores ao término da Guerra Fria também exerceram influência na análise do nexos Paz-Conflito (Kaldor, 1999). Durante o século XX, emergem e ganham centralidade valores como os Direitos Humanos, assim como uma maior atenção às causas humanitárias. Porém, também se observaram alterações nas dinâmicas relacionadas com a política mundial, verificando-se a explosão de guerras periféricas fora das esferas diretas dos pólos estatais de influência denominadas de “novas guerras” (Kaldor, 1999). Foi no contexto de afirmação liberal dos anos 1990 e para fazer face às “novas guerras” (Kaldor, 1999) que as Nações Unidas recuperaram a proposta de peacebuilding convencionada pelos Estudos para a Paz e criou um modelo de resposta e de reconstrução pós-conflito violento.

Neste quadro, apresentar-se-á o contexto da génese do modelo de Peacebuilding das Nações Unidas, recuperando os conceitos, abordagens teóricas, a forma como foi concebida em termos políticos e operacionais e, por fim, as críticas que lhes têm sido feitas. Numa primeira parte, enfatizam-se as dinâmicas da violência e da paz, sob as considerações basilares de Johan Galtung - autor pioneiro nos estudos para a Paz. De modo a complementar a discussão, serão também analisadas as reflexões de John Lederach, Roger Mac Ginty e Oliver Ramsbotham. O cruzamento dos pensamentos de Galtung com os demais autores surge para atualizar a discussão dos estudos da Paz e dos Conflitos, observando a sua evolução e relação com os fenómenos da atualidade. Isto é, pretende inquirir através da crítica feita às Relações Internacionais - em particular à Paz Liberal - o procedimento para a determinação da Paz.

Assim, numa segunda secção, analisa-se o modelo de Peacebuilding das Nações Unidas procurando-se explorar quais as motivações e momentos históricos determinantes para a proposta e construção deste projeto. Os projectos que antecedem este mecanismo - Peacemaking e Peacekeeping - contextualizam de modo a facilitar o entendimento do

processo para a Consolidação da Paz. Partindo deste estudo, demonstram-se os quatro pilares de atuação no qual a ONU tendia e que foi resumidamente descrito por Ramsbotham (2005). Esta visão torna-se esclarecedora quanto à análise de literatura crítica que questiona a eficácia a médio-longo prazo deste modelo de erradicação das Violências e da consolidação da Paz, nomeadamente o trabalho de David Chandler (2004; 2010), Mark Duffield (1994; 2010), Oliver Richmond (2006; 2008; 2013; 2016) e Roland Paris (2004; 2009). Os pontos principais a discussão - tal como as secções sugerem - são 1) o questionamento do modelo da Paz Liberal, 2) A primazia do Norte global sobre o Sul Global, e 3) a Sobrevalorização da Esfera Económica.

### 3.1. Da violência à Paz: a proposta dos Estudos da Paz

Os estudos gerais e teóricos da Paz surgiram primeiramente nos Estados Unidos, durante a década de 1950. Esta análise tinha como alvo unicamente os focos de conflito - ignorando por completo os processos que suportam a Paz (Oliveira, 2017). A criação do Journal of Conflict Resolution e o Centro de Investigação para a resolução de Conflito em Michigan, em 1957 e 1959 respectivamente surge como resposta a um campo académico em falta (Oliveira, 2017). A perspetiva europeia, ao tomar correntes mais positivistas, contrapôs-se com os “Estudos para a Paz”, incentivada pelo aparecimento do Journal of Peace Research e o correspondente institucional, International Peace Research Institute of Oslo, Noruega (Oliveira, 2017). No cerne dos Estudos para a Paz está o pensamento de Johan Galtung, investigador, sociólogo e fundador do jornal científico Journal of Peace Research e do já referido centro de estudos. A base científica desta teorização da Paz está referida nos seus dois primeiros artigos publicados, em 1964 e 1968, que argumentavam sobre vários aspectos dos conflitos, da violência e da paz (Galtung, 1967). No ano seguinte, a partir de 1969, impulsionou a análise do conceito e das práticas a(s) Violência(s) e, conseqüentemente, da Paz(es). Este último artigo em particular foi uma importante introdução para o estudo as causas e raízes dos mesmos explorando a sua complexidade, multi-causalidade e múltiplas expressões.

O objetivo do autor foi normatizar a Paz como sendo o elemento mais “autêntico” em comparação com o conflito. Ao contrário da escola norte-americana que identificava o Conflito como foco inicial, Galtung permutou a ordem dos acontecimento: o conflito é um

resultado da desestabilização da Paz (que ocorre à priori). Na procura de uma análise mais processual da conflitualidade violenta, assim como das respostas que lhe queriam pôr fim, Johan Galtung (1969) identificou a existência de um conceito-chave - o conceito de violência - que se expressa, para o autor, através de três tipologias/manifestações: direta, estrutural e cultural.

O estudo de Galtung sobre a Violência desenvolveu-se de forma gradual já que conceptualiza, num primeiro momento (em 1969 na sua obra “Violence, Peace and Peace Research”) a ‘violência directa e a ‘violência estrutural’. Posteriormente, em 1990, propõe e analisa o conceito de ‘violência cultural’ - atribuindo ao artigo o mesmo título. Do ponto de vista geral, a Violência é uma ação realizada por um sujeito como intuito de cometer um dano a outro e que “por definição é causa da diferença entre a realização atual e a realização possível” (1969:172). Isto significa que a violência é uma resposta proveniente de uma lacuna de expectativas, entre a real e a que é passível de ser atingida, “estando também em conformidade com a época vivida” (1969:169).

### **3.1.1. A triangulação da Violência**

A Violência em si é um conceito disseminado, multiforme e generalizado, não podendo ser analisada de forma linear. Desta forma, Galtung (1969) define a violência como sendo um elemento que se adapta em várias formas e circunstâncias, identificando a existência de seis dimensões que a compõem. Especificamente, estas seis dimensões presenteiam-nos com dicotomias associadas: violência física/psicológica; a violência positiva/negativa; a existência (ou não) de um objeto intermediário de violência; a existência (ou não) de um sujeito que compactua com a violência; a intenção/não-intenção da violência causada; e, por fim a violência manifesta/latente.

Dessa observação resultam, para Galtung, dois conceitos centrais: Violência Direta e Violência Estrutural. Quando a violência tem a intenção de provocar um certo dano - sendo este físico como psicológico e/ou verificando a existência ou não de um ator, objeto ou intenção (Galtung, 1969:169-172) - esta denomina-se como Violência Direta, sendo descritível pelo sofrimento causado a um indivíduo, “é mais pessoal “(Galtung, 1971). É facilmente distinguível porque se localiza no patamar do visível - é identificável - podendo ser palpável ou não, sendo também de curta duração (Galtung, 1971).

Por outro lado, a ‘Violência Estrutural’ é um conceito com um nível acrescido de dificuldade no que toca à sua descrição (Galtung,1969:173): não necessita propriamente de um objeto para causar dano. Este tipo de violência está presente na globalidade de uma estrutura - daí a sua denominação (1969:175). Envolve a existência de um sistema mais amplo, de ação plural e que está no patamar do invisível - auferindo a complexidade. Galtung (1969) argumenta, de forma prática, que a violência estrutural é uma resposta à privação de necessidades de vários indivíduos de podendo a longo prazo levar à ‘falência precoce’ destes (1971). Isto é, a carência de elementos essenciais para sobrevivência - como segurança, educação, saúde, entre outros - resulta numa espécie de violência contínua na sociedade e não havendo uma resposta, esta fica aquém do possível a alcançar (Galtung, 1971).

A Violência Estrutural está enraizada na “esfera política e económica das nações e é quase tão antiga como a escravatura” (Farmer, 2004). Refere-se, em geral, à injustiça social e ao elo dos baixos padrões de vida inerentes à pobreza (Galtung, 1969). A violência estrutural é usualmente oblíqua em certos estratos sociais baixos que têm falta de respostas provenientes das entidades governamentais às suas necessidades. Num exemplo prático, baixos níveis de educação atendem a baixos níveis de padrões de vida. Assim, dá-se um afunilamento dos estudos da paz para aquilo que não é tão visível à priori, como “a injustiça e a desigualdade, razões pelas quais se desenvolve um futuro conflito” (Lawler, 2008). A ligação entre Violência Estrutural e Violência Direta é manifesta a partir do momento em que uma é a causa da outra e vice-versa:

“A sociedade civil é simultaneamente o palco e o alvo da violência organizada, que ocorre na esfera privada, privatizando a violência, os seus espaços ou territórios de actuação, os seus actores e as suas vítimas. Ou seja, a população civil assume o papel de actor mas é também alvo de uma conduta ou estratégia utilizada para alcançar um objectivo, nestas novas guerras” (Pureza e Moura, 2005:10)

Mais tarde, já em 1990, o autor acrescentou às dinâmicas de violência a concepção de ‘Violência Cultural’. A nova variação/declinação vem complementar a ligação entre os anteriores. A Violência Cultural remete-nos a uma violência infligida através de símbolos socioculturais - como a religião, ideologia, linguagem, arte, entre outros (Galtung, 1990). Ao contrário das duas anteriores, esta não se prende com uma duração temporal curta ou longa, mas sim permanente Galtung(1990:294). Os elementos simbólicos da sociedade mantêm-se constantes e estão implícitos no seu comportamento. Esta última definição complementa a

triangulação da violência proposta por Johan Galtung, identificando as raízes da violência - numa teoria geral.

As triangulações da violência e da paz envolvem uma visão ampla e multidisciplinar inerentes à “formação dos conflitos e nas condições para a Paz, incluindo o individual, o comunitário, o estatal e o internacional” (Oliveira, 2017). Assim, nas próximas seções vamos aprofundar estas formulações teóricas desenvolvidas por Galtung e, mais tarde, desenvolvidas por Ramsbotham que vem propor teoricamente a operacionalização do modelo de peacebuilding, mais tarde cooptada pela ONU. O que importa ressaltar nas seguintes subsecções é que Galtung fornece uma concepção dos motivos e fundamentos não só da Violência como também da Paz. Estas assentam nas relações intersociais entre os indivíduos, relacionando-se simultaneamente na interação entre sociedade civil e estado.

### **3.1.2. A triangulação da Paz**

Em oposição à violência, para Galtung (1976) surge a Paz, que apontou também como uma triangulação correspondida através da dicotomia de Paz Direta, Paz Estrutural e Paz Cultural (Galtung, 1969; 1996). A complementaridade entre as três dá origem à Paz Positiva, considerando-a não só como sendo “a ausência de conflito” (Galtung, 1969) mas também uma reconciliação e melhoria das necessidades de vida dos indivíduos (Galtung, 1996). Recorrendo à definição direta do autor, consideramos a Paz Direta como sendo uma interação em que no discurso não haja uma resvalar de interações tendencialmente negativas. É especialmente endereçada aos indivíduos.

Direct positive peace would consist of verbal and physical kindness, good to the body, mind and spirit of Self and Other; addressed to all basic needs, survival, well-being, freedom and identity. Love is the epitome of this: a union of bodies, minds and spirits. (Galtung, 1996:32)

Por sua vez, a Paz Estrutural aglomera as estruturas institucionais, incidindo no seu método de funcionamento. Isto é, que no seu núcleo penetre o diálogo, a integração, liberdade e a participação.

Structural positive peace would substitute freedom for repression and equity for exploitation, and then reinforce this with dialogue instead of penetration, integration instead of segmentation, solidarity instead of fragmentation, and participation instead of marginalization. Some large, vertical (alpha) structures

may be necessary, but small, horizontal (beta) structures are more beautiful (avoiding too much structuration). This also holds for inner peace: the task is to bring about the harmony of body, mind, and spirit. Key: outer and inner dialogue with oneself. (Galtung, 1996:32)

Por fim, a Paz Cultural é a integração de todos os valores da sociedade em uníssono, desde a aceitação da religião (ou religiões), ideologias e formas de pensamento, até à sua expressão através das artes e culturas.

Cultural positive peace would substitute legitimation of peace for the legitimation of violence; in religion, law, and ideology; in language; in art and science; in schools, universities, and the media; building a positive peace culture. In the inner space of the Self, this means to open for several human inclinations and capabilities, not repressing. (Galtung, 1996:32)

Assim, estas três dimensões de Paz que, combinadas, dão origem ao conceito de ‘Paz Positiva’ são um reconhecimento de que esta não se retém apenas pela ausência de violência e de conflitos violentos (Paz Negativa). Embora Galtung tenha dado uma contextualização teórica sobre a violência e a origem da mesma, outros autores vieram acrescentar perspectivas na reflexão. À semelhança de Galtung, também Lederach (1995:71) defende que a implementação da paz “não é apenas um processo imediato com o cessar-fogo ou uma variedade de negociações”. É necessário um enquadramento específico, com uma multiplicidade de funções planeadas para verdadeiramente se atingir a Paz, que se revê num processo estruturado, quer linear, quer circular (Lederach, 2003:57). “A transformação do conflito deve ser a curto prazo responsiva e a longo prazo estratégica” (Lederach, 2003:57). Ou seja, Lederach (1995; 2003) considera que o conflito não é um ponto definido estabelecido com um fim concreto, mas um acontecimento que se desenvolve pelas várias fases de progressão, pois o conflito existirá mas em diferentes proporções e escalas.

O que se tenta conjugar e construir é um mecanismo de adaptação de conflito: primeiro, prepara-se para a Paz e, de seguida, constrói-se a mesma. Entre Galtung e Lederach assenta a diferença - não sendo propriamente uma divergência - no tratamento do conflito: o primeiro propõe que o conflito termine e seja feita uma consequente adaptação a este fim pacífico; por sua vez, Lederach relativiza o conflito, argumentando que este não deixa de existir, é sim apenas transformado e diminuído.

Doyle (2001) acrescenta que para a efetivação da paz esta tem que estar incorporada no sistema inteiro da sociedade. A Paz é assim um elemento que se determina essencialmente participativo para o bem-estar geral. O que o Peacebuilding pretende promover, é não só um “mecanismo autossustentado de resolução de Conflito” (Doyle, 2001), mas também um modelo preventivo de eclosão e de recaída no conflito (Ramsbotham, 2005).

### **3.1.3. As três abordagens à Paz: o mote para a efetivação de ações da ONU**

Estes estudos de Galtung motivaram um crescente interesse, que se traduziu num aumento de académicos (como Roland Paris, David Chandler, Michael Doyle, John Paul Lederach, entre outros) determinados a estudar tais processos assim como maior atenção vinda das OI's, nomeadamente das Nações Unidas, como veremos mais à frente. Décadas após o seu estudo pioneiro, Galtung (1976) debruça-se na efetivação da Paz através do seu estudo teórico: Peacekeeping, Peacemaking e Peacebuilding são os três conceitos que propõem a Paz em três tempos diferentes de implementação, isto porque são abordagens que abordam simultaneamente o triângulo da Violência e o triângulo da Paz. De notar que a intervenção é realizada por um ator externo e de poder central - como as Nações Unidas - já que é “a última instância de resolução de conflitos e coloca em causa a soberania territorial da nação” (Galtung, 1976:284). O autor refere que este tipo de situações é mais passível de acontecer nas nações periféricas pelo “que se consegue facilmente evitar” (1976:286). Em todos os casos, a não intervenção obriga a uma passividade que não é de todo característico do ser humano e é nisto que Galtung se foca.

Numa primeira abordagem para cessar o conflito e o confronto direto, temos a Manutenção da Paz (Peacekeeping). Galtung (1976:289) defende diretamente que é a primeira ação para a intervenção e que é intensamente militarizada. Esta medida aponta diretamente para a solução à violência direta num conflito. De seguida, o autor propõe a Construção da Paz (Peacemaking) que consiste numa tentativa de resposta à resolução de conflito. Isto é, coloca em disponibilidade três ações: (1) eliminar a incompatibilidade ou torná-la invisível; (2) alterar uma das duas dualidades - ou o sistema-ator ou o sistema-conflito; e por fim, (3) imposição de um novo interveniente capaz de suspender todo o complexo do conflito. É esta última direção que Galtung (1976) aponta como a solução mais eficaz. Tem o objetivo de

incidir na violência estrutural, alterando na forma como se percebe o conflito e de alterar a violência que é invisível mas intrínseca na sociedade.

Por fim, a última abordagem proposta é a Consolidação da Paz (Peacebuilding). É a última categoria e também a mais complexa, isto porque pressupõe alterar todo o sistema para a sua plena realização (Galtung, 1976). Numa qualquer sociedade têm de existir três conceitos fundamentais para que não haja uma grande diferença social que possa resultar em conflito: equidade, entropia e simbiose. Como complementa Lederach “a mudança requer um equilíbrio no poder, na relação em que todas as partes envolvidas se reconhecem” (1995:77). Envolve transformar toda a sociedade para que haja a incorporação desses três conceitos, o que implica a sua efetivação a (muito) longo-prazo. Foca-se principalmente na procura de uma solução à violência cultural. No entanto, é apresentado um problema: na resolução do conflito, ao tentar transformar-se a “superestrutura”, a infraestrutura e os seus pormenores caem em obliúvio (Galtung, 1976:302).

Sendo o conflito uma “expressão antropológica do descontentamento”, muitas vezes este expressa-se devido à disfuncionalidade de direitos existentes numa sociedade (Farmer, 2004). Galtung (1969), ao introduzir os conceitos de Paz Positiva e Paz Negativa, concede uma melhor percepção de prevenção de conflito. Isto porque a Paz negativa é tão linear como a ausência de conflito e Paz Positiva, não só é a ausência de violência, como também é a integração da sociedade humana (Lawler, 2008). Esta distinção, assim como a análise da violência estrutural, veio conceder uma maior e melhor abordagem aos Estudos para a Paz: sabendo as raízes consegue-se melhorar os pontos de atuação. O envolvimento dos “movimentos sociais e dos mecanismos democráticos tornam-se a chave principal” (Weigert, 2008).

O protótipo descrito em “Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding” só veio a ser aplicado operacionalmente dezasseis anos depois: a partir do momento em que Boutros-Ghali - sendo Secretário-Geral das Nações Unidas - impele a Agenda para a Paz em 1992. Estes três conceitos tornaram-se fulcrais na esfera conceptual para as grandes organizações internacionais, em concreto, para as Nações Unidas.

Como analisámos, as dinâmicas do Pós-Guerra Fria tornaram pragmáticas as evidências das *proxy wars*. Quase uma década após a intenção da ONU, Ramsbotham (2005) concentrou a reflexão sobre os conflitos em quatro conclusões: a) que os inícios dos conflitos tanto podem

resultar de fontes internas como externas ao país; b) que os conflitos contemporâneos buscam por uma interdependência geográfica associados aos interesses de vizinhos regionais e de outros que tenham menos proximidade geográfica; c) o que retira o conflito da inércia humanitária é a ligação entre “o sofrimento humano e os media”, porque atribui ao governo do Estado-Nação a responsabilidade de fazer algo; e d) quando um conflito é indeterminadamente prolongado, isto é, toma intervalos de anos e até de décadas, a intervenção de terceiros é quase sempre inevitável.

Duffield (1994) argumenta que as novas formas de conflito - ou pelo menos as motivações intrínsecas ao mesmo - motivaram o fluxo da ajuda externa. Essas interferências protagonizadas pelo Norte como forma de auxílio veio - em quase todas as circunstâncias - aumentar as tensões existentes (Duffield, 1994) principalmente pelas ações equivocadas dos programas a curto-prazo de desenvolvimento da ONU. Podemos sugerir que Duffield já em 1994 tendia para a projeção de um futuro pessimista na intervenção global.

Anos mais tarde, a crítica recaiu: Collier (2003) reuniu dados suficientes para afirmar que um país “que atinge o fim de uma guerra civil enfrenta um risco de 44% de retornar ao conflito no fim de cinco anos”. Stedman (2008) alegou que os processos de implementação de Paz a curto-prazo são bastante frágeis, e que a recuperação das sociedades a longo-prazo não é de todo eficaz face às metodologias de Peacekeeping e Peacemaking. O impetuoso desejo de uma Organização das Nações Unidas menos passiva aos desastres humanitários ficou muito aquém do esperado, não pela sua falta de capacidade de ação, mas sim pela inadequação prática, como a seguir refletiremos. Assim, na próxima secção analisamos as medidas de contenção que a ONU desenvolveu relativos aos conflitos e aos movimentos protetores da Paz. Novamente elucidamos que Galtung foi o pioneiro académico que delineou o fundamento teórico, impelindo a ONU a definir uma estratégia de atuação.

### 3.2. Operacionalização pelas Nações Unidas: da resolução do conflito ao mecanismo de Peacebuilding

Depois do fim da Guerra-Fria, sucedeu-se um despoletar da conflitualidade violenta que, por desafiar a lógica interestatal clássica das guerras do período moderno, foram apelidadas de “novas guerras” (Kaldor, 1999). As grandes potências - Estados Unidos da América e União Soviética - exerciam uma forte influência nos estados periféricos, como Iraque, Serra Leoa e territórios da antiga Jugoslávia (Roberts, 1996). Durante a tensão transatlântica, os dois governos principais eram financiadores das guerrilhas: embora não tenha havido um confronto direto entre EUA e URSS, esta tensão fez-se notar noutros territórios fragilizados pela recente descolonização (Kaldor, 2009). Pelas suas causas e consequências complexas e pelos seus efeitos catastróficos inter fronteiriços, os conflitos emergentes foram apelidados de *Complex Political Emergencies* (Duffield, 1994), sendo “crises políticas prolongadas resultantes de respostas indígenas sectárias ou predatórias ao stress socioeconómico e à marginalização” que desencadeiam a violência. O facto destes conflitos terem recebido esta denominação é devido à profunda, enraizada e complexa situação no cerne original dos conflitos: o colapso das instituições governamentais, ausência da capacidade governativa dos mesmos (Duffield, 1994) e conseqüentemente a desorganização da sociedade civil causada pela sua ingerência. Essas repercussões reflectem-se através do elevado número de deslocados internos e sucessivas baixas causadas pela fome, falta de higiene, entre outros fatores pela falta de condições (Roberts, 1996).

Tendo em conta as características destes conflitos (Kaldor, 1999; Ramsbotham, 2005), as soluções propostas também se demonstraram complexas. A intervenção imediata e de curto-prazo deixou de ser uma alternativa viável e eficaz como forma de cessação de conflitos. A 17 de Junho de 1992, Boutros Boutros-Ghali decide anunciar a implementação de uma política mais ativa na prevenção e cessação de conflitos. An Agenda for Peace foi a exaltação e chamada de atenção aos Estados-Nação para uma maior preocupação com os conflitos que colocavam em risco parte da população mundial. Inspirado pelos fundamentos teóricos da violência e pelas três abordagens de Paz de Galtung (1969), An Agenda for Peace é a resposta à inoperacionalidade em que as Nações Unidas se detiveram durante demasiado tempo - pelo veto sucessivo no Conselho de Segurança relativo às operações de Paz durante o período da Guerra Fria. Outra série de fatores se conjugou para esta exaltação, como a maior

mediatização dos grandes desastres humanitários, uma maior esperança nas ações promovidas pelas ONG's e pela existência de acordos de Paz em nações que se encontravam em conflito já há vários anos (Roberts, 1996).

A proposta de 1992 assentava em três pressupostos que se interligam na sua implementação. (1) “Diplomacia Preventiva” é o primeiro ponto para a prevenção de conflitos, residindo na construção de confiança entre os diversos atores políticos (Boutros-Ghali, 1992) diminuindo as possibilidades de alastramento de conflito de forma a evitar que a violência latente evoluísse para violência direta (Almeida Cravo, 2017). De seguida, (2) a “construção da paz” (Peacemaking) transforma a ONU na ponte que interliga as facções divergentes; é a responsabilidade atribuída a esta grande instituição de ser o principal ator na prevenção de conflitos. Por fim, (3) “manutenção da Paz” (Peacekeeping) através da criação de metodologias de envolvimento direto como interferência militar para estabelecimento de cessar-fogo, ou a resposta militar direta caso haja alguma ameaça à ruptura da paz ou atos de agressão (Almeida Cravo, 2017). Estes três pressupostos estavam no íntimo do Capítulo VI e VII da Carta das Nações Unidas.

Porém, uma nova variável foi incorporada nos mecanismos de paz em “An Agenda for Peace” - o Peacebuilding - e tal tornou-se prioritário (Almeida Cravo, 2017) no virar da década de 1990. O Peacebuilding prevê a “consolidação da paz” em situações de pós-conflito e posteriormente a implementação de objetivos pacíficos a curto-prazo (peacemaking e peacekeeping). Este mecanismo funciona de modo a albergar uma primeira intervenção dada por terceiros, neste caso as Nações Unidas e, de seguida, a atribuição de responsabilidades aos nacionais “para que sejam erguidas as fundações para uma paz autossustentada e, assim, prevenir novos conflitos” (Almeida Cravo, 2017). O conceito, desde então, tem sido amplamente utilizado para a proclamação das causas humanitárias, não só pelas diferentes Instituições Governamentais, mas também pelas Organizações Não-Governamentais (Lemay-Hebert e Toupin, 2011).

### **3.2.1. Peacemaking e Peacekeeping**

À parte da Diplomacia Preventiva, cuja intervenção é resultante de uma preocupação com um conflito iminente, o processo de Peacemaking surge num contexto imediato do conflito. Ou seja, ambos os processos preveem a estipulação da Paz, porém um antecede o conflito -

Diplomacia Preventiva - e outro desenvolve-se enquanto este está em processo ativo - Peacemaking. O Peacemaking é o estabelecimento imediato da Paz, que envolve a segregação das partes beligerantes até um cessar-fogo. Surge num contexto após aos Tratados de Paz. Este considera-se ser um processo sensível e imprevisível, porque no decorrer do estabelecimento da Paz o sucesso pode ser ou não exequível (Darby e Mac Ginty, 2008). O elemento chave para que a preparação para a Paz seja bem-sucedida é, precisamente, a vontade das partes envolvidas (Touval, 1994; Darby e Mac Ginty, 2008). O Peacemaking é uma ferramenta diplomática que tenta efetivar acordos (ONU, 2008), tornando viável a possibilidade de um fim de um conflito de forma pacífica.

Touval (1994:45) refere que o processo de mediação - previsto no Peacemaking da ONU - é ineficaz. Isto porque na maioria das vezes as metodologias de mediação não são adaptadas aos meandros do caso, criando expectativas elevadas, cujo resultados acabam por não cumprir os objetivos centrais (Touval, 1994:45). A própria natureza horizontal da instituição não permite que decorra de modo “dinâmico e flexível”, como a mediação o exige. Isto porque “este tipo de políticas obriga a um constante fluxo de discussões, entre objetivos e compromissos inconsistentes entre as partes” (Touval, 1994:53). Afetado por estas tendências tornam o processo extremamente burocrático e conseqüentemente demoroso. É necessário ativar recursos quer económicos, quer militares, para responder às exigências dos beligerantes. Por exemplo, no caso das guerras civis em África sobretudo na década de 1990, dentro das intervenções realizadas através de mediadores, todas elas foram “inefcazes e até contra-produtivas” graças às pressões e coerções que maioria das parcelas exerciam (Nathan, 1999:19). O que se propõe é que a ONU utilize as suas “expectativas e autoridade moral que detém na comunidade internacional para dar impulso a essas iniciativas e processos” (Touval, 1994:56), encontrando um equilíbrio comum entre 1) os objetivos pacíficos que as partes intervenientes na guerra querem estabelecer e 2) o papel moderador mas assertivo de quem é mediador.

Quanto ao processo de Peacekeeping, este envolve um trabalho menos burocrático e bastante mais prático em termos de atividades no terreno. O Peacekeeping foi o principal mecanismo utilizado pela Nações Unidas durante a Guerra-Fria e que ainda se mantém, embora outros recursos funcionem em paralelo para evitar uma re-eclosão do conflito (Fortna, 2004; Paris, 2004). Este, por sua vez, foi projetado para que a transição de cessar-fogo fosse bem-sucedida, envolvendo pessoal experiente em forças militares e policiais. Esta diminuição da

força militar direta em intervenções deu-se graças ao fim de confronto ideológico entre EUA e URSS, marcando a ONU para uma investidora na Paz a longo-prazo (Paris, 2004:16).

Peacekeeping assenta em seis pontos de atuação, tendo como objetivo a criação de estabilidade na região afetada. Opera de modo a prosseguir com a restituição pacífica e evitar um retomar de conflitos (ONU, 2008). Desses seis pontos, podemos subdividi-los em duas vertentes: primeiro, o reajustamento da unidade militar (consiste em 1) “DDR” - Desarmamento, Desmobilização e Reintegração militar; 2) Desativação de minas; 3) Reforma securitária no estado de direito); e segundo, uma outra mais centrada no empoderamento da sociedade civil (4) Promoção e proteção dos Direitos Humanos; 5) Restauração e extensão da autoridade estatal; 6) Assistência eleitoral) (ONU, 2008). Estes dois vetores, que trabalham a níveis porquanto paralelos, permitem que diferentes setores - tanto o pessoal militar como cooperantes humanitários - se possam envolver. É nesta multidimensionalidade que parece assentar o maior número de casos de sucesso de intervenções Peacekeeping (Fortna, 2004:283). Como veremos mais à frente, algumas destas intervenções interligam-se com o processo de Peacebuilding.

Por sua vez, os tais ditos “casos de sucesso” dentro do plano de amostras de intervenções para estabelecimento da Paz levadas a cabo por OI’s como a ONU são vestígios para uma comparação verdadeiramente positiva (Fortna, 2004). Tanto porque também as missões de Peacekeeping foram tomando caminhos diferentes desde a década de 1990, e ainda mais a partir do acontecimento de 9 de Setembro de 2001 nos EUA. Pouco a pouco, o modelo pré-definido foi tendo variáveis de atuação que se coligaram aos interesses estratégicos e económicos individuais dos estados ocidentais em fundamentos humanitários foram utilizados como “bode-expiatório” (Cottey, 2008). Como exemplo temos a intervenção dos EUA e da NATO no Afeganistão e no Iraque, usando o motivo o aparente armamento de destruição massiva desses países. Este argumento de intervenção alimenta o desdém com que os Peacekeepers são recebidos em estados em conflito, contudo *Responsibility to Protect* sobrepõe-se (Cottey, 2008).

Por este motivo, as intervenções com “motivos poucos claros” e com duplas intenções desafiam o sistema internacional (Cottey, 2008). Este mesmo sistema, que é definido pelos estados independentes e reconhecidos como soberanos, vacila na sua integridade a partir do

momento que os que têm mais poder exercem influência nos restantes. Gradualmente, o modelo de intervenção para efetivação da Paz também se foi alterando: de um paradigma militar protagonizado pelo Peacekeeping e com objetivos de curto-prazo, sugeriu-se antes um investimento no Peacebuilding (Paris, 2004). O Peacebuilding prevê a atuação incisiva na reabilitação institucional e no desenvolvimento societal, pretendendo, no geral, evitar a recaída do conflito. Globalmente, o PB caminha para o estabelecimento de objetivos a longo-prazo. Procura erradicar as fontes diretas de instabilidade ou pelo menos, diminuí-las (Fortna, 2004). Por vezes, existem fontes conflituais que se demonstram mais difíceis de disfarçar - como a diferença étnica.

Muitas vezes não é possível eliminar essas fontes conflituais, pela sua variante de fatores culturais hereditários e que provocam fraturas sociais. “A paz pode ser mais difícil de manter em conflitos que colocam grupos étnicos ou religiosos diferentes uns contra os outros, em comparação com guerras travadas por ideologia” (Fortna, 2004:273). Através da diminuição de problemas estruturais - como a erradicação da pobreza - é possível caminhar para a Paz (Fortna, 2004).

### **3.2.2. Peacebuilding**

Nos últimos parágrafos, falámos sobre o Peacemaking e Peacekeeping enquanto ferramentas diretas de cessação de conflitos, caracterizadas pela intervenção militar à priori. O nível seguinte no processo de recuperação será o Peacebuilding, por sua vez também o último. Porém, convém adiantar que esta etapa só é passível de sofrer o seu avanço “considerando o progresso realizado nas áreas críticas” abordadas anteriormente (ONU, 2008:88): revelar-se-ia teoricamente contraproducente caso contrário. Isto é, não é possível realizar o Peacebuilding sem antes o conflito violento direto estar finalizado.

Peacebuilding involves a range of measures targeted to reduce the risk of lapsing or relapsing into conflict by strengthening national capacities at all levels for conflict management, and to lay the foundation for sustainable peace and development. Peacebuilding is a complex, long-term process of creating the necessary conditions for sustainable peace. It works by addressing the deep-rooted, structural causes of violent conflict in a comprehensive manner. Peacebuilding measures address core issues that effect the functioning of society and the State, and seek to enhance the capacity of the State to effectively and legitimately carry out its core functions (ONU, 2008:19)

De uma maneira geral, a obtenção de Paz não deixa de ser um dos processos sociais mais complexos - quase como um ato de “engenharia social” como refere Ramsbotham (2005) - sendo indiferente a quantidade ou qualidade de projeções e estudos relativos ao assunto: não deixa de ser um dos terrenos mais difíceis a serem trabalhados e de modo a ser bem-sucedido (Paris e Sisk, 2009). Neste quadro, o Peacebuilding tenta responder a esses desafios, tendo em conta mudanças vetoriais do conflito. Adaptando as necessidades de cada momento é um processo flexível: é um conjunto de atividades que se situa entre “a redução do risco de reaparecimento do conflito” e “contribuição para a criação de condições que conduzam para a reconciliação, reconstrução e recuperação” (Ramsbotham, 2005:172). De notar que esta resolução de conflitos pode ser aplicada num contexto intra-estatal ou inter-estatal (Selby, 2008).

Contudo, o modus-operandi da ONU para o Peacebuilding - traduzido para Consolidação de Paz - estende-se a quatro pilares/dimensões, no qual Ramsbotham (2005) consegue esquematizar com sucesso: 1) militar/securitário; 2) político-constitucional; 3) económico-social; e, finalmente 4) psicossocial. A atuação nestas quatro vertentes permite não só uma “maior prevenção na reincidência para o conflito”, como também “promove um sistema de paz sustentável” (Ramsbotham, 2005). Cada conflito tem características específicas pelo que cada um sofre intervenções de diversas áreas.

Atualmente, a ONU tem à sua responsabilidade o órgão de Peacebuilding Commission (Comissão para a Construção de Paz), e nele estão incorporado o secretariado para a sua manutenção e o Fundo (PCB - Peacebuilding Commission e PCBSO - Peacebuilding Support Office). Foram fundados em 2006 sob a orientação do SG da ONU na altura, Kofi Annan. Este corpo responsável pela gestão das operações de Paz pós-conflito direto viu-se como “uma tentativa de resposta a quatro dilemas durante as duas décadas de existência de Peacebuilding”: primeiramente, prevenindo o conflito violento e - não sendo possível evitar - investindo na ação para evitar a sua reincidência; também, a necessidade de uma gestão assim como um maior e mais eficaz esforço em torno do PB; o reagendamento do envolvimento da sociedade civil na reconstrução pós-conflito; e, finalmente, a inevitabilidade de uma preparação financeira e de recursos que estas operações exigem (Berdal, 2009:141). Conforme Berdal (2009:149) referencia, a criação do PBC proveio de três momentos diferentes: primeiro, de uma formulação da agenda de Kofi Annan; de seguida, a partir da

sua apresentação no World Summit de 2005; e, por fim, numa respetiva teorização da PBC como forma a dar substância à ideia.

PCB tornou-se um corpo dentro da ONU, regida por normas internas. É composto pelo Comité Organizacional e pelos grupos específicos de países, sendo necessária uma representação atribuída por regiões alvo de operações desta natureza (ONU, 2012). Porém, Berdal (2009:159) refere que a arquitetura específica da organização-mãe revelou um posterior falhanço no desempenho da PBC. Entre as visões divergentes e ambições individuais de alguns países, as relações entre corpos diplomáticos resultaram em tensões evidentes, o que veio contradizer o objetivo de fornecer à ONU uma “coerência geral do sistema” (Berdal, 2009:260).

De qualquer forma e afastando das incongruências burocráticas inerentes da ONU, de acordo com as análises de Ramsbotham (2005) praticadas em torno do modus-operandi do PB, as aplicações de programas centram-se em quatro de esferas de atuação. Nos seguintes parágrafos recorreremos às suas descrições. De notar que o enquadramento geral fornecido pela ONU, é uma “estrutura universal” que requer esforços dos atores governamentais e não governamentais (Hänggi, 2005:9), pelo que esta ação é realizada em conjunto e articulada com outras instituições.

### **1) Dimensão Militar-Securitária**

Ao que Ramsbotham (2005:253) nos direciona, o pilar relacionado com a segurança e a força militar entende-se pelo estabelecimento de umnexo entre a Paz e a criação de condições para a Segurança e Ordem Pública (Hänggi, 2005). Como tal, o Peacebuilding tem tendência a centrar-se “(1) na reforma do setor securitário (*Security System Reform - SSR*), (2) no DDR<sup>6</sup> (Desmobilização, Desarmamento e Reintegração), (3) na aplicação do Estado de Direito e Justiça de Transição” (Hänggi, 2005:4). Nas práticas concretas, as ações estendem-se ainda à ação antiminas e de controlo de armas (Hänggi, 2005).

A *Security Governance* - governação através da reforma do sector militar - envolve uma implementação de práticas simultâneas para a estabilização e segurança das pessoas. Nesta modernização do sistema securitário (SSR) pretende-se criar as condições ideais para o

---

<sup>6</sup> Confrontar também Almeida Cravo (2017) sobre os pilares multidimensionais do Peacebuilding.

exercício de uma governação democrática. Como tal, este objetivo traduz-se na experiência realizada por atores intergovernamentais através dos seguintes pontos:

“grupos armados não estatais que precisam ser dissolvidos ou integrados em novas estruturas de força; forças armadas desproporcionais que precisam ser reduzidas; ex-combatentes (incluindo crianças-soldados) que precisam ser desarmadas, desmobilizadas e reintegradas; armas excedentes que precisam de ser removidas; minas terrestres e munições não deflagradas que precisam de ser removidas; regimes jurídicos transitórios que precisam de ser implementados; um grande número de perpetradores que precisam ser processados; tráfico generalizado de seres humanos seres que precisam de ser combatidos, etc.” (Bryden e Häggi, 2005:33)

De notar que a reintegração de ex-combatentes na sociedade civil é uma ação importante na medida que estes podem ser um obstáculo no processo de transição pacífica (Hänggi, 2005). Enquanto que estes atores não sejam incorporados, os objetivos do Peacebuilding podem não se concretizar numa efetivação a longo-prazo (Bryden e Häggi, 2005). O desarmamento representa a diminuição dos veículos de conflito pela diminuição de armas e também pela empregabilidade de forma legítima.

## **2) Dimensão Político-Constitucional**

Nesta dimensão pretende-se o reforço da governabilidade e dos elementos políticos. Daí os atores externos, que se envolvem na melhoria dos elementos administrativos, incentivam os governos e população local a desenvolverem eleições democraticamente: Em 1996, Boutros-Ghali anunciou *An Agenda for Democratization* como forma de dar suporte à prática do Peacebuilding nesta dimensão específica<sup>7</sup>. Este documento reclama o desafio em dois sentidos: a expansão da democratização como o mecanismo ideal para a obtenção de uma sociedade livre a partir da mesma; e ainda reitera atores intergovernamentais a adotarem uma posição sólida no auxílio a outros estados-nação na obtenção da democracia<sup>8</sup>. Neste ponto é defendido pela ONU que a democratização é um objetivo para a reestruturação do suporte institucional. A autoridade estatal no pós-conflito é praticamente nula: a legitimidade ae

---

<sup>7</sup> Boutros-Gali, B. (1996). *An Agenda for Democratization*. United Nations. Retrieved from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan041719.pdf>

<sup>8</sup> “These actors include international and regional intergovernmental organizations; individual States; parliamentarians; non-governmental organizations from the local to the global levels; and private actors such as legal professionals, the media, academics, private institutions and civic associations, including ethnic, cultural and religious groups”. (UN,1996:3)

proteção da sociedade civil é precária e, como resultado, não existe confiança na mesma (Panic, 2005).

O favorecimento da proteção estatal sob a população é realizado pela reconstrução (ou reformulação) das bases constitucionais (UNDP, 2014). A constituição é uma pedra basilar na coesão de um país, pelo qual vários atores devem tomar parte na sua construção: desde os atores políticos, a líderes religiosos, sociedade civil e componente académica, e ainda os media e os jornalistas (UNDP, 2014).

### **3) Dimensão Económico-Social**

Esta dimensão tende a ser o pilar em que se concentram as atenções. Primeiro, porque a desigualdade económica é a fonte de muitas das guerras civis pela má distribuição de recursos de originam rendimentos (Richmond, 2015). A reestruturação económica e social no contexto pós-guerra é um passo em direção à recuperação, já que atua na prevenção da violência direta, estrutural e cultural (Richmond, 2015). Contudo, o pilar económico é também foco das atenções externas uma vez que também age na regulação dos mercados internacionais e na sua liberalização (Paris, 2004). Verificamos isso porque existem instituições internacionais com grandes dimensões que se destinam na ajuda especializada a países que se encontram em défice, como o Banco Mundial, FMI e ainda outras organizações regionais (Banco Africano, Banco Asiático, entre outros). Segundo, porque a democratização referida no pilar anterior implica a abertura de mercados internos a investidores internacionais que procurem um lucro nos recursos desse mesmo país. As condições económicas no pós-guerra encontram-se piores que antes da guerra, e ainda porque a despesa que se espera que os gastos sejam maiores (Carbonnier, 1998). Além de mais, os países afetados sofrem de alta inflação, o que lhes traz desvantagens na gestão interna estatal (Carbonnier, 1998). Neste pilar lida-se com a questão do investimento externo, a taxação, o investimento interno nos aspetos básicos, como saúde, educação e infraestruturas (Carbonnier, 1998). Contudo, a natureza dos problemas económicos também envolvem diferentes tratamentos, abordagens e considerações. É conveniente a criação de emprego inerente (do investimento) para a recuperação não só do país mas também dos agregados familiares

#### **4) Dimensão Psicossocial**

Toda a componente do Peacebuilding prevê uma atuação a longo-prazo, ou seja, uma recuperação efetiva tomada com tempo e medida. Neste contexto, um dos pilares de atuação da ONU está virado para a recuperação psicossocial, o que diz respeito ao tecido social, mas também ao desenvolvimento pessoal e humano. Já aqui, Ramsbotham (2005) afirmava que é um dos pilares que menos é tomado em consideração. Isto é, os esforços não são equitativos face às restantes áreas de atuação: “há argumentos para que se dê mais ênfase a aspectos da dimensão económica/social e que relativamente negligenciam a dimensão psicossocial” (Ramsbotham, 2005:247).

Esta dimensão procura reconciliar a população com os traumas do seu passado, promovendo mudanças de atitude (Almeida Cravo, 2017). Estas, quando associadas a um coletivo e com auxílio à justiça, procuram reconciliar as populações que não encontram a Paz imediata (Ramsbotham, 2005; Almeida Cravo, 2017). Para um caminho estabelecido com sucessos a longo-prazo, Ramsbotham (2005) identifica a justiça de transição como um mecanismo de reconciliação da população. Este é um meio que pode ser tomado pela via do estado de direito e com recurso à justiça efetiva. Porém, a relação que aqui se trava com a psicologia prolonga a intervenção, conduz a um processo que pode demorar décadas, senão gerações. A Justiça de Transição é um dos mecanismos utilizados, assim como o acompanhamento psicológico (Ramsbotham, 2005), embora centrados numa perspetiva ocidental.

Segundo Ramsbotham (2005:257) a primeira observação a ser tomada é que esta dimensão é o principal motivo pelo qual atrai trabalhadores humanitários para o terreno em vista a resolução do conflito. As Organizações não-Governamentais são as que têm um papel mais ativo no contacto com a população local, tendo também como objetivo a implementação dos Direitos Humanos nas sociedades fragilizadas. Quando falamos na “transição ambiental de Paz Negativa para uma Paz Positiva” (Ramsbotham, 2005) reconhecemos que a ausência direta de conflito não é o suficiente para que a sociedade esteja plenamente integrada na reconciliação. Daí também existir a inferência, não só das ONG’s, mas também de instituições intergovernamentais como partes integrantes no processo de recuperação psicossocial.

Entre todas as áreas de atuação, a dimensão psicossocial é a que se encontra menos desenvolvida. É simultaneamente a mais complexa: trata-se do campo psicossocial e cuja dificuldade acresce por ser um meio semi-subjetivo; segundo, devido à sua forma de atuação, já que é necessário ir diretamente ao encontro das vítimas, envolvendo um largo investimento.

### 3.3. Principais críticas ao Modelo de Peacebuilding e de Intervenção Global

Anos após a implementação dos primeiros projetos “oficiais” de Peacebuilding e dos resultados obtidos, autores críticos como Paris, Ramsbotham, Chandler, Duffield, entre outros, contribuíram com observações importantes para a melhoria do sistema. Isto porque o resultado, na maioria das intervenções movidas pelas Nações Unidas, ficou aquém das expectativas (Bellamy e Hunt, 2015). A intencionalidade do modelo de Peacebuilding da ONU é a recuperação efetiva da sociedade e do seu bem-estar depois da situação de conflito. O desafio que este modelo se coloca é precisamente desafiar a paz negativa do cessar-fogo e do fim das hostilidades e possibilitar a criação de condições militares, políticas, económicas, sociais e psicológicas que permitam erradicar as causas profundas dos conflitos e prevenir possíveis re-erupções de violência.

Os seguintes subcapítulos enumeram os pontos cujas desconstruções Peacebuilding mais incidiram através das perspetivas gerais dos autores supracitados e as suas amplas referências nas operações praticadas pela ONU. Primeiro, falamos do modelo teórico da Paz Liberal que muito se tem desvinculado das raízes originárias e que tem vindo a tomar uma posição hegemónica. Posteriormente, partimos para as suas secções: pela sua influência na divisão entre Norte (global) e Sul (local); e falamos da sobrevalorização da esfera económica de desenvolvimento e conseqüente desvalorização dos fatores psicossociais.

#### **3.3.1. A Paz Liberal: a imposição no sistema internacional?**

A Paz liberal apresentou-se como o ideal platónico dos ideais kantianos (Richmond, 2006) e que os Estados Unidos da América adotaram como o sistema preponderante a ser exportado

(Clapton, 2014)<sup>9</sup>. Richmond (2006:293) explica-nos os quatro níveis de “paz” em que o modelo liberal se baseia para que este seja bem sucedido: a vitoriana, a institucional, a constitucional e, por fim, a civil (retenhamos este conceito, porque mais à frente iremos mostrar a sua importância). O autor dá-nos o exemplo das Nações Unidas como entidade pertencente à Paz Institucional, já que agrega em si uma concordância geral nos comportamentos entre Estados-Nações reunido no Internacionalismo liberal (Richmond, 2006; Doyle, 1986). O discurso ocidental, profundamente inspirado pelos valores liberais de Kant, motiva esta premissa de Paz perpétua do liberalismo internacional.

O Modelo de Paz liberal é sucintamente a reconversão pacífica de um estado com recurso “à democratização, existência do estado de direito, mercados liberalizados e globalizados e de desenvolvimento neoliberal” (Richmond, 2006:292). O modelo liberal previu a importação de políticas nos países afetados pelo conflito e que claramente ainda não estavam preparados para as aceitar (Chandler, 2010). Essas intervenções foram praticadas nas últimas três décadas, inclusive nos mandatos de Kofi-Annan e Boutros-Galis (Paris, 2004:51). A estratégia utilizada nessas mediações exacerbaram o modelo de desenvolvimento económico, caracterizado por ser demasiado radical para alguns contextos (Paris, 2004; Chandler, 2010). O que anteriormente se afirmava como sendo uma representação de internacionalismo liberal (de Kant, tendo em conta as liberdades inerentes a cada indivíduo), tomou fluxos de

---

<sup>9</sup> As ideias clássicas de liberalismo introduzidas no século XVIII foram associadas à esfera das Relações Internacionais, em particular nas intervenções, daí resultando na tese da Paz liberal. Doyle, em 1986, interpunha sobre o Liberalismo na política mundial (*Liberalism and World Politics*) fazendo referência a três óticas do liberalismo: o Pacifismo (Schumpeter), o Imperialismo (Maquiavel) e o Internacionalismo (Kant). No confronto das três ideias, a conclusão a que Doyle (1986) chega é que a promessa da “Paz Perpétua” defendida por Kant motiva a que o liberalismo seja fixado como a ideologia mais acertada no universo político. O liberalismo internacional apela à obrigação moral a que cada cidadão está confinado e este sistema só poderá suceder se as sociedades em questão forem plurais e de valores democráticos (Doyle, 1986). Como já referido, o contexto da Guerra Fria fez notar a exaltação de valores através da ação dicotómica tomadas por cada uma das partes e de vertentes ideológicas (Paris, 2004). Após o desfecho deste confronto (ainda que sem implicância direto no terreno), com a queda da U.R.S.S. e sua posterior desmantelação, o reconhecimento da ideologia vencedora e a ambição de supremacia por parte dos EUA era bem notória. Não foi por acaso que este tipo de regime, incentivado pelos EUA, se perpetuou até à administração de George H. W. Bush, na busca de uma *New World Order*. O então presidente anunciou a 9 de Setembro de 1991 “What is at stake is more than one small country. It is a big idea — a new world order, where diverse nations are drawn together in common cause to achieve the universal aspirations of mankind — peace and security, freedom, and the rule of law”

imperialismo (referindo à fundamentação de Maquiavel, que segundo o teórico, os estados prosperam pela competição e recorrente conquista e usurpação a outros) (Doyle, 1986).

Assim, o Modelo da Paz Liberal na teoria falha a partir do momento que esta se torna o instrumento de tentativa de dominação a partir de técnicas hegemónicas e que desconsideram características do sujeito intervencionado (Richmond, 2006; Chandler, 2010). O que se coloca em discussão é a utilização deste modelo - supostamente utilizado para a melhoria societal através do humanitarismo - para fins de intervencionismo com base na *realpolitik* e com fins de interesses nacionais que se reflete na sequela hierárquica de Norte-Sul Global (Chandler, 2004; 2010). Afirmamos que, não tendo em conta estas considerações, seria observar o intervencionismo de uma forma ingénuo. Revela-se imprescindível para fomentar um debate construtivo ter uma visão através de um outro ângulo, fazendo utilização da Teoria Crítica para tal exercício.

### **3.3.2. Primazia do Norte (global) sobre o Sul (local)?**

Esta crítica em particular, dentro do modelo de Paz liberal, vai ao encontro das teorias pós-coloniais que foram surgindo a partir da década de 1980 e 1990. Falamos aqui numa proposta epistemológica que denuncia a “redução de culturas e saberes” levada a cabo pela Ciência e o Direito modernos e que são vistos pela perspectiva pós-colonial como “responsável pela subordinação e invisibilidade do Sul” praticadas por instituições que são claramente hegemónicas (Santos, Meneses e Nunes, 2005). Isto porque os conhecimentos científicos ocidentais agregam em si a dicotomia de civilizado/indígena, colocando de parte qualquer saber que seja de origem externa, sendo este mesmo fator de “negação de diversidade, inerente ao colonialismo” (Santos, Meneses e Nunes, 2005). Em particular, pensamento proeminente ocidentalizado do Norte em relação ao Sul não se revela apenas nos tratos ideológicos caracterizados pela literatura e cultura regional, mas também na manutenção de recursos naturais, desde matérias-primas naturais à fauna e à flora (Santos, Meneses e Nunes, 2005).

Esta distinção é também fomentada pelas instituições denominadas “neutras” e responsáveis pela extensão da ideologia ocidental (Duffield, 2010) e que acontece tanto ao nível de políticas como ao nível operacional. Por exemplo, o facto de os corpos militares dos países mais pobres serem chefiados por altas patentes pertencentes aos países que possuem mais

riqueza. Podemos também refletir essa diferença pelo tipo de pessoal e respetiva origem nas operações da ONU: em 2018, os principais financiadores foram os Estados Unidos, China, Japão, Alemanha e França, representando cerca de 67,35% do financiamento global da organização para as suas funções<sup>10</sup>. Em contrapartida, em Maio de 2019, os principais contribuidores de recursos humanos em *staff* militar foram precisamente Etiópia, Ruanda, Bangladesh, Índia e Nepal<sup>11</sup>. São estados que se identificam pela falta de recursos económicos e pelo seu nível de desenvolvimento humano médio-baixo. A estratégia utilizada reforça ainda a existência da diferença nos papéis desempenhados entre eles: enquanto que países doadores também fornecem *staff*, estes são maioritariamente oficiais e especialistas nas missões; países mais pobres fornecem tropas em missões que se revelam com pouca ou nenhuma especialização e em largos números.

Não é só a utilização do pessoal militar face ao financiamento que é indicador da divisão Norte-Sul. O caso de Timor-Leste serve de exemplo para a demonstração de um imperialismo flagrante e praticado pela ONU. As sucessivas operações em Timor Leste - UNTAET, UNMISSET E UNOTIL - embora com objetivos diferentes em cada uma delas, falharam nos seus objetivos e ditaram desde logo o estado final do país (Chopra, 2002; Richmond e Franks, 2008). As causas atribuídas a este insucesso foi a falta de compromisso da administração encarregue do programa de Peacebuilding com o Conselho Nacional de Resistência Timorense (único intermediário) e consecutivamente com a população civil (Richmond e Franks, 2008). O resultado desta interação foi a exclusão completa dos timorenses por na administração nacional e que comprometeu o desenvolvimento do próprio processo de Paz (Chopra, 2002). Também os recursos materiais utilizados pela ONU (meios de transportes avançados tecnologicamente, entre outros objetos) não se encontravam adaptados à realidade da população local, tomando desde cedo ao que se equipara à supremacia imperialista colonial (Chopra, 2002:989).

Num patamar geral, destacamos também que o liberalismo interventivo acabou por fragilizar as complexidades do Sul e, por sua vez, progrediu a diferença institucional entre “desenvolvidos e subdesenvolvidos” (Duffield, 2010). A vida humana tem outro valor na

---

<sup>10</sup> Fonte: [https://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/331/Add.1](https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/331/Add.1)

<sup>11</sup> Fonte: [https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/msrs\\_may\\_2019.pdf](https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/msrs_may_2019.pdf)

esfera ocidental - e aliada à sociedade de consumo - é dotada de um maior valor económico (Duffield, 2010). O mesmo não ocorre na “sociedade subdesenvolvida”, um contexto inseguro em si mesmo e produtor de inseguranças, onde a vida humana é desconsiderada. Assim o nexos segurança-desenvolvimento está profundamente embutido numa diferença visível entre o Norte e o Sul (Duffield, 2010). Este fator contribui posteriormente para os fluxos migratórios motivados pela procura da desejada segurança. Este movimento - que diferencia sociedades - é reproduzido como o nexos desenvolvimento-securitário e que tem vindo a ganhar relevância nos dias de hoje (Stern e Öjendal, 2010). Isto é, a diferença entre Norte-Sul não se expressa unicamente pelas ideologias ou pela sobreposição através da dominação, mas também se revela pelo crescente elo que existe entre sociedades desenvolvidas e a segurança humana que dela depende.

Outra consideração também é importante, na medida em que demonstra a tendência imperial da comunidade internacional - representada pela ONU - é a secundarização dos atores locais, suas culturas e suas práticas educativas. Neste sentido, o modelo de paz liberal assenta na reestruturação institucional dos instrumentos de governação, usufruindo de um sistema top-down (Richmond, 2006). Este sistema subscreve e enraíza os costumes representados através da pirâmide, partindo do pressuposto que só a partir do topo é que surgem as iniciativas assim como regras a seguir. O oposto identifica-se como o modelo bottom-up: a infraestrutura da pirâmide é precisamente representada pelos movimentos sociais. É partindo dos povos e dos contextos socioculturais que os valores de uma sociedade se transmitem, fundamentando a sua importância.

O modelo liberal oprime essa progressão natural que é inerente à restituição sustentável da paz. Por exemplo, na promoção ao Desenvolvimento humanitário, a linguagem tem características visíveis do uso do “patriarcado, hierarquia e de inferência neo-colonial” (Mawdsley, 2011:2): age como o “outro” fosse inferior e dotado de ignorância. Porém, a dinâmica do Peacebuilding é apenas útil quando as soluções surgirem no núcleo da sociedade: “Peacebuilding initiatives and solutions, as we have emphasized, must be rooted in the soil where the conflict rages and must be built on contextualized participation of people from that setting if reconciliation is to be sustained”. (Lederach, 1998:107).

A cultura inerente ao povo afetado é um pormenor bastante importante na recuperação e consequentemente para o sucesso do modelo de Peacebuilding (Lederach, 1998; Ramsbotham, 1998; Fortna, 2004). É nessa ponte que assenta o sucesso de uma operação de

consolidação de Paz, sendo o “sucesso” não interpretado fora da perspectiva imperialista, cujo interesse se centra na parte exógena; antes, o “sucesso” considerado é na ótica dos beneficiadores. Até porque “a transformative approach suggests that training is less about the transfer of content than it is about the creation of a dynamic process involving key people who together focus on the realities of the conflict in their context” (Lederach, 1998:109). A preparação do Peacebuilding envolve a avaliação de dois pilares: *Capacity Building* e *Relationship Building* (Lederach, 1998). A primeira definição - Capacity Building - resume-se a uma avaliação do que existe no local. O valor aqui considerável não é relativo a infraestruturas, mas antes o valor humano “das suas capacidades e conhecimentos” (Lederach, 1998:108): o que está em causa é o empoderamento humano como uma das chaves para o Peacebuilding. A segunda consideração - Relationship Building - assenta no “desenvolvimento e construção das relações humanas” que se foram desgastando e cujas lacunas são umas das causas dos conflitos prolongados (Lederach, 1998:109).

Partindo deste pressuposto é defendido precisamente o inverso das tendências da ONU, pelo que as raízes culturais demonstram uma maior importância do que aquela que lhes são atribuídas. Daí a imprescindibilidade de envolver as organizações regionais nos processos de Peacebuilding, pela vantagens manifestadas através do conhecimento enraizado pelas origens culturais e condicionamentos locais e, também, por estarem familiarizadas com os povos (Ramsbotham, 1998:27). Porém, muitas das vezes estas prendem-se com obstáculos derivados de decisões superiores, como a falta de recursos financeiros assim como prazos cronologicamente curtos (Ramsbotham, 1998:27). A par das organizações regionais, é também importante incluir organizações grassroots.

### **3.3.3. Sobrevalorização da Esfera Económica**

Uma das características do intervencionismo global aliado à Paz Liberal é que os factores económicos sofrem uma exacerbação. Em contrapartida, e como acima mencionado, os motivos e preocupações psicossociais da população civil são desvalorizados. A operação de Peacebuilding, embora esteja relacionada com os valores humanitários (Kahler, 2009; Balthasar, 2017), reuniu em si ações mais focadas no desenvolvimento económico do que propriamente na extensão da liberdade individual prevista na teoria Kantiana (MacGinty e

Firchow, 2016). Existe uma constante conjugação deturpada entre “liberalismo” com “liberalização”, porque, embora haja semelhança entre vocábulos, a diferença é bem visível na prática (Paris, 2004:51). Isto é - e Paris (2004) oferece o exemplo - enquanto decorreram os mandatos de Kofi Annan e Boutros-Galis, a maioria das intervenções pretendiam oferecer aos estados-nação uma emancipação através da liberalização quer económica, quer social.

Pugh (2005) debruçou-se sobre este flagelo do Peacebuilding, especializando-se na política económica a partir de críticas de Duffield, Paris e Richmond. Em qualquer esquema de intervenção, o pilar económico é o que adquire o maior peso. Tal mostra-se esclarecido pelo funcionamento de instituições de carácter financeiro como o World Bank e o International Monetary Fund (Pugh, 2005), cujo cerne de funcionamento está diretamente relacionado com projetos de países em desenvolvimento ou pouco desenvolvidos. O problema não é o envolvimento económico, pelo contrário, a crítica incide no processo e no modo como este é tomado: o poderio económico reside naqueles que já possuem o suficiente (Pugh, 2005).

O autor dirige-se precisamente aos aspetos em que o projeto liberal falha: o desenvolvimento económico numa sociedade dilacerada pela guerra é proposto a partir de objetivos a curto-prazo, o que muitas vezes implica que políticas sociais ligadas à economia não sejam implementadas (Pugh, 2005). Isso representa não só a inexistência da sustentabilidade económica a longo-prazo como também a ausência de benefícios para a população diretamente afetada pela guerra (Pugh, 2005). O exemplo mais elucidativo é o caso de El Salvador. Para esclarecer, a abordagem neoliberal económica “constrange a importância do mecanismo de mercado, enfatiza os processos de globalização da economia e entende o estado como um obstáculo do desenvolvimento económico” (Van der Borgh, 2000). O que aconteceu em El Salvador foi o desencadear de um conflito originado pelas desigualdades sociais no final da década de 1970. Intensificou graças à interferência dos EUA nos assuntos internos do país e também pela opressão militar de um regime muito pouco democrático (Van der Borgh, 2000). Os acordos de Paz de 1992 entre o partido no poder e as milícias rebeldes - ARENA e FMLN respectivamente - “promoveram o processo de pacificação e democratização, porém sem questionar a natureza neoliberal das políticas económicas” (Van der Borgh, 2000:40) e contaram com a ajuda financeira das Organizações Internacionais como o World Bank e o International Monetary Fund. As medidas de desenvolvimento económico sucederam-se ao levantamento do monopólio estatal em torno das exportações, a privatização dos bancos, das companhias elétricas e de telecomunicações. De facto, a

economia do país observou uma melhoria, tal como as OI previam e assim desejavam. Mas, pelo contrário, estas alimentaram a riqueza da elite, desfavorecendo e menosprezando as áreas rurais detentoras do projeto agrícola (Van der Borgh, 2000). Até 2001, o governo de El Salvador carecia de investimentos na saúde e educação pública, a violência foi-se perpetuando face à falta de investimento, não só em políticas sociais como também nas oportunidades laborais para a população (Van der Borgh, 2000). Atualmente, a situação mantém-se continuando ativo o conflito interno provocado pelo confronto de gangues. Este exemplo demonstra que a recuperação de um conflito não é fomentado unicamente pelo pilar económico.

Por exemplo, nos territórios da ex-Jugoslávia, ocorreu um processo de rastreamento de efeitos, físicos e psicológicos havendo pela primeira vez dados e artigos concretos registados. Tal sucedeu-se graças a dois fatores importantes: Primeiro, porque diversas organizações (OMS, UNICEF e UNCHR) estavam presentes no terreno nas fases ainda muito recentes do conflito (Agger e Mimica, 1996), o que permitiu reunir informações durante uma fase embrionária. Segundo, o pessoal e equipas médicas (desde médicos a psicólogos) estavam já cientes da situação muito antes da intervenção da comunidade internacional no terreno. Este estudo da vertente psicossocial dos sobreviventes deste conflito, em particular, foi pioneiro: pela primeira vez optou-se por analisar as “feridas invisíveis da guerra” e as consequências da vertente psicológica e como estas podem comprometer a recuperação em direção a uma Paz Positiva (Agger e Mimica, 1996; Powell e Durakovic-Belko, 2006). De notar que também ocorreu a envolvimento de ONG’s de menor dimensão no processo de recuperação e auxílio aos sobreviventes (Gutlove e Thompson, 2004). Este feito foi particularmente inovador por cruzar aspetos psicossociais, fora do entendimento económico direto.

Mais uma vez, a crítica à hegemonia ocidental é proeminente, já que esta alcança também as determinações médicas. Ao que foi identificado de Stress Pós-Traumático (PTSD na sigla em inglês) é uma causalidade direta da guerra e consequente efeito secundário (Pedersen, 2002). Fatores como desigualdade sócio-económica e pobreza estão mais associados ao desenvolvimento de pouca imunidade psicológica e a guerra é associada à criação destas condicionantes (Pedersen, 2002). Mais uma vez, a crítica ocidental hegemónica incide, neste caso nos termos médicos (Ramsbotham, 2005; Pedersen, 2002). O “Stress Pós-Traumático” varia de uma denominação ocidentalizada e os “padrões não-ocidentais nas condições

relacionadas com o trauma” são constantemente menosprezados (Pedersen, 2002). Também Ramsbotham (2005) apontou com referência a vários autores - Parker, Petty e Campbell, Summerfield - este pormenor para a determinação patológica do Stress Pós Traumático.

Em suma, com base nos exemplos demonstrados, o projeto de Peacebuilding tem características que ainda se relacionam com os fundamentos teóricos liberais. A razão pela qual o modelo liberal de “construção de paz” foi aceite à priori foi graças ao consenso dos diferentes atores internacionais envolvidos na causa humanitária como ONG’s, OI’s, Instituições Governamentais, muito devido à exaltação de valores fulcrais e comuns, como a defesa dos Direitos Humanos, Democracia e Liberalização do Mercado (Richmond, 2006). Este mesmo projecto tentava responder a conflitos que estagnaram durante longos períodos de tempo - cujas fragilidades resultam da descolonização e de um período Pós-Guerra Fria (Berger, 2006; Paris e Sisk, 2009). Embora pertinente, tal demonstrou-se “um projeto particularmente ambicioso pela sua complexidade multidimensional” (Almeida Cravo, 2017:60), o que não evitou críticas ao que se considerava ser de um “projeto piloto” ampliado a vários estados em calamidade social e estrutural.

## 4. Peacebuilding e a Educação

De acordo com a informação reunida nos capítulos anteriores (desde o enquadramento teórico e explicativo da Teoria Crítica e dos discursos Pós-Colonialistas; ao contexto educativo atual e a sua relação com as dinâmicas atuais; e terminando com a abordagem da intervenção global protagonizada pelo modelo de Peacebuilding das Nações Unidas) procuramos como as críticas colocadas se expressam na prática. A primeira secção incide nos instrumentos diretos que a ONU oferece para a consolidação da Paz através da Educação. Olha-se para os estabelecimentos educativos e a sua correlação para o desenvolvimento do conflito e da fundação da Paz, que tanto pode ter uma influência negativa como positiva.

Partindo da análise teórica realizada numa primeira parte da dissertação, a segunda secção permite validar as reflexões anteriores a partir da análise empírica que, por sua vez, é feita através de três casos que se desenvolveram em diferentes pontos geográficos. Em termos metodológicos, privilegiou-se uma análise interpretativa qualitativa.

### 4.1. Medidas de educação no Peacebuilding: Peace Education e outras considerações

A educação é referida pela ONU (1948) na Declaração Universal dos Direitos Humanos como sendo um instrumento de manutenção de Paz. Para além da sua proteção jurídica a nível internacional e da sua importância enquanto estímulo à literacia e ao conhecimento, é também um instrumento de reprodução e renovação societal - como vimos nos capítulos anteriores. Por exemplo, os meios familiares e a passagem de convicções religiosas são reiteradas pela educação (Shapiro, 2010:6). sistema educação é particularmente importante quando falamos de recuperação pós-conflito. Por exemplo, Na promoção dessa liberdade étnica e religiosa, a educação pode desempenhar um importante papel. Quando as pessoas e os grupos são educados em metodologias de debate e em valores de respeito e empatia, a discussão tem potencial para ser aberta e equitativa, assim como a distribuição de recursos entre as etnias, diminuindo o risco de conflito (Collier, 1999). Caso a educação seja uma área de investimento considerada, esta pode diminuir “até 20% o risco de desencadeamento bélico

a todos os anos” após o conflito (Collier, 1999:5). Se a educação for programada para promover a sucessão de valores e a coesão social de uma geração para a outra, a escola (formal ou informal) é um suporte que atua nessa transmissão, particularmente numa situação de pós conflito. A instituição escolar pode servir propósitos de prevenção de violência e de proteção das camadas mais jovens, uma vez que – apesar das diferentes críticas –reúne potencial para ser “uma instituição social que promove a cultura de diálogo ao invés da cultura de violência” (World Bank, 2005). Esta prevenção de violência acontece a diferentes níveis. O ambiente escolar auxilia a recuperação psicossocial na medida em que “estabelece uma atmosfera de normalidade” simulando a sensação de rotina (World Bank, 2005:59). O contacto social interpessoal auxilia a criança na reconstrução da resiliência psicossocial, contribui para a reconstrução dos laços sociais e reverte os danos que um conflito desencadeou (World Bank, 2005). A instituição escolar pode também agir de acordo com a prevenção do conflito, evitando que a população mais jovem seja influenciada ou rastreada pelas partes beligerantes violentas existentes (World Bank, 2005). Por outro lado, a escola também pode potenciar a violência. Isto é, pode exercer uma influência negativa nos seus alunos e aprofundando muito mais as causas do conflito (como veremos nos casos do Nepal e da Serra Leoa). Do mesmo modo, a escola pode influenciar e aprofundar as lacunas existentes numa sociedade heterogénea, acentuando as diferenças entre etnias e/ou religiões e promovendo o eclodir do conflito (World Bank, 2005)

É do reconhecimento do potencial transformador e emancipatório de construção de paz da educação que surge a proposta da Educação para a Paz. Trata-se de uma proposta teórica, mas sobretudo analítica e metodológica de resposta às violências e de promoção da sustentabilidade da Paz e com uma ambição global (Ardizzone, 2001). Contudo, para auxiliar o processo de consciencialização e fomentar o pensamento crítico (Ardizzone, 2001) de uma forma eficaz e consentânea com uma paz sustentável, a Educação para a Paz deve ter em atenção a especificidade do contexto em que nasce e a que se dirige.

A ONU conferiu um enquadramento internacional à disciplina através da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e ainda com a Agenda Anti-Guerra (1996) da UNICEF (Fountain, 1999). Com o intuito do uso da educação como forma de proteção de crianças e jovens, a UNICEF sugere a Educação para a Paz como um conjunto de matérias (desde igualdade de género, a direitos humanos, a educação para o desenvolvimento, a educação global, entre outros) a serem transmitidas

como forma de determinação pacífica (Fountain, 1999). Os objetivos principais, para além da transmissão de conhecimento, são a de capacitação e transformação de atitudes dos intervenientes, com o fim à prevenção de retomada do conflito e também à sua recuperação traumática (Fountain, 1999).

No caso do conflito Israelo-Palestiniano, as agendas curriculares são inconciliáveis: a narrativa histórica leccionada em cada parte acaba por intensificar a diferença entre os povos (Salomon, 2004). Salomon (2004) dirige-se aos casos cujos conflitos se consideram “complicados” (*intractable* na designação original) e que adotam características como a difícil resolução, a violência, a centralização e a existência de “fortes emoções em relação ao inimigo”. Neste tipo de conflitos, quaisquer que sejam os mecanismos ativos ou passivos, a ambição de uma cooperação ou até compreensão entre as partes para alcançar a Paz é extremamente relevante. “A educação para a paz pode nem sempre mudar as percepções e concepções na direcção positiva e desejada, mas pode servir como uma barreira contra os efeitos adversos de eventos externos nocivos.” (Salomon, 2004:8). O objetivo que a Educação para a Paz pretende alcançar é a melhoria das atitudes e perspectivas que um lado sente em relação ao outro – trata-se de promover empatia e conhecimento face ao outro. Embora as atividades não atinjam os resultados perfeitos, esta tem sempre um desfecho positivo no panorama geral (Salomon, 2004:11).

Outra situação semelhante em que a escola acaba por ser um elemento de segregação ao invés de um sistema inclusivo é a que decorre na Macedónia (Tomovska, 2009). Tomovska (2009) refere que duas escolas primárias localizadas no território macedónio<sup>12</sup> que se distinguiam pela segregação de etnias (macedónios e albaneses). Verificava-se que os horários de ambas as escolas se organizavam de modo a que os alunos não tivessem qualquer interação (Tomovska, 2009). No ambiente informal familiar esta segregação era perpetuada pelos relatos de juízos de valor dos membros da família (Tomovska, 2009). Ou seja, as opiniões sem fundamentos criavam suspeitas negativas em cada um dos grupos escolares. Através da aplicação de um projeto cuja essência resultaria no contacto entre os dois grupos étnicos de crianças entre os 10 e os 12 anos através de atividades lúdicas, os resultados foram positivos

---

<sup>12</sup> Os nomes utilizados no documento original foram omitidos atribuindo anonimato quer aos estabelecimentos quer aos envolvidos.

(Tomovska, 2009): no pouco contacto entre ambos, a linguagem depreciativa que os macedónios detinham em relação aos albaneses diminuiu. O que se concluiu foi que, mesmo assim, o sistema familiar é uma influência para uma imagem negativa que a criança tem, mas possível de ser alterado quando esta é capaz de construir a sua própria experiência (Tomovska, 2009). Este é um exemplo de como a Educação para a Paz se pode apropriar das diferentes metodologias da educação para implementar os objetivos.

A maioria dos programas de Educação para a Paz são desenhados e colocados nos meios formais e institucionalizados - como vimos pelo exemplo Israelo-Palestiniano. Diferentes metodologias - como o uso da educação não-formal no exemplo macedonio/albanês - também podem ser aplicadas para a Paz sustentável. Ardizzone (2001) acrescenta que a segunda metodologia pode trazer mais benefícios que a primeira. Isto porque a Educação para a Paz contorna a ideologia hegemónica ocidental liberal, mas apenas realizada a partir de duas premissas: quando esta advém das comunidades locais para transformação social; e segundo, porque esta “disciplina” é mais aceitável pelas variantes da educação não-formal ao invés da formal (Ardizzone, 2001). A educação formal oferece de forma incompleta a pedagogia necessária para a mudança do pensamento crítico útil para a transformação societal que a Educação para a Paz ambiciona (Ardizzone, 2001). Zembylas (2017) acrescenta que esta se complementa e transforma quando incide na Teoria Crítica (*Critical Peace Education*). É-se esperado que os que a frequentam sejam formados com consciência das desigualdades existentes e em que, muito dos casos, foram provocadas pelas relações assimétricas do colonialismo (Zembylas, 2017). Como mencionado, o pós-colonialismo desafia a hegemonia eurocêntrica e a Educação para a Paz pode ser um meio para atingir o fim (Zembylas, 2017).

#### 4.2. Estudos de caso: análise qualitativa

À medida que foram surgindo missões e planos de Peacebuilding da ONU, a tarefa para uma transição do conflito para a Paz foi sendo criticada. A complexidade de um plano a quatro dimensões tornou-se pouco exequível (Almeida Cravo, 2017). Na questão relacionada com a educação e o Peacebuilding, surgiram vários projetos apoiados pela ONU com objetivos a longo-prazo para a implementação de uma Paz sustentável. A UNICEF é a instituição principal dentro da ONU que articula com vários atores os programas de Educação em torno

do Peacebuilding. Assim, recorreremos a três projetos que analisam o papel da Educação no Peacebuilding, em concreto no Líbano, no Nepal e na Serra Leoa. Os três projetos foram avaliados em 2011, financiados pela UNICEF, pela União Europeia e pelo Governo dos Países Baixos. Pertencem assim ao mesmo conjunto de programas.

Esta análise qualitativa será estabelecida através do estudo individual de cada caso. Neste sentido, foi estruturado o seguinte quadro com o único propósito de auxiliar a investigação nesta dissertação, cujo objetivo foi condensar em tópicos específicos. Isto surge no sentido de compor uma estrutura homogénea, já que os documentos de avaliação de resultados foram elaborados por autores diferentes e com métodos/procedimentos singulares. Assim, são analisados pela seguinte organização:

<b>Identificação e contextualização do Projeto</b>	<b>Análise dos Projetos</b>		<b>Avaliação dos Resultados e Considerações finais</b>
-Breve contexto histórico do conflito -Objeto central de atuação nos projetos -Atores internacionais envolvidos na missão de PB -Localização <sup>13</sup>	1. Peacebuilding <hr/> -Dimensão praticada <sup>14</sup> -Atores <sup>15</sup> -Duração <sup>16</sup> -Financiamento <sup>17</sup>	2. Educação <hr/> -Instrumentos <sup>18</sup> -Metodologias educativas -Público Alvo	-Conclusão e discussão dos resultados dos projetos

<sup>13</sup> Locais principais onde foram executadas as missões.

<sup>14</sup> De acordo com as quatro dimensões que Ramsbotham (2005) descreveu e que se encontram descritas no capítulo 3.2.. Contudo, como a educação é o principal motivo de exame, prevê-se saber como é que este ponto se articula com a missão no geral.

<sup>15</sup> Em comparação ao ponto anterior, aqui também são mencionadas as organizações regionais que se envolveram nas missões.

<sup>16</sup> Intervalo de tempo em que a intervenção externa se sucedeu.

<sup>17</sup> Não havendo menção a valores concretos, questiona-se também a origem deste mesmo financiamento.

<sup>18</sup> Quais foram os instrumentos de recursos humanos e materiais utilizados.

Tabela 1: Quadro 1: Quadro de análise qualitativa transversal aos projetos de Peacebuilding de Líbano, Nepal e Serra Leoa

Esta análise será feita a partir de três documentos provenientes do arquivo digital da ONU. Cada um conta com o seu próprio autor, embora sejam englobados pelo mesmo programa. Estes documentos foram resultado de uma ação conjunta entre a UNICEF e o Governo Holandês na avaliação dos projetos de Peacebuilding nomeadamente no âmbito educativo. Líbano, o Nepal e a Serra Leoa foram os primeiros países a receberem apoio financeiro da UNDAF no início do milénio, pelo que os três datam de 2011. Estes resultam na análise individual de cada investigador sob o mandato da ONU. Por esse motivo, a leitura e descrição aqui apresentadas terão pontos que são mais enfatizados que outros.

#### **4.2.1. Líbano**

##### **1. Identificação e contextualização do Projeto**

O Líbano esteve envolvido em diversos eventos bélicos, entre eles no conflito Israelo-Árabe. Também na sua história notam-se relações pouco amistosas com a “Arménia (desde 1915), com o povo Curdo (desde 1940), com o Iraque (desde 2003) e mais recentemente com a Síria (com o desenvolvimento mais recente desde 2011)” (Zakharia, 2011). Em 1975, o governo libanês executou uma ação conjunta contra as minorias não-árabes. Como resultado a capacidade governativa sofreu danos, contribuindo para a fratura social e religiosa (Zakharia, 2011). Estes acontecimentos - não só no Líbano, mas também nos territórios vizinhos - levaram à migração forçada. Uma das nacionalidades com maior taxa de representação no território é a Palestiniana e mais recentemente a população síria (Zakharia, 2011). Porém, a existência de múltiplas etnias e/ou nacionalidades aprofundou a discriminação através do poder legislativo (Zakharia, 2011). Assim, o conflito no território libanês - que durou entre 1975 e 1990 - culminou na segregação comunitária e consequente fratura no sistema educativo (Zakharia, 2011)<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> As forças coloniais também estiveram presentes na área em questão, com a presença de escolas cristãs e com a tentativa de influência de nações europeias (Alemanha, Grécia e também a Rússia) (Zakharia, 2011). O Líbano tem fortes ligações pós-coloniais com a França, já que esteve sob o seu mandato após a queda do império otomano (Zakharia, 2011). Tal fomentou a educação em torno da língua francesa e dos instituições privadas (Zakharia, 2011).

As causas conflituais representam ainda um obstáculo para a Paz, no qual Zakharia (2011:27) enumera: “conceitos conflituosos de identidade nacional, envolvimento em grandes conflitos regionais e internacionais, sistema político consorciado, sistema económico desigual; e ainda o sistema de valores patriarcal”. Desde o fim do conflito no território do Líbano na década de 1990, a ONU esteve presente através da consolidação da Paz (UNIFIL). Porém a sua presença efetiva antecede essa data. Contudo, a intervenção internacional não foi bem aceite pela população após o estabelecimento pacífico. Os programas promovidos centravam-se na securitização e desprezaram intervenções sociais e de carácter educativo. Ao longo dos anos verificou-se uma crescente tensão entre as forças militares e a população local. Os Peacekeepers foram sendo considerados unidades exógenas autocráticas ao invés de pacificadores (Zakharia, 2011).

Os atores envolvidos na ação conjunta do Peacebuilding no Líbano - para além da representação governativa local - foram a ONU e devidas extensões (como a UNICEF e UNESCO) e certas ONG's (tais como Nahwa Al Muwatiniya, WAZNAT, NABA'A, Beyond reform and Development, Lebanese Organisation of Studies and Training) e ainda algumas representações pontuais da sociedade civil, como escolas. O plano de ação de Peacebuilding para o Líbano propunha uma atuação focada em quatro pontos “Questão palestina; Disparidades Sociais, Direitos Humanos e Reforma Governativa”. O financiamento proveniente do *Peacebuilding Fund* duplicou entre os primeiros anos do planos de consolidação da Paz (1994-2004) especificamente no sector educacional (Zacharia, 2011).

## 2. Análise do projeto

Antes de mais, no documento de avaliação final é referido várias vezes que o sector educativo foi pouco explorado, senão mesmo esquecido durante o planeamento das atividades para a recuperação societal (Zacharia, 2011). Inicialmente, o Peacebuilding Fund não tinha contemplada qualquer atividade para a educação (Zacharia, 2011:44), embora tenha sido um dos primeiros países a receber a ajuda financeira após o conflito através da UNDAF<sup>20</sup>. Embora não houvesse um plano específico e geral por parte da UNICEF, as atividades

---

<sup>20</sup> *United Nations Development Assistance Framework* que em 2017 foi integrado nos princípios diretivos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (UNDG, 2017). Desta união deu origem à reestruturação do plano de auxílio ao desenvolvimento criando a United Nations Development Group. Tornou também o panorama do financiamento geral das instituições a programas de desenvolvimento de forma mais simples e uniforme.

implementadas foram de carácter formal e não-formal. Esta reforma era articulada entre a UNICEF (ONU) e o governo libanês. O relatório de Zakharia (2011) vem na análise destas intervenções, mostrando os resultados e fragilidades dos programas, assim como a correlação com o sector educacional no Líbano.

Importa salientar que os programas educacionais desenvolvidos não se concentraram apenas no aspecto do sistema educativo do Líbano. Ou seja, estiveram, direta e indiretamente, relacionados com os quatro pilares de intervenção: política, securitização e economia. Por último, o programa geral aproximava-se na recuperação social das crianças e jovens afetados (Zakharia, 2011). Os pontos de intervenção estabelecem-se principalmente pelo desenvolvimento curricular. As anteriores reformulações curriculares (pós-guerra civil em 1997) tinham como objetivo a criação de uma identidade nacional nas gerações mais novas: os conteúdos centravam-se na dimensão histórica do Líbano enquanto nação pluri-identitária, na promoção dos direitos humanos e democracia enquanto valores que incentivam a coesão social e cidadania ativa. Porém, a implementação distanciou-se dos objetivos pretendidos. Já em 2010, com a comunicação articulada entre o Governo libanês (Ministério da Educação, em concreto), a ONU, UNICEF, ONG's e ainda outras partes interessadas, levou novamente à sua modificação. O NES (National Education System) centrou-se em quatro prioridades: “1) equidade de educação; 2) qualidade de educação, 3) integração social, 4) desenvolvimento económico” (Zakharia, 2011:56).

Ou seja, podemos dizer que dois planos principais foram estabelecidos em paralelo: um que implementou as ações no plano nacional educativo (NES) - na associação entre a ONU e o Governo Libanês - configurado como a vertente formal do processo; e outro, praticado pelas diversas ONG's e elementos da sociedade civil que apostaram principalmente nas atividades a curto prazo e de carácter não-formal. Alguns entrevistados por Zakharia (2011:56) referiram que o próprio sistema formal não foi flexível perante as dificuldades e necessidades diretas que precisavam de ser atendidas em primeiro lugar.

Embora a natureza deste estudo seja relacionado com a esfera educativa, é evidente que, num primeiro plano a intervenção focou-se na prevenção do conflito direto através das forças de Peacekeeping. Ou seja, nas dimensões propostas por Ramsbotham (2005), podemos dizer que foi militar-securitária. Podemos também constatar que gradualmente se converteu para uma operação multinível entre o económico-social e o psicossocial. Tal como Zakharia (2011:53) refere, ações na educação foram alterando as percepções, atitudes e

comportamentos dos envolvidos. Dessa maneira, a paz positiva é mitigada aprimorando em simultâneo a equidade e a qualidade na educação.

### **3. Avaliação dos Resultados**

Do programa implementado surgiram as seguintes críticas gerais apresentado por Zakharia (2011):

- A inadaptação do sistema formal educacional na pós-reestruturação do NES. Os entrevistados notaram que o programa “era demasiado difícil quando havia necessidades imediatas a serem servidas” (Zakharia, 2011:56). Ademais os mesmos “questionaram se isso serviria para prejudicar os programas, uma vez que muitos professores e escolas foram vistos como não estando equipados para ensinar através de métodos activos, ou não confiantes para se afastarem do texto” (Zakharia, 2011:56).
- A pressão dos doadores em servir agendas políticas específicas em zonas específicas: “Além disso, percebeu-se que os programas curriculares impostos vêm com agendas específicas de doadores, que são vistas como "projetos políticos", particularmente entre os residentes dos campos palestinos (entrevistas, pessoal da UNRWA; representante das OSCs)” (Zakharia, 2011:57).
- A desconsideração do elementos centrais despoletadores do conflito no Líbano como forma de adereçar a Paz Positiva: “Não demonstram uma abordagem mais orientada para a consolidação da paz, baseada na análise dos países ou na análise das necessidades. Como tal, não podem abordar as causas dos conflitos nem as necessidades específicas locais.” (Zakharia, 2011:58).

A conclusão geral de Zakharia (2011) quanto à presença internacional no Líbano foram as seguintes:

- A extensa intervenção da ONU na securitização como considerada prioritária. Outras áreas a considerar, como a educação, tornaram-se marginais e pouco significativas. Ou seja, a Paz negativa tomou a discussão como central face à procura de uma Paz Positiva (Zakharia, 2011:60)

- A segregação dos objetivos das Organizações da Sociedade Civil face aos propostos pelo programa de Peacebuilding da ONU. Embora tenham conseguido alcançar alguns resultados positivos através da Educação Não-Formal, a correlação entre estes programas de curto prazo e a transformação a longo-prazo não é evidente. (Zakharia, 2011:60)
- A impermutabilidade do sistema formal na reconciliação da Violência Estrutural. Zakharia (2011:60) sublinha ainda que a existência de sistemas privados educacionais em larga escala no Líbano vão aprofundar a segregação regional, comprometendo a qualidade e o acesso à educação.

#### **4.2.2. Nepal**

##### **1. Identificação e contextualização do projeto**

O Nepal encontrou momentos de relativa instabilidade entre 1996 e 2006. Tal sucedia-se devido à constante tentativa de posse governamental por parte dos movimentos comunistas maoístas quando a monarquia ainda se encontrava instaurada no país. Este desequilíbrio estatal configurava-se através de confrontos diretos entre os dois movimentos. O desfecho deste conflito surge através do Acordo de Paz que conduziu à abolição da monarquia e à formação de um governo provisório que procedesse à génese da Constituição (Vaux, 2011). Porém, a influência do partido Comunista Maoista foi sendo crescente nos instrumentos de governação através de mecanismos paralelos e informais. Esta governação informal afetou também o sistema escolar e de educação (Vaux, 2011), tendo em conta que estava fortemente conexo com a governação paralela. Tal originou problemas estruturais no sistema escolar como a falta de organização e formação dos professores e na existência de problemas com a gestão financeira educacional (Vaux, 2011). Já antigamente (até à década de 1960), a educação no Nepal apresentava fragilidades já que era altamente elitista e apenas reservada aos membros da família real e altas classes sociais (Vaux, 2011:14)

O Nepal apresenta também graves problemas estruturais quanto à sua administração (Vaux, 2011). Em concreto porque o sistema governamental está altamente viciado e informalmente regulado pelo Partido Comunista (Vaux, 2011). Ao que Vaux (2011:47) aponta com resultados diretos do conflito: “Não houve um vencedor claro, mas sim uma assimilação desconfortável de elementos provenientes dos conflito; Os maoístas podem não estar

comprometidos com a democracia multipartidária a longo prazo, mas vêem-na como um palco para um sistema partidário único em que dominariam; os maoístas parecem dispostos a explorar a governação informal e o mecenato tanto quanto as outras partes; e não há liderança ideológica do pós-guerra ou visão da sociedade vinda de partidos políticos” O processo de reconciliação falha na medida em que os resultados das investigações dos crimes são limitados e cuja responsabilidade é do governo (Vaux, 2011). O sistema judiciário é corrupto, permitindo pessoas com mais bens saírem impunes pelos crimes cometidos; O contrário ocorre com os mais pobres - muitas das vezes inocentes - que são acusadas injustamente (Vaux, 2011). Vaux (2011:48) menciona naquilo que devia ser o fortalecimento das estruturas formais de governação, permitiu-se que “a cultura de impunidade prevalecesse” e conseqüentemente a via informal “como sistémica”.

De todos os problemas atribuídos ao sistema político, também o género assume uma importante desvantagem: o papel da mulher no Nepal encontra-se em desvantagem em relação ao do homem devido à existência de uma altamente cultura patriarcal (Vaux, 2011). Mesmo que seja sucedida na educação, as expectativas que assentam nas mulheres permanecem baixas. Espera-se que o seu desempenho na sociedade como pouco funcional nas atividades governamentais. Em contrapartida, aliam à mulher o sentido único de progenitor caseiro familiar. Deste modo há um desinvestimento geral no elemento feminino, aumentando a disparidade de género (Vaux, 2011). Sumariamente, as diferenças na sociedade nepalesa “estendiam-se verticalmente (salário, educação, competências profissionais) como horizontalmente (língua, casta e etnia)” (Bonino e Donini, 2009:8)

A presença da ONU (e respetivos parceiros), através do Peacebuilding, pretendia agir a três níveis: 1) Implementação do Acordo de Paz (CPA - Comprehensive Peace Agreement) para limitar a violência direta, 2) Esforços diretos na diminuição da violência, e 3) Statebuilding como mecanismo para limitar as causas fundamentais do conflito (Vaux, 2011:7). No que toca à UNICEF - que se caracteriza pela articulação direta na educação - o plano de intervenção coloca-se também a três níveis: 1) envolvimento generalizado com o setor educacional, em específico na implementação da Educação para a Paz no currículo nacional; 2) Reabilitação das crianças-soldado; e 3) Efetivação das Escolas como Zonas de Paz (SZOP). De notar que, logo no início do documento, Vaux (2011) refere que um dos problemas é que a acção da ONU e da UNICEF não é articulada com as estratégias nacionais.

Ao contrário do projeto anterior, o conflito aqui estabeleceu-se de modo interno, o poder político estava corrompido. Desse modo, a dimensão que mais se distinguiu aqui foi a Político-Constitucional.

Embora o programa principal de PB para o Nepal tenha sido financiado pela UNDAF, um conjunto de países (maioritariamente ocidentais) também contribuíram para o estabelecimento da Paz no Nepal (Vaux, 2011:20). Outros intervenientes das instituições Bretton Woods envolveram-se também no processo.

## **2. Análise dos projetos**

Mais uma vez, a intervenção da ONU (UNDAF) não se prendeu com a educação enquanto aspecto central (Vaux, 2011). Contudo, a UNICEF (embora conectada com a ONU), em conjunto com outras instituições Não-Governamentais, foram organizando projetos em pequena escala às instituições nepalesas. Dos projetos implementados no âmbito do Peacebuilding, as ações que assumem mais relevância são as SZOP (Vaux, 2011). Isto é, pelo volume quantitativo que adoptam entre todas as atividades, as SZOP foram as mais frequentes. O problema estrutural do conflito do Nepal surge pela separatização política e pelo poder governamental desvirtuado (Vaux, 2011). As SZOP aparecem como as atividades mais imparciais e com mais impacto no cerne desta dinâmica do país. Descrevê-las-emos no seguinte parágrafo.

O estabelecimento de Escolas como Zonas Seguras (SZOP em inglês) foi a dinâmica central da ONU (pela UNICEF e entre outros). O projeto iniciou em 2003, primeiramente estabelecidas escolas de apenas três municipalidades, mais tarde ampliado para as restantes. As escolas eram constantemente alvos de ataques quer do governo quer do partido comunista maoísta (Vaux, 2011). Assim, o principal objetivo era determinar as escolas como lugares neutros e afastados de ataques. Em 2011, as SZOP foram oficializadas pelo governo considerando como medida efetiva (Vaux, 2011). Também os professores eram muitas das vezes utilizados pelo Partido como “influenciadores de opiniões” (Vaux, 2011). Ou seja, para além de serem auferidos pelo estado, eram também beneficiados pelo partido (Vaux, 2011). Pelo que a segunda ação da UNICEF foi direcionada aos professores, tentando mantê-los afastados das influências externas que contribuía para a governação paralela e informal (Vaux, 2011).

O próprio autor do relatório revela uma dificuldade em projetar os resultados: determina o Nepal como um caso de estudo especial. Para além da inexistência de uma resposta completa ao problema estrutural do estado-nação, os projetos adereçados à educação não foram totalmente sucedidos. A UNICEF estabeleceu o fim para 2012, sendo que a sustentabilidade a longo prazo do projeto possa estar comprometida (Vaux, 2011). Os últimos dados obtidos referem que o Nepal projetou um plano para 2016/17 - 2022/23, mas não existe qualquer referência às escolas como Zonas de Proteção de conflito ou como espaços neutros de interferências belicistas<sup>21</sup>. Como resultados positivos mencionados, a ONU pressionou a desvinculação dos professores ao sectarismo político do Partido Comunista Maoísta, diminuindo residualmente a governação informal (Vaux, 2011).

Porém, o ensino privado - dirigido apenas para as elites - intensificou-se; como resultado, também as disparidades educacionais aumentaram (Vaux, 2011). Este é reservado aos que falam inglês e localizam-se em Kathmandu (Vaux, 2011) “A questão tem sido largamente negligenciada pelo Governo e os observadores manifestaram a sua preocupação pelo facto de os funcionários públicos, incluindo professores, geralmente enviam os seus próprios filhos para escolas privadas, ao que não têm interesse genuíno na educação pública” (Vaux, 2011:45) O único factor que se conseguiu alcançar algum sucesso foi no estabelecimento das SZOP. A multiétnicidade do Nepal e a falta de estrutura escolar abrangente para o reconhecimento dessas culturas é ainda um desafio (Vaux, 2011): perpetua as diferenças culturais e sociais e pode até hipoteticamente desencadear uma tensão/conflito. Ademais, é referido também que a educação não oferece uma resposta direta nas necessidades da sociedade: parte dos nepaleses migram pela falta de oferta laboral no país (Vaux, 2011). No desempenho da sua profissão não necessitam de uma escolaridade obrigatória. Estão dependentes da língua estrangeira recorrente no estrangeiro - o inglês - tornando novamente para os problemas do ensino privado nepalês. Concluindo, os problemas educativos, embora seja uma particularidade, são visíveis no sistema como um todo do Nepal, refletindo complicações sociais mais vastas (Vaux, 2011).

---

<sup>21</sup> Government of Nepal. (2016). *School Sector Development Plan on cards*. Government of Nepal Ministry of Education. Kathmandu. Retrieved from [https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SSDP\\_Book\\_English\\_Final\\_July\\_5,\\_2017.pdf](https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SSDP_Book_English_Final_July_5,_2017.pdf)

### **3. Avaliação dos Resultados**

Pelo que podemos observar do relatório prestado por Vaux (2011), o autor refere que a intervenção da ONU (via direta e não UNICEF) pouco teve o fundamento como a educação. Aliás, refere-se que nos primeiros documentos de análise da realidade nepalesa um forte esquema de reprodução da exclusão social, mas que não ocorreu uma “estratégia direta relacionada com a educação” para combater esse flagelo (Vaux, 2011:33). O setor educativo permanece ainda desigual e elitista, a intervenção por parte das OI’s não foram capazes de responder a esta fragilidade. A UNICEF e outras ONG’s ainda lançaram uma série de iniciativas com vista a melhorar a estrutura curricular. Contudo, as ações não foram efetivas devido à governação informal (o autor indica que, por exemplo, num ano as taxas de reprovação diminuíram. A causa foi através de um modo fraudulento a funcionar em cadeia) (Vaux, 2011). Atividades de carácter menos formal (como a rádio e outros meios de comunicação social) tornaram-se factores determinantes na inserção social ao invés das práticas formais (Vaux, 2011).

Entretanto, a ação principal (SZOP) revelou por ser pouco eficaz nos anos seguintes (Vaux, 2011). Com este resultado, novas atividades tornaram-se em manter as escolas e as crianças fora da rede política. Quanto à governação paralela e a sua relação com a escola, a utilização da língua inglesa é uma via para a segregação de classes (Vaux, 2011:45) e não só: algumas etnias existentes no Nepal retêm em si uma língua própria. Vaux (2011) considera que a UNICEF poderia ter tido um papel mais ativo no que toca à participação e debate técnico em torno deste assunto. Reconhece-se que o Nepal tem um estatuto específico à sua condição no pós-conflito já que não houve uma clara distinção entre o vencedor e o derrotado (Vaux, 2011). Em adição, Vaux (2011) refere ainda outros autores (Bonino e Donini, 2009) que demonstraram que o financiamento externo aos programas de desenvolvimento só intensificaram os problemas existentes. Além de mais, o autor evoca e reitera que a igualdade de género tem um papel fundamental para alcançar objetivos sustentáveis de Paz.

#### **4.2.3. Serra Leoa**

##### **1. Identificação e contextualização do projeto**

O conflito na Serra Leoa ocorreu entre 1991 e 2001 terminando com a intervenção peacekeeping das Nações Unidas e mais tarde do Reino Unido. Este surgiu quando um movimento (RUF) ataca cidades como forma de contestação contra a hegemonia de um governo corrupto que se encontrava em poder desde a década de 1960 (Novelli, 2011). As causas não são diretas, embora haja referências que das causas relacionadas é a existência de uma geração jovem vítimas da pobreza, exploração e desigualdade (Novelli, 2011). Precedente a esta revolução, Novelli (2011) refere que Serra Leoa já se encontrava numa grave recessão económica: o desemprego rondava os 70%, educação e outros bens básicos - como alimentos e saúde - foram altamente taxados. Também a História da nação está repleta de acontecimentos marcados pela exploração colonial (como recursos naturais e de escravos) a partir do século XV (Novelli, 2011). “A análise histórica demonstra como o colonialismo britânico produziu um sistema educacional altamente elitista e geograficamente desigual, que foi reproduzido pelas elites nacionais pós-coloniais e permaneceu. O ensino superior e a oferta educacional para as elites foram priorizados e a atual proporção de gastos educacionais com o ensino superior reflete uma continuação disso, apesar dos documentos políticos que professam priorizar a educação básica.” Novelli (2011:56). Também estas diferenças eram geograficamente visíveis, já que a capital - também capital do estabelecimento britânico - se destacava pelo desenvolvimento económico e infraestrutural em comparação ao restante território empobrecido (Novelli, 2011).

Esta culminar de fatores levou à revolução pelo RUF. Porém, os modos de financiamento desta organização - com recurso aos “diamantes de sangue” em troca de armamento - vieram desestabilizar ainda mais a população. Durante 10 anos, Serra Leoa vivia uma profunda crise sócio-económica motivada pela guerra civil. Nos relatos também se verificam graves violações dos Direitos Humanos, como o uso de crianças soldado assim como o uso de droga para as manter motivadas e amputações a soldados como método de crime de guerra (Novelli, 2011).

## **2. Análise do projeto**

Em 2001, com o fim do conflito direto, tanto a ONU como o Reino Unido (principal financiador na recuperação pós-conflito) focaram-se no alcance para as eleições democráticas da Serra Leoa. Ao que Novelli (2011) sugere, este modelos de intervenção foi

um claro exemplo prático da tese de Paz Liberal. Através das referências de Castaneda (2009), Novelli (2011) devolve a base da Paz liberal: a criação de uma Paz Negativa, a implementação da democracia e posteriormente a abertura ao mercado para investidores estrangeiros. Ao que Novelli (2011) acrescenta com a tese de Duffield (1998), este processo já foi observado anteriormente na década de 1980 na Serra Leoa. Os resultados foram uma retornada às tensões sociais e, conseqüentemente, ao conflito. De notar que, durante a operação da ONU (UNAMSIL) iniciada em 1999, a UNICEF e a questão educativa “não estiveram no centro do debate político do Peacebuilding” (Novelli, 2011).

Quanto à educação no país, já desde a fundação como protetorado britânico em 1896, existia uma disparidade entre capital/resto do país (Novelli, 2011). Mais de metade das crianças em Freetown atendiam à escola enquanto, nas restantes regiões, o número registava-se até 3% (Novelli, 2011). Esta herança deixada pela autoridade do império colonial britânico perpetuou-se até ao momento do conflito. E a independência formal e desvirtuada de atores exógenos de 1961 não veio melhorar o sistema educativo. O regionalismo considerado fortemente analfabeto não teve ações de desenvolvimento para a educação. E na capital de Freetown centrava-se a generalidade do que era mais desenvolvido, com formação e mais capital. Ademais, a educação foi uma das causas diretas do conflito, ou neste caso, a falta dela (Novelli, 2011): os custos a ela associados levaram a que crianças e jovens de áreas rurais desistissem; além disso, a RUF prometia aos combatentes mais jovem o estabelecimento de escolas.

Em 2005, após o estabelecimento da Paz a UNAMSIL torna-se numa operação de consolidação da Paz, abrindo processo ao UNIOSIL. E é a partir deste momento que o Peacebuilding toma uma forma mais robusta. Em coligação com o governo, UNIOSIL segue as seguintes diretivas de atuação: “reforçar a capacidade das instituições do Estado para continuarem a abordar as causas profundas do conflito; prestar serviços básicos; e acelerar os progressos no sentido da realização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio através da redução da pobreza e o crescimento económico sustentável, nomeadamente através da criação de um quadro propício ao investimento privado e de esforços sistemáticos para reduzir o VIH/SIDA” (Novelli, 2011:30). A Peacebuilding Commission reforçou a também a formalidade na atividade, tendo sido um dos primeiros projetos sujeito à sua aprovação em 2005 (Novelli, 2011).

Sendo a educação dos fatores que devia ser centrais a intervenção, esta foi colocadas nas margens de todos os planos de intervenção. Ao que refere Novelli (2011:34) "a abordagem hegemónica da intervenção pós-conflito, tal como se apresenta actualmente, parece ver a educação como estando na periferia das suas prioridades, e cronologicamente atrás do "núcleo" da actividade de estabilização e segurança, construção da democracia e estabelecimento de mercados". Contudo, os esforços reunidos pela UNICEF conseguiram fomentar a criação de planos educacionais. Ao contrário dos outros projetos, a UNICEF projetou um programa específico de seis meses cujo intuito principal era a recuperação psicossocial das crianças e perpetuação do ensino (Novelli, 2011). Dentro desse plano, por exemplo, a "School-in-a-box" pretendia dar os materiais necessários a crianças negligenciadas pela guerra sem que fossem necessárias infra-estruturas pré-determinadas como escolas. Também foram realizadas algumas atividades de educação não-formal com prazos relativamente curtos (tendo em conta todo o plano cronológico da ONU que tomou um total de 14 anos com todas as missões)

Embora tenham sido apontados como atividades positivas, os entrevistados por Novelli (2011:36) referiram que foram "inadequadas perante as necessidades" do pós-guerra: "levantaram-se questões relacionadas com os problemas de coordenação dos esforços de ajuda humanitária, a duplicação do trabalho das diferentes agências e a ausência de uma visão clara da relação entre a intervenção precoce nos conflitos e a reconstrução a longo prazo do sistema educativo após os conflitos." Entre 2000 e 2005, foi implementado o CREPS (Complementary Rapid Education for Primary Schools) pela UNICEF. Embora tenha dado a prioridade educativa que a faixa etária juvenil necessitava, a certa altura criou um sistema paralelo à educação primária governamental (Novelli, 2011). Esta recebia mais recursos, atribuindo uma melhor qualidade ao ensino e que, conseqüentemente, levava as crianças e os pais a escolhê-las. Dado os resultados positivos e com a intenção de desvinculamento da UNICEF, o programa terminou formalmente em 2005. Em zonas mais remota, este continuou até 2012.

Também a partir de 2002 preparou-se uma ação de incentivo à formação dos professores (Novelli, 2011). Dada a incompatibilidade geográfica da maior parte deles, esta formação foi efetuada à distância. Mais uma vez, os esforços foram insuficientes devido à forte necessidade de instrução de professores para todo o território de Serra Leoa (Novelli, 2011).

### **3. Avaliação de resultados**

Afirma-se que a intervenção na Serra Leoa foi um caso de sucesso já que conseguiu estabelecer a Paz, evitando a recaída no conflito. Porém, analisando as causas do conflito de forma holística, a população continua a ter pouco saciadas as suas necessidades de integração numa sociedade equitativa (Novelli, 2011): “Contudo, se medirmos o sucesso com base na abordagem das causas do conflito, na restauração da justiça e na abordagem das desigualdades, então talvez a agenda de segurança minimalista precise de ser desafiada com uma abordagem mais centrada na equidade, o que se enquadra bem no actual enfoque da UNICEF na equidade. O país permanece geograficamente dividido, com desigualdades rurais urbanas vividamente aparentes” (Novelli, 2011:25). Até à data do estudo de Novelli (2011), Serra Leoa ainda enfrenta os desafios educacionais, tais como: a equidade na existência de instituições escolares, falta de professores qualificados, investimento devido no sistema escolar, entre outros.

#### 4.4. Considerações Finais

Na análise dos três relatórios constata-se alguns elementos em comum. Em todos, reitera-se que nos projetos de Peacebuilding, a Educação não foi um elemento prioritário de intervenção. Pelo contrário, sempre esteve na periferia nas intenções de intervenção. Foi dada prioridade a atividades na dimensão securitária e na dimensão económica, com resultados visíveis a curto-prazo. A educação pode alcançar efeitos a longo-prazo de uma Paz Sustentável. Ademais, os três autores ainda realçam que a educação tanto pode ser a causa de um conflito como um mecanismo de reconciliação.

No primeiro exemplo (Líbano) verificámos que a estrutura social se encontrava degradada. Isto é, a divisão entre classes e etnias (palestinianos e outros grupos não-árabes) foi um factor fraturante. O sistema educacional não foi capaz de prevenir o conflito. Durante o PB, a efetivação de atividades que diminuíssem a existência de tensões não se sucedeu graças à fraca articulação da prática com a teórica nas reformas propostas (Zakharia, 2011). Ademais, a existência de escolas privadas com fortes investimentos estrangeiros (Zakharia, 2011) não permitiu que o sistema público se emancipasse e se tornasse um pilar na sociedade libanesa. Esse fator não só permite uma escolaridade equitativa, como também beneficia os que mais detém capital - neste caso proveniente de fontes externas.

Em segundo lugar, no Nepal observou-se a ocorrência de uma estrutura paralela como método de governação. Os países desenvolvidos que se colocavam como financiadores principais não foram suficientes para estabelecer a Paz Positiva na sociedade nepalesa, pelo contrário, só intensificou o conflito (Bonino e Donini, 2009). Não houve uma resposta adequada por parte dos corpos da ONU e ademais foi desconsiderada algumas questões relativas à população local (Vaux, 2011). Tanto quanto foi referido, o inglês é a língua que se usa no sistema escolar mais privilegiado e os dialetos locais desprezados pelas classes sociais altas (Vaux, 2011).

Por fim, na situação de Serra Leoa é desde logo mencionado que a educação estava intimamente relacionada com o despoletar do conflito (Novelli, 2011). Isto é, as próprias heranças do passado colonial deste país e respetiva centralização do antigo protetorado da Grã Bretanha (Novelli, 2011). A desigualdade na oferta educativa entre zonas geográficas

deram oportunidade de insurgência para grupos rebeldes se manifestarem e usarem as escolas e jovens como instrumentos de guerra (Novelli, 2011)

Os casos acima descritos servem para demonstrar que os fluxos de poder entre Norte/Sul global se prendem com a demais ação da ONU em casos de Peacebuilding (Líbano e Nepal), mesmo que falemos do exemplo da educação. Ademais, também sugerem que as heranças deixadas pelo colonialismo afetam as relações educativas mesmo na atualidade (Serra Leoa).

## Conclusão

As propostas da Teoria Crítica e do Pós-Colonialismo chamam a atenção para como as dinâmicas de poder são naturais nas relações humanas, sociais e políticas - em diferentes escalas. No atual sistema internacional, o Poder é distribuído de forma desigual e concentra-se no hemisfério norte, sendo exercido principalmente pelos países europeus e norte-americanos. Este poder é exercido através de muitos elementos, sendo um deles - por vezes mais invisibilizado - a educação (Spivak, 1988). Da mesma forma que Horkheimer (2002) nos mostra que a Teoria Tradicional não consegue responder às dinâmicas do mundo contemporâneo, esta dissertação conhece a sua génese no questionamento sobre as limitações do intervencionismo global para conseguir cumprir os projetos liberais e emancipatórios que propõe, centrando-se nas questões da educação. Ainda na era do Colonialismo a educação constituía um instrumento de segregação de grupos sociais (Frankema, 2012; Kay, 1976; Mwiria, 1991; Nwanosike e Onyije, 2011). Mesmo na modernidade e no mundo ocidental, as barreiras para o acesso a uma educação de qualidade prendem-se com os fatores sociais e geográficos, mas principalmente com fatores económicos (Bourdieu, 1977; Ferreira e Gignoux, 2013; Lareau, 2011). Essa mesma desigualdade é paulatinamente ampliada na educação formal e nos sistemas de ensino quando nos referimos a países com menos capacidades económicas (UNESCO, 2020). Ademais, esta disparidade agrava-se no caso do país ter que superar um contexto de conflito e pós-conflito. Nos demais projetos de PB, a Educação não surge como plano central de intervenção, ao contrário do que é proclamado muitas das vezes pela ONU (Smith, 2010). Caso apareça como um elemento a ter em conta, a concretização no terreno é muito flexível, adaptando-se à perspetiva externa de quem está a liderar o processo.

As definições de Galtung (1969; 1976; 1996) relativas à Paz e à Violência deixam claro que a Paz Positiva é central na (re)construção bem-sucedida de uma sociedade. O modelo de Peacebuilding e de Desenvolvimento desenhado no sistema internacional de hegemonia ocidental e liberal fez com que esses modelos e subseqüentes políticas fossem mais ao encontro dos interesses dos doadores do que dos países e das sociedades receptoras. A crítica ao Modelo de Paz Liberal deu visibilidade a essa posição hegemónica do Norte Global face ao Sul Global (Duffield, 2010). O projeto Liberal é também é determinado pela

preponderância atribuída ao fator económico (de abertura de mercados para o investimento externo) (Pugh, 2005). Mais uma vez, esse aspecto beneficia quem já se posiciona num patamar superior de recursos e bens.

A pergunta que despoletou esta reflexão - como é de que modo que a educação é representada nas dinâmicas mundiais de intervenção, em concreto no Peacebuilding? - reuniu as temáticas debatidas ao longo dos capítulos. A educação não deixa de refletir as disparidades existentes no universo das R.I., pelo que até intensifica ao repercutir os modelos sociais de cada região (Marques e Freitas, 2017; Seymour, 1972).

O estudos de caso vêm contribuir em peso na argumentação - “a Educação tem sido usada enquanto instrumento de práticas hegemónicas exercidas pelo Norte Global no contexto de missões de peacebuilding da ONU, contribuindo para a perpetuação de um colonialismo informal”. Primeiro, a educação não constitui um elemento central nas dinâmicas do Peacebuilding. Pelo contrário - após o estabelecimento direto da paz - estas parecem concentrarem-se no aspecto económico e financeiro, incentivados pelos atores externos. Como referido, a educação no contexto pós-conflito auxilia na prosperidade de um país já que motiva ao desenvolvimento geral de um país através de objetivos a longo-prazo. As soluções de curto-prazo e principalmente direcionadas para bases financeiras não resolvem as necessidades elementares dos indivíduos, de modo a contribuírem para uma paz positiva.

Em acréscimo, a perpetuação de sistemas de ensino privados (como verificado nos três casos) só vêm adensar mais as disparidades entre o Norte e o Sul Global. As oportunidades facultadas à população em geral diferenciam-se pelos fatores económicos e geográficos, traduzindo-se na sua distribuição desigual. No caso do Líbano, em concreto, o financiamento de atores externos nos colégios privados marcava essa divisão e ainda contribuía para a sobreposição do discurso ocidental. Por sua vez, no Nepal, a língua estrangeira (como o inglês) era preferencial em relação aos dialetos locais. Na Serra Leoa, o colonialismo formal deu origem ao desencadeamento do conflito pela necessidade dos recursos das populações. O resultado foi uma população dizimada e com ainda menos possibilidades de terem uma educação de sucesso.

O colonialismo informal dá-se quando os estados-nações se encontram ainda subjugados, expressando de menor modo a sua soberania. A população dos mesmos não têm os mesmos veículos nem o mesmo espaço equitativo que é atribuído ao Norte Global. As intervenções

de PB na Educação anteriormente demonstradas não contribuíram para a amenização das necessidades da população no pós-guerra. Pelo contrário, a disparidade e segregação social nos três países continua, perpetuando também a diferença entre os pólos globais.

As limitações existentes nesta dissertação prendem-se com a sua natureza. Primeiro, por ser um modelo teórico que conjuga diversas disciplinas na sua análise: relações internacionais e educação. Segundo e mais acentuado pela proposta da parte empírica: os próprios estudos de caso. Estes não foram conduzidos pelo autor desta mesma dissertação e surgiram de diferentes investigadores, cada um com o seu entendimento. É uma análise qualitativa distanciada geograficamente da realidade que foi analisada. Porém, estes três documentos foram resultado de uma pesquisa interminável no que parecia ser inconclusiva. A escassez de artigos e documentos resultantes da avaliação de projetos de Peacebuilding dificultou e prolongou o fim da dissertação. Relata-se também que muita das fontes bibliográficas apresentadas ainda se centram na realidade do Norte Global. É ainda difícil fazer uma análise cujas fontes sejam provenientes do discurso não-ocidental, já que os documentos existentes são ainda de pouca quantidade e que incidam neste assunto em concreto.

Um dos investigadores (Vaux, 2011:51) refere outro pormenor, pelo que refere que muitos destes relatórios servem apenas para satisfazer as expectativas dos dadores ao invés de corresponder com os objetivos e resultados das intervenções. Assim, as limitações servem como ímpeto para trabalhos futuros que estejam relacionados com a área de estudo. Tal nota é direcionada fundamentalmente ao terceiro sector, na medida em que haja uma maior monitorização e auditoria dos projetos. Desta maneira, a análise contribui para a melhoria de empreendimentos futuros por parte das ONG's e também de entidades estatais e interestatais.

## Bibliografia

- Agger, I., & Mimica, J. (1996). *Psycho-social assistance to victims of War in Bosnia-Herzegovina and Croatia*.
- Aguirre, L. C. (2014). A Abragência da Teoria Crítica no Estudo das Relações Internacionais no Brasil: As contribuições no NeoHabermasiano Andrew Linklater (p. 18).
- Almeida Cravo, T. (2017). A Consolidação da Paz: Pressupostos, Práticas e Críticas. *Janus Online*, 8(October), 44–60.
- Aníbal, G. (2010). A Teoria Crítica e a Educação. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 13–22.
- Ardizzone, L. (2001). Towards Global Understanding: The Transformative Role of Peace Education. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2), 10. Retrieved from [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25684\\_4\\_1\\_Ardizzone.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25684_4_1_Ardizzone.pdf)
- Bakhtiari, S., & Shajar, H. (2006). Globalization and education: Challenges and Opportunities. *International Business & Economics Research Journal*, 5(2), 95–102. <https://doi.org/10.1023/A:1025503631820>
- Balthasar, D. (2017). ‘Peace-building as state-building’? Rethinking liberal interventionism in contexts of emerging states. *Conflict, Security and Development*, 17(6), 473–491. <https://doi.org/10.1080/14678802.2017.1406180>
- Berdal, M. (2009). Chapter Two: Peacebuilding Operations and the Struggle for Legitimacy. *The Adelphi Papers*, 49(407), 95–134. <https://doi.org/10.1080/19445570903356652>
- Berger, M. T. (2006). From nation-building to state-building: The geopolitics of development, the nation-state system and the changing global order. *Third World Quarterly*, 27(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/01436590500368719>
- Bohman, J. (2019). Critical Theory. In *Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc001>

- Bonino, F., & Donini, A. (2009). Aid and Violence: Development Policies and Conflict in Nepal, (June).
- Bourdieu, P. (1974). Cultural reproduction and social reproduction. In *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (Vol. 3, pp. 71–112). <https://doi.org/10.4324/9781351018142-3>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture. Comparative Education*. <https://doi.org/10.1080/0305006780140109>
- Boutros-Gali, B. (1996). *An Agenda for Democratization. United Nations*. Retrieved from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan041719.pdf>
- Brydgen e Häggin. (2005). *Security Governance in Post-Conflict Governance Perspective*.
- Burchill, S., Linklater, A., Devetak, R., Donnelly, J., Paterson, M., Reus-Smith, C., & True, J. (2005). *Theories of International Relations*. (S. Burchill & A. Linklater, Eds.), *Palgrave Macmillan* (3rd editio). New York: Palgrave Macmillan.
- Carnoy, M. (1975). *Education as Cultural Imperialism*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Chandler, D. (2010). The uncritical critique of ‘liberal peace.’ *Review of International Studies*, 36(S1), 137–155. <https://doi.org/10.1017/s0260210510000823>
- Chandler, D. (2004). The responsibility to protect? imposing the ‘liberal peace.’ *International Journal of Phytoremediation*. <https://doi.org/10.1080/1353331042000228454>
- Chisholm, L. (2005). Bridges for Recognition: recognising non-formal and informal learning in the Youth sector. Terminology cheat sheet. In *SALTO Bridges for Recognition: Promoting Recognition of Youth Work across Europe* (p. 5). Innsbruck. Retrieved from [https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2](https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Bridges_for_recognition_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2)
- Chopra, J. (2002). Building state failure in East Timor. *Development and Change*, 33(5), 979–1000. <https://doi.org/10.1111/1467-7660.t01-1-00257>

- Clapton, W. (2014). Introduction. In *Risk and Hierarchy in International Society* (pp. 1–9). London: Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137396372\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137396372_1)
- Clapton, W. (2014). The Hierarchical Society. In *Risk and Hierarchy in International Society* (pp. 11–25). London: Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137396372\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137396372_2)
- Collier, P. (1999). Doing Well Out Of Civil War. *Greed and Grievance: Econ Agendas in Civil Wars*, 91–111. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTKNOWLEDGEFORCHANGE/Resources/491519-1199818447826/28137.pdf>
- Collier, P., Elliott, V. L., Hegre, H., Hoeffler, A., Reynal-Querol, M., & Sambanis, N. (2003). *Breaking the Conflict Trap*. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13938/567930PUB0brea10Box353739B01PUBLIC1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (2006). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. *The Journal of Higher Education* (Vol. 46). <https://doi.org/10.2307/1980884>
- Cottey, A. (2008). Beyond humanitarian intervention: the new politics of peacekeeping and intervention. *Contemporary Politics*, 14(4), 429–446. <https://doi.org/10.1080/13569770802519342>
- Cox, R. W. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium - Journal of International Studies*, 10(2), 126–155. <https://doi.org/10.1177/03058298810100020501>
- Cox, R. W., & Jacobson, H. K. (1977). Decision-making. *International Social Science Journal*, XXIX(Approaches to the Study of International Organizations), 115–135. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000232/023267eo.pdf>
- Darby, J., & Ginty, R. Mac. (2008). *Contemporary Peacemaking: Conflict, Peace Processes and Post-war Reconstruction: Second Edition*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230584556>

- Daros, W. R. (1997). El Entorno Social Y La Escuela, 75. Retrieved from [www.ucl.edu.ar](http://www.ucl.edu.ar)
- De Lurdes Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século xxi. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171–176. <https://doi.org/10.7458/SPP201268698>
- Devetak, R. (2005). Critical Theory. In S. Burchill & A. Linklater (Eds.), *Theories of International Relations* (3rd editio, pp. 137–161). New York: Palgrave Macmillan.
- Dhawan, N. (2018). Post-Colonial Critique of arxism. *Krisis*, (2), 129–130.
- Doyle, M. (2001). The New Interventionism. *Metaphilosophy*, 32(1). <https://doi.org/10.1177/0020881700037001003>
- Doyle, M. W. (1986). Liberalism and World Politics Michael. *American Political Science Review*, 80(4), 1151–1169.
- Duffield, M. (2010). The liberal way of development and the development-security impasse: Exploring the global life-chance divide. *Security Dialogue*, 41(1), 53–76. <https://doi.org/10.1177/0967010609357042>
- Duffield, M., Simon Maxwell, by, & Buchanan-Smith, M. (1994). *Complex Emergencies and the Crisis of Developmentalism*. *IDS Bulletin* (Vol. 25). Retrieved from <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/duffield254.pdf>
- Farkas, G. (2006). How educational inequality develops. *The Colors of Poverty: Why Racial and Ethnic Disparities Persist*, 105–134.
- Farmer, P. (2013). An Anthropology of Structural Violence. *Current Anthropology*, 45(3), 305–325. <https://doi.org/10.1016/j.surfcoat.2016.03.061>
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2014). The Measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *World Bank Economic Review*, 28(2), 210–246. <https://doi.org/10.1093/wber/lht004>
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNICEF*. New York. Retrieved from <https://www.unicef.org/lifeskills/files/PeaceEducationUNICEF.pdf>

- Fox-Williams, B. N., & L'Heureux Lewis-McCoy, R. (2017). Race and Education. *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, (1966), 1–9. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeos1044>
- Frankema, E. H. P. (2012). The origins of formal education in sub-Saharan Africa: Was British rule more benign? *European Review of Economic History*, 16(4), 335–355. <https://doi.org/10.1093/ereh/hes009>
- Freire, P. (2002). *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA Saberes Necessários à Prática Educativa* (25<sup>a</sup>). São Paulo: Paz e Terra. Retrieved from <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8(2), 81–117. <https://doi.org/10.1177/002234337100800201>
- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding. *Impact of Science on Society*, 25(9).
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. PRIO - International Peace Research Institute. PRIO - International Peace Research Institute.
- Garrido Vergara, L. (2011). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. *RAZÓN Y PALABRA Primera Revista Electrónica En América Latina Especializada En Comunicación*, (75), 19. Retrieved from [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38\\_Garrido\\_M75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf)
- Goulart, M. S. B. (2009). Teoria Crítica em Habermas: diálogos com Psicologia Social. *Temas Em Psicologia*, 17(1), 247–259. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2009000100019](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100019)

- Government of Nepal. (2016). *School Sector Development Plan on cards*. Government of Nepal Ministry of Education. Kathmandu. Retrieved from [https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SSDP\\_Book\\_English\\_Final\\_July\\_5,\\_2017.pdf](https://moe.gov.np/assets/uploads/files/SSDP_Book_English_Final_July_5,_2017.pdf)
- Grosfoguel, R. (2002). Colonial difference, geopolitics of knowledge, and global coloniality in the modern/colonial capitalist world-system. *Review*.
- Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Periferia*, 1(2), 115–147. <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3428>
- Gutlove, P., & Thompson, G. (2004). Psychosocial healing and post-conflict social reconstruction in the former Yugoslavia. *Medicine, Conflict, and Survival*, 20(2), 136–150. <https://doi.org/10.1080/136236942000234726>
- Häggin, H., & Bryden, A. (2005). Reforming and Reconstructing Security Sector. In C. Holmqvist, M. Caparini, M. Brzoska, & A. Bryden (Eds.), *Security Governance in Post-Conflict Peacebuilding* (pp. 23–35).
- Hänggi, H. (2005). Approaching Peacebuilding from a Security Governance Perspective. In C. Holmqvist, M. Caparini, M. Brzoska, & A. Bryden (Eds.), *Security Governance in Post-Conflict Peacebuilding* (pp. 3–23).
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas* (Vol. 15). Retrieved from <http://bradford.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwY2AwNtIz0EUrExKBhZ6FsUVKWnKasUGSmWlqUoqliSWwfk80N0myAJ8w5B1kEehofuJrGYVUwLsJMTCl5okyqLm5hjh76KLODMcXZObHJ5kA6yTQOWbAtrixGANvImhheF4JeANZigSDgrllagrQyuTEFGNTkzSjtMQ0YKcgGXywmkWiiZGhJIM8AVMB3j>
- Hickling-Hudson, A., Matthews, J., & Woods, A. (2004). Education, postcolonialism and disruptions, (July 2015).

- Hickling-Hudson, A., Matthews, J., & Woods, A. (2004). Education, postcolonialism and disruptions. In A. Hickling-Hudson, J. Matthews, & A. Woods (Eds.), *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education* (pp. 1–16). Brisbane: Post Pressed.
- Horkheimer, M. (2002). *Critical Theory: Selected Essays*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Kahler, M. (2009). Statebuilding After Afghanistan and Iraq". In R. Paris & T. D. Sisk (Eds.), *The Dilemmas of Statebuilding: Confronting the Contradictions of Postwar Peace Operations* (pp. 287–303). London: Routledge.
- Kaldor, M. (1999). New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era. *International Journal*. <https://doi.org/10.2307/40203425>
- Kay, S. (1976). African Roles, Responses, And Initiatives In Colonial Education: The Case Of Western Kenya. *Paedagogica Historica*, 16(2), 272–293. <https://doi.org/10.1080/0030923760160206>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. *The Canadian Journal of Sociology* (2<sup>a</sup>). University of California Press. <https://doi.org/10.29173/cjs16651>
- Lawler, P. (2008). Peace Studies. In P. Square & M. Park (Eds.), *Security Studies - An Introduction* (pp. 73–88).
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (1998). *Building Peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. The United States Institute of Peace Press. Retrieved from <https://pestuge.iliauni.edu.ge/wp-content/uploads/2017/12/John-P.-Lederach-Building-Peace.-Sustainable-Reconciliation-in-Divided-Society.pdf>
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.
- Lemay-Hebert, N., & Toupin, S. (2011). *Peacebuilding: A broad review of approaches, policies and practices*. Retrieved from <http://eprints.bham.ac.uk/660/>

- Lewis-McCoy, R. L. (2014). *Inequality in the Promised Land: Race, Resources, and Suburban Schooling*. Stanford University Press.
- Linklater, A. (2007). Critical theory and world politics: Citizenship, sovereignty and humanity. *Critical Theory and World Politics: Citizenship, Sovereignty and Humanity*, 1–240. <https://doi.org/10.4324/9780203960905>
- Mac Ginty, R., & Firchow, P. (2016). Top-down and bottom-up narratives of peace and conflict. *Politics*, 36(3), 308–323. <https://doi.org/10.1177/0263395715622967>
- Mac Ginty, R., & Richmond, O. P. (2013). The local turn in peace building: A critical agenda for peace. *Third World Quarterly*, 34(5), 763–783. <https://doi.org/10.1080/01436597.2013.800750>
- Maio, A. F., da Silva, D. J., & Bueno, S. F. (2017). *10 Lições sobre Horkheimer*. (F. Peixoto, Ed.) (1ª edição). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Marques, J. B. V., & Freitas, D. de. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Fapesp*, 43(4), 1087–1110.
- Mawdsley, E. (2012). The changing geographies of foreign aid and development cooperation: Contributions from gift theory. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 37(2), 256–272. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00467.x>
- McCarthy, T. (1985). *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. *Political Theory* (3ª edição). The Massachusetts Institute of Technology. <https://doi.org/10.1177/0090591705277003>
- Moreira, V., & Gomes, C. M. de. (2012). *Compreender os Direitos Humanos: manual de educação para os direitos humanos*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mwiria, K. (1991). Education for subordination: African education in colonial Kenya. *History of Education*, 20(3), 261–273. <https://doi.org/10.1080/0046760910200306>
- Nathan, L. (1999). “The failure of international mediation in African civil wars.” *Track Two*, 8(2), 1–23.

- Newman, E., Paris, R., & Richmond, O. P. (2008). Introduction. In *New's Perspectives on Liberal Peacebuilding* (pp. 1–14).
- Novelli, M., & Smith, A. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding. Case Study: Sierra Leone*. New York.
- Nwanosike, O. F., & Onyije, L. E. (2011). Colonialism and Education. *Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change*, (c), 624–631.
- Oliveira, G. C. (2017). Estudos da Paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. *Carta Internacional*, 12(1), 148. <https://doi.org/10.21530/ci.v12n1.2017.611>
- ONU. United Nations Universal Declaration of Human Rights 1948 (1948).
- ONU. (2008). *United Nations Peacekeeping Operations Principles and Guidelines*. Retrieved from [https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/capstone\\_eng\\_0.pdf](https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/capstone_eng_0.pdf)
- Panic, M. (2005). Reconstruction, development and sustainable peace: a unified programme for post-conflict countries. *CDP Background Papers*, 74(8), 23.
- Paris, R. (2010). Human Security: Paradigm Shift or Hot Air?, 26(2), 87–102.
- Paris, R. (2004). *At War's End: Building Peace After Civil Conflict*.
- Paris, R., & Sisk, T. D. (2008). *The dilemmas of statebuilding: Confronting the contradictions of postwar peace operations. The Dilemmas of Statebuilding: Confronting the Contradictions of Postwar Peace Operations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884836>
- Pedersen, D. (2002). *Political violence, ethnic conflict, and contemporary wars: broad implications for health and social well-being. Social Science & Medicine* (Vol. 55). Retrieved from <https://sujenman.files.wordpress.com/2011/02/pedersen-2002.pdf>
- Piaget, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia* (Denoel). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. Retrieved from [https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca\\_Virtual/Temas\\_educacionais/piaget\\_psicologia\\_e\\_pedagogia.pdf](https://www.unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/piaget_psicologia_e_pedagogia.pdf)

- Popkewitz, T. S. (2000). *Educational Knowledge - Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*. State University of New York Press. New York: State University of New York.
- Powell, S., & Durakovic-Belko, E. (2006). The Psychosocial Consequences of War: Results of empirical research from the territory of former Yugoslavia. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 296. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&CSC=Y&NEWS=N&PAGE=fulltext&D=psyc3&AN=2004-16447-001%5Cnhttp://lshtmsfx.hosted.exlibrisgroup.com/lshtm?sid=OVID:psycdb&id=pmid:&id=doi:&issn=&isbn=9958988143&volume=&issue=&spage=32&pages=32-36&date=2000&title=The+p>
- Pugh, M. (2005). The political economy of peacebuilding: a critical theory perspective. *International Journal of Peace Studies*, 10(2), 23–42.
- Pureza, J. M., & Moura, T. (2005). Violência(s) e guerra(s): do triângulo ao continuum. *Revista Portuguesa de História*, (37), 45–63. [https://doi.org/10.14195/0870-4147\\_37\\_3](https://doi.org/10.14195/0870-4147_37_3)
- Ramsbotham, O. P. (1998). Islam, Christianity, and Forcible Humanitarian Intervention. *Ethics & International Affairs*, 12, 81–102. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7093.1998.tb00039.x>
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T., & Miall, H. (2005). *Contemporary conflict resolution : the prevention, management and transformation of deadly conflicts*. (O. Ramsbotham, T. Woodhouse, & H. Miall, Eds.) (2ª edição). Polity. Retrieved from <https://www.wook.pt/livro/contemporary-conflict-resolution-oliver-ramsbotham/16555230>
- Reimer, E. (1974). *School is Dead: An essay on alternatives in education*. <https://doi.org/10.1007/BF02140862>
- Richmond, O. P. (2006). The problem of peace: understanding the liberal peace, (June 2014), 37–41. <https://doi.org/10.1080/14678800600933480>

- Richmond, O. P. (2015). The dilemmas of a hybrid peace: Negative or positive? *Cooperation and Conflict*, 50(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/0010836714537053>
- Richmond, O. P. (2006). The problem of peace: understanding “liberal peace.” In *Conflict, Security and Development* (Vol. 6:3, pp. 291–314).
- Richmond, O. P. (2016). Peace in international relations theory. In *The Palgrave Handbook of Disciplinary and Regional Approaches to Peace*. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-40761-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-137-40761-0_5)
- Richmond, O. P. (2013). Peace formation and local infrastructures for peace. *Alternatives*. <https://doi.org/10.1177/0304375413512100>
- Richmond, O. P. (2008). *Peace in international relations. Peace in International Relations*. <https://doi.org/10.4324/9780203927335>
- Richmond, O. P., & Franks, J. (2008). Liberal Peacebuilding in Timor Leste: The Emperor’s New Clothes? *International Peacekeeping*, 15(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/13533310802041436>
- Roberts, A. (1996). The changing context of humanitarian action. *The Adelphi Papers*, 36(305), 10–18. <https://doi.org/10.1080/05679329608449386>
- Rodriguez, M. E. (2012). Perspectivas de la educación desde la teoría de la acción comunicativa de Jünger Habermas. *Visión Educativa IUNAES*, 7(16), 47–57.
- Roscigno, V. J., Tomaskovic-Devey, D., & Crowley, M. (2006). Education and the Inequalities of Place. *Social Forces*, 84(4), 2121–2145. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0108>
- Ruz, J. (1984). Teoria Crítica e Educação, 1(3), 9–50.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict*, 10(3), 257–274. [https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003_3)
- Santos, B.S.; Meneses, M.P. E Nunes, J. a. (2005). Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. *Semear Outras Práticas: Os*

- Caminhos Da Biodiversidade e Dos Conhecimentos Rivais.*, 21-101. Retrieved from <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>
- Scheper-Hughes, N., & Bourgois, P. I. (2004). Introduction: Making Sense of Violence. In *Violence in War and Peace: An Anthology* (p. 496). Blackwell Pub. Retrieved from <https://www.wiley.com/en-us/Violence+in+War+and+Peace%3A+An+Anthology-p-9780631223498>
- Selby, J. (2013). The myth of liberal peace-building. *Conflict, Security and Development*, 13(1), 57–86. <https://doi.org/10.1080/14678802.2013.770259>
- Seymour, J. M. (1972). Contrast between Formal and Informal Education among the Iban of Sarawak. *Review of Educational Research*, 42(4), 477–491.
- Shapiro, H. S. (2010). *Educating Youth for a World Beyond Violence: A Pedagogy for Peace*.
- Sharma, P., & Choudhary, A. (2015). Learning in different educational settings; Methodological Concerns. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 2(4), 18–25. <https://doi.org/10.9790/0837-20441825>
- Silva, M. A. de M. (2005). Teoria crítica em relações internacionais. *Contexto Internacional*, 27(2), 249–282. <https://doi.org/10.1590/s0102-85292005000200001>
- Smith, A. The influence of education on conflict and peacebuilding (2010). <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9186-6>
- Spivak, G. C. (1999). A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present. In *World Literature Today*. <https://doi.org/10.2307/40156304>
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*.
- Spivak, G. C. (1988). Can Subaltern Speak? *Marxism and the Interpretation of Culture*. <https://doi.org/10.1353/aiq.2003.0026>

- Stedman, S. J. (2008). Peace Processes & the Challenges of Violence. In *Contemporary Peacebuilding* (pp. 147–158).
- Stern, M., & Öjendal, J. (2010). Mapping the security-development nexus: Conflict, complexity, cacophony, convergence? *Security Dialogue*, 41(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0967010609357041>
- Sulaiman, M. (2016). Globalization and Educational Challenges. *International Journal of Applied Research*, 2(9), 474–478.
- Thomas, P. D. (2009). The Gramscian moment: Philosophy, hegemony and Marxism. *Historical Materialism Book Series*. <https://doi.org/10.1080/00111619.2012.697769>
- Tikly, L. (2001). Globalisation and Postcolonial World: Education the. *Comparative Education*, 37(2), 151–171. <https://doi.org/10.1080/03050060120043394>
- Tomovska, A. (2009). Marginality and Difference in Education and Beyond. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 445–446. [https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.448\\_7.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.448_7.x)
- Touval, S. (1994). Why the U.N. Fails. *Foreign Affairs*, 73(5), 44. <https://doi.org/10.2307/20046830>
- UNDP. (2014). *UNDP Guidance Note on Constitution-making Support. Sustainable Development*.
- UNESCO. (2020). World Inequality Database on Education. Retrieved January 27, 2020, from <https://www.education-inequalities.org/>
- Van der Borgh, C. (2000). The Politics of Neoliberalism in Postwar El Salvador. *International Journal of Political Economy*, 30(1), 36–54. <https://doi.org/10.1057/s41295-018-0150-1>
- Vaux, T. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding. Case Study: Nepal*.
- Virginia Page Fortna. (2004). Does Peacekeeping Keep Peace? International Intervention and the Duration of Peace after Civil War. *International Studies Quarterly*, 48(2), 269–292.

- Weigert, K. M. (2010). Structural Violence. In A. A. Press (Ed.), *Stress of War, Conflict and Disaster* (pp. 126–133).
- White, S. K. (1980). Reason and Authority in Habermas: A Critique of the Critics. *American Political Science Review*, 74(4), 1007–1017. <https://doi.org/10.2307/1954320>
- Woodhouse, T., & Ramsbotham, O. (2005). Cosmopolitan peacekeeping and the globalization of security. *International Peacekeeping*. <https://doi.org/10.1080/01439680500066400>
- World Bank. (2005). *Reshaping the Future Education and Postconflict Reconstruction*. Washington. Retrieved from [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism - A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Zakharia, Z. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding. Case Study: Lebanon*. New York.
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299>