

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC-SP**

André Felipe Costa Santos

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A PAZ-  
TOLERÂNCIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

André Felipe Costa Santos

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A PAZ-  
TOLERÂNCIA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa.

SÃO PAULO

2017

**CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O  
ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO PARA A PAZ-  
TOLERÂNCIA**

---

Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas  
Fundação Carlos Chagas (FCC)

---

Profa. Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

Profa. Dra. Anamérica Prado Marcondes  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

---

Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)



## AGRADECIMENTO

Ao escolher as palavras para *agradecer*, é válido pontuar que não se trata de “dizer um simples obrigado”, mas, sim, de registrar e externar minha *eterna gratidão* às pessoas e instituições que deram apoio e incentivo ao desenvolvimento desta dissertação. Com esse pensamento, quero manifestar minha *gratidão*:

A Deus e aos espíritos benfeitores, que me deram forças para não desistir e perseverar.

À Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa, que, em sua imensa generosidade e profissionalismo, respeitosamente me acolheu e aceitou ser minha parceira na escrita deste trabalho.

Às Professoras Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes, pelas suas revisões e contribuições na banca de qualificação.

Aos docentes do Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, que sempre demonstraram um profissionalismo exemplar; e aqui agradeço especialmente ao Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna, que me auxiliou a refletir e a estruturar as questões metodológicas desta pesquisa.

Às Professoras Dra. Ana da Costa Polonia e Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, pela escuta amiga e motivação constante.

Aos Professores Anamérica Prado Marcondes, Antonio Manzatto, Elizabeth Danziato Rego, Marcelo Perine, Maria José F. Rosado-Nunes, Samuel Brandão, Sergio Luna, Silas Guerreiro e Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille, que aceitaram participar da avaliação da *Matriz de Referência*.

Aos meus pais, Marlete e Ademar, e irmãos, pelo encorajamento, carinho, paciência e compreensão nas minhas ausências.

Aos meus afilhados e sobrinhos, Mateus, Samuel e Marina, que avigoram meu esforço na construção de *outro futuro* via educação.

Às tias Ana Nelo e Nair de Lima, que em nossas viagens pelo Maranhão reforçaram a urgência de ser desenvolvida uma Educação para a Paz.

Aos meus queridos amigos, Gracijose dos Anjos, Carlos Torquato, Matheus Rafael e Victor Vilela, pela constante valorização do meu trabalho.

À Glaucia T. Purin, pelo incentivo e companheirismo.

A Tânia Morgado, Marcia Lousado, Elizabeth Feffermann, Nadja Silva, Karina Biasoli, Humberto Silva e Agnaldo Chagas, principalmente pela amizade, pelo zelo

nas muitas conversas sobre a pesquisa e por proporcionarem minha estada em São Paulo mais leve.

Aos meus colegas do NEARS que fiz durante o Mestrado.

Aos funcionários da PUC-SP, Edson Melo e Elisabete Adania, que muito facilitaram nos trâmites burocráticos e organizacionais deste percurso acadêmico.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos.

## RESUMO

SANTOS, André Felipe Costa. *Construção e validação de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre educação para a paz-tolerância.*

2017. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Objetivando investigar a Educação para a Paz, com ênfase no princípio da Tolerância, a partir do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961/2012), influenciados pelos estudos na Avaliação Educacional (STAKE, 1982), foi elaborada e validada uma Matriz de Referência com intuito de sistematizar e desenvolver bases para estudos empíricos. Para a elaboração da Matriz de Referência, foi realizada uma articulação teórica dos estudos das representações sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2009), das Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976), da Educação para a Paz (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005), entre outras referências (BOBBIO, 2004; FREIRE, 2005; WALZER, 1999). Para o cumprimento de tal objetivo, inicialmente, fora elaborada uma primeira versão da Matriz de Referência sobre Educação para a Paz-Tolerância circunscrita por três dimensões (Liberdade de Pensamento e Expressão; Direitos Sociais; Político-Ideológica) com cinco indicadores cada. Para validação da Matriz de Referência, sua primeira versão foi submetida à avaliação de um “grupo de prestígio” composto por professores universitários, que apresentaram sugestões e recomendações objetivando aprimorar a Matriz de Referência. Incorporando as contribuições e admoestações do “grupo de prestígio” apresentadas à Matriz de Referência, fora reelaborada e sistematizada a Matriz de Referência sobre Educação para a Paz-Tolerância com o auxílio do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961). Paralelamente, visando fornecer bases para estudos futuros que possam confeccionar instrumentos de coleta de dados a partir da Matriz de Referência, empregando o método desenvolvido por Lahlou (2003) de exploração das representações sociais em dicionários, foi realizado um levantamento exploratório dos verbetes Intolerância e Tolerância em cinco dicionários, de três tipos, da língua portuguesa. Para auxiliar nas análises dos dados produzidos, utilizou-se o *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*) versão 2009. No que tange às representações sociais da Intolerância registradas em dicionários, manifestam-se três categorias (1. Delimitação da Intolerância; 2. Elementos Emocionais da Intolerância; e 3. Características do Sujeito Intolerante); já para Tolerância emergem duas categorias (1. Atributos do Sujeito Tolerante; 2. Ações Exercidas por Pessoas/Instituições). Em conclusão, o estudo produziu: 1. Uma base teórica articulando os estudos da Educação para a Paz a partir da Teoria das Representações Sociais (1961); 2. Uma base técnica, Matriz de Referência sobre Educação para a Paz-Tolerância, a qual pode ser ampliada e adaptada para distintos sujeitos e realidades sociais. 3. Que há na representação social da Tolerância registrada em dicionários uma distinção entre o sujeito tolerante e o que é atribuído como pessoa/instituição Tolerante, aspecto este esclarecedor e que deve ser considerado em estudos futuros.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Educação para a Paz. Tolerância/Intolerância.

## ABSTRACT

SANTOS, André Felipe Costa. Construction and validation of a reference cadre for the study of social representations on education for peace-tolerance. 2017. 256 f. Dissertation (Master degree) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo.

In order to investigate Education for Peace, with emphasis on the principle of Tolerance, based on the theoretical-methodological contribution of Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1961/2012), influenced by studies in Educational Evaluation (STAKE, 1982), was elaborated and Validated a Reference Cadre in order to systematize and develop bases for empirical studies. For the elaboration of the Reference Cadre, was used a theoretical articulation with social representations (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2009), Research for Peace (GALTUNG, 1976), Education for Peace (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005), among other references (BOBBIO, 2004; FREIRE, 2005; WALZER, 1999). In order to achieve this, a first version of the Reference Cadre on Education for Peace-Tolerance was drawn up in three dimensions (Freedom of Thought and Expression, Social Rights, Political-Ideological) with five indicators each. For the validation of the Reference Cadre, its first version was submitted to the evaluation of a "prestige group" composed of university professors, who presented suggestions and recommendations with a view to improving the Reference Cadre. Incorporating the contributions and admonitions of the "prestige group" presented to the Reference Cadre, the Reference Cadre on Education for Peace-Tolerance had been re-elaborated and systematized with the help of the theoretical contribution of Theory of Social Representations (1961). At the same time, in order to provide a basis for future studies that can produce data collection tools from the Reference Cadre, using the method developed by Lahlou (2003) for the exploration of social representations in dictionaries, an exploratory survey of the entries Intolerance and Tolerance was made in five Portuguese language dictionaries. In order to aid in the analysis of the data produced, the software ALCESTE (Analyse Lexicale para Contexte d'Ensemble de Segment de Texte) version 2009 was used. Regarding the social representations of Intolerance registered in dictionaries, there are three categories (1. Intolerance Delimitation 2. Emotional Elements of Intolerance 3. Characteristics of Intolerant Subject); for Tolerance emerge two categories (1. Attributes of the Tolerant Subject 2. Actions Exerted by People / Institutions). In conclusion, the study produced: 1. A theoretical basis articulating studies of Education for Peace and Theory of Social Representations (1961); 2. A technical base, Reference Cadre on Education for Peace-Tolerance, which can be broadened and adapted to different subjects and social realities. 3. That there is in the social representation of Tolerance recorded in dictionaries a distinction between the tolerant subject and what is attributed as a tolerant person / institution, an illuminating aspect that should be considered in future studies.

KEYWORDS: Social representations. Education for Peace. Tolerance / Intolerance.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

PUC-SP – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

TRS – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

HRW – HUMAN RIGHTS WATCH

## LISTA DE FIGURAS E ORGANOGRAMA

Organograma 1. Educação para a Paz e as dimensões do princípio da Tolerância	107
Figura 1. Categoria – Delimitação da Intolerância.....	191
Figura 2. Categoria – Elementos Emocionais da Intolerância.....	194
Figura 3. Categoria – Características do Sujeito Intolerante.....	197
Figura 4. Categoria – Atribuições do Sujeito Tolerante.....	200
Figura 5. Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições.....	205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Diferenças entre a paz tradicional e contemporânea, a partir das reflexões de Galtung (1985) e Jares (2002) .....	52
Quadro 2. Movimentos e princípios da educação para paz .....	56
Quadro 3. Tolerância e suas dimensões no curso histórico do pensamento filosófico”89	
Quadro 4. Dimensões que com os estudos em representações sociais podemos melhor investigar a Intolerância como problemática social no desenvolvimento da pacificação social .....	138
Quadro 5. Descrição das dimensões do princípio da Tolerância .....	148
Quadro 6. Descrição dos Especialistas .....	151
Quadro 7. Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão .....	161
Quadro 8. Modificação Indicador 1.1 .....	164
Quadro 9. Modificação Indicador 1.2.....	166
Quadro 10. Modificação Indicador 1.4.....	168
Quadro 11. Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Direitos Sociais	170
Quadro 12. Modificação Indicador 2.1 .....	173
Quadro 13. Modificação Indicador 2.2.....	175
Quadro 14. Modificação Indicador 2.3.....	178
Quadro 15. Modificação Indicador 2.4.....	179
Quadro 16. Modificação Indicador 2.5.....	179
Quadro 17. Descrição das respostas dos Juízes à dimensão Político-Ideológica...	181
Quadro 18. Modificação no Indicador 3.1 .....	183
Quadro 19. Modificação no Indicador 3.2.....	184
Quadro 20. Modificação no Indicador 3.3.....	186
Quadro 21. Modificação no Indicador 3.4.....	187
Quadro 22. Matriz de Referência Definitiva.....	189
Quadro 23. Síntese das Representações Sociais da Intolerância registradas em Dicionários.....	199

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>PARTE I- REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
<b>Capítulo 1 - Educação para a Paz</b> .....	25
1.1 Desenvolvimento cultural do indivíduo bélico .....	27
1.2 Sem sentido, sem ação coletiva e, sem futuro pacífico .....	37
1.3 Educação para a Paz: princípios e valores .....	43
1.3.1 Paz tradicional e Paz contemporânea .....	45
1.3.2 Educação para a Paz, princípios e valores .....	52
<b>Capítulo 2 - Tolerância e Educação para a Paz</b> .....	73
2.1 Olhares acerca da Tolerância .....	77
2.1.1 Primeiros olhares a respeito da Tolerância .....	77
2.1.2 Olhares e conceituações atuais da Tolerância .....	88
<b>Capítulo 3 - Teoria das Representações Sociais e Educação para a Paz</b> .....	107
3.1 Teoria das Representações Sociais: Histórico, Teoria e Conceitos .....	103
3.2 Potencialidade dos estudos em representações sociais na investigação de fenômenos sociais que obstaculizam o desenvolvimento da Paz. ....	126
<b>PARTE II- MÉTODO</b> .....	139
1ª Parte: Revisão bibliográfica .....	139
1.1 1ª Fase: Revisão bibliográfica em livros, documentos e declarações oficiais .....	140
1.2 2ª Fase: Revisão bibliográfica em repositório de teses, dissertações e artigos científicos .....	142
2.ª Etapa – Elaboração da primeira versão da Matriz de Referência e Validação dela no grupo de “prestígio” .....	146
1ª Fase: Construção das dimensões .....	146
2ª Fase: Elaboração dos indicadores qualitativos .....	147
3ª Fase: Constituição da Matriz de Referência .....	148
Validação da Matriz de Referência .....	148
3ª Parte: Procedimentos de organização, análises dos pareceres do grupo “de prestígio” e edição da Matriz de Referência definitiva .....	150

4. <sup>a</sup> Etapa – Análise dos verbetes Tolerância e Intolerância em dicionários e procedimentos de análise dos dados .....	151
Procedimento de análise dos dados .....	155
<b>PARTE III- ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	158
<b>Capítulo 4 - Análise dos Pareceres e Apresentação da Matriz de Referência Definitiva</b> .....	158
4.1 Liberdade de Pensamento e Expressão .....	159
4.2 Direitos Sociais .....	168
4.3 Político-Ideológica .....	178
<b>Capítulo 5 – Apresentação e Análise das Representações Sociais da Intolerância e Tolerância a partir de Dicionários</b> .....	189
5.1 Representações Sociais da Intolerância registradas em Dicionários .....	189
5.1.1 1. <sup>a</sup> Categoria – Delimitação da Intolerância .....	189
5.1.2 2. <sup>a</sup> Categoria – Elementos Emocionais da Intolerância .....	192
5.1.3 3. <sup>a</sup> Categoria – Características do Sujeito Intolerante .....	196
5.2 Representações Sociais da Tolerância registradas em Dicionários .....	198
5.2.1 1. <sup>a</sup> Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante .....	199
5.2.2 2. <sup>a</sup> Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições .....	201
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	204
Referências .....	208
Apêndice .....	226

## INTRODUÇÃO

*Um pouco de possível, senão sufoco!*  
(DELEUZE, 1992, p. 131)

Ao estudarmos a Educação para a Paz e, paralelamente, a temática da Paz, partimos do reconhecimento de que tal ação é perpassada por uma gama de variáveis e elementos complexos. Não sendo compreendida como um estado social, mas sim como um processo, a Paz se constitui como um constructo teórico-filosófico e fenômeno amplamente debatido por muitos estudiosos (HOBBS, 1651/1973; KANT, 1795/2001; GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005) no curso histórico.

Embora seja um campo investigativo válido e já chancelado no meio acadêmico, a Paz, assim como a Educação para a Paz, são comumente marcadas pela polêmica crítica de pertencer a uma categoria de análise desenvolvida no “devaneio” da filosofia e ratificada pela área do Direito e das Relações Internacionais. Essa e outras muitas críticas propaladas por intelectuais como Proudhon (1861/2011), Freud (1930/2010; 1932/2010), Marcuse (1999), e Passeti (2005), não obstante sejam legítimas, de acordo com o *morus* acadêmico, são por vezes acompanhadas do escárnio social que preconceituosamente compreendem as Pesquisas para a Paz como um lócus dos românticos, utópicos, ingênuos, iludidos, descontextualizados etc.

Sem nenhum interesse em contra-argumentarmos as críticas, visto que tal ação já foi realizada por outros pesquisadores (GALTUNG, 1976; BOBBIO, 2003) de maior envergadura acadêmica que nós, queremos brevemente apontar uma característica que por vezes habita as críticas endereçadas à Educação para a Paz ou às Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976), propriamente ditas.

O desencanto social e a desesperança coletiva em não confiar na possibilidade de ser desenvolvido outro futuro distinto do nosso passado histórico, afirma Wieviorka (2007), não são características culturais novas ou genuinamente modernas. É fato notório que no curso histórico da humanidade, em grande parcela das culturas (cf. CERTEAU, 2005) e sociedades, é possível encontrar registros históricos que apontam o sofrimento do sujeito em sua cotidianidade e ausência de esperança quanto à possibilidade de construir um futuro que não guarde

semelhança com o vivido no presente momento. Não obstante, comungando com Wieviorka (2007), reforçam Bauman (2001) e Touraine (2005) que há na atualidade uma agudização de um fenômeno social caracterizado pelo pessimismo coletivo em relação ao *porvir* e pela fragilização da ação/sentido coletivo em prol de um projeto de futuro.

Partindo dessa perspectiva e tomando como base a compreensão de que a *ação educativa*, invariavelmente, tem como um de seus fins o desenvolvimento cultural do sujeito e da sociedade no presente momento e, também, para o futuro (FREIRE, 1992; BRANDÃO, 1981), salientamos que as críticas à Educação para Paz e às Pesquisas para a Paz parecem evidenciar a instalação do *niilismo*<sup>1</sup> de análise social e a ausência de confiança na possibilidade de serem desenvolvidas outras maneiras de educar os sujeitos por meio de valores e princípios pacifistas.

É ilustrativo e corrobora o nosso posicionamento salientar que o ceticismo, a desesperança e a não confiança, que por vezes são evidenciados nas críticas (cf. PROUDHON, 1861/2011; MARCUSE, 1999; FREUD, 1932/2010; PASSETTI, 2005) ao constructo teórico da Paz/Educação para a Paz e ao campo das Pesquisas para a Paz, nos remetem às crônicas jornalísticas de Nelson Rodrigues.<sup>2</sup>

Em 1970, Rodrigues (1995), ao chamar atenção para os *idiotas da objetividade*, já salientava para os riscos que os sujeitos incorriam de ter suas reflexões e sonhos reduzidos à mera obviedade. Quer dizer, o processo de reflexão, proposição de soluções ou análise social é pautado meramente à luz do fato evidente, porém consubstancialmente embebido da *idiotização objetiva*, havendo, assim, o desenvolvimento da autoc coerção que inibe os sujeitos de elucubrar a partir de outras perspectivas.

---

<sup>1</sup> O niilismo (do latim *nihil*, nada) é uma doutrina filosófica que atinge múltiplas esferas do mundo contemporâneo (arte, ciências, literatura, teorias sociais etc.), tendo como principal marca o ceticismo radical em relação às interpretações da realidade que aniquilam as concepções e valores. É a desvalorização e a morte do sentido, a ausência de finalidade e de resposta ao “porquê”. A morte do sentido e a desvalorização da realidade aludem para a não credibilidade de valores tradicionais. Como reforça Pecoraro (2007, p. 44): “Tudo é sacudido, posto radicalmente em discussão. A superfície, antes congelada, das verdades e dos valores tradicionais está despedaçada e torna-se difícil prosseguir no caminho, avistar um ancoradouro”.

<sup>2</sup> Crítico da imprensa brasileira da segunda metade do século XX, Rodrigues (1995) denuncia em suas crônicas ser de uma safra de jornalistas que não estavam escravizados pelo *copy desk* (revisor de texto), isto é, exerciam a escrita e o pensamento “livre” com a oportunidade de refletir fora das normatizações e amarras político-moralizadoras. Nesse contexto, reforça o jornalista, somos cotidianamente tragados por “idiotas da objetividade” (sic) (RODRIGUES, 1995, p. 75), que exaustivamente reverberam e reproduzem a mera objetividade e, *pari passu*, não se permitem e também não motivam os demais sujeitos/grupos a refletir outras possibilidades de solucionar/amenizar as problemáticas *societais*.

No bojo dessa ilustração e retomando o nosso posicionamento a respeito da característica do *niilismo* crítico, endereçada à Educação para Paz e à Paz, de forma alguma estamos sendo idílicos ou iludidos com a realidade, que, **sim**, se apresenta perpassada por violências, desigualdades, guerras, intolerância, entre outras problemáticas sociais. No entanto, especialmente, compartilhando das propositivas de Bobbio (2003) e Galtung (1976), advogamos que “agir” ou *analisar* a realidade somente diagnosticando a falência da humanidade ou considerando-se apenas a obviedade do estado estarecedor como os sujeitos se manifestam, a exemplo de como os *idiotas da objetividade* comumente ventilam, revela-se de pouca valia para um pesquisador, que ainda nutre esperança na humanidade e compreende, com respaldo na perspectiva freiriana, que *educar* é construir também o futuro.

De forma alguma, entretanto, estamos querendo afirmar que a crítica ou a descrição da realidade não tenha seu valor acadêmico. Contudo, a mera crítica pela crítica, com escassa ou reduzida apresentação de possibilidades de mudança da realidade, indiretamente, expõe a ausência de confiança da capacidade humana de mudar, de reelaborar sua *ação* e sua própria existência.

Com essa perspectiva e compreendendo a Educação para a Paz *como uma das possibilidades possíveis* para a transformação positiva das sociedades, <sup>3</sup> *meu interesse em investigar a temática da Educação para a Paz teve início no ano de 2012, em um estágio voluntário realizado em uma dada escola pública do Distrito Federal, localizada a dois quilômetros do maior lixão da América Latina (BBC, 2016). A escola da Cidade Estrutural me oportunizou maior contato com as múltiplas desigualdades sociais, injustiças e violências no contexto comunitário e escolar. A partir dessa vivência, foi despertado um processo de reflexão e indagação a respeito da interface Educação e Direitos Humanos.*

*Já no ano de 2013, com a realização das atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (Gruppe) da Universidade de Brasília (UnB), tive oportunidade de ser contemplado com um intercâmbio acadêmico na Universidade de Lisboa (UL). Em Portugal, desfrutei da*

---

<sup>3</sup> A fim de cumprimos os requisitos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), os trechos que se seguem em *itálico* apresentam um pouco do percurso acadêmico do autor, cujo fim é expor as justificativas pessoais que motivaram investigar a temática da Educação para a Paz. Reforçando esse requisito, Colombo (2005, p. 283) aponta para a importância do “narrador reflexivo”, isto é, “em que os discursos na primeira pessoa e na terceira pessoa se alteram, de modo a iluminarem-se reciprocamente”. Nesse sentido, nos trechos em *itálico*, adotamos o tempo verbal na primeira pessoa do singular.

*chance de estudar com um grupo de pesquisadores vinculados ao Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade de La Coruña, fundada pelo Professor Doutor Xesus Jares.<sup>4</sup>*

*Paralelamente a essas duas vivências que despertaram meu interesse em investigar a Educação para a Paz, no curso da minha graduação fui apresentado, por intermédio de algumas professoras, à Teoria das Representações Sociais (1961, 2012) (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici. Assim, com a conclusão da minha graduação, foi-me suscitado o interesse em investigar a Educação para a Paz, por meio do auxílio teórico da TRS.*

Desse modo, reconhecendo o exíguo tempo que perfaz a duração do Mestrado e já imbuído do interesse em dar continuidade a essa pesquisa em estudos futuros, nesse momento analisamos que resulta necessário adotarmos a máxima leninista: ‘Um passo atrás para dar dois à frente’. Portanto, ao reconhecermos a abrangência das múltiplas dimensões que perfazem a temática da Educação para a Paz e a característica da abstração/plasticidade conceitual que margeia esse campo, por exemplo, Paz, Tolerância, Cultura de Paz etc., prudentemente, a fim de subsidiar bases para estudos futuros, suscitamos como problema de pesquisa: *Confeccionar e analisar uma Matriz de Referência que subsidie pesquisa empírica a respeito da Educação para a Paz-Tolerância, a partir do aporte teórico da TRS.* Por meio desse problema, temos como objetivo deste estudo:

#### **OBJETIVO GERAL:**

- Elaborar e validar uma Matriz de Referência que subsidie pesquisa empírica a respeito da Educação para a Paz-Tolerância, com o auxílio do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961).

---

<sup>4</sup> Xerus R. Jares foi professor da Universidad de La Coruña, Espanha. Em 1983, fundou o Coletivo Educadores pela Paz da Nova Escola Galega, que coordenou até o ano de 2008. Foi presidente da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz e da Associação Espanhola de Investigação para a Paz (Aipaz). Autor de inúmeros livros sobre Didática e Educação para a Paz, é atualmente um dos principais teóricos ibéricos acerca da Educação para a Paz. É válido, por fim, sublinhar que Jares pertence a uma abordagem que compreende a Educação para a Paz, a partir de uma análise *sociocrítica/socioafetiva*, isto é, influenciado para investigar a Educação para a Paz, Jares faz, proeminentemente, utilização das referências da Sociologia e da Psicologia do Desenvolvimento Humano, em destaque J. Piaget e Kohlberg nos estudos da moralidade.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Construir uma *Matriz de Referência* sobre a temática da Educação para a Paz, com ênfase no princípio da Tolerância.
- Validar a *Matriz de Referência* com especialistas da área de Direito, Educação, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Teologia, utilizando o método de “grupo de prestígio”, conforme estabelecem James Conant e Clark Kerr.
- Redigir, a partir das análises dos especialistas, versão definitiva da *Matriz de Referência*, visando subsidiar o desenvolvimento de pesquisas em Educação para a Paz, por meio da Teoria das Representações Sociais (1961).
- Fornecer bases para elaboração de instrumentos de pesquisa a partir da *Matriz de Referência*, por meio do método desenvolvido por Lahlou (2003) de exploração das Representações Sociais registradas em Dicionários.

Abalizam como prerrogativas para realização desta pesquisa três justificativas complementares de natureza: *Técnica, Social e Teórica*.

A primeira justificativa que nos motiva investigar a temática da Educação para a Paz, tendo como interface o aporte teórico da TRS, visando à elaboração de uma *Matriz de Referência*, reside no caráter *técnico* que tal pesquisa pode oportunizar. A utilização e a elaboração de *Matrizes de Referência*, conforme ensina Stake (1982), não se constituem uma inovação ou procedimento recém-criado na área educacional. Embora seja comumente empregada na área da Avaliação Educacional, a *Matriz de Referência* assume destaque para outros campos da ciência por descrever, delimitar e estruturar conceitos e constructos teóricos que, por vezes, demonstram acentuado caráter abstrato.<sup>5</sup> Em adição, reforça Vianna (2005), o emprego da *Matriz de Referência* oportuniza a estruturação de descritores na caracterização do objeto investigado, permitindo, por conseguinte, ao pesquisador melhor delimitar o seu estudo focalizando específicos pontos do objeto/fenômeno investigado.

No que tange especificamente ao nosso estudo, a construção da *Matriz de Referência* tanto nos estudos em representações sociais como nas investigações da

---

<sup>5</sup> Ilustra essa assertiva a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (FCC) de Tavares et al. (2016), que, para cumprirem o objetivo de elaborar uma escala de valores socioemocionais, inicialmente as pesquisadoras construíram uma *Matriz de Referência* visando delimitar valores como: Solidariedade, Justiça, Respeito etc.

Educação para a Paz oportuniza um maior esclarecimento e delimitação do nosso objeto de pesquisa. Portanto, conforme mencionado anteriormente, ao se perfazer como uma temática transpassada por um conjunto de conceitos plásticos e fluidos, a Educação para a Paz, ao ser estruturada com o auxílio teórico de uma *Matriz de Referência*, assume um detalhamento, especificação e objetividade de quais princípios e dimensões estão sendo investigados.

A segunda justificativa que sustenta a realização desta pesquisa centra-se na sua *relevância social*.<sup>6</sup> Ratificando as defesas e as análises da Organização das Nações Unidas (ONU, 1999a; 1999b), Galtung (1976) e Jares (2002) compreendem haver nas sociedades, atualmente, uma gama de problemáticas sociais que obstaculizam o processo de pacificação na Terra. A Cultura Belicista (JAMES, 1985), na qual estamos circunscritos, conforme estabelece a ONU (1999a), compromete grande parcela das tentativas do desenvolvimento da Paz. Logo, entendendo a cultura como um fenômeno que pode ser reelaborado, a fim de transformar positivamente as sociedades, é fundamental desenvolver uma Cultura de Paz.<sup>7</sup>

Mediante a urgência de ser desenvolvida uma Cultura de Paz, a fim de enfrentar a Cultura Belicista, a ONU (1999a) e a Unesco (1999a) defendem que um dos compromissos de Estados e Nações neste século XXI é o desenvolvimento de uma Educação para a Paz que seja reconhecedora e perpassada por crenças, valores morais e representações norteados por princípios como o respeito aos Direitos Humanos, Justiça Social, Alteridade, Tolerância, entre outros.

Especificamente no contexto brasileiro, já há o desenvolvimento de pesquisas (cf. GUIMARÃES, 2005) e experiências (cf. DISKIN, 2008) que se dedicam a investigar e a praticar a Educação para a Paz. Embora haja o manifesto interesse de grupos brasileiros<sup>8</sup> em promover a Educação para a Paz, nota-se que

---

<sup>6</sup> É válido apontarmos que, comungando com André (2001) e Gatti (2000), não se trata de superestimarmos nossa pesquisa, mas compreendermos a *relevância social* do estudo como a consonância do objeto investigado em relação às problemáticas sociais.

<sup>7</sup> Embora aprofundemos a conceituação de Cultura de Paz na Parte I desta dissertação, é válido, sinteticamente, pontuarmos que partimos da compreensão de que Cultura de Paz “é um conjunto de valores, atitudes, tradições e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos; c) Que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional [...]” (ONU, 1999a, p. 1).

<sup>8</sup> Em especial, destacam-se os grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP) da Universidade de Brasília; Grupo de Estudos de Paz (Gepaz) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Cultura de Paz, Juventudes e Docentes da Universidade Federal do Ceará.

tal esforço ainda é diminuto, pois, como apontam os documentos nacionais (WAISELFISZ, 2016) e internacionais (ONU, 2015; HRW, 2017), o Brasil atualmente sofre uma “epidemia” de violências que encontra correlação positiva com a baixa qualidade da educação brasileira, reforçando, portanto, ainda mais a urgência da investigação da Educação para a Paz, no intuito do desenvolvimento da Cultura de Paz.

Tendo em vista as inúmeras problemáticas sociais apontadas como desafios para o processo de pacificação (ONU, 1999a), a premência de ser desenvolvida a Cultura de Paz (ONU, 1995a; 1999a; JARES, 2002), ratificamos que as pesquisas em Educação para a Paz se mostram como um campo investigativo fundamental tanto no âmbito educacional como na elaboração de práticas pacíficas.

A última justificativa que ampara a realização da presente pesquisa habita em sua *pertinência teórica*. Ao objetivarmos articular o aporte da TRS, com os estudos das Pesquisas para a Paz de Johan Galtung,<sup>9</sup> é inicialmente válido salientarmos que no âmbito acadêmico as investigações a respeito da Paz encontram resistências não pela ausência de qualidade, rigor ou fidedignidade, mas, sobretudo, conforme afirma Guimarães (2005),<sup>10</sup> por ser um campo que ainda está em revisão e reelaboração, em virtude de sua característica interdisciplinar e detentora de acentuando caráter filosófico.

Isso posto, afirmamos que a aproximação teórica da TRS e as Pesquisas para a Paz, com intuito de investigar a Educação para a Paz, trazem consigo *duas oportunidades teóricas*.

Considerando a já reconhecida aplicação da TRS na investigação do âmbito educacional, Jovchelovitch (2013) sublinha que tal teoria ainda tem um largo caminho a contribuir para esse campo; um exemplo é a Educação para a Paz. Partindo dessa compreensão, conforme levantamento<sup>11</sup> bibliográfico realizado, constatamos um baixo número de pesquisas no contexto brasileiro que abordam a Educação para a Paz sob a ótica da TRS.

---

<sup>9</sup> Johan Galtung é doutor em Sociologia, fundou em 1958 o Instituto de Pesquisa da Paz. É consultor da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo reconhecido mundialmente como o fundador da disciplina acadêmica “Pesquisa para a Paz”. Atualmente, é um dos principais teóricos e pesquisador na temática da Paz e Conflitos.

<sup>10</sup> Marcelo Rezende Guimarães doutorou-se em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), coordenou a ONG Educadores para a Paz. Publicou diversos livros acerca da temática da Educação para a Paz e Educação e Direitos Humanos. É considerado um dos mais renomados pesquisadores da Educação para a Paz no Brasil.

<sup>11</sup> Ver apêndices 2 e 3.

É interessante reforçar que já existem estudos no contexto europeu que se dedicam a investigar a TRS e a temática da Paz (GIBSON, 2012; VALENCIA 2010), principalmente pesquisando a influência da mídia em grupos separatistas (Espanha e Irlanda) e os empecilhos para a constituição da Paz. Conjuntamente, é válido destacarmos que grande parcela dessas pesquisas foi localizada em uma das principais revistas de publicação acadêmica em representações sociais (*Papers on Social Representations*), invariavelmente demonstrando a possibilidade da aproximação teórica da TRS com o campo das Pesquisas para a Paz.

Não obstante, reforçamos que, embora esses estudos utilizem o referencial das Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976), não foi objetivo dos supracitados investigadores estabelecer qualquer relação com a Educação para a Paz, aspecto que, em nossa interpretação, mais uma vez ratifica a importância de trazermos as contribuições teóricas da TRS no estudo da Educação para a Paz.

A segunda oportunidade de aproximação teórica da TRS com os estudos da Pesquisa para a Paz reside na possibilidade de ser realizada uma análise psicossocial da Educação para a Paz, ou seja, a TRS, ao promover uma virada interpretativa de uma Psicologia Social marcadamente positivista para uma Psicologia Social que reconhece os elementos culturais (ARRUDA, 2000), focalizou o *sujeito* em seu contexto histórico cultural, detentor de afetos, emoções e desejos (JODELET, 2009). Portanto, investigar a Educação para a Paz sob o prisma da TRS oferece bases para analisarmos o sujeito em uma realidade cultural que reconhece a existência da contradição (MOSCOVICI, 2012), dos afetos (JODELET, 2009), da emoção (LANE, 1993; VILLAS BÔAS, 2004), da violência (DOISE, 2009), de elementos ideológicos (SAWAIA, 1993; GUARESCHI, 2000; FRANCO, 2004) etc.

Tendo como alicerce essas três justificativas de caráter *Técnico, Social e Teórico* para elaboração e cumprimento do nosso objetivo, é profícuo registrar que para elaboração da *Matriz de Referência*, ao reconhecermos que a Educação para a Paz é perpassada por uma gama de princípios (por exemplo: Solidariedade, Alteridade, Justiça Social, entre outros), no presente estudo centramos nossa investigação no *princípio da Tolerância*. Tal ação ancora-se, majoritariamente, em *dois pressupostos complementares* de cunho *Social e Teórico*.

Antes de expormos as motivações de focalizarmos na Educação para a Paz o princípio da Tolerância, é oportuno assinalarmos um relevante ponto deste estudo:

ao investigarmos a Tolerância, recorrentemente trazemos à baila análises e reflexões a respeito da *Intolerância*.

Esse movimento ampara-se nas propositivas de Marková (2006), ao defender que há no conhecimento social uma estrutura complexa de pensamento coletivo constituído por *antinomias* como: quente/frio, esquerda/direita, branco/preto, *Tolerância/Intolerância*, entre outras. Nesse sentido, orienta Marková (2006), o pesquisador de representações sociais, ao reconhecer a existência de representações sociais *antinômicas*, deve realizar uma análise *dialógica*, objetivando, assim, interpretar as *antinomias* de forma integrada e interconecta com um todo analítico. Logo, primando por um estudo mais bem acurado a respeito do princípio da Tolerância, por vezes realizaremos digressões sobre sua *antinomia*, a Intolerância.

Posta essa informação, retomamos as explicitações das razões que motivaram pesquisarmos o princípio da Tolerância.

Conforme mencionado, organizações internacionais (ONU, 1999a; Unesco, 1999a; HRW, 2017) e pesquisadores (BAUMAN, 2004; WIEVIORKA, 2007; TOURAINE, 2005) indicam que na contemporaneidade é manifestada uma gama de violências sociais, entre elas a *Intolerância*. Distinta dos demais períodos históricos, esse fenômeno na atualidade assume novas feições e proporções; quer dizer, com a massificação das novas tecnologias da informação e comunicação, a *Intolerância* a agrupamentos/sujeitos ganha escala global (WALZER, 1999).

*Pari passu* a essa “ampliação” da *Intolerância*, verificamos que a gênese das práticas sociais que tecem esse fenômeno continua latente. Isto é, a *negação ao Outro agrupamento/sujeito*, embora tenha sido reprimida com o maior firmamento do contrato social e a legitimação do Estado (BOBBIO, 2004), continua avigorada por outras variáveis conjunturais, como os interesses econômicos (WIEVIORKA, 2007), a instalação do “novo fascismo social” (SANTOS, 2004; CHAÚÍ, 2016),<sup>12</sup> a economia do medo (FOUCAULT, 1995), entre outros aspectos.

---

<sup>12</sup> O afrouxamento ou a diminuta ação do contrato social pelo Estado, consoante Santos (2004) e Chauí (2016), fomenta a constituição de um *fascismo social*, em que o fenômeno da *Intolerância* se manifesta e se alastra como peste não só nas redes sociais, mas também nos espaços em que até outrora a temática da política era escamoteada pelo adágio “Religião, Futebol e Política não se discutem!”. Igreja, famílias, grupos de amigos etc., complementa Chauí (2016), tornaram-se campos de *peleia* no qual o sujeito que tem determinada orientação política ou até mesmo utilize específica cor de roupa incorre em não ser tolerado e achincalhado.

Diante do raciocínio de um quadro social no qual o fenômeno da *Intolerância* se intensifica, ao centrarmos esforços em pesquisar o *princípio da Tolerância* visando ao desenvolvimento da Educação para a Paz, acolhemos as propositivas de Maldonado (1997) e Jares (2002), ao defenderem a urgência de serem elaborados estudos que se contraponham a fenômenos sociais que obstaculizam o processo de pacificação.

Por seu turno, o segundo pressuposto que nos motiva estudar a Educação para a Paz, em correlação com o *princípio da Tolerância*, encontra consonância com as argumentações de Bobbio (2004) e Freire (2005). A partir do pensamento dos referidos estudiosos, é fundamental destacarmos que a *Tolerância* não pode ser interpretada exclusivamente como um dos princípios da Educação para a Paz, mas, sobretudo, como um valor moral que orienta e circunscreve as relações sociais da coletividade. Logo, é um profícuo objeto investigativo para estudarmos com o auxílio da TRS, visto que tal teoria tem como um dos seus atributos o estudo dos valores morais versados com as práticas sociais (cf. MOSCOVICI, 2012; PORTO, 2009;).

Ademais, complementa a ONU (1995a; 1999a), verifica-se que no curso histórico do século XX a *Tolerância* demonstra ser um dos valores morais que a humanidade mais se obliterou, contribuindo, assim, para a latência de violências sociais a grupos/sujeitos. Nessa linha de pensamento, Wieviorka (2007) argumenta que, interessados na transformação positiva da realidade, torna-se imperativo um *retorno aos valores*, de forma a reinterpretá-los à luz da conjuntura atual e apresentar possíveis saídas às problemáticas sociais. Com essa perspectiva, estudar o *princípio da Tolerância*, considerando-o como valor moral/fenômeno social, permite-nos melhor desenvolver uma Educação para a Paz alinhavada com os anseios de uma Cultura de Paz (ONU, 1999a).

Outro aspecto teórico que pontua a ONU (1995a) acerca da relevância investigativa do *princípio da Tolerância* é que ele *alicerça* e possibilita *desencadear* outros princípios que regem uma Educação para a Paz, como a Solidariedade, os Direitos Humanos etc., assumindo, assim, destaque entre a gama de princípios que delinham a Educação para a Paz.

Considerando as supracitadas prerrogativas *sociais* e *teóricas* para focalizarmos o *princípio da Tolerância* na Educação para a Paz, bem como as três justificativas de natureza *Técnica*, *Social* e *Teórica* para realização desta

investigação, a presente dissertação encontra-se estruturada em *três Partes complementares*.

Na primeira Parte, localizam-se os Referenciais Teóricos adotados para reflexão sobre a Educação para a Paz-Tolerância, de modo que no Capítulo 1 são realizadas uma apresentação e uma contextualização dos princípios que regem a Educação para a Paz; no Capítulo 2, são expostos o princípio da Tolerância e sua articulação com a Educação para a Paz; no Capítulo 3, estão dispostas as conceituações e reflexões a respeito da TRS e sua potencialidade na investigação de problemas sociais que obstaculizam a Paz (*Intolerância*).

Na segunda Parte, apresentamos o Método adotado para cumprimento do objetivo, em *quatro etapas*:

Na primeira etapa, trazemos à baila os procedimentos e os resultados da revisão bibliográfica sobre Educação para a Paz-Tolerância e Representações Sociais em banco de teses, dissertações e revistas eletrônicas do meio acadêmico.

Na segunda etapa, apresentamos o processo de elaboração da primeira versão da *Matriz de Referência* e sua validação no grupo de “prestígio”.

Na terceira etapa, expomos os procedimentos de organização, análises dos pareceres do grupo “de prestígio” e edição da *Matriz de Referência* definitiva.

Na última etapa, com intuito de fornecer bases para elaboração de instrumentos de pesquisas a partir da *Matriz de Referência*, a serem elaboradas em estudos futuros, empregamos o método de Lahlou (2003), de exploração das representações sociais por meio de dicionários, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados dos verbetes *Intolerância* e *Tolerância* em dicionários.

Na terceira Parte, encontram-se as Análises dos Dados distribuídas em dois capítulos: no primeiro, constam as análises dos pareceres e apresentação da *Matriz de Referência* definitiva; no segundo, encontram-se as análises das representações sociais da *Tolerância* e *Intolerância* a partir de Dicionários.

## PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

### CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO PARA A PAZ

*Não há futuro sem propósitos e projetos de paz!  
Não há futuro sem paz!”  
(PAPA FRANCISCO)*

Ao escrever sua obra, *A Era do Império* (1875-1914), o historiador Erick Hobsbawn enfatiza que na transição do século XIX para o XX as sociedades ocidentais, especialmente a europeia, eram caracterizadas pelo fenômeno social nomeado *Belle Époque*. Assentadas na crença da razão e da ciência, as grandes potências (Inglaterra, Alemanha, França, Itália etc.) adentraram o século XX trazendo a positiva expectativa de que as enfermidades, as desigualdades sociais e os múltiplos elementos que compõem o sofrimento da humanidade seriam solucionados por meio da fusão da razão, tecnologia e ciência (HOBSBAWN, 1990).

Com o estopim dos múltiplos conflitos políticos, *societais* e culturais que marcavam o primeiro quarto de século XX, entre eles, especialmente, a crise dos países europeus na partilha da África, Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Revolução Russa (1917), a positiva expectativa do futuro que caracterizava a *Belle Époque* foi vagarosamente declinando e constituindo um ávido questionamento da razão e das benesses que a tecnologia e a ciência traziam para a humanidade. Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a crise da modernidade se agrava de maneira definitiva, para alguns estudiosos (GIDDENS, 2001; TOURAINÉ, 1994; LIPOVETSKY; CHARLES, 2004); “as ideias de uma sociedade sem classes, de emancipação dos indivíduos e de bem-estar universal, fundamentos da modernidade, deixaram de ter força efectiva” (MATEUS, 2010, p. 134) e prefiguraram uma baixa e negativa expectativa de futuro, sendo este pacífico ou não. Como reforça Touraine (1994, p. 383): “A ideia de construir a sociedade do futuro, sociedade simultaneamente mais justa e mais avançada, mais moderna e mais livre, desapareceu arrastada pelas sucessivas vagas de totalitarismo”.

É fato notório, todavia, que o mesmo século XX, palco de catastróficas guerras e violências, fomentou o desenvolvimento de importantes organizações internacionais (Organizações das Nações Unidas; Cruz Vermelha; Médicos Sem Fronteira; Greenpeace, Human Rights Watch, entre outras) que trabalham para a

elaboração e efetivação de outras perspectivas de futuro que não venham a incorrer nos mesmos erros históricos da humanidade, e sim na promoção da paz.

Embora seja uma precipitação anacrônica comparar as expectativas dos sujeitos/sociedades em adentrarem em um novo século, a partir do pensamento de alguns investigadores (BAUMAN, 2001; WIEVIORKA, 2007), ingressamos no século XXI trazendo um agravamento de baixas e negativas expectativas de um futuro pacificado. Bauman (2001) alude que o século XXI, diferente dos demais séculos, iniciou-se tendo como *espaço de experiência*<sup>13</sup> o entendimento não cego na crença de que a razão ou de que a consciência oportunizaria ao sujeito um melhor amanhã. Para o sociólogo, o atual século começou como herdeiro de uma barbárie ética e moral de toda a humanidade engendrada no curso de todo o século XX.

Nessa conjuntura histórico-cultural, tendo como interesse em nossa investigação o estudo da paz, partiremos do entendimento de Galtung (1976), segundo o qual a paz se caracteriza como um fenômeno complexo e amplo que abarca a promoção de uma estrutura e de relações sociais marcadas pela presença da liberdade, justiça, igualdade, respeito e pela ausência de todo tipo de violência. A paz compreendida como meio e fim ansiado mundialmente exige do pesquisador não um olhar idílico ou bucólico na construção de um projeto de futuro pacífico para a humanidade, mas realista e conhecedor da barbárie produzida no curso da nossa história (GALTUNG, 1976).

Aditivamente, ratifica Galtung (1976) que o estudo sobre a paz, bem como de outros elementos investigativos que a perpassam, como a violência, o conflito, os direitos humanos, entre outros, deve ser pesquisado por um conjunto de áreas do conhecimento. Para o investigador, a paz é entendida como um objeto investigativo marcado por valores morais, conhecimentos e saberes sociais elaborados no curso histórico das sociedades, de forma a assumir proeminente relação com o campo do conhecimento religioso, filosófico, dos direitos sociais, elementos culturais idiossincráticos de cada agrupamento etc.; possibilitando, portanto, enxergar uma gama de representações sobre a paz.

---

<sup>13</sup> Koselleck (2006, p. 306-308 e 327), ao estruturar sua abordagem de análise histórica, estabelece dois conceitos essenciais, *espaço de experiência e horizonte de expectativa*: “a experiência e a expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político”.

Em confluência com a ponderação de Galtung (1976) e Baumam (2001), pontuam Moscovici (2003) e Doise (2001) que as investigações das representações sociais acerca de um objeto/fenômeno, ao assentarem-se sobre a influência da história, caracterizam-se como uma importante ferramenta de identificação das expectativas e posicionamentos sociais. Os grupos sociais, ao produzirem seus conhecimentos, saberes e valores, conforme Jodelet (2009); Villas Bôas e Sousa (2011), trazem as marcas das experiências históricas de forma direta ou articulada com as informações adquiridas e preexistentes. Portanto,

[...] o que reafirma a importância da consideração da dimensão histórica no estudo das representações sociais, sobretudo quando se trata de investigar seus processos de generatividade e de construção de estabilidade dos conteúdos representacionais [...] as representações sociais podem prefigurar os contornos futuros de um objeto, ou seja, as representações podem tornar-se expressão de uma aspiração social desejosa de nova configuração acerca de um determinado objeto (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 37 e 43).

Tomando como base os supracitados referenciais, o presente capítulo tem como objetivo apresentar reflexões acerca das problemáticas que envolvem a promoção da paz na contemporaneidade, estabelecendo, assim, uma relação entre os múltiplos fenômenos da violência social e pontuando a Educação para a Paz como uma das possibilidades instrumentais de ser desenvolvido um futuro pacífico. Para tanto, reconhecendo a complexidade dos elementos envolvidos para o cumprimento do nosso objetivo, pautaremos a análise trazendo a lume três eixos que julgamos fundamentais e que nos auxiliam a compreender como se centram as discussões e debates acadêmicos sobre a temática: 1.1 Desenvolvimento cultural do indivíduo bélico; 1.2 Sem sentido, sem ação coletiva, sem futuro pacífico; e 1.3 Educação para a Paz, princípios e valores.

### ***1.1 Desenvolvimento cultural do indivíduo bélico***

Ao objetivarmos investigar a temática da paz e as problemáticas sociais que circunscrevem esse fenômeno, é fato notório que muitos elementos submergem das reflexões; entretanto, conforme amplamente debatido na comunidade acadêmica e política, a busca pela paz traz como marca fundamental a discussão do fenômeno da violência (ONU, 1999a; UNESCO, 1995a; JARES, 2007). Atentos a esse aspecto,

a presente subseção tem por fim não escamotear ou furta-se do debate sobre a paz especificamente, mas apresentar uma contextualização histórica do desenvolvimento cultural do indivíduo com características bélicas.

Wieviorka (2007), ao investigar o fenômeno da violência e das problemáticas sociais na modernidade, aponta haver no curso histórico investigativo o desenvolvimento de três abordagens. A primeira delas, a mais clássica, estabelece a violência como uma conduta de crise, de maneira que o comportamento violento é uma resposta do ator ou atores sociais às mudanças que regem a sua frustração. Destacam-se nessa perspectiva teóricos como Alexis de Tocqueville, James Danies e Ted Gurr.

A segunda perspectiva pauta-se em compreender a violência portadora de um caráter racional, instrumental e fonte de “mobilização dos recursos”, movimentada para os atores sociais como meio para adquirir um fim determinado. Nessa perspectiva, violência e conflito não se separam; nomes como Thomas Hobbes, Charles Tilly e Anthony Oberschall assumem destaque nessa temática (WIEVIORKA, 2007).

A terceira abordagem, à qual nos afiliamos em nossa reflexão, vincula a relação entre cultura e violência. Nessa terceira corrente interpretativa, há a compreensão de que, no curso histórico formador dos grupos sociais e dos povos, subsiste um processo de construção social marcado pela naturalização de uma cultura belicista. Assim, por intermédio da socialização e das práticas culturais, resultou na formação de indivíduos que, por vezes, fazem a utilização da violência como instrumento resolutivo dos muitos conflitos sociais encontrados no seio da sociedade.

Ao ansiarmos não incorrer em uma perspectiva de análise histórica pautada na generalização/universalismo, totalitarismo e reducionismo causal, mas compreendendo haver no curso do desenvolvimento das sociedades marcas de continuísmos e descontinuísmos de determinados fenômenos históricos sociais, registramos que desde a origem do mundo a história da humanidade é marcada por um “banho de sangue”, em que tensões sociais e violências se tornam muitos mais perceptíveis do que a ocorrência de algum momento histórico de paz (WIEVIORKA, 1997; JAMES, 1963).

Nas sociedades ocidentais, notamos que a violência em suas múltiplas facetas, como as guerras, foi recorrentemente utilizada como instrumento para

propalar a “civilização” de um grupo dominante sobre outro dominado (JAMES, 1963). É característico, ainda, que as práticas violentas foram, ao longo do tempo, reelaboradas de acordo com os objetivos dos combatentes. Contudo, as violências que outrora ocorriam em espaços reais, agora, também, acontecem em ambientes virtuais. Ademais, constata-se uma maior incidência de fenômenos violentos em instituições que antigamente não apresentavam uma ocorrência tão severa (WIEVIORKA, 1997). Por exemplo, universidades, centros religiosos, empresas que representam o sistema financeiro mundial etc.

Desse modo, compreendemos por violência:

[...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo o ato de força, contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo o ato de violação da natureza de alguém e de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito [...] Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Tomando por base o entendimento de violência em Chauí (1999), verificamos a complexidade de elementos que o referido fenômeno agrega. Para tanto, como ainda expõe a pesquisadora, a investigação do fenômeno da violência se torna mais estarrecedora ainda, quando nos deparamos com a história da humanidade, sobretudo a dos povos tidos como “civilizados”.

No contexto ocidental, James (1963), ao investigar o período histórico da Pré-História até o final do século XIX, pontua que as guerras e as múltiplas violências sociais desempenhadas na sociedade apresentaram um elemento comum, nomeado pelo investigador de Espírito/Conduta de Pirataria. O *Espírito da Pirataria*, conforme o autor, caracteriza-se pelo Saque e pela Orgia de Poder. Verifica-se o Saque, ansiando as riquezas, fêmeas, alimentos, dominação de territórios e cultura. Por sua parte, constata-se a Orgia de Poder, visando sempre à manutenção da ordem apregoada pelo dominador e à ampliação do poder controlador sobre os indivíduos/grupos dominados. Identificamos que o *Espírito de Pirataria* desenvolvido nas sociedades estabelece estreita relação entre a economia

e os comportamentos sociais de conflito armado, fatores que contribuíram para a constituição do indivíduo moderno herdeiro de um tipo de cultura belicosa (JAMES, 1963).

Coadunando com esse posicionamento, ao investigar criticamente o processo histórico civilizador da sociedade, Elias (1994) traz a lume relevantes dados a respeito da constituição histórica da cultura bélica, ou como alguns investigadores (ABRAMOVAY, 2003; BRANCO; OLIVEIRA, 2012; MILANI, 2003) preferem: cultura da violência. Conforme o pensamento de Elias (1994; 1997), desde os primórdios da história, a violência se estruturou como uma característica das muitas sociedades, formando um *ethos guerreiro* nos indivíduos. É válido ressaltar que o *ethos guerreiro*, embora considerado por alguns estudiosos (SILVA; FLORES, 2011; ZALUAR, 1999) um constructo teórico polêmico e fomentador de debates acalorados na academia, não reduz a perversão/violência como inata ao indivíduo.

Portanto, o *ethos guerreiro* é compreendido, segundo Elias, como disposições socioculturais que fomentam práticas competitivas entre os indivíduos, estimulando a necessidade de vitória por intermédio da adoção de comportamentos de violência física ou psicológica para não somente vencer o oponente, mas, sobretudo, destruir sua moral e sua integridade (SILVA; FLORES, 2011). Coadunado com Silva e Flores (2011), Zaluar (1999) sublinha que o *ethos guerreiro* traz na estrutura social a modificação da maneira de viver dos indivíduos que ocupam as posições de vulnerabilidade social, diminuindo a expectativa de vida dos jovens, especialmente do sexo masculino, “instituinto o medo e a insegurança na sua relação com a vizinhança e a própria cidade, além de instituir o poder do mais forte ou, pior, do mais armado” (p. 149).

No entendimento de Elias (1994), o *ethos guerreiro* desenvolvido nos indivíduos centra-se sobre a base de dois princípios. O primeiro, que compreende a violência entre indivíduos como fenômeno produzido no contexto cultural e não inato à natureza da espécie humana; e o segundo princípio, que entende a violência relacionada como um prazer desenvolvido na sociedade e propiciadora da fundação das muitas civilizações.

No tocante a esse primeiro princípio do *ethos guerreiro*, no pensamento de Elias (1994) nota-se uma interpretação correlata com as reflexões filosóficas de Hegel (1807,1992), Marx e Engels (1848,2003) ao destacarem que a natureza e a cultura não são características humanas fragmentadas. A cultura é compreendida

como reflexo não causal do processo histórico, no qual o homem aprende a conhecer e a dominar a realidade. Nesse sentido, o comportamento violento não é inerente à natureza do indivíduo, mas fruto de um comportamento desenvolvido no processo histórico cultural e tencionado por meio das relações sociais conflitantes, logo sendo possível superá-lo (MARCONDES FILHO, 2001). Reforçando essa negação da violência como elemento da natureza do homem, a partir do Manifesto ou Declaração de Sevilha, de 1998, adotado pela Unesco, na 25.<sup>a</sup> Seção da Conferência Geral de 1989, Diniz (2014, p. 38) salienta:

É CIENTIFICAMENTE INCORRETO dizer que herdamos uma tendência a fazer guerra de nossos ancestrais animais [...].

É CIENTIFICAMENTE INCORRETO dizer que a guerra, ou qualquer outro comportamento violento, é geneticamente programado na natureza humana [...].

É CIENTIFICAMENTE INCORRETO dizer que no curso da evolução humana houve uma seleção de comportamentos agressivos mais do que de outros tipos de comportamento [...].

É CIENTIFICAMENTE INCORRETO dizer que os humanos têm (sic) um “cérebro violento” [...].

A forma como agimos é determinada pelo modo como fomos condicionados e socializados. Não há nada em nossa neurofisiologia que nos obriga a reagir violentamente.

É CIENTIFICAMENTE INCORRETO dizer que a guerra é causada por “instintos” ou por qualquer motivação isolada [...].

Coadunando com Diniz (2014), Guimarães (2008) destaca que, se a violência é constituída culturalmente nas relações sociais, não estamos condenados a ela, nem ela se constitui em um destino inexorável, de forma que a paz se apresenta como um projeto a ser construído e assumido pela civilização.

O segundo princípio, conforme o pensamento de Elias (1994), em que se assenta o *ethos guerreiro* nos indivíduos e nas sociedades, expõe a guerra e as violências como elementos atrelados ao prazer dos indivíduos e fundadores das civilizações. Constatamos a sustentação dessa premissa, especialmente quando debruçamos criticamente sobre momentos históricos da humanidade. Não obstante reconheçamos haver múltiplos momentos históricos que apontam para o desenvolvimento do *ethos guerreiro* como construção e consequência social, destacamos quatro relevantes períodos do Ocidente que melhor nos auxiliarão a compor a presente argumentação.

Na Grécia Antiga, Esparta, embora cultuasse inúmeros outros deuses de seu panteão religioso, dedicava especial oblação ao deus da Guerra, Ares. Esse

comportamento social, conforme Levi (2008), expõe inúmeros elementos dos valores morais, normas e crenças que estruturavam dada sociedade. Ao reverenciar o sagrado materializado pela guerra/violência a fim de vencer e não ser massacrado, notamos uma sociedade que, embora utilizasse a guerra como um meio para explorar, se religar ao divino e enriquecer, constatamos, no entanto, a lógica belicosa como um dos principais fins de Esparta. Visto que na constituição dessa sociedade havia uma classe social marcadamente militarizada, cuja única função era estar a serviço da guerra. Aditivamente, reforça o autor, o prazer pela e na violência social fora inculcado e reforçado nos indivíduos pelo reconhecimento social de determinados gestos em ritos de passagem, como a formatura, na qual o melhor aluno guerreiro era o indivíduo que mais decepara orelhas de escravos.

Em um segundo momento e com outras peculiaridades concernentes ao período histórico, percebemos no Império Romano uma continuidade e reelaboração do *ethos guerreiro* reforçada por uma doutrina da *pax romana*. A *pax romana* caracterizou-se como um período de 262 anos (de 70 a.C. a 192 d.C.) sem as guerras do Império Romano com outros povos. Segundo Goffart (1980), reverberava na extensão territorial do império a doutrina da segurança e proteção romana, porém, como marca do autoritarismo dessa política, tal período, contraditoriamente, foi assinalado por revoltas e rebeliões internas. Como exposto pelo historiador, “se a *pax romana*, significou um período de não guerra entre povos estrangeiros, não se pode dizer que esta paz tenha sido exercida no interior do império” (GOFFART, 1980, p. 87). Essa paz, por seu turno, embora reforçasse as primeiras tentativas do Estado Romano de desenvolver a paz, possibilitou a intensificação de uma construção social, na qual o *ethos guerreiro* passou a ser mais administrado por intermédio das normas e leis.

É conveniente pontuarmos que nesse período da *pax romana* houve o crescimento de políticas pautadas pela lógica da *panem et circenses*. Ofertando comida e jogos, o Estado romano propiciou nos coliseus espalhados no Império o divertimento violento. Assim, estima-se que só no coliseu de Roma foram mortos 500 mil pessoas e mais de 1 milhão de animais selvagens em lutas programadas.

Mediante a *pax romana* e a política da *panem et circenses*, verificamos, a partir do pensamento de Goffart (1980), que a constituição do Estado romano ao estabelecer o monopólio da violência legítima, por intermédio do exército e *vigiles* (polícia e bombeiro), paralelamente reforçou a formação de uma estrutura jurídica e

do direito de Estado, fatores fundamentais para uma reelaboração das práticas de violência dos indivíduos em lócus administrados/permitidos pelo Estado, como os coliseus. Tendo em vista o fenômeno histórico da criação de lócus de violência incentivado pelo Estado, de forma dialética, apontam Elias (1994) e Goffart (1980), foi gerada uma “economia do prazer violento”, ou seja, houve a modificação do *ethos guerreiro*, decorrente do/influenciado pelo fato de que os costumes e os hábitos violentos dos indivíduos somente poderiam ser expressos e “louvados” com a permissão do Estado, na arena.

O terceiro momento histórico em que permanecem os resquícios do desenvolvimento do *ethos guerreiro* é o da Idade Média (séculos V ao XV). Ao serem analisados os cânticos, as crônicas, os poemas e os contos produzidos nessa época, verificamos a constituição do personagem do “herói”, como um indivíduo hábil para matar, violentar, mas sempre cristão. Para Elias (1994), o louvor ao modelo de herói retratado pela arte da Idade Média exprime de forma pitoresca o princípio gozoso da constituição do indivíduo pautado pela agressividade e, conjuntamente, reforça a caracterização de uma estrutura social marcada pela barbárie. Até nos períodos de “paz” constatamos a administração do prazer por intermédio da agressividade. Por exemplo, caçadas de animais e torneios (justas) eram formas de lazer do *ethos guerreiro* da Idade Média.

Como reforça Elias (1994, p. 192-193):

[...] E sente prazer em torturar mulheres pobres. Manda-lhes cortar os seios ou extrair as unhas, de modo a que não possam mais trabalhar [...] o prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus membros nessa direção, fazendo com que parecesse necessário e praticamente vantajoso comportar-se dessas maneiras.

O quarto e último momento histórico que compõe o desenvolvimento social do *ethos guerreiro* perfaz principalmente a Modernidade, especificamente o século XX. Parteiro de duas guerras mundiais e muitas outras isoladas, o século XX caracterizou-se por ser o período histórico em que mais se documentou a barbárie e a violência aos direitos humanos. Hobsbawm (2007, p. 27), ao investigar a Modernidade, expõe:

No transcurso do século [século XX], no entanto, o preço da guerra deslocou-se se cada vez mais das forças armadas para a população

civil, não só como vítima, mas, de maneira crescente, como objetivo de operações militares ou político-militares. O contraste entre as duas guerras mundiais é dramático: apenas 5% dos que morreram na Primeira Guerra Mundial eram civis; na Segunda Guerra Mundial esse número subiu para 66%. Supõe-se geralmente que 80% a 90% das pessoas afetadas pelas guerras atuais sejam civis.

Aditivamente podemos constatar que o século XX revelou de forma tenebrosa a cultura da perversão, da banalização da vida humana, bem como a destruição do meio ambiente (ADORNO, 2000; ARENDT, 1963, 2013). Nesse mesmo século, embora tenham sido criadas instituições e organizações que buscavam o desenvolvimento da paz nas sociedades, notamos que houve, por meio da sobra do totalitarismo, do revanchismo e da rivalidade político-ideológica entre os Estados Nações, um rearranjo do *ethos guerreiro* para essa nova estrutura político-social.

O *ethos guerreiro* moderno estrutura-se pela “desumanização” do “outro”; assim, o prazer do *ethos guerreiro* centrou-se sobre duas bases: do incentivo do Estado na aniquilação do outro sujeito/grupo social e do prazer de ver, olhar e escutar uma situação/fato da manifestação da barbárie/violência sobre o outro (ELIAS, 1994; BARBOSA; MATOS; MACHADO, 2013; ZIMBARDO, 2007). Constatamos essa assertiva nas propagandas de guerra, filmes, fotos e músicas que envolvem as relações entre: estadunidenses e os soviéticos; nazistas contra os judeus, ciganos e negros; dos libaneses e sírios contra os israelenses; dos israelenses e palestinos etc. (HOBSBAWM, 2007). Assim, Wieviorka (1997, p. 7) complementa:

[...] a violência não é somente um conjunto de práticas objetivas: ela é também uma representação, um predicado, por exemplo, grupos, entre os mais abastados, atribuem eventualmente, e de maneira mais ou menos fantasiosa, a outros grupos geralmente os mais despossuídos.

É válido registrar, conjuntamente, que o *ethos guerreiro* moderno assume na atualidade, com o advento das tecnologias, a sincronicidade e perpetuação da imagem da violência. Um exemplo dessa característica foi a transmissão ao vivo e as sucessivos compartilhamentos dos vídeos da execução dos ditadores Muammar al-Gaddafi e Saddam Hussein nas redes sociais e outras mídias. Uma mensagem

clara ao mundo do conflito entre Estados e valores morais, sendo a imagem dos ditadores assassinados utilizadas como mecanismo de criar o “outro” bárbaro.

No entanto, o mesmo Estado Moderno Ocidental promotor da violência, ao sistematizar por intermédio do aparato jurídico legal as normas, regras, proibições, direitos e deveres sociais, criou paralelamente agências e estruturas sociais de regulamentação e mediação dos interesses individuais; fator fundamental para a mediação de conflitos sociais e da alteração do *ethos guerreiro*. Nesse cenário, o Estado interventor, promotor e mediador de conflitos sociais propiciou um maior controle do *ethos guerreiro* (ELIAS, 1994).

Ampliando a discussão, Foucault (1995), ao centrar suas análises na subjetividade e relacionar o poder do Estado e a violência legitimada, estabelece criticamente que no desenvolvimento histórico da institucionalização do Estado Moderno foi gerada uma *individualização*.<sup>14</sup> Ou seja, com a ampliação e o reconhecimento do Estado Moderno, paralelamente, foram prescritas orientações que visavam disciplinar o comportamento dos sujeitos a partir de uma determinada ordem social (FOUCAULT, 1995).

Fazendo menção às propositivas acerca da individualização de Norbert Elias em seu livro *A sociedade dos indivíduos* (1987), Bauman (2001), ao analisar a contemporaneidade, reflete sobre outros elementos que auxiliam o entendimento/a compreensão sobre o processo de individualização. Partindo do entendimento crítico, segundo o qual, na contemporaneidade, o Estado se encontra enfraquecido em razão das forças privatistas, da globalização, da mundialização do capital e das culturas, Bauman (2001, p. 40) resume a individualização como um fenômeno histórico que transforma a:

[...] “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia de *jure* (independentemente de a autonomia de *facto* também ter sido estabelecida).

---

<sup>14</sup> Embora reconheçamos que Michel Foucault teve como maior foco investigativo as temáticas do Poder e a formação do Sujeito (cf. FOUCAULT, 1995), conforme o pensamento de Hall (2006), Foucault paralelamente, ao expor o regime disciplinador que sujeita os homens, traceja a individualização que as agências de vigilância social engendram.

Bauman (2001) complementa que na conjuntura atual o indivíduo é delegado a uma sociedade na qual a liberdade não é acompanhada de condições sociais para que este a usufrua. Portanto, “não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros” (BAUMAN, 2001, p. 50).

Reconhecendo a resistência social presente nas relações de poder entre os sujeitos e os grupos sociais no processo de individualização, Foucault (1995) e Bauman (2001) salientam que paralelamente à prescrição de comportamentos socialmente “aceitos/impostos” vagarosamente no curso histórico, valores morais, crenças e representações em relação à percepção e à interpretação do fenômeno da violência foram alterados. Nesse sentido, Elias (1994), Foucault (1995) e Bauman (2001) aproximam seus pensamentos ao enfatizarem a modificação das categorias de análise que as sociedades produziram acerca da violência.

Tendo em vista esses quatro momentos históricos, notamos que o *ethos guerreiro* constituidor das sociedades e socialmente constituído foi se modificando e incorporando novas feições. Paralelamente, é fato notório que houve na modernidade, mediante a estruturação dos direitos sociais pelo Estado, a modificação da interpretação e da percepção da violência. Assim, reconhecemos que, embora tenha agido no curso histórico uma gama de tentativas de se acabar com as violências, segundo alguns pesquisadores (ELIAS, 1994; ADORNO, 2000; GUIMARÃES, 2008; FOUCAULT, 1995), existem marcas culturais de uma individuação que naturalizou a violência e a guerra no processo de constituição da subjetividade e na sociedade.

Portanto, é fundamental, a fim de objetivarmos não incorrer nos erros da barbárie que marcam o nosso passado e findarmos com os resquícios do *ethos guerreiro* em nossa subjetividade e práticas sociais, conforme Adorno (2000), Chauí (1999), Wiewiorka (2007) e Bauman (2001), primeiramente realizarmos uma profunda autocrítica da nossa cultura belicista e lutarmos “na transformação da cultura da violência em culturas de paz pelo caminho do esclarecimento geral” (GUIMARÃES, 2008, p. 73). Nesse sentido, reforçamos e trazemos à baila o papel primordial da educação como um dos instrumentos promotores para o desenvolvimento da paz.

## 1.2 Sem sentido, sem ação coletiva e sem futuro pacífico

*Quando o passado não mais lança luz sobre o futuro,  
o espírito caminha nas trevas...*  
(TOCQUEVILLE)

No século XIX, Arthur Schopenhauer (2005, p. 24), em suas reflexões filosóficas, sublinhava que “a vontade constitui o fundo das coisas”. A vontade, nessa perspectiva, aponta não somente a ação do sujeito no mundo, mas expõe a representação de mundo e de realidade que o sujeito deseja construir por meio da ação. Averiguamos que ao longo da história a humanidade sempre ansiou o estabelecimento da paz (GUIMARÃES, 2005), sendo esta compreendida de múltiplas formas e maneiras. Na contemporaneidade, segundo o pensamento de alguns estudiosos (HARTOG, 2013; BAUMAN, 2001), estamos assentados sobre uma cultura do *presentismo*, contribuindo e constituindo assim uma formação social pautada pela *desesperança* (WIEVIORKA, 2007; TOURAINE, 2005) e na *não ação* coletiva, os quais dificultam a promoção e a construção de um projeto de futuro pacífico.

Wieviorka (2007), Touraine (2005) e Bauman (2001), ao discorrerem sobre a contemporaneidade, reportam-se criticamente ao fenômeno do engessamento da ação coletiva para o cumprimento de um fim específico; por exemplo, uma ação coletiva e efetiva no que tange às problemáticas ambientais. Os pesquisadores analisam no mundo, de maneira integrada e similar, fenômenos sociais que trazem em seu bojo a herança histórica da individualização, mas, principalmente, um contexto social em que as tecnologias, o trabalho, os direitos e os deveres sociais, o meio ambiente, as relações interpessoais, os sentidos etc., se modificaram e trouxeram uma nova roupagem para a atualidade.

Ao objetivarmos expor essa conjuntura da *fragilização da ação coletiva* na atualidade como um dos elementos cruciais que dificultam o desenvolvimento de projetos de paz, guiados pelas propositivas de Wieviorka (2007) e Touraine (2005), é fundamental, inicialmente, apresentarmos o conceito e o constructo teórico que perfaz o *mal-estar moderno* (BAUMAN, 1997): *presentismo*.

Ao utilizarmos o conceito de *presentismo*, é válido, de início, pontuarmos que não ansiamos desenvolver uma análise reflexiva que venha a realizar uma

digressão no campo da Teoria da História, mas, sim, enfatizar alguns elementos sociológicos que emergem no contexto cultural de um momento histórico caracterizado por *presentismo*, a partir das reflexões de Wieviorka (2007), Touraine (2005) e Bauman (1997).

Contudo, no bojo da Teoria da História, é relevante memorarmos que o *presentismo*, ao ser um constructo teórico desenvolvido por Hartog (1996, 2013) sobre a influência de Fernand Braudel e Reinhart Koselleck, parte do entendimento de que a representação do tempo em cada momento histórico é marcada por um contexto cultural.<sup>15</sup> Assim, as formas de significação e de entendimento de regimes de historicidade (passado, presente e futuro), ao serem compreendidas como produções culturais, devem ser analisadas como elementos idiossincráticos de dado grupo social e em um lócus histórico-cultural (PIMENTA, 2015).

O *presentismo*, ratifica Hartog (2013, p. 152), manifesta-se no seio da Teoria da História como uma crise de profundo questionamento do “regime moderno de historicidade”. Tendo seu estopim no século XX, em 1960, no contexto francês investigado, afirma Hartog (2013, p. 135), em meio ao afã da mentalidade utópica revolucionária,<sup>16</sup> o alargamento dos ideais progressistas e o princípio futurista, deu-se início a uma produção de horizontes que “pouco ultrapassava o círculo do presente [...] os muros de Paris em 1968.<sup>17</sup> Neles se inscrevem um pouco depois: ‘*No future*’. Nos anos 1970, com a crise econômica do petróleo de 1974, a clivagem do espírito revolucionário comunista, entre outros fatores conjunturais, ganha força o fenômeno da mera aposta no presente e somente no presente, já que é no espaço de tempo do presente que existe alguma “certeza”.

---

<sup>15</sup> Complementando essa assertiva, Jasmin (2006, p. 9), influenciado pelo pensamento de Koselleck, chama atenção para a construção cultural de tempo: “O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como história de expectativas”.

<sup>16</sup> Contexto histórico da Guerra Fria, mundo marcado pelo conflito político-ideológico dos Comunistas *versus* Capitalistas, tendo como países representantes União Soviética e Estados Unidos das Américas. Duas perspectivas de futuro que conflitavam: “Pode, ainda, distinguir-se, no seio da modernidade, dois futuros, o liberal e o marxista. O futuro liberal residia no acumular progressivo de avanços sociais e tecnológicos. Significava o fim da estrada que o homem esclarecido devia percorrer, a recompensa pelo árduo esforço de realização do projecto moderno. O futuro marxista era simbolizado por uma falésia abrupta que irrompia da estrada em linha recta. Ele surgiria, de uma vez só, como o ponto de viragem da sociedade. O futuro liberal figurava a evolução. O futuro marxista figurava a revolução” (MATEUS, 2010, p. 141).

<sup>17</sup> Maio de 1968 – Greve geral estabelecida na França, envolvendo estudantes, sindicatos e intelectuais.

É nesse cenário que o *presentismo* se firma como um fenômeno massivo de descrença das metanarrativas (MATEUS, 2010; PIMENTA, 2015), dando, assim, maior proeminência da escrita histórica ao tempo histórico<sup>18</sup> do presente e, em contrapartida, negando o passado e o futuro. A instalação desse fenômeno tem como um de seus principais responsáveis a

[...] economia [midiática] do presente *que* não cessa de produzir e de consumir o acontecimento. Mas com uma particularidade: o presente, no momento mesmo em que se dá, deseja ver a si mesmo como já histórico, como já passado (HARTOG, 2013, p. 137).

Não opostos, mas influenciados e de forma semelhante a Hartog (2013) e Koselleck (1979/ 2006), o *presentismo*, na construção do pensamento sociológico de Wieviorka (2007) e Touraine (2005), caracteriza-se por ser um fenômeno social que marca a contemporaneidade. Para os sociólogos, o *presentismo* apresenta como síntese o comportamento individual e coletivo meramente pautado pela resolução de problemas no tempo e espaço do “aqui e agora”, ou seja, há uma desconexão e falta de reconhecimento das atitudes e práticas sociais elaboradas no passado histórico, bem como uma ausência da ação coletiva em prol de um projeto de futuro. Conforme os estudiosos, tal fenômeno traz como uma das principais propriedades um vazio/fragilização de sentido nas ações coletivas e particulares, decorrendo, assim, fenômenos como: o individualismo, a instantaneidade das relações sociais, a busca social ávida por um objeto/bem incerto etc.

Touraine (1994), embora tenha estabelecido algumas contraposições ao pensamento filosófico marxista da Escola de Frankfurt, converge com a reflexão de que no século XX germinou um racionalismo, no qual um dos fins foi orientar os sentidos dos sujeitos pela contingência da necessidade ou a “ilusão” desta em consumir determinado objeto ou bem. Touraine (2005) reitera que a fragilização do sentido se deu majoritariamente em razão de que na modernidade o sujeito, ao estar imerso em uma cultura capitalista e consumista, é exposto a uma gama de propagandas que professam inúmeras oportunidades e possibilidades de “felicidade”, porém contraditoriamente em nada garantem a satisfação do sujeito; e, quando momentaneamente “satisfeito”/saciado, o mercado e a cultura capitalista geram uma nova necessidade a esse sujeito, por conseguinte, são suscitados

---

<sup>18</sup> Seguindo essa corrente de teóricos da História, é relevante apontarmos que o conceito de tempo histórico está “associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ação, a suas instituições e organizações [...] não falará [portanto] de um único tempo histórico, mas sim de muitos, sobrepostos uns aos outros” (KOSELLECK, 1979/2006, p. 14).

aspectos que formam uma subjetividade marcada por um esvaziamento dos sentidos, ou melhor, uma subjetividade, cuja principal marca/sentido de orientação é o consumir.

Coadunando com essa análise da fragilização dos sentidos, Bauman (2001, p. 37, 85, 86) ilustra que:

[...] A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes [...] a satisfação não duraria muito, pois no mundo dos consumistas as possibilidades são infinitas, e o volume de objetos sedutores à disposição nunca poderá ser exaurido [...] na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores.

A partir do pensamento de Wieviorka (2007), Touraine (2005) e Bauman (2001), verificamos que o presentismo, ao trazer como característica a falta de sentido aos sujeitos, promove uma “ação” centrada, majoritariamente, na mera satisfação egoica do momento presente, pouco promovendo uma ação coletiva, objetivando algo comum/consensual para a sociedade.

A fraca articulação coletiva, bem como a percepção do *outro* como concorrente, produto ou adversário, promovem, segundo Wieviorka (2007), o fortalecimento de um sistema político social no qual a competição e a eficiência individual assumem destaque na nossa cultura. Nessa linha de raciocínio, sublinha Guareschi (2014), a competitividade, ao instituir-se como prática social cotidiana nas sociedades, possibilita a naturalização cultural de múltiplos outros elementos, como a exclusão e a culpabilização do indivíduo.

Consubstanciando a discussão, Bauman (2001) resgata que no bojo do *mal-estar da modernidade* um dos elementos que compõe a conjuntura atual e rompe com ideia de modernidade clássica na sociedade é o estabelecimento de uma crise de atores sociais, atrelada a um conformismo coletivo.

Partindo do pressuposto de que há na modernidade a diluição das autoridades e lideranças, subsiste uma maior distribuição do poder e das formas de poder. Bauman (2001) salienta que na atualidade o líder ou o herói, que até outrora detinham o poder, se tornou no imaginário social um “ser” difuso, que propiciou o

enaltecimento de atores sociais isolados compreendidos como *exemplos*.<sup>19</sup> Nessa linha de pensamento, Touraine (2005) complementa que na cultura do consumismo, a fragmentação das lideranças e o enaltecimento de atores *exemplos* oferecem maior diversidade na venda de produtos; isto é, em vez de consumirmos o produto propagandeado por um sujeito líder ou pequenos grupos líderes, podemos agora vender e ser consumistas de múltiplos produtos e bens ventilados pelos efêmeros atores *exemplos*. Nesse sentido, reforça Touraine (1994, p. 216):

Nos nossos dias, a imagem mais visível da modernidade é a do vazio de uma economia fluida, de um poder sem centro, sociedade muito mais de troca que de produção. Resumidamente, a imagem da sociedade moderna é a de uma sociedade sem atores.

Com a contínua pulverização de atores *exemplos*, é gerada no seio social uma era do relativismo e da instantaneidade, ou seja, embora a diversidade seja fundamental, esses atores *exemplos* propagandeiam, à luz de seus interesses e anseios, projetos imediatos e ao “gosto do consumidor”, portanto nem sempre dialogando com um plano macro de sociedade. Nesse sentido, a sociedade é colocada em uma posição perene de experimentação, na qual a palavra de ordem é “experimentarás tudo”, desde as drogas até os atos de violência mais irracionais (PIERONI et al. 2014).

É significativo pontuarmos que, na contemporaneidade, a experimentação exacerbada descrita por Bauman (2001) e Pieroni et al. (2014), também, tem como um de seus entrelaçamentos a recorrente utilização da imagem como forma de linguagem para propagandar a experiência a ser consumida. Isto é, já apontada por Guy Debord em seu livro *A sociedade do espetáculo* (1967), a construção social moderna tem sido marcada pela utilização da imagem. Contudo, tal imagem, considerada uma expressão cultural dos indivíduos/grupos, traz consigo a possibilidade de agregar valor social e delimitar e distinguir estratos sociais. Nesse bojo, é interessante sublinhar a experimentação na atualidade, por vezes, fazendo utilização da linguagem imagética como instrumento de reforçar/afirmar estilos de vida e produzir o último objeto de “experimentação” desejosa.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Um dos exemplos apontados por Bauman (2001), ao apresentar o *ator exemplo*, são os indivíduos criados pelas redes sociais, como os *youtubers*.

<sup>20</sup> Ilustra essa assertiva a recorrente adoção das imagens para fins de comercialização e produção de experiências de distinção de classe social nas redes sociais, em destaque o Facebook e o Instagram.

Outra característica que, de acordo com Bauman (2001), podemos agregar nesse cenário de fragilização de sentido na modernidade é a formação de uma “era do tudo ilimitado”. Para o sociólogo, o sistema social econômico, ao propagandear produtos como telefone *ilimitado*, internet *ilimitada*, aluguel de carros com quilometragem *ilimitada* etc., propicia uma formação social na qual os sujeitos são marcados pela relação limite e dinheiro; ou seja, quanto mais eu consumir e puder pagar, mais *ilimitado* eu serei. Nessa perspectiva, é interessante percebermos que tudo o que é *ilimitado* ou *infinít*, como se refere uma determinada propaganda telefônica brasileira, traz a marca da falta de controle, isto é, se torna fluido e com escasso sentido.

Na “era do tudo ilimitado” e da palavra de ordem “experimentarás tudo”, conforme Bauman (2001) e Touraine (1994), muitos *atores exemplos* propagandeiam uma cultura utilitarista que traz em seu bojo importantes elementos para refletirmos a perda de sentido. Bauman (2001), bem como Wieviorka (2007), ratificam que esse ávido comportamento em consumir, e consumir mais, originou socialmente uma sociedade de descarte, ou melhor, foi gerada uma crença social de que a última tecnologia já é ultrapassada. Por sua vez, no que tange ao sujeito, Bauman (2001) salienta que as relações sociais se tornaram descartáveis e efêmeras, isto é, tão superficiais quanto um *like* no Tinder.<sup>21</sup>

A multiplicidade de *telos* apresentada pela diversidade de *atores exemplos* torna imediatamente fragilizado um projeto comum, formando, dessa maneira, uma cultura de guetos, marcada pela sectarização, na qual o diálogo em prol da construção de um projeto de futuro resulta enfraquecido (BAUMAN, 2001; WIEVIORKA, 2007). Alguns estudiosos (BAUMAN, 2001; BOBBIO, 2003; 2004) exemplificam que na atualidade verifica-se uma assídua diminuição de grupos/movimentos sociais/setores dialogando e preocupados com a crise dos refugiados no Oriente Médio; e, quando há, caracteriza-se como um diálogo de moucos.

Diante do *presentismo*, o fenômeno do “não sentido coletivo” e particular e da pulverização de *atores exemplos*, aditivamente, é válido sublinharmos que se torna ainda mais frágil o desenvolvimento de um determinado projeto de futuro para a humanidade, sendo ele pacífico ou não. Nesse cenário, Wieviorka (2007) defende

---

<sup>21</sup> Tinder: é um aplicativo multiplataforma de localização de pessoas para encontros românticos cruzando informações de redes sociais e localizando as pessoas geograficamente próximas.

que se torna imperativo um reencantamento dos sujeitos por intermédio dos valores morais. A propositiva de Wieviorka (2007), porém, não pode ser confundida como saudosismo ou conservadorismo, em recorrer aos valores morais do passado como soluções para as problemáticas do presente e do futuro. O autor advoga que os valores morais, como elementos culturais dinâmicos e históricos, não podem ser reproduzidos e apropriados igualmente aos do passado, mas devem ser considerados elementos norteadores que possibilitam a transformação cultural.

Valores como solidariedade, respeito à vida, tolerância, cooperação e outros, segundo Wieviorka (2007), não se perderam na pós-modernidade, mas, sobretudo, adotaram outras feições com o fortalecimento do capitalismo moderno e da fluidez social. Nessa perspectiva, Bauman (2005) salienta que, embora a realidade seja estereotípica, na qual até o amor, um dos valores tidos/considerados como sacro no imaginário social, se modificou; é justamente no presente momento que se torna imperativo que a humanidade reflita e estabeleça uma autocrítica a respeito de seus sentidos e valores.

Portanto, tendo em vista a conjuntura histórica da naturalização da violência (ELIAS, 1994; ADORNO, 2000) do presenteísmo (WIEVIORKA, 2007) exposto e reconhecendo a educação como manifestação e promoção de valores morais de dada sociedade, trazemos à baila a Educação para a Paz. Segundo Jares (2007), a Educação para a Paz, como perspectiva educacional, promove uma forma particular de educação em valores, pressupondo, portanto, um ensino de valores morais por meio de uma “educação a partir de e para a ação” (JARES, 2007, p. 47) coletiva.

### **1.3 Educação para a Paz: princípios e valores**

Conforme anteriormente mencionado, perante um contexto histórico caracterizado pelo desenvolvimento de uma cultura belicista (JAMES, 1963), formadora de um *ethos guerreiro* (ELIAS, 1994) e potencializada por uma situação de crise, que é o *presenteísmo* (HARTOG, 2013; WIEVIORKA, 2015), podemos nos questionar: Não estaríamos vivendo uma crise na Educação?

Ao escrever seu clássico texto “Educação após Auschwitz” (1947), Theodor Adorno, já no meio do século XX, assinalava para a crise na Educação. Fazendo menção a Hobbes, Adorno (1947/2000) salienta que o terror de Auschwitz e muitas outras barbáries que compõem a nossa história são reflexos de algumas condições

sociais que contribuíram para o homem tornar-se o *lobo do homem*. Entre a gama de condições sociais que motivaram a atrocidade de Auschwitz, Adorno (2000, p. 127) destaca o papel da educação como um instrumento adotado para inculcar valores morais, crenças e emoções atreladas ao “velho e bom caráter autoritário” (*sic*), e com marcas de uma administração<sup>22</sup> que disciplina os indivíduos de maneira sádica para um determinado fim, que é a ordem não emancipadora e a adaptação desenfreada.

Atualmente, alguns teóricos educacionais (CHARLOT, 2000; PERRENOUD, 2000; FREIRE, 1992), ao estabelecerem seus pensamentos pedagógicos, pontuam que quem educa o faz para um fim ou objetivo; hoje, educa-se para a moral, para o empreendedorismo, para a liderança, para a cidadania, para a convivência, entre outros fins. Nessa miríade de educar para/sobre um específico campo do conhecimento/temática, comungando com Adorno (2000), Dubet (2004) afirma que se forma uma sociedade da eficácia e da hiperespecialização, porém com baixo questionamento do caráter manipulador ou irreflexivo de dada cultura e educação.

Comungando, portanto, da urgência de serem questionados nossa cultura e os valores morais que circunscrevem a educação, trazemos à colação a Educação para a Paz como um dos instrumentos que prima para não repetirmos Auschwitz, mas reelaborarmos nossa cultura belicosa em pacífica.

Entretanto, o que seria Educar para a Paz? O que seria Paz? Partindo dessas indagações, a presente subseção tem por fim expor algumas considerações teóricas sobre a Educação para a Paz, bem como assumi-la como perspectiva.

Jares (2002) e Galtung (1985), ao realizarem seus estudos, advogam que a Educação para a Paz centra-se sobre uma base conceitual complexa e polissêmica, posto que tanto o conceito de Educação como o de Paz podem ser focalizados por múltiplas áreas do conhecimento e culturas. Tendo em vista essa premissa, inicialmente discorreremos acerca da paz e, em seguida, aprofundaremos a temática da Educação para a Paz; nesse sentido, trazemos em voga as seguintes subseções: *1.3.1 Paz tradicional e paz contemporânea; 1.3.2 Educação para a Paz, princípios e valores.*

---

<sup>22</sup> “Porém o mal-estar na cultura tem seu lado social – o que Freud sabia, embora não o tenha investigado concretamente. É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional” (ADORNO, 2000, p. 122).

### 1.3.1 Paz tradicional e paz contemporânea

A construção do conceito de paz, como outros conceitos científicos, foi estabelecido por meio das relações histórico-culturais de cada sociedade e grupo. A paz, no século XX, foi um dos termos recorrentemente adotados nos discursos filosóficos, sociológicos e educacionais. O excesso e a banalização desse termo construíram um conceito fluido, ou seja, “abusou-se tanto, talvez porque a paz sirva de meio para obter um consenso verbal: é difícil ser inteiramente contra a paz” (GALTUNG, 1985, p. 27).

Ao investigarem a paz, Jares (2002) e Galtung (1985) apontam que a concepção dela na atualidade assenta-se sobre um imaginário coletivo de tradição popular que dificulta a estruturação da paz. A fim de melhor expormos a compreensão da paz advogada pelos teóricos e adotada nesta dissertação, permitirmos-nos uma breve digressão, sem recairmos, contudo, em uma pormenorização histórica ou etnocêntrica conceituação de paz.

Ao investigar o conceito de paz, Jares (2002) defende que ela é comumente ventilada pela mídia, nos discursos sociais e nos grupos e assentada majoritariamente sobre duas bases que dialogicamente se complementam e estruturam o pensar tradicional pacifista.

A primeira base traz como características representações de paz atrelada especialmente aos grupos religiosos. A paz nos discursos religiosos da tradição ocidental vincula-se a um caráter intimista de equilíbrio/tranquilidade pessoal e interior, no sentido grego de *eiréne* (harmonia). Nesse contexto, a paz nos remete à passividade, à serenidade e à servidão, na qual, ações dinâmicas, de contestação da ordem e mudanças sociais que rompem com a dada “harmonia” são percebidas como quebra da “paz” (JARES, 2002). Um exemplo dessa face da “paz” tradicional emerge dos manuais/regulamentos de determinadas instituições sociais – em que o conflito é evitado em prol de uma aparente ordem e “harmonia” do grupo.

Especialmente no Ocidente cristão, ensina-nos Scremin (2014) que essa representação de paz e sua relação com o sagrado fomentam no imaginário social que ela “pode ser alcançada somente no plano espiritual, no pós-morte, o que pode ser considerado como justificativa para o engessamento da paz como tema possível de ser discutido, pedagogicamente, no âmbito educacional” (p. 29).

A segunda base que se une à supracitada concepção de paz traz a lume a feição da paz interligada ao papel do Estado. Essencialmente nesse cenário, um conceito negativo de paz é definido como a ausência de conflitos bélicos ou como período de não guerra entre Estado e Nações. A paz, nessa perspectiva, é concebida em função de dois fenômenos:

1.º A manutenção da unidade e da ordem interior, situação que favorece os interesses dominantes; 2.º Defesa em face do exterior: *sivis pacem para bellum*.<sup>23</sup> Em ambas as circunstâncias, a capacidade de atuação em relação à paz é reservada ao Estado (JARES, 2002, p. 122).

Sem ignorar a existência de pontos de divergência, filósofos contratualistas como Hobbes, Rousseau e Locke, bem como o idealista Kant, aproximam-se em torno dessa perspectiva de paz como uma consequência da Lei/Estado (SCREMIN, 2014). Entre os filósofos, destaca-se Kant, em seu clássico livro *A paz perpétua* (1795); Kant (1795/2001), ao advogar que a paz é fruto de uma decisão racional, na qual é responsabilidade/*dever* do Estado promovê-la. Assim, na análise de Guimarães (2005, p. 115), Kant retira a temática da paz unicamente da tradição religiosa, utópica, transcendental e do sentido comum, “dota-a de racionalidade e incorpora-a na filosofia crítica, conferindo-lhe *status* epistemológico”. A mudança interpretativa da paz proporcionou, sobretudo, o florescimento de outras possibilidades de compreender a temática da paz na modernidade. Contrapondo-se a esses elementos que perfazem o conceito tradicional da representação de paz, Galtung (1985), Jares (2002) e Guimarães (2005) apontam para as limitações que essa concepção nos remete na atualidade. Conforme Jares (2002, p. 123):

[...] conceito de paz vigente hoje continua sendo o conceito ocidental tradicional, isto é, aquele que associa a paz com ideias como não agressão bélica e, em geral, como ausência de todo tipo de conflito. Conceito pobre, classista e interessado politicamente e até mesmo perverso, em certo sentido, visto que mantém o *status quo* vigente.

A supracitada crítica de Jares (2002) versa, ademais, que o conceito tradicional de paz, ao estar marcado pela égide ou sagrado ou do Estado, não

---

<sup>23</sup> *Si vis pacem, para bellum* é um provérbio latino. Pode ser traduzido como: “se quer paz, prepare-se para a guerra” (geralmente interpretado como paz por meio da força – uma sociedade forte sendo menos apta a ser atacada por inimigos) do autor Publius Flavius Vegetius Renatus (século IV).

potencializa os sujeitos a uma ação coletiva em desenvolver a paz. A harmonia/tranquilidade religiosa, a ordem e não guerras entre Estados e Nações, ao perfazerem as características do conceito tradicional de paz, de acordo com Jares (2002) e Galtung, (1985), permitem uma débil reflexão do pensar a paz na atualidade. Críticos a essa perspectiva a respeito da paz, os autores, estabelecem quatro relevantes aspectos que se contrapõem ao conceito tradicional de paz.

Por seu turno, é fundamental registrar que os teóricos contemporâneos (GALTUNG, 1985; JARES. 2002) que se dedicam a investigar a paz, ao estabelecerem a crítica do conceito tradicional de paz, paralelamente vão circunscrevendo o conceito de paz para a contemporaneidade que adotamos nesta dissertação.

O primeiro aspecto que torna o conceito tradicional de paz precário para a atualidade diz respeito ao seu entendimento como fim e meta intangível. Derivado de um ideal utópico e romântico, o conceito tradicional de paz advoga que esta nunca será alcançada plenamente e que sua efetivação decorre de fatores exclusivamente abstratos, por exemplo, Deus, amor, amizade etc. (SCREMIN, 2014).

Na atualidade, a compreensão da paz rompe a intangibilidade, apresentando-se, assim, como meio/processo para se alcançar mais elementos pacíficos para todos, isto é, não há uma limitação ou um estado pleno de paz, mas, sobretudo, o entendimento da paz como um processo de ação social, individual, coletivo e contínuo. Emergem princípios marcados como: respeito e cumprimento às leis, à cooperação, ao mútuo entendimento e à confiança entre todos os níveis sociais e nas relações interpessoais e intergrupais, como aspectos construtores da paz (GALTUNG, 1985; JARES, 2002).

O segundo aspecto enfatizado por Galtung (1985) é como o conceito tradicional de paz nos restringe quanto ao modo de analisar o fenômeno do conflito. Marcado sob a égide da ideologia tecnocrático-conservadora, o conflito é meramente compreendido e atrelado a características de negatividade, violência, desgraça, má sorte. Nessa ótica tradicional de paz, é preciso evitar conflitos e conformar-se com as situações da realidade.

No que tange à confusão imagética do conflito atrelado à violência, contrapõe Jares (2007, p. 35): a “violência é apenas um dos meios para resolver o

conflito. A violência tende a suprimir o conflito apontando para a eliminação do adversário. *A violência é um meio, o conflito, um estado*” (grifo nosso).

Compreendido como um estado, Jares (2007) e Galtung (1985) percebem o conflito com uma característica social comum que permeia todas as relações das sociedades, no qual valores antagônicos e interesses divergentes o perfazem. Para os teóricos, não se trata de naturalizar o conflito como habitual em nossas sociedades, mas perceber no estado de conflito a possibilidade positiva de mudanças e construtora de dinâmica que, por vezes, são necessárias nas relações sociais. Sobre a influência de Galtung, Salgado e Ferreira (2012, p. 60) reforçam a positividade ao analisar o fenômeno dos conflitos:

[...] um conflito construtivo será aquele em que são usados meios de persuasão pelas partes envolvidas (por oposição a meios coercitivos), e em que essas reconhecem a legitimidade das restantes e não ameaçam a sua existência. Também tendem a ser o resultado de negociações cooperativas, nas quais se encontram soluções aceitáveis.

Nessa linha argumentativa, complementa Jares (2002), se o estado de conflito se estabelece como um fenômeno inevitável, isso não significa que tenhamos com ele resultados nefastos, ou seja, a problemática não reside no conflito, mas, sobretudo, na mediação e gestão dos conflitos. Entender o conflito, por meio do prisma contemporâneo de paz, necessariamente envolve o dever de as sociedades desenvolverem estratégias coletivas e individuais, assim como fortalecerem as instituições do Estado, em prol da mediação e da resolução dos conflitos de maneira pacífica.

Pensar o conflito, a partir da perspectiva da paz contemporânea, acrescenta Munhoz (2009, p. 43), traz elementos pacifistas gandhianos, isto é, “longe de separar duas partes, o conflito deveria uni-las, precisamente porque têm sua incompatibilidade em comum [...] porque têm uma incompatibilidade em comum deveriam esforçar-se para chegar juntas a uma solução”. Nesse entendimento, o conflito, à luz da paz contemporânea, traz fundamentalmente características de um estado no qual se tornam imperativos a mediação e a integração entre as partes em prol de uma resolução pacífica.

O terceiro aspecto que torna o conceito tradicional de paz incipiente para contemporaneidade decorre da débil articulação estabelecida entre a paz e outros

elementos que circunscrevem a atualidade, tais como: os Direitos Humanos, Justiça Social, Democracia, Meio Ambiente, Valores Sociais etc. Reconhecendo a complexidade dos mencionados elementos, destacaremos, de maneira especial, a relação entre Paz, Democracia e Direitos Humanos.

Historicamente considerada recente, a tríade paz, democracia e direitos humanos ganha destaque fundamentalmente a partir do século XX. Após 1945, em razão da barbárie das duas grandes Guerras Mundiais, verificamos, nos discursos dos Estados, Nações e das Organizações Internacionais (ONU, 1999a), que o modelo político ocidental de democracia, embora apresentasse falhas, é apontado como um dos modelos políticos mais adequados para o desenvolvimento da paz. Contudo, não podemos ser precipitados, o conceito tradicional de paz, também, nos remete à democracia, esta, porém, sendo organizada em um contexto em que negros, mulheres, entre outros grupos minoritários, eram considerados não cidadão, ou seja, não usufruíam plenamente dos direitos de uma democracia nos moldes modernos (GALTUNG, 1985).

Fazendo menção ao pensamento do filósofo Bobbio, Jares (2002, p. 30) frisa que a democracia, os direitos humanos e a paz são três aspectos do mesmo movimento histórico: “sem direitos humanos reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos”. Portanto, analisar a paz na contemporaneidade exige imediatamente interconectá-la a uma ação política do Estado e da sociedade em que a democracia e os direitos humanos, de fato, sejam vivenciados por todos.

O quarto elemento que torna frágil o conceito tradicional de paz para o presente deriva-se do reducionismo da paz como a ausência da guerra, bem como da simplificação do entendimento do que seja violência. Conforme Jares (2002), o conceito tradicional de paz nos impossibilita de analisar outras formas de violências, como as estruturais (por exemplo: fome, desemprego, desigualdade social, discriminação étnica e religiosa, exploração econômica etc.), que, por vezes, são tão perniciosas quanto as violências diretas. Como reforça Jares (2002, p. 94):

Em primeiro lugar, a paz não é o contrário da guerra, mas sim a sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único. Em segundo lugar, a violência não é unicamente o que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios belicosos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violências menos

visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

Ainda conforme Jares (2007, p. 32), pensar o fenômeno da violência na atualidade sob a ótica da paz contemporânea é especialmente agregar novos elementos de análise, isto é, entendermos que as necessidades humanas quando não satisfeitas podem promover outras formas de violência:

1. A violência “clássica”, da guerra ao homicídio; 2. A pobreza, em geral, as privações no campo das necessidades materiais; 3. A repressão e a privação dos direitos humanos; 4. A alienação e a negação das necessidades superiores.

É relevante, todavia, termos em mente que os teóricos da Pesquisa para a Paz (GALTUNG, 1985; JARES, 2007), partindo dessa crítica do reducionismo ao conceito de violência, estruturam o conceito contemporâneo de paz.

Galtung, ao pensar sua Teoria da Paz e Conflito (1969), arquiteta uma construção conceitual de paz que visa dialogicamente abarcar as múltiplas violências da atualidade. Para o teórico, todas as análises da paz deveriam estar vinculadas a uma apreciação das violências, “já que desse modo revelam-se mais facetas nos conceitos, o que nos permite fazer mais escolhas conscientes” (GALTUNG, 1985, p. 103). Nesse entendimento, defendendo a existência social marcada por meio de três formas de violências, o sociólogo norueguês percebe didaticamente uma íntima correlação das nomeadas *violência direta*, *violência estrutural* e *violência cultural*.

A *violência direta* caracteriza-se como a manifestação de agressões físicas e/ou psicológicas que lesam ou matam a pessoa de forma intencional, instrumental e rápida, produzindo trauma somático ou total. Por seu turno, a *violência estrutural* centra-se na “própria estrutura social entre humanos, entre grupo de humanos (sociedade), entre grupos de sociedades (alianças, regiões) no mundo” (GALTUNG, 1996, p. 2). Assim, a violência estrutural tem origem nas composições econômicas e políticas da sociedade, ocorre quando pessoas são vítimas da opressão política, exploração econômica ou subjugação social. Por fim, a *violência cultural* se traduz em uma rede que legitima os outros dois tipos de violência por meio do seu sistema de normas e comportamentos (BARBOSA; MACHADO, 2013).

No que tange ao fenômeno educacional, essa categorização de violências (*direta*, *estrutural* e *cultural*), elaborada por Galtung (1996), converge com algumas

ponderações de Abramovay (2003), ao descrever que as práticas escolares também são caracterizadas pela estreita relação das supracitadas violências. Para a pesquisadora, as *violências diretas* que ocorrem na escola entre professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar são agravadas pela junção das *violências estruturais e culturais*; a desigualdade social e o não cumprimento dos direitos sociais, sendo uma *violência estrutural*, ratifica Abramovay (2013), se traduzem como exemplo de elementos que compõem as violências culturais e diretas na/da escola.

Tendo como base essas perspectivas de *violência direta, estrutural e cultural*, Galtung (1996) estabelece então o seu conceito de paz contemporâneo. Compreendendo haver duas formas de paz, o autor salienta primeiramente para a *paz negativa*, pautada como a mera ausência da guerra, mas não a eliminação e predisposição social de a sociedade incorrer em praticar violências estruturais. Em contrapartida, a *paz positiva* perfaz não somente uma forma de prevenção contra conflitos armados, mas a construção de sociedades nas quais as pessoas comunguem verdadeiramente do espaço social e que não haja violências estruturais e culturais. Perante esses quatro movimentos críticos da paz tradicional, o quadro a seguir expõe, de maneira resumida, as principais diferenças entre os conceitos e percepções da paz tradicional e da paz contemporânea:

**Quadro 1 – Diferenças entre a paz tradicional e contemporânea, a partir das reflexões de Galtung (1985) e Jares (2002)**

PAZ TRADICIONAL	PAZ CONTEMPORÂNEA
Partindo de um ideal utópico e inalcançável, a paz é entendida como um fim, um estado, que se busca, porém jamais será alcançado.	A paz é um processo contínuo e acessível no qual a cooperação, o respeito mútuo e a confiança devem ser as bases das relações interpessoais e intergrupais.
O conflito é percebido de maneira negativa e atrelado a fenômenos de violência. Busca-se evitar o conflito e promover a conformação do indivíduo às situações.	Compreendido positivamente, o estado de conflito traz à sociedade mudanças e dinâmica às relações sociais. “A paz é o resultado do modo como as diferenças e consequentes conflitos são geridos” (SALGADO; FERREIRA, 2012, p. 60).
Sob a influência religiosa e do Estado, a paz é atrelada especialmente à manifestação do sagrado e da Lei.	Propicia a interconexão da paz com outras áreas como os Direitos Humanos, Justiça Social, Democracia, Meio Ambiente, Valores Sociais etc.
A paz define-se como ausência de guerras e violências diretas. Limita a paz às relações internacionais e nacionais dos Estados.	A paz define-se como a ausência de todo tipo de violência direta, estrutural e cultural. Traz consigo a justiça social e os direitos humanos como condições fundamentais para a paz contemporânea.

Fonte: Dados do pesquisador

Tendo em vista as críticas dirigidas à paz tradicional e os aspectos abalizados por Galtung (1985) e Jares (2002) que estruturam a paz contemporânea, adotamos nesta dissertação o entendimento da paz como um fenômeno complexo e amplo que abarca a promoção de uma estrutura social e de relações sociais marcadas pela presença da liberdade, justiça, igualdade, respeito. Sobretudo, pela ausência de todo tipo de violência e que traz, acima de tudo, o dever da ação dos sujeitos e dos grupos em prol da mudança da realidade (GALTUNG, 1985). Partindo desse conceito de paz, passamos agora discorrer a respeito da Educação para Paz.

### *1.3.2 Educação para a Paz, princípios e valores*

Imbuídos das problemáticas que permeiam a contemporaneidade e da atualização do conceito de paz, expostos nas subseções anteriores, a presente subseção tem por objetivo apresentar os princípios e os valores que constituem a Educação para a Paz.

Entretanto, antes de expormos objetivamente os princípios e os valores que circunscrevem a Educação para a Paz, permitir-nos-emos realizar uma digressão explanando as origens e as justificativas para o estabelecimento de uma Educação para a Paz. Realizando essa incursão, simultaneamente emergirão alguns princípios e valores da Educação para a Paz, entretanto reforçamos que somente adentraremos na exposição desses princípios no segundo momento desta subseção.

A Educação para a Paz, adotando a perspectiva didático-crítica de Jares (2002; 2007), é fruto de quatro movimentos históricos: Movimento Escolanovista; Organização das Nações Unidas (ONU); Ideais de Não violência; e Pesquisas para a Paz.

A Educação para a Paz passou a ser uma temática debatida depois da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918). Com a barbárie das batalhas de trincheiras e o extermínio de grande parcela da população jovem europeia, povos e nações ocidentais iniciaram um processo revisionista da educação e dos modelos pedagógicos, com intuito de estruturar uma educação de preservação da paz (JARES, 2002).

O movimento pedagógico da Escola Nova ganha destaque nesse contexto. Intelectuais escolanovistas, em particular Montessori, Bovet e Piaget, críticos do

modelo tradicional escolar, apontavam que a educação e a escola em todos os países da Europa esforçavam-se para formar sujeitos para mera obediência e passividade, mas em nada faziam para desenvolver o espírito crítico, autônomo, cooperativo e respeitoso entre os sujeitos. Nesse sentido, a barbárie das guerras, na compreensão dessa corrente pedagógica, decorre fundamentalmente em razão do adestramento contínuo e paciente que os Estados realizaram em seus cidadãos (GUIMARÃES, 2005).

Com esse entendimento, na Educação para a Paz na propositiva dos intelectuais escolanovistas destaca-se Montessori (2004, p. 48-49), que defendia:

Falar de uma Educação para a Paz em uma época crítica como a nossa, em que a sociedade está constantemente ameaçada pela guerra, poderia parecer fruto de um idealismo ingênuo. Mas acredito, ao contrário, que a preparação da paz por meio da educação é obra eficazmente construtiva contra a guerra, entendendo que as guerras de hoje não se justificam pelas exigências dos povos nem lhes oferecem nenhuma esperança de progresso... [...] hoje, neste período particular da história, a educação assume uma importância considerável. Insistimos cada vez mais sobre sua utilidade prática, que podemos resumir em uma frase: a educação é a melhor arma para a paz.

Partindo de uma pedagogia irenista, o pensamento educacional pacifista de Montessori traz a lume críticas à educação tradicional que promove a competitividade, a individualidade, a não solidariedade e entende a obediência como obstáculo à consecução da paz. Assim, são germinados no Ocidente os primeiros ideais da educação para a não violência, igualmente como da educação para a desobediência às normas e valores não éticos (GUIMARÃES, 2005).

Influenciada pelos ideais de Rousseau, Montessori (2004) traz à baila, ainda, em seu pensamento educacional pacifista, a infância como um período “puro, neutro, igualmente livre e desligado de todas as ideias filosóficas e dos partidos políticos” (p. 136). Portanto, a infância se insere como o principal período de intervenção pedagógica em prol da formação do sujeito pacifista. Outro elemento salientado por Montessori é a importância do trabalho como instrumento pedagógico para se construir a paz.

Com o entendimento de que o sujeito se coloca como um ser ativo na ação educacional, Montessori (2004) defende que é por meio do trabalho e no trabalhar que o sujeito criticamente, ao estabelecer interações com o meio e com os *outros*

atores sociais, transforma a realidade propagando as ideias das ações pacifistas. Paralelamente a esse princípio, ao determinar a relevância da ação do trabalho na modificação da realidade em prol da paz, Montessori (2004) adota uma concepção universalista da humanidade, ou seja, não restringe a ação transformadora somente a um lócus específico, mas concebe a humanidade como uma única nação que urge pela paz.

Aditivamente, é válido sublinharmos, a partir da compreensão montessoriana, que a humanidade é evocada para elaborar/constituir espaços formativos adaptados para a formação do sujeito global. Isto é, a escola deve primar pela formação de um sujeito “preparado, consciente de sua missão cósmica, [que] será capaz de construir um novo mundo de paz” (MONTESSORI, 2004, p. 103). Para tanto, ratifica a educadora, é fundamental desenvolver uma Ciência da Paz:

É singular, de fato, que não existe uma **ciência da paz** desenvolvida, ao menos nas suas características externas, como aquela da guerra, no que se refere aos armamentos e estratégias [...] No que diz respeito à paz, **não existe nenhum esforço ordenado e constante de pesquisa que se chama ciência**; pelo contrário, entre os infinitos conceitos que enriquecem nossa consciência, **falta o conceito de paz** (MONTESSORI, 2004, p. 7 – grifo nosso).

Paralelamente a essa afirmação de Montessori (2004), podemos enfatizar que essa educadora foi uma das precursoras em apontar a necessidade de ser desenvolvida uma sistematização conceitual da paz, bem como ratificar para a urgência em refletir tal temática no âmbito científico, permitindo, por sua vez, salienta Guimarães (2004), estabelecer relevantes matrizes investigativas, para a consolidação da Educação para a Paz como um campo de pesquisa científico.

Um segundo intelectual do movimento escolanovista dedicado à Educação para a Paz foi o educador francês Bovet. Com Claparède, Bovet, ao fundar na Suíça o Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1912, inaugura nos estudos da Educação para a Paz o modo de pensar tal temática sob o manto da ciência psicológica. Nesse sentido, Bovet e Claparède, conforme registrou Parrat-Dayan (2008, p. 59), apregoavam:

A Educação para a Paz, segundo eles, deveria ser feita através do estudo das condições psicológicas que favoreceriam a emergência de atitudes pacifistas, de um lado, ou nacionalistas, de outro, com

tendência à intolerância e, portanto, contrárias à promoção da paz entre as nações.

Bovet, inspirado pelos princípios do cristianismo social, traz a lume a Teoria do Instinto de Luta ou Combativo (1940), como instrumento para refletir a respeito da Educação para a Paz. Influenciado pela psicanálise de Freud e pela filosofia pragmatista de W. James, Bovet advoga em sua teoria que o sujeito traz em sua natureza e cultura instintos à luta e ao combate; portanto, se essa pulsão à luta e ao combate for reprimida, resultarão perigosas repercussões (LOUREIRO, 2015).

De acordo com Loureiro (2015), Bovet realça, então, que a Educação para a Paz deve, acima de tudo, ser uma educação das pulsões, dos instintos, na qual o papel do educador é canalizar os instintos de luta dos aprendizes para atividades socialmente aceitas. Bovet estrutura, portanto, quatro maneiras de os instintos de luta serem manejados para situações menos agressivo-violentas (JARES, 2002).

No *Desvio*, o indivíduo é sujeitado a um desvio imposto a si próprio, de tal modo que, em uma analogia, todo o esforço muscular e os sentimentos presentes em uma luta corporal são preservados no desafio proposto a si próprio. A *Platonização* significa canalizar as pulsões por meio de uma atividade intelectual, como discussões/debates sobre determinados temas. A *Objetivação* seria alcançada por meio do interesse na prática de luta dos *outros*, seja pela leitura de história de heróis de guerra ou no esporte; e enfim, a *Sublimação Total*, canalização de toda a pulsão da energia primitiva em um esforço moral, científico, religioso, artístico etc. (LOUREIRO, 2015).

O terceiro intelectual escolanovista dedicado a refletir sobre a Educação para a Paz foi o biólogo Piaget. Diferente dos demais intelectuais escolanovistas supracitados, Piaget, ao visar estruturar sua reflexão sobre a Educação para a Paz, posiciona-se a partir da *Bureau International de L'Education*, vinculada à Unesco. Em razão desse posicionamento político institucional, Piaget traz à luz importantes elementos para se estudar a Educação para a Paz na década de 1930.

Para o teórico, a principal problemática da Educação para a Paz “é, com efeito, encarar um interesse real que possa levar cada um a compreender o outro, em particular a compreender o adversário” (PIAGET, 1934/1998, p. 133). Ainda, sublinha que pensar uma educação pacifista é, acima de tudo, desenvolver no sujeito princípios de colaboração internacional, norteados pela autonomia dos indivíduos, liberdade de pensamento, liberdade moral e liberdade política.

Outro aspecto fundamental da Educação para a Paz são os estudos desenvolvidos sobre a Educação Moral. Conforme Piaget (1998), toda a sociedade, ao possuir um conjunto de valores, tem por dever educar o aprendiz sobre uma base moral universal, portanto independentemente de interesses nacionais e de classes sociais. Nesse sentido, Carvalho (2011) salienta que, no pensamento de Piaget, a Educação para a Paz, ao ser pautada pelo ensino da educação moral do sujeito, traz em seu bojo regras e normatizações norteadas por valores sociais comuns como a liberdade, a tolerância, o respeito ao outro, a igualdade etc.

Diante desses intelectuais, Montessori, Bovet e Piaget, verificamos que o movimento escolanovista, ao refletir sobre a Educação para a Paz, apresenta uma pioneira e otimista concepção de ser humano. A Escola Nova, ao objetivar a formação do sujeito em sua integralidade, inicia uma perspectiva que defende o aprendiz como um ser de ação ativa, criadora e transformadora da realidade, princípios fundamentais para a pacificação e modificação da realidade. Sinteticamente, nessa concepção pedagógica:

[...] resultam com relação a Educação para a Paz a consideração da escola a serviço da criança e da humanidade, a defesa de seus direitos, o questionamento da função social que cumpria a escola tradicional na perpetuação dos valores dominantes e a busca de outros valores humanos por meio de um novo tipo de educação, criando métodos e procedendo uma profunda revisão curricular (JARES, 2002, p. 43).

O segundo momento do desenvolvimento da Educação para a Paz, conforme Jares (2002), concerne à perspectiva da Organização das Nações Unidas (ONU), especificamente no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Igualmente, ao fim da Primeira Guerra Mundial, com o término da barbárie da Segunda Guerra Mundial, alguns Estados e Nações (especialmente, Estados Unidos, União Soviética, Inglaterra e França) centram novamente a atenção no sistema educacional, objetivando retomar e desenvolver a formação pacífica nos sujeitos.

Contudo, diferentemente das preocupações político-sociais que emergiram com o fim da Primeira Guerra Mundial, após 1945, o mundo adentra em uma nova fase de conflitos internacionais, trazendo assim outras apreensões (HOBSBAWM,

2007). As possíveis ameaças de uma guerra nuclear, que perpassam o período histórico (1945-1989) da Guerra Fria, bem como problemas derivados da descolonização e da neocolonização, da violação aos direitos humanos, do revanchismo e da corrida armamentista, foram fatores conjunturais que estabeleceram a necessidade de organizações internacionais, que agregavam e mediavam interesses de alguns Estados e Nações, refletirem acerca da Educação para a Paz.

A ONU, embora seja uma instituição recém-fundada, já a partir de 1945, ao criar a Unesco, dá início ao estabelecimento de estudos e investigações a respeito da Educação para a Paz, empregando a Educação Ciência e a Cultura como elementos a serviço da paz.

A Unesco estabelece em sua carta fundamental: “That since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed”<sup>24</sup> (Unesco, 1945). Assim, Educação para a Paz, na perspectiva da Unesco, de 1945 a 1995, é perpassada primordialmente por três eixos: 1. Compreensão internacional e consciência supranacional; 2. Ensino relativo ao sistema de Nações Unidas e organização Internacional; e 3. Ensino relativo aos Direitos Humanos (GUIMARÃES, 2005; JARES, 2002).

Definida na Conferência Geral de 1947, a educação para a compreensão internacional e consciência supranacional teve por objetivo inicial a preocupação centrada na paz e na segurança internacional. Ansiando a construção do sentimento de cidadania mundial pelo caminho do conhecimento mútuo entre os povos e culturas, a Unesco indica alguns aspectos que perpassam a consciência internacional:

1. Ensinar como viveram e vivem os outros povos.
2. Reconhecer a contribuição de cada nação ao patrimônio comum da humanidade.
3. Como um mundo dividido pode chegar a ser cada vez mais solidário.
4. Inculcar a convicção de que as nações devem cooperar nas organizações internacionais.
5. Organizar os estabelecimentos escolares para a aprendizagem da democracia, liberdade, igualdade e fraternidade, mediante a experiência vivida (JARES, 2002, p. 58).

---

<sup>24</sup> “Assim como as guerras nascem nas mentes, é nas mentes humanas que devem ser erguidas defesas para a paz” (tradução do autor).

Tendo em vista esses aspectos que perpassam a consciência internacional e supranacional estabelecidos pela Unesco (1947), criticamente didatizados por Jares (2002), verificamos já nos primeiros documentos da ONU sobre a Educação para a Paz que são defendidas a importância da alteridade e a relevância do resgate histórico de cada povo e cultura que perfaz a humanidade. Por seu turno, notamos que emergem ideais fortemente atrelados à cultura ocidental, por exemplo, a orientação do modelo político (Democracia) defendido.

Trazendo à baila um enfoque global/planetário, a ONU/Unesco ressalta que a Educação para a Paz, a partir da compreensão internacional e consciência supranacional, deve em sua práxis educativa ser interdisciplinar e orientar o aprendiz para a solução e compreensão dos problemas fundamentais da humanidade (UNESCO, 1999a). Notamos que nessa compreensão de Educação para a Paz é preconizada uma formação educacional pautada por um compreender a realidade para um agir sobre ela, ou seja, a Educação para paz pensada pela ONU imediatamente traz como imperativo uma ação transformadora e positiva sobre o mundo.<sup>25</sup>

O segundo eixo delineado pela concepção de Educação para a Paz da ONU/Unesco é o ensino relativo ao sistema, estrutura e ideais das Nações Unidas e demais organizações internacionais pacifistas. Depois de sucessivos debates entre as delegações de educadores e pesquisadores da paz, nas conferências (1950; 1951; 1954; 1956; 1958) da Unesco é estabelecido que, para os ideais pacifistas defendidos pela ONU ganharem maior reverberação e reconhecimento da população, era importante, portanto, ser apresentada em todos os níveis educacionais, até mesmo na educação informal, a ONU como instituição de todos e a serviço da paz para toda a humanidade (UNESCO, 1951).

Verificamos nesse segundo aspecto que a ação da ONU de expor sua estrutura, sistema e ideias permite popularizar o conhecimento de direitos e deveres universais, conforme estabelecido em suas declarações. É interessante pontuar que essa propositiva da ONU, atualmente, é desenvolvida por projetos como: “Jovens Líderes” e “Parlamento Jovem”.

O terceiro eixo trazido na concepção de Educação para a Paz da ONU/Unesco é o ensino referente aos Direitos Humanos. Partindo do

---

<sup>25</sup> Destacamos como exemplo de Educação para a Paz, conforme apregoada pela ONU, as experiências que se encontram relatadas no documento da Unesco em Diskin (2008).

reconhecimento da contínua violação aos Direitos Humanos, os dirigentes da ONU “chegaram à conclusão que não se conseguiria um mundo pacífico sem uma proteção internacional dos direitos humanos eficaz” (UNESCO, 1969, p. 09).

A partir da conferência de 1950, a Unesco estabelece recomendações internacionais relativamente ao ensino dos Direitos Humanos, tanto prático quanto teórico, “para todos os níveis educativos, desde os elementares até o ensino superior; inclusive na educação de adultos e movimentos de juventude” (JARES, 2002, p. 62).

No ano de 1974, na 18.<sup>a</sup> Conferência Geral da Unesco, em parceria com o Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo, é recomendado que o ensino dos Direitos Humanos deveria ser apoiado em pesquisas multidisciplinares, com o foco na compreensão de fatores que determinam a violação dos Direitos Humanos. Emergem como temas de ensino e pesquisas em Direitos Humanos recomendados:

- O *apartheid* e as consequências do colonialismo, do neocolonialismo e de todos os tipos de racismo; [...] - A tortura, os desaparecimentos, o terrorismo de Estado e de outros tipos, e as execuções, em particular as de caráter arbitrário ou sumário; - A pobreza e a fome; - A constante corrente de refugiados; - A proteção das minorias. [...] - A liberdade de pensamento, de consciência e de religião (JARES, 2002, p. 63).

Constatamos que as temáticas apresentadas para ensino e pesquisa em Direitos Humanos ainda são atuais e relevantes. A problemática do *apartheid*, da década de 1960 nos Estados Unidos e na África do Sul, embora tenha “passado”, ainda permanece de forma velada no preconceito e racismo entre as culturas.

Da mesma forma, as torturas, os desaparecimentos e as execuções de caráter arbitrário ainda se fazem presentes. As prisões de Abu Ghraib em Bagdá, de Guantánamo em Cuba e de Pedrinhas em São Luís do Maranhão são estarrecedores exemplos da ausência e do cumprimento de uma educação em Direitos Humanos nas sociedades. Por seu turno, não podemos deixar de salientar os desaparecimentos e as execuções perpetrados durante todo o período das ditaduras na América Latina e até hoje, como foi o *Caso Amarildo*, no Rio de Janeiro, Brasil.

O terrorismo atual de grupos como o Boko Haram, na África, o Estado Islâmico, na Síria, a Al Qaeda, no Paquistão e Arábia Saudita, reforçam a atualidade

e a urgência de uma Educação para a Paz, alicerçada no ensino dos Direitos Humanos.

Considerando esses três eixos – 1. compreensão internacional e a consciência supranacional; 2. o ensino da estrutura e ideais das Nações Unidas; e 3. o ensino aos Direitos Humanos –, segundo a ONU/Unesco, averiguamos que a posição da ONU (1999a) traz consigo a marca da atualidade, porém estabelece considerável foco em uma Educação para a Paz atrelada à segurança internacional (GUIMARÃES, 2005). É válido ressaltar, contudo, que a partir de 1999 a ONU/Unesco estabelece outros importantes princípios a respeito da Educação para a Paz. Entretanto, exporemos em destaque a Cultura de Paz em um segundo momento, ao discorrer sobre os princípios atuais da Educação para a Paz.

O terceiro movimento histórico da Educação para a Paz traz à tona os ideais de não violência. Estudar a Educação para a Paz, a partir do movimento de não violência, traz uma educação com bases apregoadas por líderes, ideólogos, filósofos e autores como Gandhi, Vinoba, Lanza Del Vasto, Luther King, Muller, Sémelin, Nelson Mandela etc. Entre esses pacifistas, destacamos Gandhi, Lanza Del Vasto e Martin Luther King como os mais influentes ideólogos de uma Educação para a Paz, norteada pela adoção da conduta da não violência.

Antes de expormos o pensamento de cada um dos três pacifistas supracitados, é de grande relevância pontuar que os ideais de não violência que perfazem a Educação para a Paz foram estruturados para aplicação em ambientes de educação formal (escola, colégios, universidades etc.), bem como não formais (casa, rua, praças etc.).

O grande precursor no mundo dos ideais de não violência, indubitavelmente, foi Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948). Embora não estructure formalmente a abordagem ou teoria pedagógica da Educação para a Paz à luz da não violência, Gandhi, utilizando-se dos conhecimentos milenares da Índia e da sua experiência na Inglaterra e na África do Sul,<sup>26</sup> estabelece dois princípios centrais a serem aplicados na Educação para a Paz: Satyagraha e Ahimsa, isto é, a “firmeza na verdade” e a “ação sem violência” (GUIMARÃES, 2005).

---

<sup>26</sup> No que tange à vida de Gandhi, é válido destacar: “Ele desenvolveu a concepção da não violência em três momentos principais de sua vida: na África do Sul, onde atuou como advogado, desde 1893, em defesa dos direitos dos *coolies*, minoria indiana com direitos civis extremamente limitados; na Índia, a partir de 1915, trabalhando em defesa dos *intocáveis*, a maioria pobre, discriminada e considerada impura; e, a partir de 1919, na luta pela independência da Índia da dominação do Império britânico” (GUIMARÃES, 2005, p. 67 – grifo do original).

“Satyagraha e Ahimsa são como duas faces da mesma medalha, ou melhor, como as duas faces de um pequeno disco de metal liso e sem incisões” (GANDHI, 1998, p. 130). Elas situam a *não cooperação* e a *desobediência civil*, isto é, o movimento de não violência pautado pela Satyagraha e a Ahimsa traz a *não cooperação* às injustiças sociais e a *desobediência civil* às leis não norteadas pela moral/ética e que corroboram e sustentam privilégios de uma minoria em detrimento da opressão de muitos (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005).

Verificamos que há no pensamento de Gandhi a defesa de uma formação educacional do sujeito, na qual é exigida não uma passividade ou conformação, mas principalmente autonomia e afirmação pessoal como passos para se conseguir a liberdade e se contrapor às opressões sociais. É interessante, por sua vez, entendermos na filosofia da não violência de Gandhi uma Educação para a Paz que evoca necessariamente uma coerência e comunhão de interesses. Na interpretação de Jares (2002), Gandhi traz em sua filosofia da não violência uma Educação para Paz direcionada não somente para uma única pessoa/grupo, mas comunitária, em prol de um fim comum que é a liberdade do sujeito/grupo das injustiças sociais, marca fundamental para se desenvolver a paz.

O segundo pacifista que ressaltamos é o italiano Lanza Del Vasto (1901-1981), discípulo de Gandhi. Lanza Del Vasto, fundamentado pelos ideais pacifistas da não violência e objetivando expor ao mundo experiências da possibilidade da paz, funda em 1948 a Comunidade da Arca em Occitânia, na França. A Educação para a Paz em Lanza Del Vasto concentra-se em uma ação comunitária que consiste em educar a criança a partir da base filosófica gandhiana.

Lanza Del Vasto estrutura um modelo educacional no qual o processo de aprendizagem da criança é marcado pelo estímulo ao trabalho comunitário e o desenvolvimento da criticidade às leis e às ordens. Em acréscimo, é válido ressaltar que o “sistema” educacional de não violência elaborado por Vasto vai até o quarto nível do sistema educacional francês<sup>27</sup> (GUIMARÃES, 2006).

Por seu turno, outro elemento que perfaz a educação em Vasto é o de que, de acordo com esses ideais pacifistas, no curso educacional da criança são eliminados elementos que elevam a competitividade, como exames, prêmios e classificações (GUIMARÃES, 2006).

---

<sup>27</sup> Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

Averiguamos que a perspectiva de Educação para a Paz abalizada pela não violência, abraçada por Lanza Del Vasto, visou colocar em prática os postulados pacifistas de Gandhi. Entretanto, enfatiza Jares (2002), a Comunidade da Arca, assim como outras experiências da educação não violenta, incorreram em uma simbiose didática da Escola Nova, estabelecida especialmente entre os posicionamentos de Montessori (trabalho) e os da Escola Moderna de Freinet (aula-passeio).

O terceiro pacifista que destacamos é o estadunidense Martin Luther King (1929-1968). Como os demais líderes e filósofos pacifistas supracitados, Luther King, também, não sistematizou a Educação para a Paz ou uma educação para a não violência. Contudo, Luther King, utilizando o princípio da não violência e do amor ao próximo, não deixou de ensinar à humanidade formas de buscar e desenvolver um mundo pacífico. Como expõe em seu discurso ao receber o prêmio Nobel da Paz, em 1964:

Recuso-me a aceitar a ideia de que o homem seja meramente um amontoado de despojos e restos de naufrágios no rio da vida, incapaz de influenciar o desdobramento dos eventos em torno dele [...]. A expressão que simboliza o espírito e a manifestação exterior desse espírito é a “não violência”. [...] Mais cedo ou mais tarde, todos os povos do mundo terão que descobrir uma maneira de viver juntos em paz e, assim, transformar essa ameaçadora energia cósmica em um salmo de fraternidade. Para conquistarmos isso o homem deverá desenvolver um método para todos os conflitos humanos em que se rejeite a vingança, a agressão e a retaliação. O fundamento desse método é o amor (KING JR., 1964 apud ABRAMS, 2001, p. 18).

Em 1968, influenciada pela luta e propositivas de Luther King, é fundada em Atlanta, Estados Unidos, a Escola Martin Luther King, objetivando dar continuidade e preservar a luta/memória de Martin Luther King. A escola se destacou em favor dos direitos civis e da luta social contra o racismo e o preconceito.

Notamos que Gandhi, Lanza Del Vasto e Martin Luther King, embora não tenham estruturado uma pedagogia ou teoria da Educação para a Paz por meio da não violência, permitiram majoritariamente uma reflexão da Educação para a Paz como instrumento de ação política. Gandhi, ao adotar e influenciar os demais indianos com a conduta da não violência, possibilita-nos perceber a promoção de uma Educação para a Paz ativa, contestadora e com o potencial de empoderar os sujeitos para a transformação positiva da realidade.

Os ideais de Martin Luther King, por sua vez, ratificam a Educação para a Paz por meio da não violência como uma ação política no episódio do boicote aos ônibus de Montgomery, Alabama (EUA) (1955-1956). No período do *apartheid* nos Estados Unidos, influenciada pelo pensamento de não violência na luta em favor dos direitos civis e contra a segregação racial iniciada por Luther King, Rose Parks, ao ser presa e multada por recusar-se a ceder o seu lugar em um ônibus para um homem branco, provocou o desencadeamento de um boicote de 381 dias contra as companhias de ônibus locais, proporcionando um amplo debate a respeito dos preceitos e dos maus-tratos dirigidos/direcionados aos negros.

O quarto movimento histórico da Educação para a Paz revela as marcas das Pesquisas para a Paz. Na década de 1950, nasce uma nova disciplina nomeada de Pesquisa para a Paz (*Peace Research*), que primeiramente teve como foco a investigação da paz para a orientação de políticas públicas de Estados e organizações internacionais.

Nascida nos Estados Unidos, oriunda da revista *Journal of Conflict Resolution*, a Pesquisa para a Paz teve como principais fundadores Lewis Fry Richardson, Quincy Wright e Pitirim A. Sorokin. No entanto, a Pesquisa para a Paz desenvolveu-se principalmente na Suécia e na Noruega, em razão do *International Peace Research Institute Oslo* (PRIO), coordenado pelo professor Johan Galtung. Esse teórico, ao estruturar sua Teoria da Paz e do Conflito na década de 1960, enfatiza que a Pesquisa para a Paz firma-se como uma disciplina com alto conteúdo de juízos de valor, não neutra, aberta, dinâmica e com uma clara intencionalidade de intervenção social (WIBERG, 2005). Nesse sentido, o pesquisador da paz se estabelece como um sujeito “que traz uma contribuição de ordem cognoscitiva à obtenção da paz. Dessa forma, rechaça-se a teorização abstrata para ter sempre presente que as contribuições teóricas devem servir para realizar uma mudança social” (JARES, 2002, p. 82).

No tocante à contribuição das Pesquisas para a Paz, voltadas para o desenvolvimento da Educação para a Paz, segundo Jares (2002), Galtung promoveu a reformulação de uma série de conceitos, entre os quais se destaca, em primeiro lugar, o próprio conceito de paz, conflito e violência, possibilitando, assim, um pensar a educação pacifista a partir de novos horizontes que aos poucos, no curso histórico, foram incorporados pela ONU/Unesco.

É interessante percebermos que essa reelaboração conceitual estabelecida pela Pesquisa para a Paz possibilitou que emergissem outros princípios na Educação para a Paz. No bojo dessas reelaborações, conforme Sousa (2007) e Guimarães (2003), foram desenvolvidas algumas abordagens pedagógicas que se dedicavam a educar para o conflito. Ou seja, ao entender que o “trampolim do desenvolvimento” é o conflito, a Pesquisa para a Paz defendeu a não eliminação deste, contudo optou por proporcionar ao sujeito o desenvolvimento de uma “uma bagagem de experiências que auxiliarão o indivíduo futuramente a adotar resoluções construtivas ou não violentas, isto é, alternativas pacíficas de solução para os problemas” (SOUSA, 2007, p. 136).

Outro importante aspecto desse raciocínio baseia-se em promover uma Educação para a Paz norteada pela indignação e reivindicação de direitos sociais. Influenciada pelo constructo teórico de paz positiva de Galtung, Maldonado (1997) defende que, para pensarmos a Educação para a Paz como construtora de futuro, é necessário primeiramente desenvolver no aprendiz a habilidade de autocrítica cultural, porquanto é por meio da crítica e da indignação que o aprendiz pode desenvolver a adoção de uma intervenção social positiva.

Com base nos quatro movimentos históricos da Educação para a Paz – Escola Nova; Organização das Nações Unidas e Unesco; Ideias de não violência; e Pesquisas para a Paz –, averiguamos que no curso do século XX a temática da paz foi colocada definitivamente no campo educacional. Emergem desse curso histórico da Educação para a Paz sinteticamente alguns princípios:

Quadro 2 – Movimentos e princípios da educação para paz

MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ
<b>Escola Nova</b>	Educar de maneira integral. Educar o sujeito para a autonomia, criatividade e transformação social. Educar o sujeito com base na moral e valores universais. Educar por meio do trabalho. Educação moral.
<b>ONU/Unesco (1945-1990)</b>	Educar para a compreensão internacional e consciência supranacional. Educar para a intervenção social. Educar para a cidadania mundial. Educar de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Ensino da estrutura, sistema e ideais das ONU. Ensino dos Direitos Humanos.
<b>Ideais de Não violência</b>	Educar para não violência. Educar para uma consciência crítica individual e comunitária. Educar para e em uma ação política. Educar para não cooperação das injustiças.
<b>Pesquisa para a Paz</b>	Reconhecer a Educação para a Paz tendo como características: juízos de valor, não neutra, aberta, dinâmica e com uma clara intencionalidade de intervenção social. Educar para a resolução pacífica de conflitos. Educar para a indignação das injustiças sociais e opressões.

Fonte: Dados do pesquisador

Apesar desses princípios que constituem a Educação para a Paz, a partir da década de 1990, em razão de uma nova conjuntura global proporcionada pelo fim da Guerra Fria e da latência de outras mazelas sociais, são afloradas novas ideias para a Educação para a Paz. Com a força do movimento em construção da educação para o século XXI, enunciado por Delors (1996), são estabelecidas orientações para a educação do futuro, no que tange à Educação para a Paz. Essencialmente, destacamos, a partir da ONU/Unesco, a Cultura de Paz como marco que se dispõe a “abarcar múltiplos valores, princípios e características do pensar a Educação para a Paz” (SOUSA, 2007, p. 140).

Para apresentar o princípio da Cultura de Paz, teremos que nos reportar inicialmente ao *Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens*, realizado em Yamusuko, Costa do Marfim, no ano de 1989, e ao *I Fórum Internacional de Cultura de Paz*, realizado em El Salvador, em 1994. Críticos à cultura agressiva, excludente e perversa engendrada no curso histórico (GUIMARÃES, 2005), a ONU/Unesco inicia a construção teórica da Cultura de Paz, partindo do entendimento de que o homem se torna ser humano por intermédio da cultura.

Após cinco anos de intensos debates, no ano de 1999, em Assembleia Geral da ONU, é aprovada a Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz, definindo a Cultura de Paz como:

**[...] é um conjunto de valores, atitudes, tradições e estilos de vida baseados:** a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do **diálogo** e da cooperação; b) No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos; c) Que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; d) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; e) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; f) **Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras;** g) No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; h) **No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;** i) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; j) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, **diálogo entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações;** e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999a, p. 1 – grifo nosso).

Tomando como base o trecho supracitado, novamente constatamos que há uma assídua atenção da ONU/Unesco em objetivar desenvolver valores, atitudes, tradições e estilos de vida pautados por um conjunto complexo de elementos que circunscrevem a Cultura de Paz, trazendo, assim, à baila instigantes elementos a respeito do desenvolvimento da Educação para a Paz no século XXI.

Em face do exposto, destacamos como elementos de reflexão a *Igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens*<sup>28</sup> e o *Diálogo e proteção ao meio ambiente*, os quais serão aprofundados tendo em vista que tais valores/atitudes assumem no final do século XX maior proeminência nos documentos oficiais da ONU/Unesco.

Ao buscarmos refletir acerca da Cultura de Paz, no que tange especificamente ao quesito da *Igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres*

<sup>28</sup> Aditivamente, é importante salientar que, ao analisarmos o documento da ONU/Unesco, “Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz” (1999), não é feita menção a outros gêneros, que não a heteronormatividade. De modo a gerar um desconforto de nossa parte, visto que, tratando-se de um documento organizador de uma nomeada “Cultura de Paz”, não se trouxe à discussão uma atenção a outras identidades de gênero.

e *homens*, faz-se necessário recorrermos principalmente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1999a) da ONU, uma vez que é nesse primeiro documento que emerge essa preocupação/defesa. Ao pensarmos acerca dessa propositiva, torna-se imperativo dividirmos nossos apontamentos em dois momentos que se complementam: *igualdade de direitos entre mulheres e homens* e *igualdade de oportunidades entre mulheres e homem*.

Conforme a ONU (1999a), a igualdade<sup>29</sup> de direitos entre mulheres e homens, ao se perfazerem como direitos inalienáveis e fundamentais, corroboram o fortalecimento de relações fraternas entre os sujeitos. Coerentemente, em seu artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1999a), a ONU apresenta essa propositiva de igualdade de direitos.

Por seu turno, podemos refletir, a partir do pensamento filosófico de Bobbio (2004), que, na sociedade moderna em que residem os direitos, os deveres sociais são vizinhos. Portanto, ao buscarmos garantir os direitos sociais entre mulheres e homem, é fundamental a igualdade de deveres, fato de difícil verificação em uma sociedade marcada pelo machismo (MINAYO, 2005).

Minayo (2005), em sua investigação acerca do sexismo e da violência social, aponta que nas sociedades modernas, embora as mulheres tenham adquirido novos direitos sociais, paralelamente foram prescritos novos deveres, ou seja, “além de ser boa esposa, mãe e dona de casa; agora tem de ser excelente trabalhadora, aprendiz e empreendedora”. Não é de estranhar, portanto, que haja, conforme a investigadora, um descompasso de deveres sociais em relação à mulher, em uma sociedade na qual a cultura é predominantemente machista. Os direitos adquiridos pelas mulheres, segundo esse raciocínio, trouxeram consigo deveres e exigências sociais tão opressores quanto em outros tempos históricos, isto é, houve uma inclusão de direitos sociais carregados de uma perversão de deveres.

Em contrapartida, verificamos, a partir do Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, ONU (1999a), que são agregadas outras medidas de defesa ao princípio de *igualdade de direitos entre mulheres e homens*, objetivando, assim,

---

<sup>29</sup> Embora reconheçamos que na contemporaneidade o conceito de igualdade tenha sido criticado e paralelamente substituído por *Equidade* (ESTÊVÃO, 2001), no presente texto adotaremos o conceito de igualdade como utilizado pela ONU em seus documentos. É válido, contudo, ressaltar que para Estêvão (2001, p. 54) *Equidade* é um “conceito que possibilita a captação do sentido mais amplo do que é justo e sendo capaz de ir além dos resultados imediatos e de relacionar-se com resultados extremos mais distanciados do ensino”.

transformar esse cenário nada igualitário, conforme exposto nos estudos de Minayo (2005). Como evidencia o documento da ONU (1999a):

12. Medidas para garantir a igualdade entre mulheres e homens: a) Integrar a perspectiva de gênero na aplicação de todos os instrumentos internacionais pertinentes; b) Intensificar a aplicação dos instrumentos internacionais em que se promove a igualdade entre mulheres e homens; [...]; **d) Promover a igualdade entre mulheres e homens na adoção de decisões econômicas, sociais e políticas;** e) Prosseguir no fortalecimento das atividades das entidades vinculadas ao sistema das Nações Unidas destinadas a eliminar todas as formas de discriminação e violência contra a mulher; f) Prestar apoio e assistência às mulheres que tenham sido vítimas de qualquer forma de violência, inclusive doméstica, no local de trabalho e durante conflitos armados (ONU, 1999a, p. 7-8 – grifo nosso).

Verificamos do trecho documental (ONU, 1999a) supracitado que emerge a meta de promover o igualitário poder entre mulheres e homem nas decisões econômicas, sociais e políticas. Sob outra perspectiva, não desejando reduzir a referida meta, mas destacar o aspecto econômico, é essencial, ao nos propormos a pensar a relação economia e igualdade entre mulheres e homens, considerar os elementos concernentes ao trabalho e às oportunidades. Imbuídos desse propósito, encaminhamos nossa reflexão para o segundo momento de nossa análise.

Antes de darmos prosseguimento à nossa exposição, vale um adendo: influenciados por Freire (2005) e Dimenstein (2005), o sentido em que pautaremos nosso entendimento sobre o termo *oportunidade* não se restringe ao mero mundo do trabalho/emprego, mas é ampliado à oportunidade do sujeito: educar-se; de usufruir dos direitos sociais; de ser cidadão etc.

Nesse sentido, no tocante ao segundo momento da nossa reflexão, *igualdade de oportunidades entre mulheres<sup>30</sup> e homem*, destacamos, ainda com base nos documentos da ONU (1999a; 1999b), que, embora tenham ocorrido nos últimos anos avanços na oferta/garantia igualitária de oportunidade entre mulheres e homem, ainda há muito a ser aprimorado especificamente no Brasil, conforme apontam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2014).

---

<sup>30</sup> É válido salientar que essa atenção da ONU/Unesco à igualdade de oportunidade entre mulheres e homens foi forjada, especialmente em razão do movimento feminista que exerce proeminente influência na elaboração dos valores e princípios da Cultura de Paz (GUIMARÃES, 2005).

Tomando como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2014), promovida pelo IBGE, no que se refere à oportunidade de trabalho/emprego/ocupação<sup>31</sup> entre mulheres e homens no Brasil, verificamos que houve, do ano de 2013 para 2014, um aumento de 1,1% no ingresso da mulher no mercado de trabalho, saindo de 50,1% (2013) para 51,2% (2014). Por sua vez, para os homens, nesse mesmo período, o aumento passou de 73,4% para 73,7%, ou seja, um crescimento de 0,3%. Ao compararmos os dados do ano de 2013/2014, verificamos que o crescimento da ocupação das mulheres foi superior ao crescimento da ocupação dos homens.

Ainda conforme a mesma pesquisa, IBGE (2014), é apontado que, para a renda do trabalhador, a proporção do rendimento de trabalho das mulheres em relação ao rendimento dos homens passou de 73,5%, em 2013, para 74,5%, em 2014. Em média, em 2014, os homens receberam R\$ 1.987 e as mulheres R\$ 1.480 por mês.

No que concerne à oportunidade educacional entre mulheres e homens, constam dos dados do IBGE (2014) que no ano de 2014 foram registrados crescimentos da escolaridade de ambos os sexos. Entretanto, foi mantida a tendência de maior escolarização das mulheres em relação aos homens. As mulheres tiveram média de oito anos de estudos, contra sete vírgula cinco para os homens.

Mediante esses dados que enfatizam a relação da oportunidade entre mulheres e homens nos quesitos do trabalho/emprego e educação, reforçamos que se tornam fundamentalmente relevantes a ampliação e o reforço de políticas públicas que favoreçam cotidianamente a promoção de igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens, como bem estabelecem os documentos de Cultura de Paz da ONU (1999a).

A Cultura de Paz, ao trazer em seu bojo a busca pela *igualdade de direito e oportunidade entre mulheres e homens*, constitui um princípio da Educação para a Paz, que percebe o *outro* como ser de direitos, deveres e de igual importância para a sociedade. Nesse contexto, educar para a paz, tendo como princípio uma Cultura de Paz, fundamentalmente preza pelo diálogo entre os sexos.

---

<sup>31</sup> Categorias adotadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Brasil.

O *diálogo*, como elemento da Cultura de Paz e princípio da Educação para Paz, não é conceituado nos documentos da ONU/Unesco. Sendo assim, apropriar-nos-emos dos ensinamentos de intelectuais que recorrentemente foram e são adotados pela ONU, quais sejam Paulo Freire e René Barbier, para objetivarmos apontar o diálogo na Educação para a Paz.

Ao pensarmos a relação da Educação para a Paz e o princípio do diálogo, depreende-se, com base nas propositivas de Freire (2005), que o ato de educar traz em seu bojo um diálogo pautado pela ação de se colocar no lugar do outro, de solidarizar-se com a história, cultura e idiossincrasias que perpassam e constitui a pessoa. Estudar o diálogo na Educação para a Paz, a partir de Freire (2005), é ter em mente o falar, o escutar e o sentir como instrumentos que nos possibilitam compreender o outro como sujeito inserido em uma cultura de direitos e deveres. Ademais, é fundamental notarmos que o diálogo em Freire (2005) traz em seu âmago a necessidade da liberdade e da democracia para que esse princípio seja promotor de transformações e empoderamento. Como reforça Freire (2005, p. 42):

[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Por sua parte, o diálogo na Educação para a Paz, a partir de Barbier, pode ser entendido como meio para compreender o sujeito. Nesse ponto, Barbier (2007) chama a atenção para o papel fundamental da escuta sensível como componente do diálogo. Escutar sensivelmente, segundo Barbier (2007), é a atitude de adentrar na totalidade do outro “tomando em sua existência dinâmica. A escuta sensível deve compreender que alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma mente, de uma afetividade, todos em interação constante” (BARBIER, 2007, p. 98).

A aplicação do diálogo na Educação para a Paz, a partir de Paulo Freire e René Barbier, nos impõe uma ação de *outrar-se*,<sup>32</sup> ou seja, de tornar-nos o outro, de descentrarmos do egoísmo e sermos solidários e reconhecedores da cultura, história e direitos do outro; características fundamentais em uma educação pacifista.

---

<sup>32</sup> Marca literária do poeta português Fernando Pessoa, segundo Gil (2010).

O terceiro e último aspecto que integra o princípio da Cultura de Paz, destacado por nós, é o da *proteção e respeito ao meio ambiente*. Embora seja uma problemática antiga, a temática da proteção ao meio ambiente consiste ainda em uma preocupação social recente. Para Guimarães (2008), a proteção ao meio ambiente, bem como a Educação Ambiental, são temas que assumem destaques nas políticas internacionais e nacional a partir da década de 1970, com o advento dos primeiros estudos sobre as mudanças climáticas.

No ano 2000, em âmbito internacional foi consubstanciada por intermédio da mediação da ONU a Carta da Terra, concebida como um documento fundamental para a proteção do meio ambiente e para a sustentabilidade no planeta Terra. Já no preâmbulo do referido documento é apresentado:

À medida que o mundo torna-se cada vez mais interdependente e frágil, o futuro reserva, ao mesmo tempo, grande perigo e grande esperança. Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. **Devemos nos juntar para gerar uma sociedade sustentável** global fundada no **respeito pela natureza**, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e **numa cultura da paz** (UNESCO, 2000, p. 1 – grifo nosso).

Averiguamos, por meio da Carta da Terra, que a Unesco orienta para uma comunhão entre Estados e Nações em prol do futuro do planeta Terra, tendo como base uma Cultura de Paz, na qual a preservação e o respeito à natureza devem ser pautados por uma consciência de sustentabilidade.

A educação ambiental, ao se inserir como um princípio da Educação para a Paz, denota, segundo Guimarães (2002), valores de preservação da biodiversidade, redução da poluição, “implementação de modelos de desenvolvimento e existência em sociedade menos consumista e mais responsável ambientalmente” (p. 71). Nessa linha de pensamento, um dos maiores representantes da Unesco, Leonardo Boff, aponta que educar para a proteção ambiental em uma Cultura de Paz é reconhecer que o outro sujeito/grupo tem os mesmos direitos à sustentabilidade e compromissos de zelar pelo planeta e demais habitantes. Aditivamente, é válido ressaltar que educar para a paz, tendo como base a Cultura de Paz na proteção ao meio ambiente, acima de tudo, exige-nos uma formação educacional pautada pelo respeito à natureza, ao ecossistema e a todos os animais.

Verificamos, por meio dessas ponderações, que os referidos princípios e valores, *igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens, diálogo e proteção ambiental*, que circunscrevem e integram a Cultura de Paz, evocam para um conjunto de representações que perpassam a vida de um povo em interação com os campos históricos, econômicos, sociais e políticos. Nessa lógica, o conjunto de princípios e valores da Cultura de Paz assume relevância ao pensar a Educação para a Paz, pois é por intermédio da cultura que, fundamentalmente, são transmitidos conhecimentos, saberes e informações que organizam e reorganizam as categorias mentais e as práticas sociais de um povo. Portanto, é por meio de uma cultura pela paz que defendemos (ONU, 1999a; JARES, 2002; 2007; GUIMARÃES, 2002) a possibilidade de se modificar a realidade.

Em contrapartida, constatamos que na constituição histórica da Educação para a Paz foram estruturados inúmeros princípios, valores e orientações. A partir da última década do século XX, a Cultura de Paz, ao abarcar alguns princípios e valores fundamentais a serem desenvolvidos no século XXI, assume destaque ao refletir a Educação para a Paz. Considerando a Cultura de Paz uma característica fundamental da Educação para a Paz, que agrega múltiplos elementos como a alteridade, tolerância, igualdade, respeito aos Direitos Humanos e a intervenção social positiva, salientamos, sobretudo, que a Cultura de Paz se caracteriza como um conjunto de atitudes/práticas sociais e valores morais fundamentais que a humanidade deve desenvolver (GUIMARÃES, 2005).

Em face desses apontamentos que circunscrevem a Educação para a Paz, bem como seus princípios elencados, alguns investigadores (FREIRE, 2005; CORTELLA, 2005; WALZER, 1999) assinalam criticamente que assume relevância o princípio da tolerância, ao buscarmos construir uma sociedade pacífica. A tolerância, como valor moral e princípio, salienta Cortella (2005), assume proeminência não de modo a eclipsar os demais, mas, especialmente, por ser a tolerância um princípio que alicerça os principais valores de uma educação que tem como intento formar para a paz. A tolerância, nessa perspectiva, se estabelece como desencadeadora dos demais princípios pacifistas, tornando-se, por conseguinte, um importante elemento/princípio investigativo para quem estuda a Educação para a Paz.

## CAPÍTULO 2. TOLERÂNCIA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

*Ser capaz de tolerar tudo o que podemos encontrar em nossa realidade interior é uma das grandes dificuldades humanas, e um dos importantes objetivos humanos consiste em estabelecer relações harmônicas entre as realidades pessoais internas e as realidades externas.*  
(WINNICOTT, 1987, p. 93)

A Educação para a Paz como campo investigativo complexo e dinâmico exige do pesquisador uma atenção sobre os múltiplos elementos sociais (GALTUNG, 1976). Nesse sentido, como mencionado no capítulo anterior, reconhecendo que a Educação para a Paz, ao ser perpassada e circunscrita por múltiplos princípios que se complementam e se inter cruzam, como a Liberdade, os Direitos Humanos, a Solidariedade, entre outros, trazemos à luz o princípio da Tolerância como foco investigativo da presente dissertação.

Embora saibamos que os demais princípios que perfazem a Educação para a Paz sejam igualmente objetos investigativos relevantes para o desenvolvimento da Paz e para a ampliação de estudos no campo das *Pesquisas para a Paz* (GALTUNG, 1976; JARES, 2002), a adoção da Tolerância como mote central em nossa pesquisa reside sob *três prerrogativas* de cunho *Social, Teórica e Legal*.

A *primeira justificativa* que nos motiva estudar a Tolerância com intuito de desenvolver uma Educação para a Paz decorre dos inúmeros conflitos *sociais* que provêm e são fomentados por meio do fenômeno da intolerância.

Não sendo uma problemática nova na história da humanidade, o fenômeno da intolerância, a partir do século XX, conforme ratificam Walzer (1999) e Hall (2005), assume maior proeminência em escala mundial. Para os pesquisadores, entre a gama de elementos conjunturais que impulsionaram a ampliação do comportamento intolerante nota-se que, com o maior desenvolvimento tecnológico, a expansão do processo de mundialização e a globalização, as relações sujeito/grupos foram reelaboradas no espaço social.

Nessa conjuntura, os comportamentos de intolerância que já se faziam ocorrentes nas ruas do bairro, nas pequenas aldeias, no vilarejo, nas capitais e entre outros lócus, se ampliaram e se integraram a uma rede *global*, que reforça e é reforçada por elementos culturais *locais* idiossincráticos dos grupos sociais, avigorando e metamorfoseando a intolerância na contemporaneidade. É nessa

integração e confluência de elementos culturais *globais* e *locais* no espaço social, salienta Hall (2005), que estudar a intolerância exige uma análise “glocal”.

Na defesa da antropologia cultural do “glocal”, pontua Hall (2005), a intolerância na contemporaneidade se complexificou e ganhou feições multiculturais, fusionando elementos e valores *globais* e *locais*. Isto é, a intolerância a grupos sociais/sujeitos tornou-se mais abrangente e latente, pois, se outrora os grupos/sujeitos que sofriam, preponderantemente, a intolerância em lócus “corriqueiros” e já amplamente denunciados e investigados pela academia como a sua *rua, quadra, bairro, escola* etc.; agora, com a massificação dos meios comunicacionais e midiáticos (redes sociais), os sujeitos/grupos sociais estão passivos de sofrer a intolerância *global*.

Compartilhando desse pensamento de Hall (2005), Bauman (2005) exemplifica essa agudização da intolerância na contemporaneidade, ao refletir sobre a moral nas redes sociais. Para o sociólogo, as redes sociais, ainda que detenha mecanismos de controle a comportamentos socialmente desviantes (intolerantes), traz no imaginário coletivo a característica de “invisibilidade” do usuário, quer dizer, nas redes sociais, em virtude da *sensação* de menor controle social/administração legal, são manifestados inúmeros comportamentos de intolerância, desde a criação de um *website* homofóbico, islamofóbico, racistas etc., ao agrupamento e fortalecimento de sujeitos/grupos que comunguem com valores morais intolerantes a específico grupo/sujeito.

É com base no fortalecimento dos comportamentos de intolerância na atualidade, apresentados por Walzer (1999), Hall (2005) e Bauman (2005), que reforçamos a urgência de serem desenvolvidos estudos a respeito da Educação para a Paz com o foco no princípio da Tolerância.

A *segunda prerrogativa* que nos impulsiona a pesquisar a Educação para a Paz, cujo ponto central é o princípio da Tolerância, habita em *posicionamentos teóricos*. A partir das reflexões de investigadores educacionais (FREIRE, 2005; DELORS, 1996; CORTELLA, 2005) e culturalistas (WALZER, 1999; BOBBIO, 2004), o princípio da Tolerância assenta-se como um válido e importante campo investigativo, posto que tal princípio/valor moral se caracteriza por *alicerçar* e permitir *engendrar* outros princípios como: Liberdade, Não Violência, Direitos Humanos etc.

Partindo desse entendimento de que a Tolerância pode desencadear outros valores e princípios para o desenvolvimento da paz, em adição, Freire (2005) enfatiza o papel que a Tolerância tem na *transformação da realidade*:

Que virtude primeira falta a nós humanos nos tempos de hoje para termos *um mundo de respeito pelo diferente*, um mundo onde a PAZ seja possível?

Minha resposta a mim mesma é a *tolerância*. Exatamente aquela virtude que por sua essência nega a possibilidade da existência desse binômio perverso da ganância e desejo totalitário da globalização/neoliberalismo [...] (FREIRE, 2005, p. 17 – grifo da autora).

Paralelamente a essa consideração de Freire (2005), outro ponto teórico que nos motiva pesquisar a Tolerância é a possibilidade de estabelecermos conexões teóricas desse princípio com outros valores morais, aspectos culturais e históricos de sujeitos, grupos e sociedades. Com esse pensamento, estudar a Tolerância, no contexto da Educação para a Paz e com o auxílio do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961, 2012), possibilita-nos, invariavelmente, investigar as representações, as práticas individuais/grupais e prever possíveis comportamentos que circunscrevem o valor moral da Tolerância (MOSCOVICI, 2012; VALA, 2004).

Por fim, a *terceira justificativa* que nos enseja estudar o princípio da Tolerância ancora-se no marco legal sistematizador da educação brasileira, ou seja, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), especificamente em seus arts. 3.º e 32,<sup>33</sup> na seção que traceja a respeito dos princípios e fins da educação nacional.

---

<sup>33</sup> “Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

**IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;**

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei n.º 11.274, de 2006.)

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e **valores**;

**IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”** (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Ao analisarmos a LDB verificamos que emerge um conjunto de valores morais que devem circunscrever a educação nacional, entre eles a Tolerância, o que reforça a importância de desenvolvermos estudos sobre esse princípio no âmbito da Educação para a Paz.

Ademais, é válido pontuar que a LDB, ao arrolar o princípio da Tolerância, atrela esse valor moral integrado a dois pontos que confluem com as defesas teóricas (ONU, 1999a; JARES, 2002; GALTUNG 1976) da Educação para a Paz:

1. O primeiro ponto que podemos evidenciar, a partir da análise do inciso IV do art. 3.º da LDB, é a interligação da Tolerância com outros valores morais e direitos sociais como a Liberdade, aspecto relevante, pois conflui com as propositivas de Freire (2005), Jares (2002) e Galtung (1976), ao ratificarem que para haver qualquer ensaio no desenvolvimento de uma Educação para a Paz, pautada no respeito ao sujeito aprendiz e educador, a Tolerância e a Liberdade devem ser valores morais presentes e justapostos.
2. O segundo ponto que verificamos por meio da análise do inciso IV do art. 32 é que a LDB concebe a Tolerância como um valor moral assentado nas relações sociais. Em outras palavras, a LDB compreende a Tolerância como um valor moral marcado por uma ação recíproca com a vida social. Tal compreensão da LDB converge com as assertivas da Unesco (1995a, 1999a), de Jares (2002) e com as defesas desta dissertação, ao advogarmos que a Educação para a Paz, estruturada e arquitetada para o século XXI, deve ser pautada pelo reconhecimento do contexto e das relações sociais de cada grupo/sujeito.

Tomando por base esses dois pontos de confluência das normatizações da LDB às diretivas teóricas da Educação para a Paz (ONU, 1999a; JARES, 2002; GALTUNG 1976), sinteticamente podemos concluir que a valia investigativa do princípio da Tolerância no bojo da Educação para a Paz reside em: 1. Focalizarmos um valor moral prescrito e legitimado pelo Estado brasileiro como um dos fundamentos da educação nacional; 2. Analisar e imprimir considerações teóricas articuladas com os referenciais da Educação para a Paz, a respeito da Tolerância.

Tendo em vista as justificativas *Sociais, Teóricas e Legais* que nos motivam a investigar o princípio da Tolerância no âmbito da Educação para a Paz,

objetivamos neste capítulo apresentar e refletir a respeito do conceito de Tolerância em dados momentos históricos e na atualidade.

## 2.1 Olhares acerca da Tolerância

Partindo do pressuposto de que toda palavra/conceito tem seu significado, sentido e representação construídos no curso histórico-cultural da sociedade/grupo, o presente subcapítulo tem como intento refletir a respeito do conceito de Tolerância. Para tanto, primeiramente objetivamos, a partir de algumas reflexões filosóficas produzidas no Ocidente, historicizar o conceito de Tolerância, segundo: *Agostinho de Hipona; Baruch Spinoza; John Locke e Voltaire*. Com exceção de Agostinho de Hipona,<sup>34</sup> elencamos os referidos filósofos por considerar que por meio deles podemos averiguar como a temática da Tolerância era entendida no contexto histórico do Estado Moderno. Centraremos nossa análise, majoritariamente, no contexto histórico fundador do Estado Moderno, tendo em vista que é nesse período que estão enraizadas algumas das principais reflexões e entendimentos que o Ocidente e determinadas organizações internacionais têm na atualidade a respeito da Tolerância (CARDOSO, 2003).

No segundo momento, traremos à baila os elementos conceituais e o atual entendimento da Tolerância, conforme alguns pesquisadores e organizações internacionais, em especial: *Marcuse; Bobbio e Organização das Nações Unidas*.

### 2.1.1 Primeiros olhares a respeito da Tolerância

Ao debruçarmos criticamente sobre o curso histórico objetivando averiguar o início das investigações/reflexões a respeito da Tolerância, constatamos que esta, analisada como virtude, valor e fenômeno, somente começa a ser empregada como vocábulo filosófico a partir do século XII. Entretanto, os primeiros vestígios históricos do termo Tolerância residem no período histórico do Império Romano, na palavra *tolerantia*, que significava *suportar, aguentar um incômodo ou desprazer corporal*;

---

<sup>34</sup> A justificativa de trazermos à baila o pensamento de Agostinho de Hipona sobre Tolerância habita no entendimento de reconhecermos que sua contribuição filosófica reverberou e ainda influencia o pensamento ocidental.

seu uso era frequentemente utilizado no universo das ciências médicas (LINS, 2005).

Tendo em vista esse primeiro entendimento a respeito da palavra Tolerância vinculado à Medicina, no século IV d.C., com o advento da conjuntura social especialmente marcada pelo auge do cristianismo no Ocidente, encontramos o ingresso do vocábulo Tolerância nas esferas religiosas e políticas. Chaia (2005) assinala que essa aproximação do termo Tolerância no campo religioso/político traz em seu bojo um excelente material reflexivo para melhor entendermos a relação da fé cristã e dos direitos burgueses no período da Renascença. Segundo o autor, a Tolerância, a partir desse momento histórico, começa a assumir aspectos atrelados à liberdade religiosa. Entretanto, é válido salientar que o sentido de liberdade religiosa estabelecido até a Idade Média era unicamente restrito à fé cristã católica e à maneira da manifestação do sagrado nesse culto.

Verificamos a incidência desse fenômeno nos escritos de Agostinho de Hipona (354-430) (Santo Agostinho). Conforme o filósofo, reconhecendo o sujeito com um ser falível e frágil diante das diversas paixões mundanas, é fundamental no processo de salvação eterna o ato de tolerar erros e pecados oriundos da ignorância da natureza humana<sup>35</sup> (AGOSTINHO, 400/2000). Sob o manto desse entendimento, Agostinho (2000) argumenta que o ato de tolerar as incongruências pessoais exige uma liberdade interna de conhecimento e reflexão crítica das atitudes humanas. Por sua vez, na análise de Chaia (2005), essa vinculação da Tolerância com a *liberdade crítica interna*, embora embasada pelo jugo do catolicismo, traz as marcas de uma concepção moral pautada pelo livre-arbítrio que será fortalecida na Renascença e que ainda reverbera no pensamento contemporâneo.

De outro ponto, nos séculos XV e XVI, com os movimentos iniciais de contestação à Igreja Católica no Renascimento, o fortalecimento da classe burguesa no final da Idade Média e a reformulação do pensamento crítico-analítico nas universidades,<sup>36</sup> a palavra Tolerância agrega novas representações e sentidos.

---

<sup>35</sup> É válido pontuar que na filosofia de Agostinho de Hipona a Tolerância ainda se apresenta influenciada pelo sentido médico. Contudo, a partir do ideário cristão de “pecado original”, Agostinho de Hipona atrela *pecado* como *doença*, e a Igreja Católica, sendo uma instituição zelosa das almas, age como agência médica *tolerante* com os sujeitos que se apresentam em estado de enfermidade eterna. A Tolerância também é pautada como *convivência*, isto é, o sujeito deve conviver com a dor, o sofrimento e a retidão como maneira de purificação/expiação de seus pecados.

<sup>36</sup> “Desde a reforma e a Contrarreforma até o início do século XVIII, as universidades da Europa e a vida universitária expandiram-se de forma mais dramática em quase todos os lugares, levadas pelos

Havendo um descortinar do mundo em sua pluralidade, em razão da descoberta/invasão do continente americano, da Reforma Protestante e do desenvolvimento do espírito liberal europeu, o conceito de Tolerância começa a ser traduzido pelo signo de *diversidade e liberdade* (CARDOSO, 2003).

Aditivamente, a Tolerância, ao assumir o signo da liberdade pela influência do ideário humanista, adentra na esfera econômica, ou seja, a classe burguesa comerciante adota a Tolerância como um dos seus princípios e valores morais. Tolerância e liberdade, no *rol* do espírito burguês, traduzia-se no avigoreamento de um estilo de vida no qual o comércio era regido por uma única regra: expandir a produção e comércio sem limite; em equivalência, havendo uma valorização do indivíduo como mão de obra (CARDOSO, 2003).

Paralelamente a esse panorama (século XVII), Cardoso (2003) e Lins (2005) salientam que emerge no cenário europeu, notadamente a partir da Revolução Gloriosa (1688), um debate social que já trazia algumas marcas da Ilustração.<sup>37</sup> Assim, assume destaque no pensamento filosófico o cartesiano, no qual a razão, o método e a lógica se contrapõem ao entendimento mágico/mítico defendido pelas religiões. O Estado, por sua vez, sofre alterações por meio dos ideais contratualistas (Hobbes, Montesquieu, Locke e Rousseau) e burgueses. Esses e outros elementos conjunturais fomentaram no seio social europeu o desenvolvimento de contestações à temática da Tolerância religiosa *versus* a *Liberdade de Pensamento e Expressão*, característica que podemos verificar em determinadas produções filosóficas desse período histórico.

Entre os muitos intelectuais que se dedicaram a refletir a respeito da supracitada temática, destaca-se Baruck Spinoza (1632-1677). Contrapondo-se ao pensamento de René Decartes, Spinoza produziu uma das primeiras obras críticas à Bíblia, o *Tratado teológico-político* (1670), trazendo a lume outra forma de refletir a tônica da Tolerância e a relação religião e política. Favorável uma ética pautada pela *Liberdade de Pensamento e Expressão*, Spinoza defende a necessidade da separação do Estado e Igreja, expondo que:

---

dois maiores impulsos da época – a confessionalização e a burocratização do Estado monárquico. Grupos muito maiores de jovens educados em Teologia e em Direito eram necessários mais do que nunca para mover o crescente aparato da Igreja e do Estado” (ISRAEL, 2009, p. 167).

<sup>37</sup> A Ilustração, também conhecido como Século das Luzes e como Iluminismo, foi um movimento cultural da elite intelectual europeia do século XVIII.

[...] a raiz de Estado autoritário e despótico no poder religioso, fundado em superstições e sustentado por um aparato militar e político [...] **A finalidade do Estado está na liberdade do indivíduo e este, enquanto ser racional, não pode renunciar o seu direito natural de pensar e julgar livremente.** O Estado, portanto, deve oferecer condições para que os indivíduos **usem livremente sua razão** e deixem de se relacionar com preconceito e violência (SPINOZA, 1946, p. 251, 265 *apud* CARDOSO, 2005, p. 46 – grifo nosso).

Complementando esse raciocínio, é válido salientarmos que Spinoza (1670/2013), ao estabelecer suas reflexões críticas ao pensamento mítico/supersticioso da religião, realça que a Bíblia não se consubstancia em uma escritura sagrada enviada por Deus, mas constitui fruto da engenharia humana e permeada por interesses eclesiais que não deveriam desempenhar qualquer função/influência no Estado Moderno. A “divina providência”, na interpretação do filósofo, se resume às leis da natureza, portanto os milagres e as manifestações do divino são crenças infundadas e oriundas da ignorância que permeava a imaginação coletiva (ISRAEL, 2009; PAZ, 2013).

Por meio dessas e de muitas outras críticas à Bíblia e à religião cristã, Spinoza (2013) estruturou um pensamento filosófico em defesa da liberdade de pensamento e expressão, contestando, portanto, “as verdades” de seu tempo, o padrão moral e as relações Estado e religião. Há, assim, nas propositivas de Spinoza uma defesa do Estado guiada pela característica da razão e promotora da liberdade humana, marcas que não poderiam ocorrer com a vinculação do Estado e da Igreja, uma vez que esta, ao fazer uso da fé/superstição fortalece os grilhões da ignorância humana.

Em síntese, averiguamos que a compreensão filosófica spinozana traz, marcadamente, um pensamento político assinalado pelo republicanismo holandês da Ilustração (CARDOSO, 2005). No entanto, complementa Chauí (2006), reside em Spinoza um pensamento vanguardista de perceber no sujeito seu potencial de emancipação e ação transformadora da realidade.

Nessa perspectiva, podemos salientar que o sentido atribuído a Tolerância em Spinoza é alicerçado pela *razão* e pela *liberdade de pensamento e de expressão*, na qual o Estado, como ordenador social, não só deve almejar a Tolerância, mas também operar em prol dela, atuando como uma instituição desvinculada da mítica e restrição teológica. O sujeito, por sua vez, é percebido com

um ser de desejo, afecções, poder e de ação, isto é, o sujeito spinozano não é um indivíduo relegado aos ditames do sagrado ou divino.

Um segundo filósofo que se destaca no período da Ilustração, pelas suas reflexões relativas à Tolerância atrelada ao signo de *diversidade, liberdade, religião e política*, é o empirista inglês John Locke (1632-1704).

Em sua *Carta sobre a Tolerância* (1689), Locke (1689/1973) evoca um contexto social europeu marcado pela ruptura do cristianismo, no qual a Igreja Católica Romana, Calvinistas e Luteranos se confrontam para exercer maior influência nas monarquias e Estados. Partindo do pressuposto de que os indivíduos têm comumente interesses divergentes e conflitantes, Locke (1973) defende que a separação entre Estado e Religião se torna fundamental, visto que o Estado, ao ser norteado por um aparato legal pautado por *princípios civis*, propiciaria a Tolerância entre as religiões e à comunidade civil.

Um segundo importante aspecto em que também se baseia Locke (1973) reside no fato de o filósofo fundamentar-se na tradição arminiana,<sup>38</sup> a qual objetivava a salvação das almas crédulas. Logo, mesmo defendendo a necessidade de um Estado Moderno separado da religião, Locke entendia que o Estado não deve assumir uma religião como referencial, mas propiciar a proteção e a garantia dos direitos civis (*bens civis*), e em consequência a Tolerância seria uma manifestação das leis que asseguraria a harmonia entre as religiões.

Locke (1973), ao refletir sobre a função/contrato social do Estado Moderno, estabelece que os princípios civis (*bens civis*), como ordenadores e norteadores sociais, se estruturam como aspectos basilares de uma sociedade na qual os sujeitos não comungam da mesma crença.<sup>39</sup> Assim, vale salientar o que Locke (1973) entende por *bens civis*:

Parece-me que a comunidade é uma sociedade de homens constituída apenas para a preservação e melhoria dos bens civis de seus membros. Denomino de bens civis a vida, a liberdade, a saúde

<sup>38</sup> “Refere-se à doutrina de Jacobus Arminius (1560-1609), teólogo reformado das Províncias Unidas e seus seguidores, os *Remonstrantes*. O ponto crucial do *arminianismo remonstrante* reside na afirmação de que a dignidade humana requer a liberdade perfeita do arbítrio” (PAZ, 2013, p. 2).

<sup>39</sup> No compreensão de Locke (1973), os cristãos papistas (católicos romanos) e luteranos pertencem a religiões distintas, porque não possuem, em âmbito final, a mesma *normatização de fé*. Aditivamente verificamos, ainda, que Locke traz à baila em seu texto a importância da Tolerância para com judeus e islâmicos. Nessa perspectiva, Cardoso (2005) reforça que a Tolerância em Locke traz conjuntamente uma ideia inicial da *Diversidade*.

física e a libertação da dor, e a posse de coisas externas, tais como terras, dinheiro, móveis etc. (LOCKE, 1973, p. 11).

Na defesa de um Estado Moderno, promotor de bens civis, salienta Cardoso (2005), Locke, em sua análise da relação Tolerância e Estado/Religião, alude à *diversidade* e ao reconhecimento de *direitos civis*. Ou seja, ao pontuar um Estado circunscrito pela promoção dos bens civis para todos, “garante, por consequência, a liberdade religiosa mais ampla envolvendo as diversas religiões, cristãs e não cristãs” (CARDOSO, 2005, p. 1). Verificamos, por meio desse entendimento, a ocorrência de uma primeira construção social/filosófica atrelando Tolerância à *diversidade* e aos *direitos civis*, já a partir dos ideais contratualistas da Ilustração.

Entretanto, não podemos ser precipitados, a Tolerância, pautada no pensamento de Locke (1973), majoritariamente concentra-se no âmbito religioso, como fica exposto na sua defesa em recusar a Tolerância aos ateus:

[...] os que negam a existência de Deus não devem ser de modo algum tolerados. As promessas, os pactos e os juramentos, que são os vínculos da sociedade humana, para um ateu não podem ter segurança ou santidade, pois a supressão de Deus ainda que apenas em pensamento, dissolve tudo. **Além disso, uma pessoa que solapa e destrói por seu ateísmo toda religião não pode, baseado na religião, reivindicar para si mesmo o privilégio de tolerância** (LOCKE, 1973, p. 30 – grifo nosso).

A recusa de Locke (1973) de defender a Tolerância aos ateus expõe não somente a influência da religião como elemento cultural sobre o filosófico, mas também traz à tona o desejo de manter a coesão social pelo caminho da fé. Paralelamente a esse argumento, Locke (1973) defende que usufruir a Tolerância como manifestação do *direito civil* e garantia da proteção estatal exigia que o sujeito fosse vinculado a alguma religião (PAZ, 2013), logo os ateus deveriam ser preteridos.

Mediante as supracitadas exposições, averiguamos que até o século XVII, com o fortalecimento da Igreja Anglicana e a influência burguesa no Estado Moderno inglês, Locke, embora defendendo a separação do Estado e Igreja, realça a Tolerância com uma proteção do Estado pela via do *direito civil*, restrita aos sujeitos que professam uma religião, cristã ou não.

É interessante atentarmos que entre Baruch Spinoza e John Locke, embora sejam contemporâneos de um contexto histórico-social, no qual foi dado início ao

pensamento do Estado Moderno, há algumas divergências e convergências que merecem ser apresentadas, no que tange ao entendimento da Tolerância. Ao apresentar essas divergências e convergências, reforçamos que não é o objetivo realizar uma profunda digressão teórica filosófica, mas exporemos os pontos de vista que podem ser identificados, ou não, no pensamento de Spinoza e Locke, ao refletirem sobre a Tolerância. É de grande valia, ainda, destacar que esse movimento de confrontação filosófica entre Spinoza e Locke nos oferta uma melhor análise histórica das muitas perspectivas da Ilustração a respeito da temática da Tolerância.

Ao investigar a Tolerância em Locke e Spinoza, a primeira divergência que podemos constatar é que Locke, ao estruturar seu pensamento, realiza uma defesa da Tolerância pautada proeminentemente no âmbito teológico, isto é, o Estado ou magistrado, como ele se reporta em seus escritos (LOCKE, 1973), deve restringir a Tolerância por intermédio da proteção e garantia dos *bens civis*, apenas para o sujeito vinculado a alguma religião. Por outro lado, Spinoza, diverge de Locke, ao advogar que a Tolerância deve ser pautada à luz do republicanismo; o Estado Moderno como produto e fomentador de uma ética libertária por meio da razão, segundo Spinoza (2013), tem como compromisso promover e assegurar a *liberdade de pensamento e expressão de todos os cidadãos*, manifestando, desse modo, a Tolerância.

O segundo aspecto divergente que podemos averiguar reside no fato de que para Spinoza, diferentemente de Locke, a fundamentação racional da Tolerância não é a busca pela salvação da alma, mas a estruturação da liberdade de pensamento, crença e expressão.

Por sua vez, Spinoza e Locke convergem quanto ao pensamento de que a crença religiosa não poderia ser imposta a ninguém pelo uso da força, notadamente pelo Estado. Como expõem os trechos:

[...] o cuidado das almas não pode pertencer ao magistrado civil, porque seu poder consiste totalmente em coerção. Mas a religião verdadeira e salvadora consiste na persuasão interior do espírito, sem o que nada tem qualquer valor para Deus, pois tal é a natureza do entendimento humano, que pode ser obrigado por nenhuma força extrema. Confisque os bens dos homens, aprisione e torture seu corpo: tais castigos serão em vão... (LOCKE, 1973, p. 11-12).

[...] Por maior que seja, pois, o direito que têm os supremos poderes sobre todas as coisas, e por muito que os consideremos como intérpretes do direito e da piedade, eles jamais poderão evitar que os homens façam sobre as coisas um juízo que depende da sua própria maneira de ser ou que estejam possuídos desta ou daquela paixão (SPINOZA, 2013, p. 301).

Embora Spinoza e Locke convirjam em relação ao entendimento quanto a não imposição religiosa, notamos pelos supracitados trechos que a justificativa apresentada pelos teóricos é divergente. Em Locke, a imposição religiosa se torna não recomendável, pois não haveria uma conversão sincera da alma (LOCKE, 1973), enquanto em Spinoza (2013) não respeitaria a liberdade e o direito individual do sujeito.

Por fim, o quarto e último filósofo que trazemos à colação, para melhor historicizarmos a Tolerância no contexto inicial do Estado Moderno é François Marie Arouet (1694-1778), mais conhecido como Voltaire. Contudo, antes de nos aprofundarmos nas reflexões que Voltaire realizou sobre a Tolerância, faz-se fundamental expormos alguns elementos conjunturais vivenciados por Voltaire na França do século XVIII.

A sociedade francesa, assim como grande parcela do continente Europeu, enfrentava no início do século XVIII uma realidade marcada pelo conflito religioso e político (CARDOSO, 2003). Entretanto, diferente do século XVII, constatamos que no século XVIII há um agravamento das desigualdades sociais, das violências urbanas e da intolerância religiosa. Entre os muitos elementos que tencionam o conflito conjuntural, destacamos o maior desenvolvimento do pensamento da Ilustração, as contestações à organicidade do Estado, o choque religioso marcado pela Igreja Católica Romana e os Protestantes (Calvinistas e Luteranos) e a maior efervescência dos ideais liberais. No início do século XVIII, o modelo monárquico do Absolutismo na esfera política assume seu auge com o rei Luís XIV, da França (o rei Sol); a Igreja Católica, embora ainda exercesse grande influência nas cortes, enfrentou na Inglaterra sucessivas contestações oriundas tanto da Igreja Anglicana como da burguesia liberal.

Especificamente na França, com a revogação do Edito de Nantes em 1685<sup>40</sup>, pelo rei Luís XIV, é deflagrado na sociedade francesa um dos períodos

---

<sup>40</sup> Estabelecido em 13 de abril de 1598 por Henrique VI, o Edito Nantes legalizou a Igreja protestante na França. Os protestantes começaram a ter liberdade de culto, bem como foram reconhecidos como

históricos de maior intolerância religiosa. Com a proibição do culto protestante e o não reconhecimento dos direitos estatais aos nomeados “Novos Cristãos”,<sup>41</sup> havia na sociedade francesa uma ruptura da segurança social, visto que qualquer pessoa poderia ser acusada de não professar a fé cristã católica romana e ser condenada à morte ou às punições estabelecidas pela legislação antiprotestante. Nesse palco social, Voltaire assume destaque no meio intelectual francês, como um dos principais filósofos críticos ao Estado Absolutista e à Intolerância Religiosa (CARDOSO, 2003).

Não obstante sua principal reflexão seja a respeito da Tolerância nas esferas Política e Religiosa, na obra *Tratado sobre a Tolerância* (1763), Voltaire tem em sua produção intelectual uma vasta elaboração reflexiva sobre a supracitada temática, como é o exemplo do livro *O Otimismo* (1759).

Em *O Otimismo* (1759), podemos identificar, ainda que de maneira sintética, determinados aspectos da Tolerância no pensamento de Voltaire. Nesse conto filosófico sarcástico, é trazida a aventura de Cândido em busca de seu amor Cunegunda. Na trama, a temática da Tolerância se apresenta a partir da descrição de Cândido sobre a cidade de *Eldorado*, que traz como marcas a inexistência da intolerância religiosa, mas uma sociedade caracterizada por uma cultura deísta. Por sua vez, o Estado é pautado por uma “metafísica-teológica-cosmolonigologia”, no qual a única regra social é *fazer o bem ao próximo* (VOLTAIRE, 1972; CARDOSO, 2003). A Tolerância, nessa obra de Voltaire, apresenta fundamentalmente algumas marcas da Ilustração, isto é, a importância da *razão*. No entanto, a razão da ilustração voltariana centra-se em:

[...] um duplo propósito: um de caráter epistemológico e outro ético/político. O primeiro significou a defesa do conhecimento científico e da técnica enquanto instrumento do progresso. O segundo explicitou-se na defesa da liberdade nos direitos naturais do homem contra todo tipo de opressão e, portanto, contra a intolerância religiosa (CARDOSO, 2003, p. 40-41).

O segundo aspecto que podemos extrair de *O Otimista* (1972) é a defesa de Voltaire ao pensamento deísta em contraposição ao teísmo e ao ateísmo de seu tempo histórico. Um terceiro elemento que essa obra nos remete é a intolerância

---

sujeitos sociais organizados e com pleno direito político, jurídico e militar. Somente em 1787 os direitos civis dos protestantes foram restituídos (CARDOSO, 2003).

<sup>41</sup> Sujeitos convertidos à fé cristã à força.

religiosa que, de acordo com Voltaire (1972), reside na superstição e na ordem social que uma crença religiosa estabelece sobre outra. Assim, podemos averiguar que, assim como Spinoza, Voltaire converge com o mesmo olhar crítico a respeito da intolerância religiosa como fruto das superstições e crenças mágicas.

Outro livro que de maneira aprofundada melhor fundamenta a reflexão da Tolerância no pensamento de Voltaire é o *Tratado sobre a Tolerância* (1763). Trazendo a lume uma investigação acompanhada de reflexões filosóficas do caso Jean Calas, Voltaire (1763/1993) apresenta na mencionada obra algumas propositivas sobre a Tolerância.

Primordialmente, é de grande valia pontuar que nessa obra Voltaire centrou suas reflexões filosóficas acerca da Tolerância no contexto das esferas Política e Religiosa. Todavia, Cardoso (2003) analisa que na obra é permitido identificar o olhar contratualista do ideário de Estado voltariano. Tendo como influência a *Carta sobre a Tolerância* (1689) de Locke, Voltaire (1993) defende que no contexto francês não se trata de separar a Igreja do Estado,<sup>42</sup> mas de submeter as religiões às leis estatais, ou seja, com influência dos ideais liberais, o filósofo apontava para a necessidade do fortalecimento do Estado/Leis como instituição nuclear.

Crítico da fusão Estado e Igreja, Voltaire (1993) expõe, por meio do caso Jean Calas, o erro jurídico da intolerância religiosa promovida com a revogação do *Edito Nantes*. Cristão católico, porém acusado pela vizinhança como protestante (POMPEU, 1993), Jean Calas é injustamente acusado de filicídio e condenado à morte. Nesse enredo, criticamente Voltaire (1993) salienta que Calas deve sua sentença de morte, basicamente, às leis antiprotestantes, ou seja, o caso Jean Calas se estabeleceu como fruto da intolerância religiosa e da materialização das superstições/valores religiosos católicos nas leis estatais francesas. Somente no ano de 1765 o Estado francês reconheceu o erro no caso Jean Calas.

Em um segundo momento do livro, é importante destacar que Voltaire (1993), ao analisar os inúmeros casos de intolerância, enfatiza que a Igreja Católica Romana, ao assumir-se como única religião “verdadeira” e estabelecer o monopólio da salvação, promove no seio social e nos Estados a propagação da intolerância religiosa. Nesse sentido, o filósofo propõe que o Estado, ao ser pautado pela razão,

---

<sup>42</sup> Conforme Pompeu (1993), somente em 1905 ocorreu a separação da Igreja e do Estado na França.

deve trazer como característica a submissão da religião, segundo as leis estatais, promovendo, assim, uma sociedade civilizada, ou seja, tolerante (VOLTAIRE, 1993).

Não obstante, Voltaire (1993) reconhece a valia da intolerância. Para o filósofo, a intolerância é um direito do governante, a ser manejado somente contra o fanatismo, cujo comportamento é considerado um atentado à ordem e aos direitos sociais. Esse posicionamento de Voltaire será reelaborado e adotado por Bobbio (2003; 2004), ao estabelecer que na sociedade moderna não se pode ser tolerante com os grupos/sujeitos que atentam contra as leis democráticas e os direitos humanos.

Em resumo, o pensamento que circunscreve a Tolerância em Voltaire (1993) sobrepuja a questão da religião, pois, como ideólogo contratualista, averiguamos que suas propositivas, embora tenham como objeto a intolerância religiosa, Voltaire defende, sobretudo, um *fortalecimento do Estado como instituição de direito e de ordenador social*.

Tendo em vista as argumentações até agora expostas, concluímos que o conceito de Tolerância no Ocidente foi historicamente construído não em uma evolução progressiva linear, mas com avanços e retrocessos. Reconhecendo as devidas divergências entre os filósofos Spinoza, Locke e Voltaire, verificamos que as primeiras reflexões filosóficas a respeito da Tolerância na construção do Estado Moderno trazem majoritariamente como pano de fundo os conflitos entre Religião e Estado.

Com esse raciocínio, podemos constatar que o conceito de Tolerância, ao ser pensado por meio da *razão da Ilustração*, possibilitou que fossem agregados novos sentidos/representações. Sendo assim, forjado um conceito para além do uso médico, porquanto foram incorporadas à esfera reflexiva da temática dimensões como: *liberdade crítica interna* (Agostinho de Hipona); *liberdade de pensamento e expressão* (Baruch Spinoza); *direito civil e diversidade* (John Locke); e *razão e o fortalecimento dos direitos estatais* (Voltaire), elementos que permeiam o entendimento de Tolerância na contemporaneidade. Como sintetiza o quadro a seguir:

**Quadro 3 – Tolerância e suas dimensões no curso histórico do pensamento filosófico**

Tolerância	FILÓSOFO	TOLERÂNCIA VINCULADA A:
	Agostinho de Hipona	Liberdade interna – crítica
	Baruch Spinoza	Liberdade de pensamento e expressão
	John Locke	Direitos civis e diversidade
	Voltaire	Razão e fortalecimento dos direitos estatais

Fonte: Dados do autor

### 2.1.2 Olhares e conceituações atuais da Tolerância

Levando em consideração as primeiras concepções relativas à Tolerância expostas na primeira parte deste capítulo, verificamos a complexidade de elementos que emergem no curso histórico ao debruçarmos sobre esse assunto. No presente momento, objetivamos expor duas perspectivas que se opõem diametralmente sobre esse tema. A valia desse movimento reside no fato de não reduzirmos o conceito a apenas um ponto de vista, embora, desde já, é importante salientar que no presente estudo adotaremos a perspectiva de Tolerância apregoada pela Organização das Nações Unidas, que será brevemente explanada.

Assentados em uma concepção marxiana, especificamente a da Escola de Frankfurt, trazemos à luz algumas perspectivas do entendimento de Tolerância segundo Herbert Marcuse. Ao publicar o livro *Crítica da Tolerância Pura* (1965), com Robert Wolff e Barrington More, Marcuse (1970) tece algumas críticas à Tolerância. Logo no prefácio enfatiza Marcuse (1970, p. 10): “[...] Concluimos todos, ao analisar as teorias e práticas predominantes da tolerância, que elas são, em graus variáveis, máscaras da hipocrisia a ocultar aterradoras realidades políticas”.

Nesse primeiro posicionamento de Marcuse (1970) já podemos prever qual será o tom de sua crítica, igualmente suas possíveis defesas. Especificamente no ensaio nomeado *Tolerância Repressiva* (1970), terceiro capítulo do supracitado livro, Marcuse (1970) apresenta com maior aprofundamento seu pensamento crítico sobre a Tolerância. Entretanto, antes de adentrarmos nessas críticas de Marcuse, é fundamental expor informações que permeiam o pensamento do teórico. Portanto, possivelmente poderemos melhor apontar suas argumentações e justificativas em defesa de uma *Tolerância Repressiva*.

Ao se debruçar criticamente sobre o projeto de emancipação do homem pela trilha da razão advogada pelos ideais da Ilustração, Marcuse (1999; 1970) indica que esse ideal e movimento histórico entraram em falência com a latência do poder

econômico burguês, mas, especialmente, porque houve a usurpação da “razão”. Para Marcuse (1999), bem como para Horkheimer (2010) e Adorno e Horkheimer (1985), a sociedade e as relações sociais estabelecidas na modernidade trazem a marca da cultura bárbara capitalista, na qual são educados e produzidos indivíduos com a finalidade de meramente reproduzir uma “racionalidade irracional”. A “racionalidade irracional” moderna caracteriza-se por deter como objetivo único o trabalho, ensejando, assim, a redução do indivíduo a coisa/objeto. Logo, o pensamento crítico social, isto é, a razão, se estabelece engessada, reduzida e sonâmbula. Como reforça Marcuse (1999, p. 82):

Os indivíduos são despidos de sua individualidade não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem. A psicologia industrial corretamente afirma que as “disposições dos seres são hábitos emocionais, e como tal, são padrões de reação bastante confiáveis [...] Mas o homem não sente esta perda de liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa; ele renuncia à liberdade sob os ditames da própria razão.

Averiguamos reduzidamente que a sociedade moderna, na análise dos supracitados teóricos frankfurtianos, gera a destituição da individualidade em prol da adaptação do indivíduo, sem reservas, aos ditames da economia. Nesse cenário, é paralelamente constituído nas relações sociais um processo de individuação, que educa/forma seres norteados por crenças, valores e representações não espontâneos. Não espontâneos, muito menos emancipatórios, visto que são falsamente acordados na base das contingências criadas pelo capitalismo sobre o indivíduo (HORKHEIMER, 2010), sendo, portanto, alterada, a representação de valores morais como “liberdade”, “amor”, “honestidade”, “*Tolerância*”, entre outros.

Tendo em vista esses breves posicionamentos que alicerçam o pensamento de Marcuse, passamos agora a expor e a discutir a sua defesa em face de uma *Tolerância Repressiva*.

Marcuse (1970) inicia sua argumentação crítica destacando que os ideais de Tolerância propalados na modernidade residem sobre uma perspectiva liberal, na qual a Tolerância está a serviço da opressão. A Tolerância funciona, segundo Marcuse (1970), como uma “imbecilização sistemática” (sic, p. 89) que propagandeia um espírito de liberdade e democracia, que não existe na sociedade. Em meio à *imbecilização* promovida pela falsa razão emancipatória, a Tolerância é inscrita na

sociedade, de forma atrelada à passividade *laissez-faire*, que por seu turno é um instrumento de sustentação e preservação do *status quo* capitalista.

O segundo ponto crítico à Tolerância, na modernidade, que destacamos das reflexões de Marcuse (1970), diz respeito à sua relação com a *liberdade de pensamento e expressão*. Novamente trazendo à discussão algumas temáticas filosóficas da Ilustração, Marcuse (1970) nega que, na sociedade moderna, o indivíduo seja livre, isto é, para o filósofo o indivíduo moderno tem como característica uma pseudoliberalidade de pensamento e expressão, já previamente manipulada, autorizada e tolerada pelas instituições dominantes. No bojo dessa sensação de Tolerância ao livre pensamento e expressão na modernidade, Marcuse (1970) salienta para a relação da cultura de massa e a democracia, que aceitam todas as opiniões, até mesmo as estúpidas, em nome da Tolerância e na fadigada relativização da verdade. As tecnologias, bem como os meios de comunicação monopolistas, ao se perfazerem como instrumentos de preservação e ampliação do poder econômico e político, desenvolvem no seio social uma persuasão racional acrítica no qual qualquer manifestação de pensamento e expressão, até mesmo de *intelligentsia*, é tragada por uma avaliação divulgadora. Como expõe Marcuse (1970, p. 100-101):

Outras palavras podem ser pronunciadas e ouvidas, outras ideias podem ser expressadas, mas, na escala maciça da maioria conservadora (excluídos certos conchaves, como a *intelligentsia*), elas são imediatamente “avaliadas” (isto é, automaticamente compreendidas) em termos de linguagem pública – uma linguagem *a priori* determina a direção em que se orientará o processo mental.

Partindo dessa crítica à *liberdade de pensamento e expressão* que a sociedade falsamente tolerante na modernidade fomenta, em seu entender, Marcuse (1970) retoma suas propositivas a respeito da *Tolerância Repressiva*, tendo como pressuposto que a *liberdade de pensamento e expressão* se estabelece como um dos aspectos que regem o desenvolvimento da defendida razão esclarecida (*aufklärung*).<sup>43</sup> Portanto, o teórico sublinha que se torna basilar uma restrição

---

<sup>43</sup> Com o pensamento marxista, a Teoria Crítica da Sociedade traz como influência a filosofia de Kant. Assim, o “Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu

(intolerância) aos ensinamentos e práticas educacionais ofertadas pelos governos capitalistas, em virtude de que eles, em suas instituições educacionais, promovem um aprisionamento da consciência em um universo de condutas e discursos tradicionalmente acríticos. Nesse sentido, para ser estabelecida a *liberdade de pensamento e expressão*, implica necessariamente uma *Tolerância Repressiva*.

Na argumentação do primeiro elemento da *Tolerância Repressiva* de Marcuse (1970), podemos examinar, também, a problemática da violência e a distinção entre ação violenta e não violenta (libertadora). Fazendo menção a Robespierre,<sup>44</sup> o filósofo frankfurtiano expõe que a violência tornou-se uma necessidade no curso histórico da civilização, porém com uma “diferença entre violência revolucionária e reacionária, entre violência praticada pelos oprimidos e pelos opressores” (MARCUSE, 1970, p. 107). Assim, advoga que a *Tolerância Repressiva* deve ter como elemento uma violência libertadora, isto é, uma intolerância ao movimento de opressão da direita capitalista e tolerância com os movimentos de esquerda libertadora.

A *Tolerância Repressiva*, entretanto, não somente traz à tona o recurso da violência como instrumento, mas também conjuntamente exige a criação de algumas condições sociais, em especial, a educação política. A educação política *aufklärung*, principalmente, exerceria a função contestadora da falsa Tolerância Liberal, promoveria a mudança da racionalidade e da percepção dos movimentos políticos de Direita e Esquerda.

Em síntese, a *Tolerância Repressiva*, defendida por Marcuse (1970, p.22), se assenta como uma:

[...] prática de tolerância discriminatória em direção oposta como meio de mudar o equilíbrio em direita e esquerda, destarte restando a liberdade da primeira, combatendo a geral desigualdade da liberdade (oportunidade desigual de acesso aos meios de persuasão democráticos) e fornecendo os oprimidos contra os opressores.

---

entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento” (KANT, 1974, p. 100).

<sup>44</sup> Importante ator social da Revolução Francesa (1789) que advogava o uso da guilhotina como objeto de “justiça” contra a aristocracia ou qualquer outro grupo/indivíduo que conspirasse contra a revolução. É interessante sublinhar que o próprio Robespierre foi vitimado pela política da guilhotina.

Refutando o pensamento de Marcuse (1970) e dando início à perspectiva de Tolerância adotada na presente dissertação, registramos que Bobbio (2004)<sup>45</sup> centra sua argumentação crítica à *Tolerância Repressiva*, especialmente em quatro pontos que se complementam e que paralelamente vão arquitetando o seu entendimento sobre Tolerância, pautado pela(s):

1. *Democracia e liberdade;*
2. *Verdades das sociedades multiversas;*
3. *Prática ativa da tolerância;*
4. *Não violência e mudanças sociais.*

O primeiro ponto da argumentação trazido por Bobbio (2004), na tentativa de contrapor-se a Marcuse (1970), centra-se na relação da Tolerância com as temáticas da democracia e liberdade. Tendo como base outras perspectivas teórico-filosóficas, e não a marxista, Bobbio (2004)<sup>46</sup> enfatiza que o sujeito se estabelece perpassado e formado pelas contingências sociais, tendo ademais a autonomia e a capacidade ativa de modificar o seu processo histórico, bem como as sociedades e culturas. Nesse sentido, o sujeito, pensado por Bobbio (2004), goza de uma liberdade que é *subjéctiva e social*, isto é, sua *liberdade subjéctiva* corresponde à autonomia interior que o sujeito tem em receber, elaborar e de até não tolerar as verdades sociais. Nesse passo, nota-se que Bobbio (2004) realiza uma aproximação teórica com Agostinho de Hipona e Spinoza ao defender a importância da Tolerância e sua associação com a liberdade interna. Por sua vez, a *liberdade social* se encontra orientada por elementos jurídicos normativos da sociedade, à qual o sujeito pertence e participa ativamente na construção e no aprimoramento.

---

<sup>45</sup> Para a construção do presente capítulo, faremos uso aprofundado da obra *A era do direito* (2004) do filósofo italiano Norberto Bobbio. A adoção desse livro em nosso estudo justifica-se por duas razões: a primeira, que tal livro encontra-se citado repetidas vezes nos documentos que estruturam o pensamento de Educação para a Paz e a Declaração de Princípio sobre a Tolerância (1995) da ONU; logo, demonstrando que tal obra se estabelece como um importante marco teórico para podermos entender o conceito de *Tolerância* conforme a ONU. A segunda prerrogativa que nos motiva utilizarmos essa obra reside no fato e que Norberto Bobbio estrutura nesse livro uma das principais críticas à *Tolerância Repressiva* de Marcuse.

<sup>46</sup> Comungando com Tosi (2016), as análises e o pensamento de Bobbio centram-se sobre um “estar no meio”, isto, é entre o socialismo e o liberalismo, assim permitindo-lhe certa autonomia de pensamento crítico a ambos os movimentos políticos sem dogmatismo. Tal afirmação também pode ser reforçada quando Bobbio (1997, p. 146) afirma: “Sou um moderado porque sou um convicto seguidor da antiga máxima *in médio stat virtut* [no meio está a virtude]. Com isso, não quero dizer que os extremistas estejam sempre errados. Não quero dizê-lo porque afirmar que os moderados têm sempre razão e os extremistas estão sempre errados equivaleria a raciocinar como um extremista”.

A consideração da liberdade, a autonomia dos sujeitos, o respeito e o cumprimento do ordenamento jurídico normativo da sociedade, invariavelmente, exigem o estabelecimento de uma sociedade democrática. Em Marcuse (1970), tanto a sensação de liberdade quanto o espírito de democracia encontram-se enviesados pela falsa razão que tenciona os conflitos como a intolerância e outras mazelas sociais. Em Bobbio (2004), há o reconhecimento de que a democracia, como modelo político organizacional *societal*, se estabelece como um arquétipo complexo de ser efetivado em sua plenitude na modernidade. Entretanto, complementa o filósofo italiano, os *direitos sociais*, bem como as ações do Estado em defesa, garantia da organicidade e segurança entre os sujeitos, fazem com que a democracia seja um modelo político em plena marcha de desenvolvimento e promotora de mudanças sociais positivas na contemporaneidade.

Não há em Bobbio (2004) um escamotear teórico-reflexivo da intolerância, conflitos e outras mazelas *sociais*, mas existe o reconhecimento de que somente no vagaroso curso do desenvolvimento do modelo político democrático podem ser estabelecidas mudanças sociais positivas nas sociedades. É somente sobre a base de sociedades que comungam de valores democráticos. Refutando Marcuse (1970), Bobbio (2004) enfatiza que pode haver a *liberdade de pensamento e expressão* fundamental para que conflitos políticos ideológicos entre esquerda e direita sejam colocados em diálogo. Nesse sentido, a Tolerância, como valor moral democrático capaz de respeitar as ideias alheias e possibilitar o debate de ideias contraditórias, traz consigo o acolhimento da liberdade, como reforça Bobbio (2004. p. 91):

É melhor uma liberdade sempre em perigo, mas expansiva, do que uma liberdade protegida, mas incapaz de se desenvolver. Somente uma liberdade em perigo é capaz de se renovar. Uma liberdade incapaz de se renovar transforma-se, mais cedo ou mais tarde, numa nova escravidão.

A defesa da democracia, tendo com principal pilar o cumprimento dos *direitos sociais* que garante a liberdade dos sujeitos, traz, de acordo com Bobbio (2004), uma relação ativa do Estado em cumprir, assegurar e ampliar os *direitos e deveres sociais*, e dos cidadãos em se reconhecerem como membros de um Estado com direitos sociais vivos e em efetivação, e não de um *ordenamento jurídico morto/falacioso*.

A Tolerância, já nesse primeiro posicionamento da argumentação de Bobbio (2004), se estrutura como uma manifestação dos *direitos sociais* promovidos pela ação ativa do sujeito e do Estado. A democracia, embora apresente debilidades para a sua efetivação plena, traz consigo o valor ético da Tolerância e da liberdade, como bases fundamentais para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

O *segundo ponto argumentativo* de oposição a Marcuse (1970), no pensamento de Bobbio (2004), refere-se à análise da Tolerância em um contexto social, em que a verdade se apresenta com múltiplas faces. Para Bobbio (2004), ao objetivarmos pensar sobre a relação da Tolerância com as verdades, temos que abandonar a perspectiva maniqueísta de Marcuse (1970), do prisma “nós *versus* eles”, ou melhor, esquerda *versus* direita.

Tomando como ponto de partida a compreensão de que os grupos sociais são permeados por múltiplas verdades, isto é, de que não há o monopólio da verdade, nem mesmo nos movimentos políticos de esquerda ou da direita, Bobbio (2004) sublinha que na atualidade o comportamento tolerante de acolher o posicionamento do *Outro* deve levar em consideração a compreensão não de uma perspectiva *una* de verdade universal que tenciona para um fanatismo intolerante, mas, especialmente, que promova o diálogo e a confrontação das verdades em prol da construção de uma síntese comum das verdades/consensos. Essa síntese comum das verdades, sublinha o filósofo, não pode, por sua vez, ser analisada como um produto de um diálogo neutro ou com ausência de poder, mas principalmente pautado pelo respeito e o reconhecimento de que o *Outro* tem os mesmos direitos que *Eu* em divergir ou aceitar determinada verdade, e que o debate se estabelece como uma oportunidade de confrontação dos argumentos e interações de verdades.

Ou seja, “Vivemos não num universo, mas num multiverso. Num multiverso, a tolerância não é apenas um método de convivência, não é apenas um dever moral, mas uma necessidade inerente à própria natureza da verdade” (BOBBIO, 2004, p. 89). É interessante salientarmos que a análise de sociedades perpassadas por verdades multiversas defendida por Bobbio (2004) é também retomada nas análises culturais de Moscovici (2010) e Guareschi (2010) ao defenderem que o mundo não é uno, mas múltiplo, e a gama de contextos sociais e grupais propiciam formas específicas de pensar, afetar, racionalizar diferente, sentir e representar.

Moscovici (2010) e Guareschi (2010) aludem, a partir desse posicionamento de verdades multiversas, que há na constituição social das sociedades e grupos o estabelecimento da *Kulturkampf*, isto é, há no bojo das sociedades marca de guerras representacionais, de conhecimentos, de saberes e de verdades. Se até outrora, ratifica os estudiosos, existia uma maior atenção teórico-reflexiva às guerras tradicionais de característica de contato físico, há na modernidade o estabelecimento crítico das nomeadas guerras simbólicas, ou, como prefere Moscovici (2010), guerras representacionais. A relação da Tolerância com as verdades multiversas assume por suposto um importante âmbito teórico-reflexivo para estabelecermos o diálogo, o entendimento das construções simbólicas entre os grupos e sociedades.

Retomando o pensamento de Bobbio (2004), perante o multiverso das verdades, o teórico salienta ainda para um duplo aspecto da relação Tolerância e verdades, que se complementam: *a reciprocidade e o suportar o erro alheio*. Considerando a Tolerância como um dos princípios fundamentais da vida livre e pacífica, portanto estabelecendo-se, também, como um modo de conviver e respeitar as muitas verdades, conforme o filósofo italiano, haveria, no contexto social, um importante elemento cultural norteador do comportamento tolerante, isto é, o Princípio e Direito da Reciprocidade.

A relação da Tolerância com as verdades no bojo do Princípio e Direito da Reciprocidade faculta ao sujeito a adoção de dois comportamentos. O primeiro, a liberdade/a possibilidade de perseguir, violentar e de ser intolerante com o *Outro*, ou, por sua vez, o segundo comportamento, de desenvolver a Tolerância e o respeito às outras verdades (BOBBIO, 2004). Reconhecendo que o Princípio e Direito da Reciprocidade foram construídos e constituídos no seio histórico social de grande parcela das sociedades, paralelamente foi fomentado o fortalecimento de uma égide societal “se tu me toleras, eu te tolero”. A Tolerância ao respeito das verdades nas relações sociais assume seguidamente uma perspectiva de autopreservação do *Eu* (BOBBIO, 2004), visto que “hoje é fundamental que eu te tolere, para amanhã eu não vier a ser excluído, violentado e não tolerado”.

Complementando o Princípio e Direito de Reciprocidade, Bobbio salienta para o segundo aspecto que perfaz a relação da Tolerância e verdades: o *suportar o erro alheio*.

Fazendo menção ao pensamento de Locke e Kant, o filósofo italiano argumenta que, embora o sujeito defenda suas verdades e convicções, se faz fundamental pautar a Tolerância, segundo uma razão moral que “respeite a pessoa alheia” (BOBBIO, 2004, p. 88). Com esse posicionamento, a Tolerância à outra verdade, que não a sua, não significa renunciar à própria verdade ou de ser indiferente, mas de reconhecer a diversidade e outras formas de pensar. Como reforça Bobbio (2004, p. 88):

Creio firmemente em minha verdade, mas penso que devo obedecer a um princípio moral absoluto: o respeito à pessoa alheia. Aparentemente, trata-se de um caso de conflito entre razão teórica e razão prática, entre aquilo em que devo crer e aquilo que devo fazer. Na realidade, trata-se de um conflito entre dois princípios morais: a moral da coerência, que me induz a pôr minha verdade acima de tudo, e a moral do respeito ou da benevolência em face do outro.

O respeito às verdades do *Outro*, no entanto, traz consigo a exigência de uma Tolerância que suporte o erro alheio, a fim de dialogar e debater as verdades. Desse modo, assim como Locke, Bobbio (2004, p. 88) comunga da importância do debate e das discussões das verdades, em razão de que “a verdade não precisa da violência para ser ouvida pelo espírito dos homens [...] Mas a verdade, se não é captada pelo intelecto com sua luz, não poderá triunfar com a força extrema”.

Em face desse segundo aspecto da argumentação, identificamos que no pensamento crítico de Bobbio (2004) é essencial estabelecer uma compreensão de Tolerância pautada na luz de uma sociedade multiversa, logo não havendo uma única e exclusiva verdade, mas, sim, verdades e culturas. Coexistindo, portanto, verdades nas sociedades, Bobbio (2004) reforça para a necessidade de a Tolerância ser fundamentada em uma razão moral que respeite e promova o diálogo com o *Outro*.

O *terceiro ponto* de oposição a Marcuse (1970), na argumentação de Bobbio (2004), concentra-se sobre a compreensão da Tolerância como prática social ativa, e não atrelada às representações de passividade *laissez-faire* ou fomentadora do *status quo*, como analisa Marcuse (1970). Ao explanarmos a compreensão de Bobbio (2004) a respeito da Tolerância como prática ativa, torna-se fundamental inicialmente recorrermos à já mencionada característica da Tolerância de *suportar o erro alheio*.

Para Bobbio (2004), a Tolerância nasce no momento em que é tomada a consciência de que não podemos reduzir as opiniões e, também, da necessidade de ser encontrado um *modus vivendi* que permita a todos se expressarem. A Tolerância ao erro e às verdades alheias está marcada pela prudência política democrática de construir relações pautadas por uma razão moral e o diálogo ativo com os *Outros*. Escutar e debater as verdades que circunscrevem a realidade, a fim de superar e melhor compreender as problemáticas *societais*, envolvem uma prática ativa de tentar analisar os posicionamento e desejos do *Outro*, mas, sobretudo, de valorizar as diferenças e a pluralidade em prol de uma mudança social positiva para todos.

Outro saliente elemento que torna a Tolerância uma prática ativa, ratifica Bobbio (2004), é o fato de, com a adoção da Tolerância como virtude/valor social democrática, poder ser promovido o fortalecimento de relações sociais objetivando superar algumas mazelas sociais que geram violências na convivência com os grupos. Como um valor e virtude democrática, a Tolerância com o *Outro* sujeito ou grupo interpõe dinamicamente e ativamente o dever moral de atribuir às minorias os direitos sociais, não reprimi-las ou excluí-las, como sublinha Marcuse (1970), ao se reportar a determinados grupos sociais; tolerar e reconhecer o *Outro* como um sujeito dotado de história, desejo, verdades e direitos deve promover uma ativa relação com os direitos sociais que potencializam a capacidade de autonomia, liberdade e dignidade de todos, tentando, portanto, romper com o *status quo* e as desigualdades vigentes (BOBBIO, 2004).

O *quarto e último ponto da argumentação* de Bobbio (2004), ao se contrapor a Marcuse (1970), nega a compreensão da violência como instrumento recomendável de mudança social democrática. As mudanças sociais, sim, podem ocorrer pelo caminho da violência/intolerância/repressão, entretanto não seriam nada democráticas, civilizadas ou racionais em uma era em que os *direitos sociais* e as instituições dos Estados se aperfeiçoam para que as mudanças e conflitos sociais sejam resolvidos pela *mediação, negociação e diálogo* (BOBBIO, 2004). Recorrer à prática de violência é invariavelmente dilapidar outros elementos democráticos apontados como fundamentais para Marcuse (1970), como a *liberdade de pensamento e expressão*. Conjuntamente, empregar a violência como prática de mudança social é impossibilitar que o sujeito desenvolva uma educação política que respeite e defenda os direitos civis.

Por sua vez, o objetivo de mudanças sociais positivas no seio social não pode ser percebido como um ideal/defesa exclusivo dos movimentos políticos de esquerda *versus* a direita. Apresentar a violência e a tolerância discriminatória (MARCUSE, 1970) como instrumentos de mudanças sociais positivas é descredibilizar a “verdade marcusiana”, visto que rompe com o debate e o diálogo e é feito pelo uso da força e da coerção como meios de coação no ato de convencer o *Outro* (BOBBIO, 2004). Como reforça Bobbio (2004, p. 87):

[...] a tolerância pode significar a escolha do método da persuasão em vez do método da força ou da coerção. Por trás da tolerância entendida desse modo, não há mais apenas o ato de suportar passiva e resignadamente o erro, mas já há uma atitude ativa de confiança na razão ou na razoabilidade do outro, uma concepção do homem como capaz de seguir não só os próprios interesses, mas também de considerar seu próprio interesse à luz do interesse dos outros, bem como a recusa consciente da violência como único meio para obter o triunfo das próprias ideias.

Tendo em vista esses quatro aspectos da argumentação de Bobbio (2004), ao se contrapor à *Tolerância Repressiva* de Marcuse (1970), fundamentalmente averiguamos que a interpretação da Tolerância no pensamento de Bobbio (2004) se assenta: no primeiro momento, reconhecendo a potencialidade da autonomia e liberdade dos sujeitos; no segundo momento, a Tolerância se estabelece como um valor moral democrático, que traz em seu bojo uma relação participativa do Estado e dos sujeitos na defesa e ampliação dos direitos sociais; no terceiro momento, Tolerância está assentada sobre o reconhecimento do *Outro* como sujeito plural, diverso, detentor de outras verdades e desejos, e, especialmente, que tem igualdade de gozar dos mesmos direitos sociais que *Eu*; por fim, Bobbio (2004) nega o uso da violência como instrumento coercitivo de convencimento e aponta que a Tolerância, ao se caracterizar como um processo ativo e participativo, exige o fortalecimento do diálogo com o *Outro*.

Reconhecendo esses pontos da argumentação em Bobbio (2004), podemos constatar ademais que o filósofo tem como pano de fundo de sua construção reflexiva a influência de posicionamentos filosóficos do período da Ilustração acerca da Tolerância, porém há, especialmente, uma atualização crítica da Tolerância para a modernidade. Essa modernização crítica e atualização reflexiva elaborada pela filosofia bobbiana subsidiou o entendimento de Tolerância advogado pela ONU.

Ao objetivarmos apresentar a conceituação de Tolerância apregoada pela ONU, inicialmente é fundamental reforçarmos que na presente dissertação adotaremos a propositiva de Tolerância pronunciada pela supracitada organização internacional, visto que o entendimento de Tolerância, segundo a ONU, traz à baila, conjuntamente, importantes elementos para refletirmos a Educação para a Paz e para o próprio desenvolvimento da Paz.

Com o intuito de expor a compreensão da Tolerância segundo a ONU, pautaremos nossa apresentação em duas etapas: na primeira, traremos a lume dois documentos – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1999a) e Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1997) – da ONU que circunscrevem a Tolerância. Por seu turno, na segunda etapa, estabeleceremos uma exposição articulando a Tolerância, apregoada pela ONU, e a Educação para a Paz utilizando, fundamentalmente, dois documentos: Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (UNESCO; 1999a); e Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos (UNESCO, 1995a).

Ao estudarmos criticamente os documentos da ONU, ansiando salientar qual seria sua concepção de Tolerância, é constatado que já nos primeiros documentos históricos da ONU emerge a palavra Tolerância. Contudo, a Tolerância, segundo a ONU, foi definida somente no ano de 1995, adotando-se, portanto, durante quarenta e sete anos um conceito aberto, difuso, não sistematizado ou norteado por perspectivas filosóficas como a de Bobbio e outros intelectuais.

Em um de seus mais importantes documentos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1999a), a ONU novamente alerta para os inúmeros fenômenos de intolerância que se manifestavam e se tornavam mais latentes com o fim da Segunda Guerra e traz como imperativo global constituir uma base legal internacional pautada pelo valor moral da Tolerância entre as Nações e guiada por direitos universais.

Logo, a ONU (1999a), nesse primeiro momento, vincula a Tolerância a dois campos históricos: ao da *Liberdade de Pensamento e Expressão* – instituindo que todo ser humano tem o direito fundamental à liberdade de pensamento, expressão, opinião, consciência e de religião independentemente de fronteiras (ONU, 1999a, arts. 18 e 19); e ao dos *Direitos Sociais* – interpondo que todo ser humano tem igualdade em dignidade e direitos (ONU, 1999a, art. 1.º) e, por conseguinte, o direito

a todos os serviços públicos, moradia, trabalho, lazer, segurança etc. (ONU, 1999a, arts. 3.º, 17, 21, 23).

Por sua vez, ainda no mesmo documento (ONU, 1999a), a ONU prefigurou a âmbito de organização internacional como uma das primeiras instituições a articular a Tolerância como um dos valores morais de desencadeadores da Paz e aplicado ao campo da *Educação*. Segundo Jares (2007), a vinculação da Tolerância com a *Educação* no âmbito internacionalista da ONU se estabeleceu como um importante marco, visto que até a década de 1950 a temática da Tolerância ficava restrita somente a alguns campos do Direito, da Religião, das Relações Internacionais, da Filosofia, da Política entre outros. Logo, a articulação da Tolerância com o campo da *Educação* no entendimento da ONU situava-se reconhecendo a valia da educação como direito social e instrumento de formação de valores morais, como a Tolerância e outros fundamentais para a Paz (ONU, 1999a, art. 26).

Em um segundo momento histórico, com a perduração e o agravamento de múltiplas problemáticas *sociais* que se manifestavam como produto e produtores da intolerância, no ano de 1995, com a instituição do Ano das Nações Unidas para a Tolerância, é formulada a Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1997), na qual é trazida a conceituação da Tolerância conforme a ONU/Unesco:

Art. 1.º A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da **diversidade das culturas** de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamentos, de consciência e de crença. **A tolerância é a harmonia na diferença.** Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. **A tolerância é a virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz** (UNESCO, 1997, p. 01 – grifo nosso).

Diante do conceito de Tolerância organizado pela Unesco (1997), identificamos o reforço do pensamento tradicional de Tolerância atrelado à *liberdade de pensamentos e expressão, direitos sociais e religião*, havendo, contudo, a importante vinculação em âmbito de organização internacional da Tolerância com a *diversidade*. Por ser uma característica social já referenciada em outros documentos (UNESCO, 1978; 2001) da ONU, a *diversidade*, ao ser articulada com a Tolerância, exhibe majoritariamente dois movimentos a seguir caracterizados.

O primeiro movimento expõe uma abertura de pensamento, reconhecimento e acolhimento às diferenças e pluralidades sociais (UNESCO, 1997, art. 1.º, § 1.3), ultrapassando, assim, a recorrente perspectiva restritiva de vincular a Tolerância aos campos históricos, como a religiosa (ONU, 1981). Aditivamente, podemos identificar que a ONU pauta a conceituação de Tolerância guiada por uma base *culturalista*, isto é, o ser humano é formado e formador não mais de uma única cultura, mas de culturas que merecem ser igualmente respeitadas e garantidos os mesmos direitos internacionais. Logo, nesse primeiro movimento fica posto que a ONU enfatizou a necessidade de Estados e de outras organizações analisarem o mundo e os seres humanos por meio de culturas heterogêneas e que a Tolerância emerge como um direito fundamental para a convivência.

O segundo movimento que nos possibilita extrair do atrelamento da Tolerância à esfera da diversidade e *pluralidade* reside no entendimento de que “A tolerância é a harmonia na diferença” (UNESCO, 1997, art. 1.º, § 1.1). Semelhante ao posicionamento de Bobbio (2004), a ONU situa a Tolerância pautada por uma harmonia ativa e participativa com as diferenças e pluralidades culturais (UNESCO, 1997, art. 1.º, § 1.2), contudo é atribuído à harmonia um sentido fundamentado no “reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (UNESCO, 1997, art. 1.º, § 1.2). Portanto, a Tolerância defendida pela ONU não pode ser representada como uma harmonia banal, condescendente e indulgente, mas sim como aquela que envolve uma ação ativa e dinâmica em defesa e no cumprimento dos direitos universais para todos os grupos sociais. Ou seja, nesse posicionamento da ONU, ao entender a Tolerância como uma prática ativa, paralelamente alude e reforça para a característica da Tolerância como uma base fundamental no desenvolvimento da Paz e da harmonia social, pela via da justiça e dos Direitos Humanos, respeitando, especialmente, a *pluralidade* e a diversidade *societal*.

Complementando a conceituação de Tolerância, conforme a ONU, e ainda tomando como base fundamental a Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1997), identificamos que o documento traz à baila outros relevantes elementos de articulação da Tolerância a três esferas: *do papel do Estado* (UNESCO, 1997, art. 2.º); *das Dimensões Sociais* (UNESCO, 1997, art. 3.º); e da *Educação* (UNESCO, 1997, art. 4.º).

No art. 2.º do supracitado documento, a Unesco (1997) traceja o papel do Estado em relação à Tolerância. Defendendo o regime político democrático, a ONU/Unesco (1997) reforça que o exercício da justiça, da administração e do funcionamento do Estado de Direito exige, essencialmente, o valor moral da Tolerância entre os sujeitos (UNESCO, 1997, art. 2.º, § 2.1). Nesse sentido, a organização internacional acentua que os Estados e Nações signatários devem ratificar as convenções internacionais relativas aos Direitos Humanos (UNESCO, 1997, art. 2.º, § 2.2) objetivando, sobretudo, extinguir as exclusões e as marginalizações sociais que se transfiguram como uma forma de intolerância do Estado a determinados grupos/sujeitos (UNESCO, 1997, art. 2.º, § 2.4).

Por seu turno, no mesmo documento (UNESCO, 1997), em seu art. 3.º, a Unesco apresenta uma relação da Tolerância com as *Dimensões Sociais*, pontuando inicialmente algumas das características que perfazem as sociedades, entre elas: a mundialização econômica, a aceleração comunicacional, a migração, os deslocamentos populacionais, entre outros aspectos conjunturais. A organização internacional salienta para a intensificação da intolerância e dos conflitos, constituindo, assim, uma ameaça para o desenvolvimento da Paz em cada região do globo terrestre (UNESCO, 1997, art. 3.º, § 3.1).

Logo, é urgente que haja a promoção da Tolerância entre os sujeitos e também no âmbito familiar e comunitário. A promoção da Tolerância salienta a ONU/Unesco, tendo em vista as complexas dimensões socioculturais de cada grupo/sociedade deve considerar a necessidade da “abertura de espírito, da ouvida mútua e da solidariedade” (UNESCO, 1997, art. 3.º, § 3.2), que pode ser realizada nas escolas, nas universidades e por meio da educação não formal, como nos locais de trabalho e lares. Outro importante promotor da Tolerância trazido neste artigo são os meios de comunicação, visto que eles têm a potencialidade construtiva de estabelecer o diálogo, o debate livre e aberto, propagandear os valores da Tolerância e, nomeadamente, ressaltar para os riscos da expansão de ideologias intolerantes (UNESCO, 1997, art. 3.º, § 3.2).

O último ponto apresentado nesse terceiro artigo da conexão da Tolerância com as *Dimensões Sociais* reside na recomendação da ONU/Unesco para que os Estados e Nações tenham uma maior atenção para com os grupos de maior vulnerabilidade social ou economicamente desfavorecidos, uma vez que eles tendem a ser os maiores vitimados pela intolerância. Assim sendo, os Estados e

Nações devem desenvolver uma atenção especial aos grupos minoritários e economicamente desfavorecidos, a fim de lhes assegurar a igualdade, segurança e dignidade (UNESCO, 1997, art. 3.º, § 3.3).

No art. 4.º do supracitado documento, a Unesco (1997) estabelece a relação da Tolerância com a *Educação*. Com o entendimento de que a Educação se constitui com o meio mais eficaz para prevenir e coibir o fenômeno da intolerância, a ONU/Unesco reforça que se torna imperativo o desenvolvimento de uma educação para a Tolerância, perpassada, contudo, pelas virtudes da ética, compreensão, solidariedade e reflexão crítica (UNESCO, 1997, art. 4.º, § 4.2). Uma segunda característica da educação para a Tolerância, salienta a organização, é o fato de ela dever influenciar e contrariar a cultura belicista que propala a exclusão e a não efetivação dos Direitos Humanos.

Sinteticamente, considerando os quatro aspectos (*conceituação* – art. 1.º; *papel do Estado* – art. 2.º; *Dimensões Sociais* – art. 3.º; e a *Educação* – art. 4.º) extraídos da Declaração de Princípios sobre a Tolerância (UNESCO, 1997) e dos apontamentos retirados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1999a), averiguamos que no pensamento da ONU/Unesco a Tolerância continua atrelada aos campos da *Liberdade de Pensamento e Expressão* e *Direitos Sociais*, porém é estabelecida uma inovadora vinculação da Tolerância com a *Educação*. Aditivamente, segundo a organização internacional, a Tolerância se constitui, igualmente, como um valor moral ativo de respeitar as diferenças e culturas e um dos princípios fundamentais que subsidiam o desenvolvimento da Paz.

Paralelamente a essa síntese, a ONU/Unesco, objetivando desenvolver a pacificação nas sociedades, ratifica para a valia da educação como instrumento que potencializa a formação e o desenvolvimento de sujeitos tolerantes. Logo, desenvolver uma educação para a Tolerância é trazer à baila um dos princípios da Educação para a Paz, como expõem e reforçam os documentos: Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos (UNESCO, 1995a) e Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1999b).

Havendo semelhança de objetivos, os documentos supracitados (UNESCO, 1995a; ONU, 1999b) novamente iniciam suas propositivas alertando para o fenômeno da intolerância e das múltiplas violências sociais presentes nas sociedades. Com essas e outras justificativas, aspirando modificar a realidade a fim

de desenvolver a Cultura de Paz, a ONU/Unesco traz a lume a necessidade da Educação para a Paz, cujo um de seus princípios fundamentais é a Tolerância. O princípio da Tolerância no bojo do pensamento educacional pacifista da ONU, segundo os documentos da organização (UNESCO, 1995a; ONU, 1999b), traz em comum alguns aspectos descritos a seguir.

O primeiro aspecto que se torna latente ao debruçarmos criticamente sobre a relação da Tolerância com a Educação para a Paz nos documentos da ONU/Unesco (1995a; 1999b), está assentado sobre algumas orientações para Estados e Nações. Reconhecendo a autonomia e a soberania entre os Estados e Nações, a ONU/Unesco orienta que os países signatários dos documentos (UNESCO, 1995a; ONU, 1999b), considerando as estruturas constitucionais de cada Estado, desenvolvam programas de ação e implementação da Educação para a Paz adotando como um de seus principais pilares a Tolerância. Nessa orientação, a ONU/UNESCO traz como prerrogativa fundamental que educar para paz com base na Tolerância possibilita desencadear outros valores morais essenciais para uma convivência pacífica entre os sujeitos, grupos, Estados e Nações.

Cabe, em adição aos Estados e Nações, como orienta a ONU/UNESCO, estabelecer capacitação e formação dos docentes em todos os níveis do sistema educacional, com referência aos Direitos Humanos, à democracia e aos princípios da Educação para a Paz, como a Tolerância. Quanto aos aspectos organizacionais das instituições de ensino formal, os Estados devem promover e fiscalizar modelos organizacionais guiados pela gestão democrática, a fim promover uma diminuição das práticas de intolerância entre estudantes, pais, professores e comunidade local (UNESCO, 1995a; ONU 1999b).

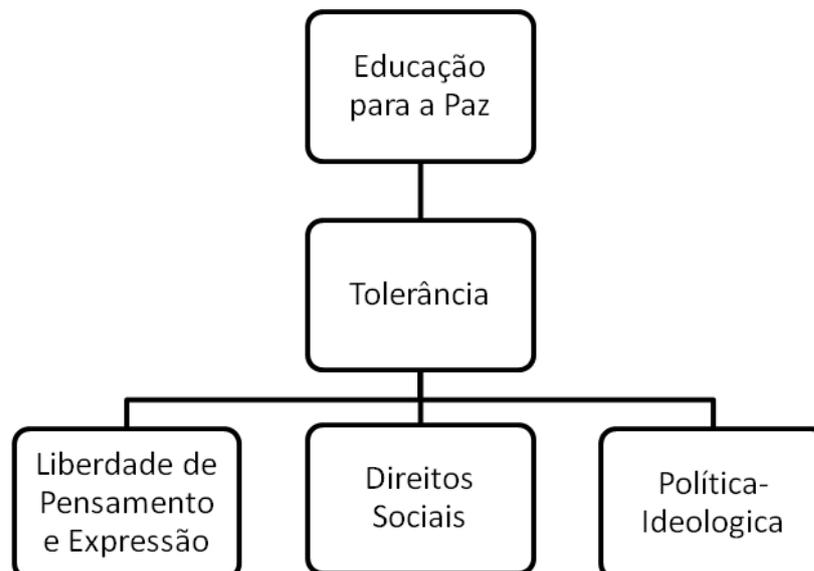
Um segundo aspecto comum que emerge nas declarações da ONU/UNESCO (1995a; 1999b), reside em algumas características que envolvem as práticas da Educação para a Paz e o princípio da Tolerância. A primeira marca da Tolerância a ser pensada para as práticas da Educação para a Paz reside no reconhecimento e aceitação da *pluralidade* e *diversidade* entre os sujeitos, gêneros e culturas, isto é, a prática educativa pacifista defendida pela organização internacional não deve ter como elementos alguns produtos e produtores de intolerância como a competitividade, a exclusão, o cerceamento do conhecimento etc. O segundo elemento prático traz a Tolerância como um valor moral de ação ativa que propicia a convergência de ideias e soluções, permitindo, assim,

desenvolver “a paz, a amizade e a solidariedade entre os indivíduos e os povos” (UNESCO, 1995a, p. 8). O terceiro ponto prático da Tolerância na Educação para a Paz centra-se na necessidade de *liberdade de pensamento e expressão*, bem como no respeito ao pensamento contraditório.

O terceiro aspecto exposto nas declarações da UNESCO/ONU (1995a; 1999b) está na importância da Tolerância na escolha e adoção de materiais didáticos e recursos pedagógicos da Educação para a Paz. Para a ONU/UNESCO, pensar a Educação para Paz tendo com atributo-chave a Tolerância exige, especialmente no âmbito da educação formal pública, uma revisão crítica dos materiais pedagógicos, a fim de “livrar-se de estereótipos negativos e visões distorcidas do ‘outros’” (UNESCO, 1995a, p. 11). Nesse sentido, os recursos de ensino devem oferecer diferentes perspectivas sobre os conhecimentos, seguidamente tornando presente na aprendizagem dos estudantes a exposição do contexto histórico nacional e mundial a que o tema se refere. Por fim, é salientado que as tecnologias educacionais, em destaque a Educação a Distância, se estabelecem como uma das ferramentas modernas que devem ser colocadas a serviço do desenvolvimento da Tolerância e de outros princípios na Educação para a Paz.

O quarto e último aspecto que podemos extrair dos documentos da UNESCO/ONU (1995a; 1999b) aponta para a premência de refletir a Educação para a Paz com foco especial em desenvolver uma ação integrada com o cumprimento dos direitos sociais e a Tolerância para com os grupos minoritários nacionais ou étnicos, religiosos e linguísticos. Organizar a Educação para Paz reconhecendo o princípio da Tolerância, nesse sentido, é objetivamente trabalhar para a não exclusão, marginalização e desigualdade social, sendo supostamente uma ação delicada e de difícil estabelecimento, posto que se faz necessário o abandono de preconceitos e estereótipos negativos do “outro” (JARES, 2007).

Perante a conceituação da Tolerância estabelecida pela ONU/UNESCO, bem como sua apropriação para a Educação para a Paz, constatamos que há, de acordo os documentos da organização internacional, a estreita vinculação da Tolerância aos campos da *Liberdade de Pensamento e Expressão, Direitos Sociais e Política Ideológica (pluralidade e diversidade)*. Como expõe o organograma a seguir:

**Organograma 1. Educação para a Paz e as dimensões do princípio da Tolerância**

Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Com a complexa utilização do conceito de Tolerância aos supracitados campos, podemos constatar alguns limitantes, isto é, a ONU, embora reconhecendo as múltiplas facetas da intolerância (ONU/UNESCO, 1995a; 1997), traz em suas defesas uma acentuada perspectiva de Tolerância em nível de harmonia nas relações internacionais entre os Estados e Nações, ou seja, em âmbito *macrossocietal*. Assim, consubstancialmente deve haver uma preocupação no tocante às relações micro entre sujeitos e grupos.

Em contrapartida, embora realizando esse movimento, reforça Jares (2007), a ONU/UNESCO se sagra na modernidade como uma das primeiras instituições a pautar a temática da Tolerância no campo da *Educação*, permitindo, portanto, que a Tolerância assuma uma perspectiva de valor moral ativo e de mudança social em prol da construção da Cultura de Paz. Com essa assertiva, reconhecendo as características culturais que perpassam e constituem o fenômeno da Tolerância na modernidade, ratificamos que investigar as representações sociais que perpassam a Tolerância nas dimensões *Liberdade de Pensamento e Expressão*, *Direitos Sociais* e *Política-Ideológica*, segundo grupos/sujeitos, permite melhor compreender determinados elementos que o princípio da Tolerância possibilita desencadear para o desenvolvimento da Paz, bem como da Educação para a Paz.

### **CAPÍTULO 3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

Compreendida por alguns investigadores (FARR, 2013; VALA, 2004; LANE, 1984) como uma dos ramos da Psicologia que tem como um de seus principais motes de pesquisa o estudo da influência social e os dos conflitos sociais, a Psicologia Social na modernidade se constituiu com uma área investigativa não mais circunscrita, majoritariamente, pela influência do aporte teórico da Sociologia (FARR, 2013), mas como um campo de estudo que tem se estruturado e fortalecido com suas próprias teorias, abordagens e metodologias. Entretanto, conforme salienta Lane (1984), ao entendermos que o objeto central da Psicologia Social é o estudo da influência social no comportamento do sujeito e, paralelamente, reconhecemos a complexidade desse objeto, revela-se imprudente, ou até mesmo presunçoso, restringirmos da análise social a não utilização de outros âmbitos do conhecimento.

Estruturando-se como um profícuo exemplo teórico constituidor da Psicologia Social “emancipada” (ARRUDA, 2000) da influência do *sociologismo psicossocial*, trazemos à baila a Teoria das Representações Sociais (1961) (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, que reforçou e concebeu a importante abordagem teórico-reflexiva *psicossocial*, marca que abordaremos no segundo momento de nossa exposição.

Ao adotar a TRS como base teórica para nos auxiliar na análise da Educação para a Paz, inicialmente é válido ponderar que tal propósito não consiste em uma tarefa simples, visto que a Educação para a Paz, por vezes, pode ser criticamente apontada como um não objeto interpretativo dos estudos em representações sociais (GIBSON, 2012).

Pesquisando a respeito da “construção do objeto de pesquisa” nos estudos em representações sociais, ratifica Sá (1998) que, ao compreendermos as representações sociais como fenômenos, o objeto de estudo por natureza se apresenta difuso, “fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (p. 21). Logo, a elaboração de um objeto de pesquisa nas investigações em representações sociais, caracteriza-se, *per se*, como uma ação complexa e marcada por recortes da realidade que o pesquisador escolhe/opta investigar.

Esse processo de escolha na confecção do objeto de estudo, pontua Sá (1998), se faz, porém, guiado pelo rigor científico e epistemológico, elaborado a partir do pensamento de Moscovici e seus colaboradores no desenvolvimento da TRS. Nesse bojo, o estudioso salienta que o objeto de estudo em representações sociais deve deter, entre a gama de características, três elementos complementares: *primeiro*, “deve enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado de modo a evitar, pelo menos em primeiro momento, uma “contaminação” pelas representações de objetos próximos a ele” (SÁ, 1998, p. 25); *segundo*, ser tomado como um saber/conhecimento elaborado no seio dos grupos/populações, nos quais suas manifestações comportamentais/discursivas permitam pesquisarmos o conteúdo e a estrutura do fenômeno representacional; e, *terceiro*, é fundamental ser decidido o contexto *sociocultural* em que tal fenômeno representacional se situa, implicando, assim, a escolha do lócus de manifestação das práticas e comportamentos.

Partindo desses apontamentos de Sá (1998), verificamos que a arquitetura de um objeto de pesquisa em representações sociais é proeminentemente complexa e guiada por um processo decisório, no qual selecionamos e transformamos conceitualmente um fenômeno “espalhado por aí” (sic) (SÁ, 1998, p. 21), isto é, originário do senso comum e transformado em um problema do campo científico, por meio dos recursos teóricos e metodológicos. Logo, podemos nos indagar: seria, então, a Educação para a Paz e seus princípios, no caso aqui estudado, a Tolerância, um objeto investigativo dos estudos em representações sociais?

Conforme mencionado, influenciados por Gibson (2012), podemos ponderar que toda e qualquer resposta para tal questão se estabelece situada em um complexo debate. Um dos principais argumentos no sentido de que a Educação para a Paz não se estabelece como um objeto investigativo reside no fato de tal fenômeno apresentar débil “espessura social” (SÁ, 1998), ou seja, não há um *corpus* representacional significativo nos grupos e sujeitos do que seja e como se estrutura a Educação para a Paz.<sup>47</sup>

Essa crítica, embora legítima e coerente, pode ser contestada, partindo do pressuposto de que o fenômeno educacional, como campo investigativo

---

<sup>47</sup> Reforçando tal posicionamento Guareschi (2000, p. 36) alude à dicotomia *representações individual* e *representações sociais*: “Ela está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita ‘perpassar’ pela sociedade, existir a certo nível de generalização”.

amplamente estudado na TRS, apresenta um conjunto de conhecimento/saberes que se desdobram em campos/áreas e, paralelamente, propiciam ao pesquisador captar elementos representacionais que estruturam esses “subfenômenos”, por exemplo, a Educação para a Paz. Conjuntamente, podemos salientar, influenciados por Valencia (2010) e Gibson (2012), que a Educação para a Paz se assenta como um objeto investigativo em representações sociais, pois tal campo da Educação é perpassado por um conjunto de valores morais e práticas, aqui no caso tratado a Tolerância.

Nesse sentido, assentamos o aporte da TRS para nos auxiliar e refletir a respeito da Educação para a Paz, notadamente sobre *duas justificativas* que se complementam:

A *primeira justificativa* que nos motiva a utilizar da TRS aplicada na investigação da Educação para a Paz reside na *análise interpretativa com o foco no sujeito* que tal teoria nos oferta. Conforme anteriormente exposto no Capítulo 1, as discussões e reflexões a respeito da Educação para a Paz são comumente realizadas no campo da Sociologia, Antropologia e História, não obstante, no presente estudo, nosso interesse visa pesquisar a Educação para a Paz a partir do sujeito, assim sendo eleita a TRS como base teórica basilar.

Fortalecendo esse pensamento, Jodelet (2009, p. 705), ao teorizar sobre a relevância do sujeito nos estudos em representações sociais, enfatiza:

Falar de sujeito, no campo de estudos em representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros.

Subjacente à importância da *análise interpretativa com o foco no sujeito* que a TRS nos proporciona ao estudar a Educação para a Paz, Moscovici (2012) contextualiza o sujeito em uma tríade relacional (*Sujeito-Outro/Alter-Objeto*), caracterizada por relações simbólicas, lócus, no qual se manifestam as representações. O pensamento moscoviciano, nesse sentido, rompe com a dicotomia “sujeito-objeto”, sendo forjado um entendimento de sujeito situado em um contexto que realiza mediações, aspecto que Marková (2006) e Palmonari (2009) comungam ao advogarem que é nesse processo interativo (dialógico: Sujeito – Alter – Objeto) que se estabelece uma:

[...] reconstrução e criação de sentidos relativos a fenômenos que se impõem à atenção de um grupo ou de uma comunidade [...] [assim] cada indivíduo tem em si mesmo a sociedade (através das suas representações) e a sociedade funciona graças às ações dos indivíduos (PALMONARI, 2009, p. 39).

Realizando uma aproximação com os estudos da Educação para a Paz (ONU, 1999a; GALTUNG, 1976; JARES, 2007; GUIMARÃES, 2005), podemos salientar que é no âmbito das relações simbólicas/representacionais que os princípios e valores da Educação para a Paz, por exemplo, a Tolerância, perpassam e constituem importantes campos subjetivos e culturais como a alteridade, identidade, os conflitos intergrupais, afetividade, as relações de poder, entre outros.

Reforçando a ideia, paralelamente podemos assinalar que os estudos em representações sociais para análise da Educação para a Paz ofertam ao pesquisador e educador importantes mananciais de conhecimentos no tocante às relações simbólicas e culturais, possibilitando, principalmente, verificar como grupos e sujeitos representam, se constituem e se relacionam em um contexto social de *cultura de belicista*. Ademais, é permitido ao pesquisador/educador identificar e analisar as representações, valores e crenças que necessitam ser reelaborados à luz da Cultura da Paz (GIBSON, 2012).

A *segunda justificativa* que nos suscita a utilizar a TRS aplicada na investigação da Educação para a Paz assenta-se na *possibilidade analítica de práticas sociais, bem como na mudança destas*. Contudo, é fundamental reconhecermos que a mudança das representações sociais a respeito de determinado objeto/fenômeno em si é um processo vagaroso e de difícil manipulação, portanto podemos destacar que mais complexo ainda é a mudança de práticas sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2009). Aditivamente, é válido ressaltar que os pressupostos teóricos da TRS, ao tratarem a temática das mudanças de práticas sociais pela via das representações sociais, caracterizam-se como uma **proposta** a ser elaborada e desenvolvida no âmbito da teoria (JODELET, 2009).

Essa posição acende uma antiga questão da TRS salientada por Farr (2013): *será que quando o sujeito/grupo representa determinado objeto ou fenômeno é instituído um modus comportamental de resposta, ou melhor, é estabelecida uma determinada prática social?* Bom, essa pergunta, salienta Farr

(2013), foi e continua sendo um campo de investigações e de debates acadêmicos, visto que expõe um conflito entre a razão teórica e razão prática, entre aquilo em que creio e aquilo que faço/pratico. Um dos investigadores do estudo das representações sociais que nos auxiliam na reflexão sobre essa questão é Abric.<sup>48</sup>

Entre os argumentos em que Abric se alicerça, no tocante à relevância da *análise* para a intervenção e mudança de práticas sociais por meio do estudo das representações sociais, destacamos *dois apontamentos complementares* defendidos pelo pesquisador que se centram acerca das funções<sup>49</sup> das representações sociais.

O *primeiro apontamento* de Abric (1998) guarda sintonia com o fato de que, tendo as representações sociais a *função orientadora* dos comportamentos e das práticas sociais, nos é permitido prever comportamentos e práticas, isto é, “a representação é um guia para a ação, orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-descortinamento da realidade, pois ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 1998, p. 13).

O *segundo apontamento* de Abric (1998), que reforça e complementa a importância *analítica* das representações sociais para a mudança/modificação das práticas sociais, centra-se nos estudos da *função justificatória* das representações sociais. O estudioso interpõe que a investigação das representações sociais centralizadas nessa função permite *identificar e analisar* os elementos representacionais que sujeitos/grupos utilizam como prerrogativas para adoção de determinados comportamentos ou práticas sociais, possibilitando, portanto, verificar as representações que conduzem e explicam específica prática social.

Por meio desses dois posicionamentos de Abric (1998) podemos salientar que a utilização da TRS aplicada à Educação para a Paz, bem como em outros campos investigativos, oportuniza aclarar comportamentos e práticas sociais, ferramenta fundamental para uma ação que objetive modificar uma *Cultura de Belicista em Cultura de Paz*.

---

<sup>48</sup> Embora adotemos no presente estudo, majoritariamente, a perspectiva teórica de Denise Jodelet, compreendemos que os estudos de Abric, não obstante orientados pela vertente *estruturalista* em suas obras (ABRIC, 1998), o autor e seus seguidores (SÁ, 1998; MOLINER; GUIMELLI, 2015) em nenhum momento negam a base comum da TRS. Há, entretanto, em Abric uma escolha evidente de um método investigativo de cunho experimental que objetiva coletar e analisar dados a respeito da estrutura da representação social (*Núcleo Central e Zonas Periféricas*); perspectiva diferente, mas não oposta à desenvolvida por Jodelet. Nesse sentido, é válido salientar que trazemos à baila as contribuições de Abric em nosso estudo em razão de que tal autor apresenta com maior clareza as funções que compõem as representações sociais.

<sup>49</sup> Elemento teórico que aprofundaremos no segundo momento de nossa exposição.

Mas como ficam as mudanças de práticas sociais à luz da TRS?

Conforme salientado, no pensamento de Abric (1998), para que haja uma mudança de prática social por intermédio das representações sociais, é de especial importância uma *intervenção*. Por serem um campo de pesquisa em crescimento, as *intervenções* em representações sociais, segundo Jodelet (2009), devem, sobretudo, adotar uma perspectiva *psicossocial*. Quer dizer, intervir psicossocialmente é objetivar mudar o sujeito ou grupos sociais, reconhecendo o contexto social e compreendendo o sujeito/grupo social como ativos e com a capacidade de reelaborar suas práticas sociais. Como reforça Jodelet (2009, p. 694-695):

Para induzir a uma **mudança**, seja por meio de modos de influência ou de processos de interação e de negociação de significado em vista de uma ressignificação da experiência dos atores sociais, esses modelos de **intervenção** fazem sempre referência a um trabalho sobre as representações, individuais, sociais ou coletivas. [...] **Essas perspectivas implicam que a abordagem de representações sociais pode fornecer, para uma mudança social ao nível individual ou coletivo e qualquer que seja o domínio de intervenção, a melhor contribuição, mas também a mais difícil** (grifo nosso).

Partindo da assertiva de Jodelet (2009) e Abric (1998), sinteticamente podemos concluir que, ao adotarmos a TRS empregada na investigação da Educação para a Paz, cuja prerrogativa são a *análise* e a *mudança de práticas sociais*, entendemos que, à medida que examinamos os elementos representacionais que subscrevem as práticas sociais, melhor e mais qualificadas podem ser as *intervenções* da Educação para a Paz no sentido de mudar/ressignificar práticas sociais não pacíficas em pacíficas.

Tendo em vista essas duas justificativas, *análise interpretativa com foco no sujeito e mudanças de práticas sociais*, que nos motivam a investigar a Educação para a Paz, fazendo uso do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961), temos como objetivo neste Capítulo: apresentar e refletir a TRS, abordando sua história, pensamento e conceitos fundamentais, e expor a potencialidade da TRS no estudo de fenômenos que obstaculizam o desenvolvimento da Paz, no caso específico, a Intolerância.

### 3.1 Teoria das Representações Sociais: histórico, teoria e conceitos

Ao reconhecermos a complexidade e a riqueza dos elementos que podem ser trazidos à baila ao objetivarmos apresentar a TRS, almejamos com a presente seção expor: os principais aspectos históricos da constituição teórica; os intelectuais e cientistas que influenciaram o pensamento de Moscovici; as bases teóricas reflexivas fundamentais; e as abordagens contemporâneas da TRS.

Em um contexto social marcadamente caracterizado por contestação dos valores morais, rupturas de paradigmas e a latência de múltiplos conflitos sociais, a década de 1960, no pensamento de Hobsbawm (2003), foi um dos períodos históricos que gerou inovadoras análises voltadas para a investigação e interpretação dos fenômenos sociais. Contemporâneo de Sartre, Lacan, Simone de Beauvoir, Foucault, Certeau e outros intelectuais que compuseram o contexto social parisiense, em 1961, o romeno naturalizado francês, Serge Moscovici, sob a orientação de Daniel Lagache, desenvolveu na obra seminal, *La psychanalyse, son image et son public*, a Teoria das Representações Sociais (1961).

Moscovici (2012), compreendendo que as relações sociais da cotidianidade caracterizam-se pela ocorrência de processos de significações e de sentido estabelecidos na comunicação e que os sujeitos constituem seus pensamentos explicativos e interpretações da realidade, à luz de “teorias do senso comum”, tomou por objetivo central de sua investigação o estudo, a origem e a estrutura dessas “teorias” estabelecidas nos processos relacionais e comunicacionais. Partindo do pressuposto de que as “teorias do senso comum” cristalizam-se como formas de conhecimentos e saberes, o teórico se ateve a investigar como o conhecimento científico da Psicanálise foi incorporado no universo do senso comum, passando a orientar as práticas de diferentes grupos sociais na esfera pública parisiense.

Enraizada no pensamento das Ciências Sociais dos pioneiros Emile Durkheim, George Mead e Marcel Mauss, a TRS de Moscovici, segundo Farr (2013), é uma forma sociológica de Psicologia Social.<sup>50</sup> Nesse sentido, segundo Almeida (2011) e Arruda (2005), a preciosidade e a inovação de Moscovici concernem exatamente à integração do conhecimento de outros campos científicos na

---

<sup>50</sup> Há, contudo, estudiosas (ARRUDA, 2005; ALMEIDA, 2011) que contestam essa perspectiva, advogando que na década de 1970 Moscovici, em seus estudos, retornou/atualizou a Psicologia na Psicologia Social.

construção de sua tese. Moscovici é influenciado não só pela Sociologia, mas, também, pelo pensamento psicanalítico de Freud, estudos das massas de Le Bon, psicogenético de Piaget, teoria do campo de Lewin e da comunicação de Saussure, desenvolvendo, assim, uma nova compreensão das investigações acerca das representações.

Moscovici, ao inaugurar e estruturar sua tese em 1961, a fim de não reduzir e, também, não limitar a conceituação do constructo teórico “representação social” (CERQUEIRA, 2011), desenvolve o pensamento conceitual no curso de três capítulos situados no final da primeira parte denominada *Representação Social – Um conceito perdido*. Em 1976, com a tese já sagrada como marco no conhecimento científico da psicologia social francesa, Moscovici elabora uma segunda edição de seu livro, desta feita, reformulando e aperfeiçoando o conceito-chave de representações sociais (JESUINO, 2011). Portanto, representações sociais são entendidas como:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoal. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos modos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1998 p. 31).

Desenvolvendo ainda o conceito, Moscovici (2012) assevera que as representações sociais são o *corpus* estruturantes de saberes e conhecimentos das atividades psíquicas, nas quais é permitido aos indivíduos tornar inteligível a realidade social e física instituída nos grupos sociais. Denise Jodelet, uma das principais colaboradoras de Moscovici, coadunando com esse entendimento, amplia a conceituação de representações sociais, salientando para os aspectos de ser “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

De acordo com Doise (2001, p. 193), “as representações sociais são princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Por seu turno, Abric (1987, apud ANADON; MACHADO, 2001, p. 24) defende que as representações funcionam “como um sistema interpretativo da

realidade que rege as relações dos indivíduos no seu contexto físico e social e determina os comportamentos ou práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais”.

Constatamos, paralelamente à luz da construção conceitual de representações sociais em Moscovici, a influência e a modernização científica dada ao pensamento de “representações” de Émile Durkheim (MOSCOVICI, 2010).

Influenciado pelo paradigma positivista e objetivando construir e consolidar a ciência sociológica emancipada dos modelos metodológicos das ciências biológicas, Durkheim foi um teórico marcado pela tensão das relações indivíduo e sociedade. Rechaçando publicamente os estudos da psicologia, Durkheim (1978, p. 18) afirma que, “[...] sempre que um fenômeno social é explicado por um fenômeno psíquico, podemos estar certos de que a explicação é errada”. Tomando como base tal premissa, Durkheim adota pioneiramente o conceito de representação em 1895, no prefácio da obra *As regras do método sociológico* (1895/1978).

Compreendendo que nas relações sociais há o estabelecimento de fatos sociais que atuam exercendo coerções sobre os desejos, ações e vontades dos indivíduos, Durkheim salienta para a construção de duas formas de representações, uma de cunho individual (de propriedade da Psicologia) e outra coletiva (do domínio da Sociologia) (FARR, 2013; MARKOVÁ, 2006). Tomando como referencial essa divisão, o sociólogo destaca que as *representações coletivas* se sobrepõem às representações individuais (DURKHEIM, 1978).<sup>51</sup>

Portanto, Durkheim (1978, p. 79) compreende como representações coletivas:

[...] as Representações Coletivas que se traduzem como a maneira como o grupo se pensa na sua relação com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos **considerar a natureza da sociedade, e não a do indivíduo**. Os símbolos com que ela se pensa de acordo com a natureza [...]. Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição (grifo nosso).

---

<sup>51</sup> Realçando tal raciocínio, Marková (2006, p. 177) expõe: “[...] elas [as representações coletivas] são consideradas externas para os indivíduos que não contribuem com sua formação. Impondo neles uma pressão irresistível. E, cedendo a uma coerção, os indivíduos internalizam e perpetuam essas formas sociais de ação, de pensamento e de sentimento. As representações coletivas estão acima e elas têm o poder de gerar novas representações”.

Aprofundando a distinção entre representações individuais e coletivas no pensamento durkheimiano, constatamos que as representações individuais se caracterizam pela sua efemeridade, brevidade e incomunicabilidade, visto que são localizadas na consciência de cada indivíduo, por meio de: percepções, sensações e imagens. As representações coletivas, por sua vez, no entendimento sociológico durkheimiano, caracterizam-se com valoroso objeto investigativo, visto que permite ao investigador uma análise totalizante dos fatos sociais como produtos da consciência coletiva, impessoais e resistentes às mudanças, logo passíveis de serem analisadas, sistematizadas e classificadas padronizadamente (DURKHEIM, 1978). Contrapondo-se e atualizando o pensamento de Durkheim, Moscovici traz a lume novos elementos de análises nas investigações em representações.

A fim de não incorrer no reducionismo da crítica/atualização do raciocínio realizado por Moscovici à Durkheim, destacaremos *dois pontos* fundamentais que compõem essa histórica cisão observada nas investigações em representações: 1. distinta compreensão de sujeito, sociedade e suas relações; e 2. diálogos representacionais estabelecidos no cotidiano social (MOSCOVICI, 2010; 2012).

O *primeiro ponto* que Moscovici destaca criticamente nos postulados durkheimianos é a fragmentação estabelecida entre sujeito e sociedade. Influenciado especialmente pelo interacionismo simbólico do sociólogo norte-americano Blumer e pelos estudos do behaviorismo social em Mead (FARR, 2013), Moscovici advoga haver uma estreita relação dialógica entre sujeito e sociedade. Com essa perspectiva, na análise de Jovchelovitch (2013), Moscovici, ao dar maior ênfase ao sujeito social, lhe concede “vida” nas análises sociais.

Se em Durkheim, sob a influência cartesiana e kantiana, o indivíduo elabora suas representações como réplica mental e espelho do mundo exterior, ou seja, é a sociedade que pensa e o indivíduo é meramente passivo e resultado do somatório das coerções da sociedade (MINAYO, 2013), na concepção moscoviciano, o sujeito é ativo e assume o papel de produtor e produto das representações que circunscrevem a sociedade.

Por sua vez, a sociedade concebida no pensamento crítico de Moscovici traz como cerne a complexidade social. Nesse raciocínio, as relações dos grupos e sujeitos caracterizam uma sociedade heterogênea e em contínuo processo de dinamicidade, no qual a história e os conhecimentos (representações) não são

simplesmente pautados pelo princípio do determinismo causal histórico, defendido no argumento positivista de Durkheim. Como reforça Guareschi (2013, p. 157):

[...] o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processa lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”, daí o conceito de Representação Sociais.

Partindo da divergência na concepção de sujeito e sociedade formulada por Moscovici e Durkheim, destacamos que emerge, na posição teórica de Moscovici, uma inovadora modernização analítica ao investigar a relação sujeito e sociedade.

No pensamento de Moscovici, as relações sociais desenvolvidas trazem a concepção de sujeito e sociedade ativos e reflexivos, de modo a revelar, paralelamente, a existência de uma relação simbólica dialógica entre sujeito e sociedade. É nas relações simbólicas, destaca o teórico romeno, que residem e se arquitetam as representações sociais sendo, portanto, uma das dimensões subjetivas fundamentais a serem investigadas, visto, por meio da interação e da negociação de significados e de representações sociais, que tanto o sujeito quanto a sociedade se constituem dinamicamente.

O *segundo ponto* da crítica de Moscovici ao constructo teórico de representação coletivas em Durkheim diz respeito à compreensão dos diálogos representacionais estabelecidos no cotidiano social. Conforme Moscovici (2010, 2012), os sujeitos/grupos, ao serem apresentados aos objetos que lhes afetam, representam e significam o objeto não de forma a reproduzir o signo, como advogava Durkheim, mas retrabalham/reelaboram o “novo” por meio dos conhecimentos já existentes. Assim, nesse processo de acomodação e adaptação, são remodelados os elementos à luz de valores, regras sociais, noções e crenças preexistentes (MOSCOVICI, 2010; 2012), possibilitando nessa perspectiva a transformação e a mudança do olhar sobre a realidade.

Por intermédio desses dois pontos críticos e modernizadores realizados por Moscovici ao entendimento de Durkheim, verificamos no seio da Psicologia Social o desenvolvimento de uma análise interpretativa psicossocial na investigação dos fenômenos das representações sociais.

. Reforçando tal assertiva, Sousa; Novaes (2013) e Cerqueira (2011) assinalam que Moscovici aperfeiçoa e desenvolve uma interpretação psicossocial da tríade relacional *Sujeito-Sujeito Social-Objeto*. Na análise psicossocial desenvolvida por Moscovici, segundo Spink (2013), o sujeito analisado é inserido em um contexto social que ele afeta e, ao mesmo tempo, é afetado de maneira participativa e ativa.

Ao desenvolver essa interpretação psicossocial, Moscovici alude para a coexistência de dois *universos de pensamentos* desenvolvidos no seio da sociedade: “universo reificado” e os “universos consensuais”.

O nomeado *universo reificado* assinala-se por ser lócus de produções de conhecimentos oriundos da ciência e erudição. Para tanto, distingue-se dos demais pelo rigor metodológico, teorização abstrata, objetividade, pela fragmentação em especialidades e por uma hierarquia (MOSCOVICI, 2010). Como expõe Moscovici (2010, p. 50): “No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”.

Em oposição, o *universo consensual* corresponde ao campo de saberes e conhecimentos estabelecidos no cotidiano social. Em tal universo são produzidas as representações sociais, apresentando, porém, características de menor especialização, de maior propensão a não seguir uma lógica natural, possibilitando, assim, emergir elementos ligados à intuição e aos sentimentos e pouca objetividade. É interessante ressaltar ainda que entre os componentes do universo consensual destacam-se os processos de negociação representacional e a estreita interligação com a memória coletiva dos grupos (SÁ, 1995).

Complementarmente, Moscovici (2010, p. 52) aponta para os limites dos dois universos:

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.

Tomando como base argumentativa que é nos universos de pensamento que se estabelecem os conhecimentos e saberes, a tese de Moscovici interpõe aditivamente para a relação das representações sociais e suas *dimensões*.

No que tange às *dimensões* das representações sociais, salientamos que o campo da *informação* traz como marca a qualidade e a quantidade de dados informativos que o grupo social detém a respeito de dado objeto, isto é, aquilo que o indivíduo sabe e conhece sobre o objeto representado (MOSCOVICI, 2010). Moscovici, ao reconhecer a não homogeneidade do acesso às informações no meio social, sublinha que os elementos cruciais que circunscrevem tal dimensão são a comunicação e a amplitude de propagação dos dados. Tendo em vista tal raciocínio, verificamos que a conformação no meio social das informações divulgadas e “recebidas” nos grupos, propiciam alterações nas interações simbólicas de tal modo que são cunhadas “fronteiras” entre as esferas “pública” e a “privada” (JOVCHELOVITCH, 2000).

A dimensão nomeada de *campo de representação*, por seu turno, está relacionada à imagem/significado social atribuído ao objeto social. Estruturado e hierarquizado, o campo de representação caracteriza-se por ser o somatório entre as informações parciais existentes acerca do objeto e a elaboração que essas informações ocupam para o sujeito (campo) social (ALVES-MAZZOTTI, 2008; BAREICHA 2013).

Por fim, sendo talvez o campo que alicerça as demais dimensões, primordialmente (MOSCOVICI, 2012) a dimensão da *atitude* é decisiva para a análise das práticas sociais. Trazendo como elemento, proeminente, a presença da afetividade na orientação dos comportamentos e na avaliação positiva ou negativa sobre o objeto representado socialmente, é em dada dimensão que, segundo Spink (2013) e Bareicha (2013), as representações sociais, especialmente, podem ser compreendidas como conhecimentos estruturados por aspectos cognitivos e afetivos. Na análise de Alves-Mazzotti (2008), é por meio dessa dimensão que as representações sociais se manifestam, na tomada de decisões e ações dos grupos, orientando, assim, os comportamentos, “mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 62).

Por meio desses três campos – *informação*, *campo de representação* e *atitudes* – verificamos, no pensamento de Moscovici (2012), o desenvolvimento e a estruturação de uma análise dimensional sobre as representações sociais e suas relações com os grupos sociais. Nessa perspectiva, a análise dimensional constitui-

se como um profícuo recurso teórico metodológico de compreensão dos conteúdos existentes na representação. Ampliando a valia dos aspectos investigativos, Alves-Mazzotti (2008) destaca que a análise dimensional permite a caracterização dos grupos em função de suas representações sociais, podendo, assim, ser definidas suas marcas e distinções ou perceber as semelhanças partilhadas por seus membros sobre o objeto social.

Uma vez esclarecidas as dimensões que perfazem as representações sociais, Moscovici (2012) passa a se dedicar à investigação dos processos de constituição das representações sociais.

Reconhecendo haver na estrutura das representações uma divisão entre as duas naturezas (conceitual e figurativa), Moscovici (2010; 2012) salienta que elas simulam duas faces da mesma moeda. Ao conceber que toda figura corresponde a um sentido e que todo sentido corresponde a uma figura, há o estabelecimento do papel de duplicar um sentido em uma figura, dando materialidade a um objeto abstrato, sendo nomeado de “Objetivação”. Por seu turno, a função de duplicar, atribuindo um sentido à figura e fornecendo um contexto inteligível ao objeto, foi denominada “ancorar”.

A *Objetivação* se perfaz como um processo em que as ideias ou os conceitos abstratos de uma realidade se materializam em esquemas ou imagens concretas. Paralelamente, à medida que um conteúdo do modelo figurativo já esquematizado é empregado no ambiente social, há a transformação em “supostos reflexos do real” (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Moscovici (2012) propõe que o processo da objetivação ocorra em três etapas: *construção seletiva*, *esquematização estruturante* e *naturalização*.

A primeira etapa, *construção seletiva*, é a fase em que os sujeitos de um dado grupo social descontextualizam e selecionam o objeto diante do qual se encontram. Fazendo uso de critérios culturais e normativos, o grupo social submete essa nova informação/conhecimento a sua hierarquia de valores e crenças, detendo, assim, somente aquilo que se coaduna com o seu universo. A segunda fase, *esquematização estruturante*, por sua vez, é caracterizada pela formação do “núcleo figurativo”, envolvido pelos aspectos consciente (evocações da vontade, do aparente, do realizável) e do não consciente (evocações do involuntário, do oculto, do impossível), sendo esses dois elementos confrontados de forma complexa. A *naturalização*, última etapa, é entendida como a concretização do núcleo figurativo,

uma imagem que é notada tanto em *si* como nos *outros* sujeitos do mesmo grupo social (MOSCOVICI, 2012).

O segundo processo estruturador das representações sociais, a *Ancoragem*, “consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas em tal processo” (SÁ, 1998, p. 34); traz consigo o papel de *classificar* e *denominar*, de alocar em categorias e dar nomes. Sendo duas atividades distintas, a classificação e a denominação, elas se estabelecem como atividades dialéticas, visto que “é impossível classificar sem ao mesmo tempo dar nomes” (MOSCOVICI, 2012, p. 66). A importância dos referidos processos está especialmente no fato de garantir a coerência entre o conhecido e o desconhecido e transformar o não familiar em familiar.

O processo de *classificação* se apresenta como elemento a categorizar e avaliação/julgamento do “novo” conhecimento/informação, em que se verifica a importância histórica do pensamento social. Segundo Moscovici (2012), o confinamento do objeto em uma dada categoria é permeado por uma classificação pautada na luz das memórias e das experiências dos indivíduos e do grupo. Assim, paralelamente, ao ser deliberada a categorização do objeto, é estabelecido um conjunto de expectativas de comportamentos e de regras, estipulando o que é ou não é aceito em relação aos sujeitos pertencentes a esse grupo categorial.

A *denominação*, por seu turno, permite a saída do anonimato, dotando o objeto de uma genealogia, na qual ele é incluído sobre uma complexa matriz de palavras. Com essa nomeação, é gerada uma *matriz de identidade* do objeto perante a cultura do grupo. Conforme Moscovici (2012, p.67), o ato de nomear pessoas ou coisas traz como consequências:

[...] a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção.

Tendo em vista as supracitadas propositivas que perfazem as investigações em representações sociais, é válido pontuar que esse processo de estruturação das

representações se desenvolve a partir de *quatro funções*, mais bem apresentadas por Abric a seguir.

A *função do saber* possibilita explicar e analisar a realidade, o saber prático do senso comum, permitindo que os atores sociais “adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem” (ABRIC, 1998, p. 28). Comungando com Abric, Jovchelovitch (2011) salienta que a *função do saber* nas representações sociais se traduz como conhecimentos, ou seja, são nos contextos/encontro do saber<sup>52</sup> que os conhecimentos do senso comum e científico compõem as relações simbólicas e constituem as representações sociais.

A *função identitária* é a que demarca a identidade e possibilita a proteção da especificidade de cada grupo. Ela garante um espaço essencial nos processos de comparação social, contudo a “referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização” (ABRIC, 1998, p. 28).

A *função de orientação* caracteriza-se por orientar os comportamentos e as práticas sociais como representação social. Nesse sentido, refletindo a natureza das normas e das regras sociais, a representação é prescritiva do comportamento ou de práticas obrigatórias. Além disso, essa função limita o que é legítimo, tolerável ou ilícito em um dado contexto social (ABRIC, 1998).

Complementando esse entendimento, Sá (1998) reforça que a *função de orientação* cumpre com o dever de fornecer coerência subjetiva às práticas sociais desempenhadas pelo sujeito; assim, realça o pesquisador, não há nenhuma prática sem representação mental.

E, por fim, semelhante/próxima à *função orientadora* (ANADON; MACHADO, 2011), a última função, a *função justificatória* alberga a possibilidade de se analisarem as justificativas *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos. Sob essa ótica, as representações sociais, intervêm, conjuntamente, na avaliação da ação, permitindo aos sujeitos explicar e justificar suas práticas e condutas em uma dada situação (ABRIC, 1998).

---

<sup>52</sup> “Defino um encontro de saberes como o encontro entre dois ou mais sistemas representacionais, que expressam diferentes mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 216).

É interessante ressaltar que a *função justificatória* também é constituída de representações contraditórias. Por exemplo, em determinados momentos, o professor enfatiza ser contrário à reprovação e apresenta inúmeros argumentos para estruturar seu discurso; entretanto, ao fim da pesquisa, o professor salienta que a reprovação amadurece o estudante. Logo, averiguamos que o estudo da *função justificatória* pode trazer a lume a contradição e a forma do “amoldamento” de representações para subsidiar “coerência” no discurso do sujeito/grupo social.

Diante desses apontamentos teóricos conceituais trazidos a respeito da TRS, constatamos que tal teoria, já consolidada e legitimada no meio acadêmico, traz como marca um inovador pensamento interpretativo dos fenômenos sociais, marcando, assim, sua vanguarda nas pesquisas em Psicologia Social. Por seu turno, Moscovici (2013), reconhecendo a complexidade dos fenômenos sociais e a possibilidade da aplicação investigativa da TRS nos múltiplos campos do conhecimento científico, orienta os seguidores de seu pensamento no sentido de que o principal compromisso atualmente deve se concentrar em desenvolver e ampliar a referida teoria para outras áreas do conhecimento científico, a fim de constantemente requalificá-la e modernizá-la.

Com base no raciocínio de Moscovici, Denise Jodelet (2009, 2016) menciona que a TRS apresenta três especificidades: *vitalidade* (quantidade de publicações e abordagens metodológicas e teóricas que inspiram); *transversalidade* (o estudo em relação a outras ciências humanas); e *complexidades* (dificuldade na sua definição e tratamento). Coadunando com essa ponderação de Jodelet, Doise (1990, p.172) assegura:

A teoria das representações sociais pode ser considerada como uma *grande teoria*, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base [...] que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos.

Ao se referir à *grande teoria*, Doise (1990) assinala os desdobramentos e as abordagens distintas desenvolvidas na TRS. Segundo o pesquisador, as *quatro* fundamentais abordagens que emergiram dos estudos e investigações em representações sociais suscitaram, particularmente, uma ampliação e reatualização constante da teoria. Nesse raciocínio, passamos agora a expor as *quatro* principais abordagens que compõem a TRS.

Ao fundar o *Laboratoire de Psychologie Sociale*, na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, no ano de 1965, em Paris, Moscovici firmou parcerias de pesquisas com Denise Jodelet, Willem Doise e Jean Claude Abric. Esses pesquisadores, ao realizarem seus estudos de doutorado, percorreram distintos caminhos para investigar as representações sociais. É interessante salientar, entretanto, que, por derivarem de uma mesma matriz epistemológica, suas abordagens são complementares, conforme reforça Sá (1998, p. 65): “A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica”.

Sendo um dos pioneiros entre os pesquisadores citados, Jean Claude Abric, em 1968, ingressou na **Universidade** de Aix-en-**Provence**, França, onde teve a oportunidade de se coligar com Flament na criação do Laboratório de Psicologia Social. Fundando uma corrente intitulada *Estruturalista*, Abric investigou as representações sociais de acordo com o seu Núcleo Central e seus elementos Periféricos. No Brasil, destacam-se como representantes dessa linha investigativa estudiosos como Denise de Oliveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e Brígido Viseu, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Willem Doise, em 1972, após dar aulas de Psicologia Social na Universidade de Genebra, Suíça, assumiu o cargo de professor de Psicologia Social Experimental. Adotando uma *abordagem societal*, Doise inaugurou os estudos das representações sociais voltados para uma perspectiva de caráter sociológico (ANADON; MACHADO, 2011), cujas principais temáticas investigativas são os Direitos Humanos, a Polarização Coletiva, a Justiça, a Exclusão etc. No Brasil, sobressaem-se como estudiosos dessa linha investigativa pesquisadoras como Ângela Maria de Oliveira Almeida,<sup>53</sup> da Universidade de Brasília, e Maria de Fátima de Souza Santos, da Universidade Federal do Pernambuco.

Denise Jodelet, professora da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* na França, é atualmente uma das maiores contribuidoras da linha de pesquisa iniciada por Serge Moscovici. Adotando uma abordagem que agrega à TRS o contributo das ciências, antropológica, sociológica, psicológica e das ciências

---

<sup>53</sup> Fundadora do Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social “Serge Moscovici”, da UnB. Atualmente coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Santos, da UFPE.

da saúde, Jodelet (2005), em seu estudo de doutoramento acerca das representações sociais da loucura, promoveu uma inovadora metodologia etnográfica de investigar as representações sociais. Em face desses e outros elementos que demonstram as contribuições de Denise Jodelet, é relevante apontar que a corrente *culturalista* arquitetada pela referida estudiosa é atualmente a que mais reverbera nas investigações da TRS na América Latina. No Brasil, destacam-se como investigadores dessa abordagem: Clarilza Prado e Sousa,<sup>54</sup> da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Alda Judith Alves Mazzotti, da Universidade Estácio de Sá; Ângela Arruda, da Universidade Federal Fluminense; Pedrinho Guareschi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Eugênia Coelho Paredes, da Universidade Federal de Mato Grosso; entre outros.

A quarta e mais recente corrente desenvolvida na TRS ostenta como colaboradora a professora da Universidade de Stirling, Inglaterra, Ivana Marková. Valendo-se dos conhecimentos de filósofos e intelectuais como Vico (1668-1744), Hegel (1770-1831), Rosenzweig (1886-1929) e Bakhtin (1895-1975), Marková desenvolveu a corrente investigativa da *dialogicidade* em representações sociais, recorrentemente adotada no campo da *linguística e semiótica*.

Diante dessas exposições a respeito dos principais aspectos históricos da constituição da Teoria das Representações Sociais (1961) de Moscovici, dos pensadores e cientistas que influenciaram na sua tessitura, dos conceitos fundamentais e das perspectivas investigativas contemporâneas, afirmamos (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011; ALMEIDA, 2011; ARRUDA, 2000) que tal teoria tem contribuído de forma edificante nos mais diversificados campos do conhecimento científico: Política Pública, Sociologia, Psicologia, Saúde, Educação, entre outras. Nesse sentido, trazemos à baila as contribuições da TRS no pensar a Educação para a Paz.

---

<sup>54</sup> Fundadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e pesquisadora colaboradora da Cátedra Franco Brasileira Serge Moscovici, ambos grupos de pesquisa atualmente coordenados pelas professoras Dra. Adelina de Oliveira Novais e Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, no âmbito da Fundação Carlos Chagas (FCC).

### **3.2 Potencialidade dos estudos em representações sociais na investigação de fenômenos sociais que obstaculizam o desenvolvimento da Paz.**

A investigação acerca da Paz e das problemáticas sociais que inviabilizam o seu desenvolvimento, embora estas sejam temáticas amplamente debatidas e estudadas no curso histórico da Psicologia Social (JAMES, 1963; BRONFENBRENNER, 1961; CHRISTIE et al., 2001), elas se apresentam como objetos investigativos pouco pesquisados a partir do aporte teórico da TRS (GIBSON, 2012). Diante do pensamento de alguns investigadores (GIBSON, 2012; DOISE, 2002; CHRISTIE, 2001, ao estudarmos a Paz com base na TRS, é fundamental trabalhar principalmente a partir de duas frentes: primeiro, estudar as representações sociais que os grupos/indivíduos têm sobre a Paz; depois, analisar as representações sociais que esses grupos/sujeitos apontam como possibilidades e debilidades/problemáticas para o desenvolvimento da Paz.

Tendo em vista essa segunda frente de trabalho, criticamente podemos averiguar que de forma inicial há no bojo das investigações em representações sociais considerável número de pesquisas que apresentam determinadas debilidades e problemáticas que chagam as sociedades, tais como: *Preconceito* (MOSCOVICI, 2009); *Conflitos sociais entre grupos minoritários* (MOSCOVICI, 2011; JOVCHELOVITCH, 2000); *Violência* (PORTO, 2009); *Limites dos direitos humanos* (DOISE, 2001); *Injustiça* (RIQUE; SANTOS, 2004); e a *Exclusão* (JODELET, 2011). No bojo dessas investigações, vale a pena mencionarmos, a seguir, de maneira especial *três pesquisas* que nos auxiliaram a refletir sobre a nossa temática de pesquisa.

Utilizando o aporte teórico da TRS, Jodelet (2011), em seu *ensaio a respeito da exclusão social*, questiona o que motiva sociedades que, embora louvem valores democráticos e igualitários, aceitam a injustiça e adotam comportamentos/práticas discriminatórias que excluem sujeitos/grupos. Realizando uma digressão teórica em algumas áreas do conhecimento como a sociologia e a psicanálise, a estudiosa adverte que o fenômeno da exclusão social, por ser polissêmico e complexo, exige, para responder sua indagação, ser investigada a partir da literatura psicossociológica, primando, assim, por verificar como as sociedades estruturam/categorizam socialmente os grupos/sujeitos.

Com essa indagação e premissa, a pesquisadora apresenta no bojo social a relevância dos estudos sobre *preconceito e estereótipos*, visto que tais investigações potencialmente advertem possíveis causas que orientam a ação da exclusão social. Além disso, Jodelet (2011), fazendo menção aos estudos das ciências cognitivas de F. Allport, traceja a respeito da categorização social que grupos/sujeitos desenvolvem e detêm sobre o “Outro”; no processo de categorização social, adverte, ainda, Jodelet (2011), que assumem proeminência a comunicação social e os interesses midiáticos que forjam uma ação dialética nos grupos de identificação/não identificação, aceitação/estranhamento, de *inclusão/exclusão* etc. Tais elementos organizam e circunscrevem a pertença e as relações de alteridade das sociedades. Memorando os ensinamentos de Moscovici, Jodelet (2011, p. 65) chega à seguinte conclusão: “a exclusão se instaura e se mantém graças a uma construção da *alteridade* que se faz baseada nas representações sociais que a comunicação mediática contribui enormemente para difundir”.

Trazemos à colação a segunda colaboração teórica, Porto (2009), que objetivou apresentar as contribuições da TRS para a compreensão sociológica da realidade brasileira na contemporaneidade, especificamente na análise do *fenômeno da violência*. A autora inicialmente expõe uma reflexão teórica de como o conceito de representação foi elaborado no pensamento sociológico de Durkheim e Weber; com algumas convergências e divergências, ratifica a pesquisadora, ambos os enfoques sociológicos, proeminentemente, compartilham do entendimento de que investigar as representações que dado grupo social comunga envolve estudar *valores morais e crenças* que estruturam os *vínculos entre os sujeitos/grupo*.

Retomando o enfoque psicossocial aprofundado por Moscovici (2012) e Jodelet (1986), Porto (2009) explana pesquisa própria que paralelamente tracejou a respeito dos *valores morais, crenças e representações sociais*. Investigando as representações sociais que o oficialato da Polícia Militar do Distrito Federal, Brasil, detém sobre a violência, a pesquisadora constatou que: 1. o policial militar que presta serviços na rua compreende que deve agir semelhante à sociedade, ou seja, de maneira violenta; 2. o policial deve atuar para responder às expectativas e anseios da sociedade. Portanto:

[...] Em termos das representações sociais, poder-se-ia dizer que haveria um tipo de reciprocidade perversa entre sociedade civil e organizações policiais em função do qual a polícia tende a orientar

condutas violentas a partir do que ela supõe que a sociedade espera dela como responsável pela lei e ordem (PORTO, 2009, p. 150).

Almejando esses resultados, a investigadora analisa que há no bojo da sociedade estudada alguns elementos de crença que motivam e respaldam os policiais militares ao agirem e deterem determinadas representações sociais da violência, especialmente em decorrência de encontrarem uma identificação/espelhismo com a sociedade em que atuam. Acreditando em uma insegurança alarmante e no medo presente, tais *crenças*, mencionam a pesquisadora, formam e reforçam *valores morais* de que o policial militar deve agir de maneira “rápida, com eficácia e agilidade” (PORTO, 2009, p. 150); tal profissional, assim, é percebido e se sente um “herói” que deve garantir a ordem, mesmo que seja necessário o uso da violência não administrada/legal.

A última contribuição destacada por nós reside nos estudos de Doise (2001), em sua pesquisa sobre as *representações sociais dos direitos humanos* para os jovens estudantes.<sup>55</sup> Em tal investigação eram apresentadas aos participantes vinte situações que feriam as liberdades individuais e os direitos humanos, e seguidamente era solicitado que eles indicassem em uma escala de quatro pontos, para cada situação, em que medida feriria os direitos humanos.

Doise (2001) constatou que as representações sociais dos direitos humanos para jovens encontram-se marcadas por duas concepções comuns: direito de defesa jurídica e de direitos fundamentais (liberdade de expressão, integridade física). No que tange aos comportamentos/práticas que violam os direitos humanos, há um entendimento de que tais ações são “naturais”/“comuns”. Ademais, a pesquisa demonstrou que para os jovens pesquisados os direitos humanos de referência são os prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Diante de tais resultados, Doise (2001) reflete e argumenta em sua pesquisa como os sujeitos sofrem a influência de instituições/organizações para representarem o que são ou não os limites dos direitos humanos. O pesquisador realça, assim, o fato de as pesquisas em representações sociais refletirem a respeito da relação *sujeito-alter/outro-objeto*, uma vez que é nessa tríade que as forças das ideias, fronteiras e limites do conhecimento/saber podem ser constatados e mais bem mapeados nos grupos/sociedades. Por fim, o estudioso não se furta de ratificar

---

<sup>55</sup> Pesquisa realizada com sujeitos de 13 a 20 anos de idade de cinco países: Suíça, França, Costa Rica, Itália e Romênia.

que a representação social positiva ou negativa de determinado direito humano para o grupo investigado encontra-se marcada por relações de poder das instituições/organizações, por elementos *ideológicos* e aspetos da *experiência* dos jovens.

Diante das pesquisas relatadas (JODELET, 2011; PORTO, 2009; DOISE, 2011), podemos mencionar que elas contribuíram com dois relevantes movimentos analíticos em nossa dissertação: 1.º retomada teórica da TRS a elementos estruturais, isto é, os estudos supracitados nos proporcionaram memorar a respeito de campos como as *crenças, valores morais, alteridade* e a *tríade sujeito-alter/outro-objeto*, que por si sós já são muito esclarecedores; 2.º aproximação teórica da TRS a temáticas transversais. Ao investigarem assuntos como *exclusão, preconceito, estereótipos, alteridade, violências e direitos humanos*, por meio desses estudos foi possível um maior aprofundamento e desenvolvimento de uma análise psicossocial das problemáticas sociais, auxiliando-nos em uma reflexão mais ampla sobre a Educação para a Paz e o princípio da Tolerância.

Contudo, não podemos ser incautos; as supracitadas pesquisas, embora representem importantes marcos investigativos no desenvolvimento da TRS, ao se debruçarem sobre alguns fenômenos sociais, não estabelecem qualquer relação com as investigações do campo das *Pesquisas para a Paz*, ou melhor, não se articulam com teóricos que recorrentemente são adotados nas *Pesquisas para a Paz*, como Galtung (1985); Jares (2007); Guimarães (2005) etc.

Nesse passo, objetivamos neste subcapítulo refletir a respeito da potencialidade de articulação da TRS na análise de algumas das várias problemáticas que inviabilizam/dificultam o desenvolvimento da Paz. Reconhecendo a multiplicidade de problemáticas que atrapalham o desenvolvimento da pacificação, pautaremos nossa reflexão sobre o fenômeno da violência, especificamente destacando a Intolerância.

Embora reconheçamos que o fenômeno da Violência se personifique mediante a agregação de uma gama de características, como o preconceito, a exclusão social, a desigualdade social, o cerceamento da liberdade etc. (CHAUÍ, 1999), destacaremos a Intolerância como ponto central da nossa reflexão por entendermos, a partir de alguns investigadores (JARES, 2002; 2007; FREIRE, 2005; BOBBIO, 2003), que tal problemática representa uma das principais chagas e

marcas de nosso estado de *não Paz*, conforme exposto no Capítulo 2 do presente estudo.

Não obstante o reconhecimento da existência de outras dimensões, os posicionamentos que se seguem têm por fim evidenciar *quatro dimensões analíticas* que, com a contribuição do aporte teórico da TRS, a nosso ver, são relevantes para investigar as problemáticas sociais que dificultam o processo de pacificação na sociedade.

A *primeira dimensão* que apresentamos guarda correspondência com a história. Portanto, ao nos debruçarmos criticamente sobre o curso histórico da humanidade, averiguamos, sobretudo, que a Intolerância sempre se fez presente nas sociedades e culturas (JAMES, 1963; ELIAS, 1994; HOBBSAWM, 2007). Embora não seja um fenômeno social “novo”, a Intolerância, bem como as problemáticas que decorrem desse fenômeno, como a exclusão social e o preconceito, trazem em seu bojo uma gama de representações que se constituíram nas relações histórico-culturais dos grupos.

Verificamos em Moscovici (2012) que as representações sociais que permeiam um objeto/fenômeno, aqui especificamente o fenômeno da Intolerância, trazem em seu conteúdo elementos *históricos*, *afetivos* e de *poder*. Villas Bôas e Sousa (2011), ao destacarem esses três aspectos que se complementam e compõem as representações sociais, ratificam um caráter teórico-metodológico que devemos adotar ao pretender investigar a historicidade das representações sociais:

**A primeira** é que é possível que uma determinada representação perca por um tempo no ambiente social, apesar de o objeto que lhe deu origem, ou seu valor social, já ter desaparecido; **a segunda** é que as representações sociais, tomadas em uma perspectiva histórica, se apresentam como memórias coletivas; **a terceira** consequência é que, às vezes, as representações podem prefigurar os contornos futuros de um objeto, ou seja, a representação pode tornar-se expressão de uma aspiração social desejosa de novas configurações desejosa de novas configurações acerca de um determinado objeto (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011, p. 43 – grifo nosso).

Partindo dessas observações, podemos reforçar, ademais, que a gênese de específicas representações sociais pode estar articulada com o tempo histórico, mas também com o tempo de curta duração, uma vez que há “dependência em relação ao contexto ideológico do momento, ao grau de implicação do(s) grupo(s) que a(s)

elabora(m) e à ligação e ao estilo das comunicações partilhados por ele(s)” (VILLAS BÔAS, 2010, p. 389). Guiados por esse entendimento, no que tange especificamente ao fenômeno da Intolerância, compreendido como um dos empecilhos para o desenvolvimento da Paz, podemos afirmar que se torna relevante e fundamental que sejam desenvolvidas investigações em representações sociais, com intuito de “apontar os lugares de onde operam as transformações de categorias e estruturas do pensamento social, localizar estabilidades manifestas e latentes” (JODELET, 2003, p. 108 apud VILLAS BÔAS, 2010).

A *segunda dimensão* com a qual a TRS nos auxilia na investigação da problemática da Intolerância no desenvolvimento da Paz concentra-se na esfera da subjetividade, especificamente na relação do *Eu* e *Outro*. Tomando como base que é na interação social que a linguagem e a significação se assumem como elementos centrais na formação do *self* e constituem o cerne das identidades psicossociais, Moscovici (2009), ao investigar os grupos minoritários, especificamente os ciganos, traz nesse estudo relevantes elementos para que possamos pensar a relação da Paz, Intolerância e Representações Sociais na formação da subjetividade.

A Intolerância, como fenômeno complexo e dinâmico, pontua Moscovici (2009, p. 19), ao ser materializada também no preconceito, “designa toda crença mantida simplesmente porque não refletimos sobre ela”. A Intolerância, na condição de produto e produtora de estereótipos e preconceitos, formula no seio social um saber de senso comum que enraíza na vida cotidiana a perversidade, em que o *Outro* é representado como uma ameaça ao *Eu*. Todavia, não podemos ser incautos, reconhecendo a não neutralidade das outras formas de produção e divulgação dos conhecimentos, como a ciência e a mídia. Ressaltamos que, por vezes, são reforçadas e tencionadas representações e comportamentos de Intolerância oriundos tanto de saberes do senso comum quanto do saber científico (GUARESCHI, 2010). Um dos principais exemplos desse raciocínio, salienta Moscovici (2009), são as ações promovidas contra os grupos minoritários, bem como contra suas resistências.<sup>56</sup>

De acordo com Moscovici (2009), a Intolerância e o preconceito contra os grupos minoritários, no contexto europeu investigado, residem sobre um triplo comportamento social que compõe e influencia na elaboração da subjetividade:

---

<sup>56</sup> Exemplo de ações promovidas contra grupos minoritários e suas resistências, ver o estudo a respeito dos ciganos europeus em Moscovici (2009).

inicialmente, há um *estranhamento* cultural entre os grupos; em seguida, é estabelecida uma *Kulturkampf* (MOSCOVICI, 2010; GUARESCHI, 2010), isto é, um choque/luta cultural de oposições entre diferentes formas de conhecer, pensar e representar a realidade; e, por fim, os grupos minoritários são estereotipados, não tolerados e excluídos da sociedade, ainda que de maneira velada. Não obstante, complementa o teórico que, paralelamente a esse último movimento promovido pela Intolerância aos grupos minoritários, há o florescimento de relações de *resistência* ao *Outro*.

O comportamento social de resistência, como alude Moscovici (2011), pode ser analisado como uma importante resposta à não conformação e aceitação aos ditames do *Outro*. Em seu estudo acerca das minorias ativas (MOSCOVICI, 2011), o teórico salienta que os grupos/sujeitos tidos como desviantes<sup>57</sup> por vezes, sim, sofrem a influência do *Outro/grupo* dominante. Contudo, Moscovici (2011), semelhante a Certeau (1994), entende haver no campo subjetivo uma relação de poder constituída pela marca da *bricolagem*, isto é, os grupos minoritários utilizam “inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 1994, p. 39). Portanto, a resistência pode constituir e fortalecer os seus processos identitários e de vínculo grupal em negação ao *Outro*. Ou seja, a Intolerância firma-se, também, como um elemento social dialógico, no qual o grupo minoritário se constitui e se reforça pela diferença de crenças, valores e representações, bem como de resistência ao *Outro*.

Com respaldo nessa segunda assertiva, registramos que, ao propormos refletir sobre as dificuldades do desenvolvimento da Paz com o apoio da TRS, especificamente sobre a problemática da Intolerância, é fundamental investigar a relação subjetiva que a Intolerância promove na relação do *Eu* e *Outro*. Partindo do pensamento de Moscovici (2011), podemos averiguar que em um contexto cultural Intolerante a educação exerce um duplo papel, isto é, pode fomentar a formação de uma subjetividade centrada na relação do *Eu* com o *Outro*, de maneira estereotipada negativa e preconceituosa; ou, diferentemente, pode promover a constituição de uma subjetividade reconhecedora da diversidade, respeitadora da pluralidade e

---

<sup>57</sup> “O desviante é um indivíduo que se comporta de maneira diferente do previsto pelo grupo ou pela cultura em que se desenvolve. Quando se trata de pesquisas sobre comunicação e com senso nos grupos de discussão, o termo desviante se aplica a todo indivíduo cujos pontos de vista são nitidamente diferentes dos da maioria, denominados pontos de vista modais” (JONES; GERARD, 1967 apud MOSCOVICI, 2011, p. 771).

detentora do princípio da Tolerância. Ademais, é importante registrar que é no contexto da dimensão da subjetividade que são discutidos/analísados aspectos da identidade, a alteridade, as relações de poder e tantos outros elementos cruciais que compõem as pesquisas para o desenvolvimento da Paz.

A *terceira dimensão* possibilitada pela TRS que nos ajuda na investigação da problemática da Intolerância como fenômeno social que obstaculiza o desenvolvimento da Paz habita no âmago da *comunicação*. É fato notório, como salientam Bauman (2001); Moscovici (2012) e Guareschi (2010), que os meios comunicacionais têm, no curso histórico, demonstrado o relevante papel de construir e desconstruir representações a respeito de sujeitos, objetos e fenômenos. A Intolerância e a Paz não se tornam diferentes, fato este que Joseph Goebbels<sup>58</sup> (1897-1945), ao propagandear as crenças e objetivos nazistas, fomentou, no contexto da Segunda Guerra Mundial, o fortalecimento do espírito belicoso intolerante na Alemanha em defesa de uma perspectiva nazista de “paz”/bem comum.

Em contrapartida, verificamos a utilização positiva e crítica da comunicação no combate à Intolerância, com a divulgação de valores morais inclusivos e de respeito às diferenças. No que tange à mídia, emergem, de maneira mais latente a partir da segunda metade do século XX, o “aparecimento”<sup>59</sup> e a divulgação de valores morais em defesa de atores e grupos sociais, que no curso histórico eram escamoteados e não tolerados como os homossexuais, os deficientes, os negros etc. (GUARESCHI, 2010). A divulgação de valores morais de inclusão e de respeito às diferenças na mídia, ainda que não assegure um combate ostensivo a uma *inclusão perversa* (SAWAIA, 2014) de grupos minoritários e de excluídos da sociedade, propicia no seio social o debate das crenças e representações sociais, aspectos fundamentais para a modificação da percepção sobre *Outro*.

Outro aspecto que podemos registrar no tocante à importância investigativa das representações sociais e na relação comunicação/Intolerância encontra respaldo na tese de Moscovici (2012). Conforme o teórico romeno, é no processo

---

<sup>58</sup> Paul Joseph Goebbels foi um político alemão e Ministro da Propaganda do Reich na Alemanha Nazista de 1933 a 1945. Um dos principais seguidores de Adolf Hitler, ele ficou conhecido pelos seus discursos públicos e pelo seu profundo e violento antissemitismo, que o levou a apoiar a intolerância e o extermínio dos judeus, bem como de outros grupos minoritários como os ciganos, homossexuais, deficientes etc.

<sup>59</sup> Registramos como “aparecimento”, pois reconhecemos que houve e há, ainda, na atualidade o estabelecimento de uma relação conflituosa e desigual nas temáticas e valores morais que são divulgados pela grande mídia.

comunicacional que as representações sociais são geradas, expressas e multiplicadas; assumem destaque na relação representação social e comunicação três processos:<sup>60</sup> *difusão, propagação e propaganda*.

Para Moscovici (2012) e Bauer (2013), a *difusão* constitui um sistema ou forma de comunicação que envolve a transmissão de informações realizada por um grupo social minoritário com identidade difusa para uma maioria. Nesse sentido, a mensagem, bem como as representações que a inscrevem, são de pouco controle e se transformam durante o processo de repasse da mensagem. Moscovici (2012) complementa, ainda, que o objetivo central da difusão é fomentar a criação de um saber de senso comum, ou seja, provocar o surgimento de opiniões diversas.

No que concerne ao fenômeno da Intolerância aos grupos minoritários e à relação do processo de *difusão* de informações e representações preconceituosas, há a constituição de um importante campo de investigação dos discursos e opiniões emitidos pelos grupos sociais. Ou melhor, pesquisar a difusão das mensagens nos grupos sociais possibilita, principalmente, avaliarmos e analisarmos os primeiros choques de valores morais e crenças (*Kulturkampf*) que um grupo tem ao representar o *Outro* agrupamento, sujeito, fenômeno ou fato (GUARESCHI, 2010).

O segundo processo comunicacional que se relaciona com a constituição das representações sociais, a *propagação*, tem como característica a produção racionalizada e organizada da informação/mensagem evocada pelos membros do grupo. Nesse seguimento, são propaladas crenças objetivando acomodar o novo saber às categorias subjetivas já estabelecidas, propiciando, nesse sentido, a formação de comportamentos precisamente controlados e orientados (MOSCOVICI, 2012).

O processo de *propagação* e o fenômeno da Intolerância, portanto, denotam elementos relevantes para ponderarmos a respeito de como determinados grupos sociais manipulam as crenças e representações acerca de outros agrupamentos, fomentando uma avaliação e comportamentos positivos ou negativos (GUARESCHI, 2013). Com esse raciocínio, ao ansiarmos o combate à Intolerância e o desenvolvimento da Paz, temos que imperativamente exigir dos educadores, bem como de toda a sociedade, o desenvolvimento da crítica e de normas midiáticas que

---

<sup>60</sup> Reforçando a relevância das investigações das representações sociais e a comunicação, Moscovici (2010, p. 206) aponta que: “Seja como for, a aspiração da TRS é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões e culturas contemporâneas”.

utilizem a propagação das informações como instrumento desencadeador de crenças e representações positivas e promotoras de valores morais pacifistas, como a Tolerância.

O terceiro e último componente da relação das representações sociais e da comunicação, a *propaganda*, é enfatizado por Moscovici (2012) como uma forma de comunicação baseada na dicotomia amigo/inimigo, ou seja, a propaganda possibilita o fortalecimento de representações de aceitação, ou recusa, à informação propagandeada. Inserida, preponderantemente, nas relações conflituosas, a propaganda tem como mote central a característica estratégica de persuadir, manipular e convencer, criando, portanto, estereótipos com o objetivo de estabelecer a identidade do grupo/informação divulgada.

Reforçam esse posicionamento crítico da *propaganda* no pensamento de Moscovici as investigações de Amoretti (2010) e Guareschi (2013). Ao estudar as representações sociais que emergiam das *propagandas* sobre os movimentos sociais, caracterizados como grupos minoritários, Amoretti (2010) afirma que a propaganda, bem como a mídia, ao se perfazerem não neutras, e sim guiadas por interesses diversos, se estabelecem na produção de crenças e representações sociais como uma dimensão política, de poder e de manipulação recorrentemente utilizada na modernidade.

Em outro estudo acerca das *propagandas* e das religiões neopentecostais, Guareschi (2013) assinala a manipulação representacional que a *propaganda* exerce na adoção ou não de determinadas práticas. Tendo em vista a manipulação representacional estabelecida no processo das *propagandas*, comungam Amoretti (2010) e Guareschi (2013), ao salientarem que na atualidade a *propaganda* ainda é utilizada, na maioria das vezes, de maneira perversa e alienante, colocando *Nós* contra *Eles*. Por seu turno, apontamos que, embora a mídia, especificamente a *propaganda*, apresente na atualidade um desserviço ético à formação dos sujeitos/grupos, a mesma mídia é uma ferramenta que possibilita manipular as representações dos grupos/sujeito, cujo fim são a promoção do debate e o fortalecimento de práticas não intolerantes.

Com esse raciocínio, a *propaganda* se arquiteta, portanto, como um instrumento educacional que permite potencializar e desenvolver valores universais basilares para o desenvolvimento da Paz (ONU, 1999a), como a Tolerância. Nessa lógica, é fundamental que as *propagandas* não somente objetivem promover a

Tolerância, mas, também, fomentem o desenvolvimento da crítica social de nossas crenças preconceituosas que tencionam a Intolerância entre os grupos sociais (MOSCOVICI, 2009).

A *quarta e última dimensão* apresentada pela TRS que nos auxilia na investigação da problemática da Intolerância no desenvolvimento da Paz concentra-se na esfera de avaliar e prescrever práticas sociais. Moscovici (2012) salienta que as representações sociais, ao se assentarem sobre os valores e crenças de um grupo/sujeitos a respeito de um objeto, atuam de maneira *a orientar, justificar e predizer* as práticas sociais. Influenciado por Moscovici, focaliza Abric (1998, p. 28):

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, **ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais.** Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (grifo nosso).

A Intolerância, ao se constituir como uma ação, atitude e prática violenta, traz consigo, conforme apontado, uma gama de crenças e valores que perpassam as representações sociais e formam o comportamento intolerante. Partindo desse pressuposto, investigar as representações sociais que passam pelas práticas sociais de intolerância entre os grupos e sujeitos, reside na possibilidade de identificarmos e analisarmos as razões de orientação e justificativas que induzem os sujeitos/grupos a efetivar o ato violento de Intolerância.

Com base no raciocínio dessa primeira prerrogativa, a partir do pensamento de Jodelet (2009), advogamos que, diante da possibilidade de modificarmos as práticas sociais e o comportamento por meio do manejo representacional (GUARESCHI, 2013), é fundamental que sejam desenvolvidas/criadas técnicas que possibilitem alterar a prática intolerante para tolerante. Modificar as práticas sociais por intermédio da manipulação representacional (GUARESCHI, 2013) não é tarefa simples, mas, sobretudo, exige uma ação educativa interventora que apresente outras possibilidades de contraposição ao *Outro*, que não seja o culto ao comportamento da Intolerância.

Com base na TRS, aplicada na investigação das problemáticas que obstaculizam o desenvolvimento da Paz, notadamente da Intolerância,

sinteticamente podemos constatar que, ao analisarmos as dimensões *históricas, subjetivas, comunicacionais e de práticas sociais*, é possível subsidiar importantes conhecimentos para a Educação para a Paz. Ademais, salientamos que nas *quatro dimensões* analíticas o fenômeno educacional se torna proeminente, seja ele como construtor, reforçador, mantenedor, ou um modificador de representações sociais da Intolerância, como é sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 4. Dimensões que com os estudos em representações sociais podemos melhor investigar a Intolerância como problemática social no desenvolvimento da pacificação social**

INTOLERÂNCIA	DIMENSÕES ANALÍTICAS	SÍNTESE	EDUCAÇÃO
	HISTÓRIA	Estudar a Intolerância partindo do pressuposto de que tal fenômeno se constitui historicamente e que suas representações sociais permeiam as memórias coletivas e mentalidades de grupos/sujeitos.	
	SUBJETIVIDADE	Investigar as representações sociais que perpassam a Intolerância, como problemática para o desenvolvimento da Paz, necessariamente envolve aspectos subjetivos e relacionais do <i>Eu/Outro</i> . Subsidiando identificar e analisar, crenças, representações e valores que se estabelecem na relação <i>Eu/Outro</i> .	
	COMUNICAÇÃO	<i>Difusão, propagação e propaganda</i> , ao se estabelecerem como processos de comunicação e formação de representações sociais, exercem o papel educativo de formar crenças, valores e representações de Intolerância, Tolerância e Paz.	
	PRÁTICAS SOCIAIS	Pesquisar as representações sociais que perpassam a Intolerância nos grupos/sujeitos, como prática social a ser combatida, possibilita identificar aspectos de <i>orientação, justificativa e predição</i> da ação intolerante. Subsidiando com conhecimentos fundamentais para desenvolver a Educação para a Paz objetivando intervir e alterar as representações e comportamentos perniciosos para o desenvolvimento da Paz.	

Fonte: O autor.

Diante das quatro dimensões analíticas supracitadas que abalizam a profícua articulação dos estudos em representações sociais na investigação das problemáticas que dificultam o desenvolvimento da Paz, como no caso aqui explanado, a Intolerância, constatamos que se abre a possibilidade de articulação com outras problemáticas que também obstaculizam o desenvolvimento da Paz como a exclusão, o preconceito, as desigualdades sociais etc.

O segundo ponto que merece ser salientado diz respeito ao fenômeno educacional que se firma como uma característica fundamental na construção e modificação das representações sociais e comportamentos. Confiantes nesse raciocínio, reafirmamos a importância da Educação para Paz como desencadeadora

de representações fundamentais para a superação da Intolerância e promoção de crenças e valores morais pacifistas.

## PARTE II – MÉTODO

Para alcançar o **objetivo de elaborar e validar uma *Matriz de Referência* que subsidie pesquisa empírica a respeito da Educação para a Paz-Tolerância, por meio do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961)**, o presente estudo foi desenvolvido em quatro etapas:

1.<sup>a</sup> Etapa – Revisão Bibliográfica.

2.<sup>a</sup> Etapa – Elaboração da *primeira versão* da Matriz de Referência e Validação dela no grupo “de prestígio”.

3.<sup>a</sup> Etapa – Procedimentos de organização, análises dos pareceres do grupo “de prestígio” e edição da Matriz de Referência *definitiva*.

4.<sup>a</sup> Etapa – Análise dos verbetes *Tolerância e Intolerância* em dicionários e procedimentos de análise dos dados.

### 1.<sup>a</sup> Etapa: Revisão Bibliográfica

Dedicados à investigação de metodologias científicas, determinados pesquisadores (SEVERINO, 2007; GONSALVES, 2005; GIL, 2006) enfatizam que o conhecimento científico, distinto dos demais, é majoritariamente forjado por um *morus/cultura*, no qual sua arquitetura é caracterizada por um rigor, fidedignidade e uma base *histórico-processual*. No que tange a essa última característica, Severino (2007) defende que o conhecimento científico deve ser compreendido assentado em uma rede colaborativa intrageracional, isto é, que no curso histórico da humanidade foi se estruturando um *processo* de sistematização e registro dos conhecimentos científicos para futuras gerações, edificando e consolidando assim tal conhecimento.

Nesse sentido, orientam Gil (2006) e Severino (2007), para agregar novos conhecimentos à ciência torna-se fundamental que sejam realizadas revisões bibliográficas acerca da problemática investigada, pois desse modo nos será possibilitado conhecer e complementar estudos preexistentes sobre o assunto pesquisado. Particularmente nesta investigação, a relevância da revisão bibliográfica assume destaque, uma vez que, ao reconhecermos que o presente estudo detém proeminentemente uma natureza teórica, são basilares o conhecimento e o aprofundamento das produções acadêmicas que também focalizaram tal temática.

Partindo dessa assertiva, para fins de exposição dos procedimentos de revisão bibliográfica que nos auxiliou a investigar e analisar a temática da Educação para a Paz e o princípio da Tolerância, dividimos esta etapa em duas fases: 1.<sup>a</sup> Fase – Revisão em livros, documentos e declarações oficiais; e 2.<sup>a</sup> Fase – Revisão bibliográfica em repositórios de teses, dissertações e artigos científicos.

### **1.<sup>a</sup> Fase – Revisão em livros, documentos e declarações oficiais**

Reconhecendo a complexidade que perfaz o conceito de Paz e Educação para a Paz, inicialmente foram elencadas duas questões modais em nosso estudo:

1. *O que é a Paz?*
2. *O que é a Educação para a Paz?*

Tomando como base essas indagações, demos início a uma revisão bibliográfica<sup>61</sup> a fim de subsidiar e alicerçar a construção da *Matriz de Referência*. A revisão bibliográfica nessa primeira fase foi fundamental para ampliar o nosso conhecimento acerca das investigações sobre a Paz, assim como para analisar como a Educação para a Paz tem se desenvolvido no curso histórico e quais as múltiplas perspectivas teóricas a respeito dessa temática.

Partindo dos documentos e declarações da Organização das Nações Unidas (ONU) e dos estudos do pacifista Johan Galtung, a revisão bibliográfica foi *pari passu* agregando novos referenciais ao estudo. A escolha de iniciarmos nossa investigação examinando os documentos da ONU e de Galtung assenta-se sobre duas justificativas.

A primeira justificativa decorre do fato de que a ONU, como organização internacional que agremia 193 países dos cinco continentes, traz consigo o compromisso de desenvolver a *Paz* na humanidade pela mediação dos conflitos e pelo desenvolvimento de políticas internacionais. Nesse sentido, começarmos o estudo sobre a *Paz*, à luz dos referenciais/documentos da ONU, permitiu, sobretudo, analisarmos um “projeto/modelo” de *Paz* acordado e que abrange muitos países e culturas na contemporaneidade (ONU, 1999a).

---

<sup>61</sup> No Apêndice 1, destacamos alguns dos principais referenciais utilizados nesta primeira fase da revisão bibliográfica.

Subjacente a essa primeira justificativa, a escolha da ONU como referencial também se fez importante em razão de que ela foi uma das primeiras instituições, a partir da II Guerra Mundial, com maior legitimidade e reconhecimento internacional que salientou a necessidade de os Estados e Nações desenvolverem a Educação para a Paz (JARES, 2002).

A segunda justificativa consiste em considerar Galtung como um dos principais teóricos contemporâneos que iniciou na década de 1950 as *Pesquisas para a Paz*. No entendimento de alguns pesquisadores (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005; BOBBIO, 2003; 2004), investigar a *Paz* tendo como alicerce o aporte teórico de Galtung invariavelmente permite ao pesquisador não estar restrito a categorias de análises a que comumente a *Paz* é vinculada, entre elas a religião e a ausência de guerra. Logo, analisar e estudar a *Paz*, por meio da perspectiva de Galtung, possibilita vincular/redimensionar a *Paz* a uma gama de categorias, como os Direitos Sociais, os Conflitos, as Políticas Internacionais e a Não Violência.

No bojo desse primeiro momento da aproximação teórica com os referenciais da Pesquisa para a Paz e da Educação para a Paz, a revisão bibliográfica vagarosamente agregou ao estudo outras perspectivas analíticas. Ao compormos a nossa investigação com a contribuição teórica de Xesús Jares e Marcelo Guimarães, reconduzimos a pesquisa para uma ótica latino-americana, quer dizer, embora seja espanhol, os escritos e as investigações de Jares têm, desde a década de 1980, se consolidado como um dos principais referenciais da Pesquisa para a Paz nos países latino-americanos, em especial, no México, Colômbia e Nicarágua. Especificamente no contexto brasileiro, foram trazidas as contribuições de Guimarães (2005; 2008).

Ademais, é válido destacar que a nossa investigação contou, ainda, de forma proeminente com a contribuição teórica do filósofo italiano Norberto Bobbio. A utilização dos textos de Bobbio (2003; 2004) se deu em razão de reconhecermos que seu pensamento traz à baila no século XX a articulação de três importantes campos do conhecimento para refletirmos sobre a *Paz*, ou seja, ao elaborar suas análises sobre os *Direitos Humanos*, as *Ciências Políticas* e a *Filosofia*, o teórico estrutura e circunscreve uma possibilidade de ser desenvolvida a Paz por intermédio do cumprimento dos Direitos Sociais, comungando, assim, com as propositivas de Galtung (1985).

Diante dessa etapa inicial de delineamento teórico, os principais referenciais adotados em nossa pesquisa (ONU, 1999a; 1999b; UNESCO, 1999a; 1981; GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2008; 2005; BOBBIO, 2003; 2004) apontavam para a existência de uma gama de princípios e valores morais que tracejam, alicerçam e definem a Educação para Paz. Com esse entendimento, reconhecendo a complexidade investigativa que perfaz e compõe a nossa temática investigativa, escolhemos o princípio da Tolerância como mote central investigativo, tendo em vista as prerrogativas *sociais* (ONU, 1999a; HALL, 2005), *teóricas* (FREIRE, 2005) e *legais* (BRASIL, 1996)<sup>62</sup> que ratificam a Tolerância como um princípio fundamental para o desenvolvimento da Paz. Nessa perspectiva, foram geradas novas indagações:

3. *O que é a Tolerância?*
4. *O que é a Intolerância?*
5. *Como se estabelece o princípio da Tolerância na Educação para a Paz?*
6. *Como o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961) pode nos auxiliar na investigação da Educação para a Paz?*

Em face dessas indagações por meio do aporte teórico-base da Educação para a Paz (ONU, 1995a; 1995b; 1999a), das Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2008; 2005), aprofundamos o estudo do princípio da Tolerância por meio da área da Direito, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Teologia. Nesse processo, foram utilizados como referenciais teóricos norteadores as contribuições de: Agostinho de Hipona; Spinoza; Locke; Voltaire; Marcuse; Bobbio; e da ONU/Unesco, notadamente em seu documento “Declaração de Princípios sobre a Tolerância”, de 1995.

## **2.ª Fase – Revisão bibliográfica em repositório de teses, dissertações e artigos científicos**

Diante dos primeiros achados teóricos fornecidos na primeira fase da revisão bibliográfica, iniciamos um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação

---

<sup>62</sup> Para o conhecimento das três prerrogativas (*Social; Teórica e Legal*) que nos motivaram focalizar o princípio da Tolerância, vide *Introdução* e *Capítulo 2* deste estudo.

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no repositório da biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).<sup>63</sup>

Para esse levantamento bibliográfico adotamos como requisitos de pesquisa:

1. Teses e dissertações publicadas no período de 2000 a 2016;
2. Teses e dissertações que contenham **em suas palavras-chave/assunto** as palavras: *Educação para a Paz; Paz; Tolerância; Intolerância; Representações Sociais*;
3. Ênfase nas áreas do conhecimento da *Direito, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Teologia*.<sup>64</sup>

Para a realização da pesquisa no *site* da BDTD, Capes e no repositório da biblioteca da PUC-SP, foram instituídas as seguintes combinações de palavras-chave:

1. *Educação para a Paz.*
2. *Educação; Paz.*
3. *Educação para a Paz; Tolerância.*
4. *Educação; Tolerância.*
5. *Educação; Paz; Tolerância.*
6. *Educação para a Paz; Intolerância.*
7. *Educação; Intolerância.*
8. *Educação; Paz; Intolerância.*
9. *Educação para a Paz; Representações Sociais.*
10. *Paz; Representações Sociais.*

No que tange à combinação 2, “Educação; Paz”, vale registrar que sua elaboração se justificou em razão de identificarmos nos bancos de teses e dissertações algumas produções acadêmicas em que, embora investigassem a *Educação para a Paz*, os autores determinaram suas palavras-chave de maneira fragmentada. Assim, a fim de melhor coletarmos informações, foram estabelecidas duas combinações de procura: 1. *Educação para a Paz*; e 2. *Educação; Paz*.

Além dessa questão que envolveu o nosso levantamento bibliográfico, constatamos que, ao inserirmos nos *sites* de busca a palavra-chave “Educação para a Paz”, algumas dissertações ou teses reapareciam quando procurávamos pela combinação de palavras-chave “Educação; Paz”. Nessa situação, a fim de tabularmos cada dissertação ou tese de maneira não duplicada, estabelecemos uma “hierarquia” de pesquisa e exposição, isto é, os trabalhos acadêmicos que

<sup>63</sup> O levantamento bibliográfico ocorreu no dia 05.11.2016.

<sup>64</sup> Adotamos o filtro nessas áreas do conhecimento, visto que, por vezes, emergiam pesquisas no campo das Relações Internacionais, o qual não faz parte do foco deste estudo.

primeiramente apareciam em uma combinação de palavras-chave, embora reaparecendo em outras combinações, foram contabilizados uma única vez.<sup>65</sup>

Com esse procedimento de levantamento bibliográfico, foram contabilizadas: **BDTD – 39 dissertações e 15 teses; Capes – 12 dissertações e 4 teses; repositório da PUC-SP – 1 dissertação e 1 tese.**

Considerando as dissertações e teses encontradas na BDTD, Capes e no repositório da PUC-SP, averiguamos, pela leitura de seus resumos, que expressiva parcela (19 dissertações e 11 teses) das pesquisas faz menção aos documentos e declarações da ONU/Unesco, reforçando, por conseguinte, a importância do uso desse aporte teórico.

Constatamos, ademais, que a temática da *Educação para a Paz* apresentou maior número de publicações em formato de teses e dissertações no ano de 2014.

É válido, por sua vez, ressaltar que, conforme os dados encontrados, não há registro de teses e dissertações que abordem a temática da Educação para a Paz, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais (1961, 2012). Tampouco há registro de pesquisas que investiguem a Paz com aporte teórico-metodológico nas pesquisas em representações sociais.

No que tange à interface da Educação para a Paz e à Tolerância, constatamos somente uma tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulada “Educação para a Paz: um estudo psicogenético sobre a tolerância” (2004), de Nadia Maria Badue Freire. A referida tese, entretanto, embora utiliza os principais referenciais da Educação para Paz (ONU, 1999a; 1999b; UNESCO, 1999a; 1981; GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2008; 2005), investiga a temática com fundamentação teórica basilar nos estudos do desenvolvimento da moralidade de Piaget e Kohlberg.

Com a busca das palavras-chave *Educação; Intolerância*, foram encontradas sete dissertações e duas teses. Tais produções realçam *dois pontos relevantes*: o *primeiro*, que há no bojo da academia e do universo educacional uma preocupação sobre o fenômeno da intolerância, porém cruzando com os resultados das combinações *Educação para a Paz; Intolerância* e *Educação; Paz; Intolerância* não foram encontrados estudos sobre tal fenômeno, a partir da ótica da Educação para a Paz; *segundo*, a contar da leitura dos resumos de tais produções, constata-se que o

---

<sup>65</sup> Ver Apêndice 2.

fenômeno da intolerância no campo educacional é perpassado recorrentemente por questões de gênero, étnico-raciais (especialmente indígena e preconceito à população negra) e religiosas (principalmente no que tange às religiões de matriz africana, como o Candomblé).

Por seu turno, realizamos, ainda, o levantamento bibliográfico no banco de artigos científicos<sup>66</sup> do *site* do Scientific Electronic Library Online (SciELO). Distinta do primeiro levantamento de pesquisas, a investigação no SciELO foi realizada adotando como requisitos: 1. Artigos científicos publicados no período de 2000 a 2016; 2. Artigos que contenham **em seus resumos** as palavras-chave *Educação para a Paz; Tolerância, Intolerância; e Representações Sociais*; 3. Foco nas áreas do conhecimento *Educação e Pesquisa Educacional; Humanidades e multidisciplinar*;<sup>67</sup> *Problemas sociais*. Para a realização da pesquisa no *site* do SciELO, foram estabelecidas as seguintes combinações de palavras-chave:

1. *Educação para a Paz.*
2. *Educação para a Paz; Tolerância.*
3. *Educação para a Paz; Intolerância.*
4. *Educação para a Paz; Representações Sociais.*
5. *Representações Sociais; Tolerância.*
6. *Representações Sociais; Intolerância.*

Apuramos, por meio desse *segundo momento* do levantamento de pesquisas, que a produção de artigos científicos a respeito da *Educação para a Paz* no Brasil totaliza somente oito publicações, demonstrando, assim, uma baixa produção acadêmica brasileira nesse campo investigativo. Conjuntamente, constatamos somente dois artigos científicos (EÇA, 2014; FISCHMANN, 2001), que se debruçam sobre o princípio da Tolerância na Educação para a Paz. Por sua vez, não há registro de artigos científicos no *site* do SciELO com as combinações de palavra-chave: *Educação para a Paz; Intolerância, Educação para a Paz; Representações Sociais e Representações Sociais; Tolerância.*

Outrossim, foi encontrado somente um artigo relativo à combinação Representações Sociais; Intolerância. No artigo de Vieira e Barros (2008), as autoras objetivaram investigar as representações sociais de estudantes

---

<sup>66</sup>O levantamento de pesquisas no formato de artigo científico foi realizado no dia 08.11.2016. Tabela descritiva em Apêndice 3.

<sup>67</sup>A área do conhecimento “Humanidades e multidisciplinar” engloba os campos: Direito, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Teologia etc.

universitários da Universidade Estadual de Londrina sobre projetos voltados para a construção da cidadania. Os resultados de tal pesquisa apontaram que os jovens reconhecem que a sociedade capitalista atual potencializa elementos culturais que fragilizam a construção e o exercício da cidadania, como a *intolerância com a diversidade*; a exclusão e a indiferença com questões macropolítico-sociais.

## **2.ª Etapa – Elaboração da primeira versão da Matriz de Referência e Validação dela no grupo de “prestígio”**

Mediante a ampliação do contato com os referenciais teóricos concernentes à *Educação para a Paz*, ao princípio da *Tolerância* e às investigações em *representações sociais*, demos início à confecção de *Matriz de Referência* em três fases: 1.ª construção das dimensões que compõem o princípio da *Tolerância* no contexto da *Educação para a Paz*; 2.ª elaboração de indicadores qualitativos que perfazem a *Tolerância*; 3.ª constituição da primeira versão da *Matriz de Referência*. Em seguida, realizamos o processo de validação da *Matriz de Referência* no grupo de “prestígio”.

### **1.ª Fase – Construção das dimensões**

De posse de um cabedal de conhecimento sobre a *Educação para a Paz*, fornecido por intermédio da revisão bibliográfica, prosseguimos o nosso estudo com o intuito de desenvolver as dimensões que perfazem o princípio da *Tolerância*, a partir dos referenciais teóricos da *Educação para a Paz*, bem como dos filósofos selecionados já referidos no presente estudo. Verificamos, conforme registrado no Capítulo 2 do presente estudo, que no curso histórico das investigações filosóficas a respeito da *Tolerância* essa temática esteve vinculada a três esferas: 1. *Liberdade de Pensamento e Expressão*; 2. *Direitos Sociais*; e 3. *Político-Ideológica*. Portanto, foi do bojo dessas três esferas que extraímos a ideia de elaborarmos as três dimensões da *Tolerância* para a *Matriz de Referência*.

É válido salientar que na elaboração da *Matriz de Referência* se destaca o uso das declarações e dos documentos da ONU (1995a; 1995b; 1948, 1998), bem como dos apontamentos filosóficos de Bobbio e Galtung. No tocante à contribuição dos estudos em representações sociais, foram proeminentes as pesquisas e as

reflexões teóricas que pontuam a relevância do investigar a relação *Eu/Outro*, como os estudos de Moscovici (2009), Jovchelovitch (2011), Doise (2001), Porto (2009) e Jodelet (2011).

Por meio desse panteão teórico, concebemos as três dimensões para o estudo do princípio da *Tolerância*: 1. Liberdade de Pensamento e Expressão; 2. Direitos Sociais; e 3. Político-Ideológica. O Quadro 5 a seguir faz uma síntese conceitual de cada dimensão.

**Quadro 5. Descrição das dimensões do princípio da Tolerância**

DIMENSÕES		SÍNTESE CONCEITUAL	
<b>TOLERÂNCIA</b>	<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>	Concebida como um direito subjetivo (BOBBIO, 2004), a <i>Liberdade de Pensamento e Expressão</i> e sua relação com a <i>Tolerância</i> trazem como característica o entendimento de que os sujeitos possuem o direito de ter opiniões/crenças divergentes e comungam dos mesmos direitos sociais de manifestá-las. O debate/diálogo (FREIRE, 2005; ONU, 1995a), por sua vez, se estabelece: 1. Como uma ponte de encontro entre a <i>minha</i> e a <i>sua</i> opinião; 2. A liberdade de expressão em manifestar o pensamento comum ou divergente; 3. A possibilidade de ser encontrada uma verdade comum (BOBBIO, 2004).	
	<b>2. Direitos Sociais</b>	Entendendo que o sujeito ( <i>Eu</i> ) faz parte de um coletivo representado pelo Estado; a vinculação da dimensão dos <i>Direitos Sociais</i> no Ocidente ao princípio da <i>Tolerância</i> parte da premissa de que <i>todo sujeito nasce livre e com iguais direitos sociais</i> (ONU, 1948, 1999a). Assim, o Estado como síntese e representação do coletivo se apresenta como um ordenador que executa e desenvolve a justiça e os direitos sociais indistintamente e com maior atenção aos grupos de maior vulnerabilidade social (BOBBIO, 2004). Ademais, é relevante pontuar que, influenciados pela ONU (1948, 1999a), os Direitos Sociais abarcam também os Direitos Humanos, bem como outros.	
	<b>3. Político-Ideológica</b>	Reconhecendo haver culturas (CERTEAU, 2005), a associação da <i>dimensão Político-Ideológica</i> à <i>Tolerância</i> partiu do entendimento da diversidade/pluralidade cultural que permeia e constitui as sociedades. Nesse bojo, o princípio da <i>Tolerância</i> emerge como respeito às práticas sociais e valores do <i>Outro</i> , que têm os mesmos direitos políticos sociais que <i>Eu</i> (ONU, 1995a).	

Fonte: Produzido a partir das reflexões do autor.

## 2.<sup>a</sup> Fase – Elaboração dos indicadores qualitativos

Diante da sistematização das dimensões que perfazem o princípio da *Tolerância* em sínteses conceituais, iniciamos a produção dos indicadores de referência. Assim, para cada uma das três dimensões foram elaborados cinco indicadores qualitativos com o objetivo de explicitar pontos em que a dimensão se relaciona com o princípio da *Tolerância*, à luz das perspectivas da *Educação para a Paz* (ONU, 1995a, 1999a; GALTUNG, 1976; JARES, 2002).

É válido salientar que, embora os indicadores qualitativos, ao representarem cada dimensão, se assemelhem, cada indicador provém de contextos teóricos e reflexões distintos. Isto é, para a constituição de cada indicador estruturamos seu conteúdo respaldado em diferentes documentos e declarações da ONU ou com arrimo nos posicionamentos teórico-filosóficos. Nesse sentido, verificar Apêndice 4 em que procuramos dar uma ideia mais clara desse processo apresentando três quadros que relacionam os indicadores com um aspecto específico do referencial teórico.

### **3.ª Fase – Construção da Matriz de Referência**

Com a construção das dimensões e dos indicadores a respeito do princípio da *Tolerância*, demos início à elaboração da primeira versão da *Matriz de Referência*. No que tange à organicidade da *Matriz de Referência*, tencionamos apresentar ao leitor que todo documento parte da ótica da *Educação para a Paz* e, especificamente, do princípio da *Tolerância*. Por seu turno, são expostas as três dimensões da *Tolerância*: 1. *Liberdade de pensamento e expressão*; 2. *Direitos Sociais*; e 3. *Político-Ideológica*; e, em seguida, os quinze indicadores qualitativos descritivos.<sup>68</sup>

Após a construção da primeira versão da *Matriz de Referência*, foi elaborado um instrumento<sup>69</sup> de pesquisa para ser aplicado no momento validação da *Matriz de Referência*. Tal instrumento continha a *Matriz de Referência* e um espaço para os avaliadores apresentarem seus posicionamentos de *Concordância* ou *Discordância*, as dimensões e os indicadores, bem como campo para as possíveis sugestões.

#### *Validação da Matriz de Referência*

Entendendo que não há unicamente uma forma de validação de um instrumento, visto que validar é julgar, Pasquali (2001) salienta haver na literatura acadêmica uma gama de procedimentos e técnicas para avaliação de uma produção acadêmica. Partindo desse entendimento, a fim de validarmos a primeira versão de

---

<sup>68</sup> Vide Apêndice 5.

<sup>69</sup> Ver Apêndice 6.

nossa *Matriz de Referência*, solicitamos a avaliação dela por um grupo “de prestígio” (juízes).

Conforme Stake (1982) e Vianna (2005), a utilização do grupo “de prestígio” na área educacional se faz majoritariamente presente no campo da Avaliação Educacional.<sup>70</sup> Para os autores, o método de grupo “de prestígio” caracteriza-se pela submissão de um documento, instrumento, pesquisa etc., em uma avaliação de uma equipe que tenha comprovada experiência e conhecimento a respeito do objeto avaliado, a fim de validá-lo e/ou apresentar sugestões.

O uso do grupo “de prestígio” apresenta como vantagem, segundo Stake (1982), a possibilidade de reunir pontos de vista e julgamentos diversos referentes a um mesmo objeto, sendo fornecidos ao pesquisador aspectos que necessitam ser contemplados, excluídos e mais bem desenvolvidos no objeto avaliado. São ofertados, ainda, os limitantes que o documento, instrumento, pesquisa etc. podem informar da realidade investigada, o que por vezes podem não estar evidentes ao elaborador do documento.

No que tange à nossa pesquisa, para composição do grupo “de prestígio”, adotamos os seguintes critérios: 1. Professores universitários com formação no campo da *Direito, Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia e Teologia*; 2. Possuir conhecimento a respeito da temática da Paz, Valores Morais (Tolerância), Educação e Direitos Humanos, referenciada em seu Currículo Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

No curso dos meses de março a dezembro de 2016, foram encaminhados via *e-mail* cento e quinze cartas-convite<sup>71</sup> para professores universitários da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade de São Paulo (USP);<sup>72</sup> dos departamentos de Direito,<sup>73</sup> Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia,

---

<sup>70</sup> Segundo Stake (1982), assumem como principais protagonistas que desenvolveram o método de avaliação de grupo “de prestígio”: James Conant; Clark Kerr; David Henry; Thomas Owens etc.

<sup>71</sup> No *e-mail* das cartas-convite estavam anexados: 1. Carta de apresentação; 2. Termo de consentimento livre esclarecido; 3. Instrução para avaliação da primeira versão da *Matriz de Referência*; e 4. Folha com linhas para o respondente apresentar suas sugestões/parecer. (Apêndice 7).

<sup>72</sup> A escolha dessas instituições se deu em razão de viabilidade técnica.

<sup>73</sup> Registramos que, embora encaminhados *e-mails de carta-convite* ao departamento de Direito das supracitadas universidades, não obtivemos resposta dos professores universitários de tal área do conhecimento.

Teologia e Ciências da Religião. Obtivemos, contudo nove pareceres dos seguintes professores.<sup>74</sup>

**Quadro 6. Descrição dos Especialistas**

<b>Nome/Juiz</b>	<b>Formação</b>	<b>Curriculum Vitae<sup>75</sup></b>
<b>Anamérica Prado Marcondes</b>	Pedagogia	Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed).
<b>Antonio Manzatto</b>	Filosofia	Doutor em Teologia pela Université Catholique de Louvain (Bélgica). É professor da faculdade de teologia da PUC-SP.
<b>Elizabeth Danziato Rego</b>	Pedagogia	Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Espanha. Foi professora da Universidade de Brasília (UnB).
<b>Marcelo Perine</b>	Filosofia e Teologia	Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. Hoje é professor da PUC-SP.
<b>Maria José F. Rosado-Nunes</b>	Sociologia	Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris; Atualmente é professora do programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da PUC-SP.
<b>Samuel Brandão</b>	Filosofia e Teologia	Mestre em Teologia pela PUC-SP. Atualmente é professor da Universidade Católica do Ceará.
<b>Sergio Luna</b>	Psicologia	Doutor em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor titular da PUC-SP.
<b>Silas Guerreiro</b>	Sociologia e Teologia	Doutor em Antropologia pela PUC-SP. Atualmente é professor da PUC-SP e professor titular da Universidade Paulista (Unip).
<b>Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille</b>	Psicologia	Doutor em Psicologia Escolar pela USP. Atualmente é professor do Instituto de Psicologia da USP.

Fonte: Dados do autor

Após o recebimento dos pareceres, demos início aos procedimentos de organização e análise descritiva das contribuições dos juízes a respeito da avaliação de cada indicador da *Matriz de Referência*.

### **3.<sup>a</sup> Etapa – Procedimentos de organização, análises dos pareceres do grupo “de prestígio” e edição da Matriz de Referência definitiva**

A fim de organizarmos as sugestões apresentadas pelo grupo “de prestígio”, dividimos essa terceira etapa em dois momentos: *tabulação quantitativa* e *síntese das respostas abertas para cada indicador*.

No tocante à *tabulação quantitativa*,<sup>76</sup> elencamos as avaliações dos juízes em duas categorias: “Concordo” e “Discordo”. Por sua vez, para cada categoria

<sup>74</sup> Todos os participantes autorizaram que mencionasse os seus nomes na pesquisa.

<sup>75</sup> Informações retiradas na plataforma Lattes do CNPQ no dia 05.11.2016.

foram criadas quatro subcategorias: *Concorda e Apresenta Sugestão*, *Concorda e Não Apresenta Sugestão*; *Discorda e Apresenta Sugestão*; e *Discorda e Não Apresenta Sugestão*. Por fim, para cada indicador totalizamos as sugestões.

A valia desse procedimento reside, sobretudo, em podermos relacionar e verificar quantitativamente quais as dimensões e indicadores que obtiveram maior concordância ou discordância na opinião dos avaliadores. É pertinente salientar que a adoção desse procedimento de organização das sugestões invariavelmente oportuniza analisar quais os indicadores que apresentam maior ou menor necessidade de ser reelaborados.

No segundo momento, ***síntese das respostas abertas para cada indicador***,<sup>77</sup> organizamos as sugestões apresentadas pelo grupo “de prestígio”, *estruturando e focalizando atenção no conteúdo das contribuições*. Tal síntese permitiu *organizar e analisar* as semelhanças e divergências das sugestões apresentadas pelos juízes para cada indicador. A relevância desse procedimento habita, fundamentalmente, em oportunizar uma melhor análise do crivo avaliativo dos juízes, apontando o que necessita ser reformulado, alterado ou excluído em cada indicador.

De posse da *organização e análise* das sugestões expostas pelo grupo “de prestígio”, demos início à *revisão da Matriz de Referência*, que consistiu em agregar as considerações manifestadas pelos juízes, com intuito de dar atenção a pontos que necessitam ser reelaborados, alterados, contemplados ou excluídos na *Matriz de Referência* definitiva. Logo, *pari passu* a esse processo de *revisão da Matriz de Referência*, foi editada sua versão definitiva, como expõe a Parte III da presente dissertação.

#### **4.<sup>a</sup> Etapa – Análise dos verbetes *Tolerância e Intolerância* em dicionários e procedimentos de análise dos dados**

Reconhecendo que até as Etapas anteriores emergiram com maior preponderância conceituações, entendimentos e representações a respeito do princípio da Tolerância na Educação para a Paz oriundos do *pensamento reificado*<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Ver Apêndice 7.

<sup>77</sup> Ver Apêndice 8.

<sup>78</sup> Com intuito de memorar, conforme Moscovici (2010), as representações sociais acerca de determinado objeto representacional estruturaram-se em dois universos de pensamentos (reificado –

(conhecimento científico), em especial dos posicionamentos da ONU (1999a; 1999b), Galtung (1976), Jares (2002), Guimarães (2005) e Bobbio (2003; 2004), nesta Quarta Etapa da pesquisa objetivamos, por meio de uma adaptação do método proposto por Lahlou (2003), complementar as análises e as reflexões sobre a Educação para a Paz-Tolerância, focalizando as representações sociais fecundadas no *universo consensual*, isto é, no *conhecimento de senso comum*.

Paralelamente a esse apontamento, nesta Quarta Etapa almejamos construir bases de conhecimentos/dados que permitam, após o desenvolvimento da *Matriz de Referência* definitiva, melhor elaborarmos em estudos futuros instrumentos de pesquisa sobre a Educação para a Paz- Tolerância que alberguem tanto elementos do conhecimento científico como do senso comum.

Partindo de tal prerrogativa, influenciados por Lahlou (2003), Villas Bôas (2008), e atendendo às recomendações da banca de qualificação, com o objetivo de desvelar e agregar novos elementos de análise em representações sociais sobre o princípio da Tolerância, fez-se a investigação exploratória dos verbetes *Intolerância e Tolerância* em dicionários.

Antes de registrarmos a razão de pesquisarmos os verbetes *Intolerância e Tolerância*, é pertinente pontuarmos que Lahlou (2003), ao propor o método investigativo de exploração das representações sociais a partir dos dicionários, salienta que é no dicionário que se encontram estruturados e sedimentados conhecimentos socialmente partilhados e registrados intencionalmente de maneira explícita. Ao trazer à luz os aspectos linguísticos de dado agrupamento social, o autor complementa que a busca em dicionários paralelamente espelha a memória social por meio de uma rede semântica que representa “as visões de mundo”. Assim, a palavra (*verbeta*) não se encontra desarticulada ou descontextualizada, mas em uma estreita rede de conexão com as ideias e com o pensamento social corrente, fornecendo, por conseguinte, dados representacionais relevantes sobre o objeto pesquisado.

Em adição, Lahlou (2003) frisa que a exploração das representações sociais por meio dos dicionários oportuniza uma análise panorâmica, fácil, padronizada, replicável, interrogativa, rápida e econômica. No entanto, adverte o pesquisador que seu método não tem interesse em substituir as pesquisas em representações sociais

com indivíduos vivos. Para Lahlou (2003), os momentos investigativos com sujeitos vivos oportuniza a coleta de dados significativos, como a explicitação das razões e defesas que o sujeito manifestou em sua resposta. Seu método, portanto, tem como finalidade complementar e fornecer aos investigadores em TRS outra ferramenta metodológica de produção de informação/dados de análise do fenômeno representacional estudado.

Evidenciados os supracitados pontos que explicitam a relevância de adotarmos o método desenvolvido por Lahlou (2003), retomamos a questão: Por que então pesquisarmos os verbetes *Intolerância* e *Tolerância*, e não somente o verbebo *Tolerância*, visto que este é objeto central da pesquisa?

Tomando como base as assertivas de Marková (2006), ao defender que, por ser a TRS uma teoria interessada na investigação do conhecimento social, deve o pesquisador invariavelmente atentar para as múltiplas formas de pensamento que os sujeitos/grupos adotam na estruturação e confecção dos conhecimentos. Não havendo uma única forma de pensamento,<sup>79</sup> salienta a autora, destaca-se no curso histórico o desenvolvimento do *pensamento em antinomias*.

Argumentando que um dos princípios do desenvolvimento humano para a elaboração dos pensamentos é “fazer distinções”, Marková (2006, p. 55) registra haver no processo cultural da formação humana uma categorização da realidade marcada por *antinomias*, isto é, na discriminação do “calor/frio”, “vida/morte”, “direita/esquerda”, “Tolerância/Intolerância”, entre outras. Fazendo menção aos estudos de Bakhtin (1895-1975), Voloshinov (1929-1973) e Medvedev (1934-1985), Marková (2006) teoriza que na contemporaneidade a compreensão do *pensamento em antinomias* encontra-se ancorada e influenciada pelo entendimento de *dialogicidade*,<sup>80</sup> ou seja, embora as *antinomias* recorrentemente possam ser percebidas como oposições, somente a partir do século XX no Ocidente<sup>81</sup> elas

---

<sup>79</sup> “Por exemplo, alguns tipos de pensamento são analógicos; existe o pensamento indutivo e dedutivo, existem pensamentos científicos, artísticos e de tipo senso comum; existem também pensamentos práticos e teóricos. Diferentes problemas requerem tipos diferentes de pensamentos” (MARKOVÁ, 2006, p. 94).

<sup>80</sup> “A dialogicidade é a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do ‘Alter’ [...] A *dialogicidade* foi desenvolvida na antropogênese, na história e na cultura. Isso significa que o que foi implantado na mente humana durante a filogênese e a história sociocultural não é somente um sistema cognitivo universal e biológico (seja lá o que signifique isso) do indivíduo, mas também dialogicamente” (MARKOVÁ, 2006, p. 15 – grifo nosso).

<sup>81</sup> Marková (2006) aponta que, no Oriente, especificamente na China, em razão do desenvolvimento da filosofia Taoista (base central: *Yin* e *Yang*), já havia registros da interpretação de *antinomias* estudadas de forma integrada e interconectada a um todo analítico.

começam a ser interpretadas como integradas e interconectadas em um todo analítico.

Comungando com Marková (2006), apesar de reconhecermos não ser mote central desta pesquisa o estudo da *Intolerância*, entendemos que a sua investigação ocorreu partindo do pressuposto de que a compreensão de seus elementos representacionais, paralelamente, nos auxilia para melhor identificar e analisar as representações sociais que circunscrevem o princípio da *Tolerância* na Educação para a Paz. Logo, é fundamental a pesquisa dos verbetes *Intolerância e Tolerância* nos dicionários.

Feitos os devidos esclarecimentos, registramos que os verbetes *Intolerância e Tolerância* foram pesquisados em cinco dicionários da língua portuguesa:<sup>82</sup>

- Dicionários Analógicos:
  - Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (AZEVEDO, 2010).
  - Dicionário Analógico (SPETZER, 1952).
- Dicionário Etimológico:
  - Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010).
- Dicionários de uso Corrente:
  - Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (AURÉLIO, 2010).
  - Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2001).

A partir dessa busca, identificamos uma gama de *termos descritores* para delimitação dos verbetes *Intolerância e Tolerância*. Assim, demonstrando um conjunto expressivo de palavras mencionadas para remeter a *Intolerância e Tolerância*, com base no método desenvolvido por Lahlou (2003), demos início, portanto, ao processo de análise dos dados.

### *Procedimentos de análise dos dados*

---

<sup>82</sup> A escolha dos dicionários decorreu em virtude da disponibilidade deles na Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Com intuito de desenvolver uma análise dos dados encontrados por meio do levantamento dos verbetes *Intolerância e Tolerância* nos dicionários, empregando o método de Lahlou (2003), adotamos o *software* Alceste<sup>83</sup> (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*),<sup>84</sup> visando assessorar a organização e interpretação dos dados.

Desenvolvido por Marx Reinert no final da década de 1970, o *software* Alceste foi gerado com o propósito de auxiliar as análises de dados linguísticos e como recurso para análise de conteúdos no âmbito das investigações em Psicologia Social. Com o uso do método estatístico textual, o objetivo do programa é identificar organizações tópicas do discurso, e não realizar diferenciações estatísticas entre os textos que compõem os *corpus*<sup>85</sup> (SOARES, 2005; CAMARGO, 2005).

No tocante ao citado programa, Azevedo e Miranda (2012, p. 7) pontuam que o Alceste auxilia “na análise de conteúdos textuais densos e carregados de sentidos, sejam eles escritos ou obtidos a partir da fala dos sujeitos”. Criando um *corpus de dados textuais*,<sup>86</sup> o *software* realiza uma análise lexical por meio da identificação e contagem de palavras distintas. Considerando o contexto em que as palavras emergem no *corpus*, são executados uma tabulação e um agrupamento das palavras por meio das raízes semânticas. Tal processo permite, por sua vez, que sejam geradas classes delimitadas em “função da ocorrência, co-ocorrência das palavras e sua função textual” (AZEVEDO; MIRANDA, 2012, p. 7).

Complementando a descrição do *software* Alceste, Azevedo e Miranda (2012) esclarecem que o programa não visa estabelecer um cálculo do sentido das palavras, e sim organizar e realizar uma categorização tópica de um discurso, ao evidenciar as possibilidades lexicais. Logo, “o vocábulo de um enunciado constitui um traço, uma referência, ou apenas uma intenção de sentido daquele que enuncia, o sujeito produtor real do significado” (AZEVEDO; MIRANDA, 2012, p. 7).

No que tange à apropriação do Alceste em estudos em representações sociais, ratificamos que tal *software* tem sido recorrentemente adotado em virtude de permitir uma “análise da linguagem das representações que organizam e dão forma

---

<sup>83</sup> Versão 2009.

<sup>84</sup> Tradução livre: Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto.

<sup>85</sup> “Um corpus refere-se a um conjunto de enunciados naturais dum texto, estruturado em diferentes níveis; constitui a totalidade dos dados textuais, i. e., constitui a estrutura ‘bruta’ que é submetida à análise” (SOARES, 2005, p. 549).

<sup>86</sup> “O *corpus* de dados textuais é considerado um conjunto de *enunciados simples* que traduzem os pontos de vista dos indivíduos, e não como um conjunto de proposições que reflectem uma visão generalista do mundo” (SOARES, 2005, p. 551 – grifos do original).

ao pensamento e ao conhecimento social” (SOARES, 2005, p. 549). Com as categorizações fornecidas pelo Alceste, complementa Soares (2005), são ofertados ao pesquisador elementos interpretativos das dimensões mais pertinentes nos discursos, podendo, assim, ser verificado como as representações sociais se organizam e se articulam no pensamento e no conhecimento social.

Portanto, fazendo uso do programa Alceste, no que concerne aos *termos descritores* encontrados em relação a cada verbete *Intolerância* e *Tolerância* nos dicionários, houve a totalização de:

*Intolerância* – 4.942 termos descritores, dos quais 1.752 eram termos distintos.

*Tolerância* – 2.850 termos descritores, dos quais 1.777 eram termos distintos.<sup>87</sup>

Tomando como base a totalização dos *termos descritos* pelo Alceste, é profícuo expormos uma informação técnica referente ao *verbeta Intolerância* ao realizarmos, sem sucesso, repetidas tentativas de processarmos os dados por meio do *software*. Com o intuito de ampliarmos o nível de relevância do material analisado, optamos por realizar a duplicação/dobrar do *corpus de dados*. Tal procedimento técnico é reconhecido e orientado para específicas ocasiões no processo de pesquisa pelos elaboradores do programa, posto que não compromete a fidedignidade dos dados produzidos, nem aumenta o nível de relevância do material processado.

Portanto, alicerçados nesse procedimento técnico, a partir do processamento do *software* Alceste, obteve-se nível de aproveitamento textual de 83% do material processado sobre *Intolerância* e 84% a respeito da *Tolerância*; números significativos que retratam uma “adequada” validade do material.

Desse modo, utilizando *software* Alceste para organização e classificação dos dados levantados por meio da busca dos verbetes *Intolerância* e *Tolerância* nos

---

<sup>87</sup> É relevante mencionarmos que, semelhantes aos termos encontrados sobre *Intolerância*, grande parcela dos termos a respeito da *Tolerância* advém de Dicionários Analógicos (AZEVEDO, 2010; SPETZER, 1952), o que possivelmente indica que esse tipo de dicionário é um importante material de exploração das representações sociais, visto que alberga uma grande quantidade de verbetes e termos.

dicionários, foram elaboradas Categorias de análises a partir de inter-relações das Classes fornecidas pelo próprio *software*.

Para interpretação das Categorias e Classes, fez-se uso dos referenciais teóricos expostos na Parte I – *Referencial Teórico* deste estudo. É válido pontuar que, por vezes, foi realizada uma interpretação dos dados a partir de um agrupamento semântico dos *termos descritores* que perfazem cada Classe.

### **PARTE III – ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta terceira parte da dissertação objetivamos apresentar e analisar os dados produzidos no processo de investigação da temática da Educação para a Paz-Tolerância com aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961). Para tanto, a fim de maior assertividade na descrição analítica, estruturamos esta Parte em dois capítulos: Capítulo 4 – Análise dos Pareceres e Apresentação da Matriz de Referência Definitiva; e Capítulo 5 – Apresentação e Análise das Representações Sociais da Intolerância e Tolerância a partir de Dicionários.

#### **CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS PARECERES E APRESENTAÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DEFINITIVA**

O presente capítulo tem por objetivo expor as análises e reflexões que emergiram a partir dos registros críticos possibilitados pela validação da *primeira versão da Matriz de Referência* no grupo “de prestígio”, bem como agregar as considerações dos avaliadores, com intuito de melhor sistematizar e elaborar a *versão definitiva da Matriz de Referência* a respeito da Educação para a Paz-Tolerância, iluminada pelo auxílio teórico da Teoria das Representações Sociais (1961), das Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2008; 2005), de documentos de organizações internacionais (ONU, 1999a; 1999b; UNESCO, 1999a; 1981) e dos conhecimentos filosóficos de Norberto Bobbio, Bauman, Michael Wieviorka, entre outros.

Partindo do reconhecimento de que o cumprimento de tal objetivo não se caracteriza como uma tarefa simples, visto que os nove pareceres avaliativos detêm capciosas e distintas considerações para o aprimoramento da Matriz de Referência, didaticamente, para realizar o processo de elaboração da Matriz de Referência definitiva, focalizaremos a análise por dimensões e seus respectivos indicadores qualitativos.

Assim, é relevante, ainda, sublinharmos que os quadros (Quadro 7 – Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão; Quadro 11 – Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Direitos Sociais; e o Quadro 17 – Descrição das respostas dos avaliadores à

dimensão Político-Ideológico) que se seguem foram elaborados com base na transformação estatística das respostas dos avaliadores, que se encontram organizadas no Apêndice 8 – *Síntese das Respostas Abertas para cada Indicador*). Tal procedimento, conforme mencionado na Parte II desta dissertação, oportuniza verificar quantitativamente quais as dimensões e indicadores que obtiveram maior concordância ou discordância na opinião dos juízes.

#### 4.1 *Liberdade de Pensamento e Expressão*

No que tange à dimensão *Liberdade de Pensamento e Expressão* e seus indicadores, tomando por base o Quadro 7 – Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão (a seguir), identificamos que há uma concordância de 90,91% dos avaliadores com tal dimensão e somente 9,09% de discordância. Quanto aos cinco indicadores qualitativos, tendo em vista a distribuição das respostas nas subcategorias<sup>88</sup> elaboradas, notamos que em todos eles os avaliadores realizaram sugestões. Embora haja expressiva concordância (66,6%) no indicador “1.4 – Todos os sujeitos têm igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão”, verificamos que ele teve o maior percentual de recomendações (33,3%) dos avaliadores; por sua vez, manifestando a discordância dos avaliadores, o indicador “1.2 – Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades” obteve 37,5% de solicitações para reformulação. É válido também pontuarmos que os indicadores “1.3 – Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do Outro, embora não concordando com a sua opinião” e “1.5 – Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos Outros” manifestaram o maior percentual de concordância sem apresentação de sugestão (88,8%).

---

<sup>88</sup> Subcategorias: *Concorda e Apresenta Sugestão*, *Concorda e Não Apresenta Sugestão*; *Discorda e Apresenta Sugestão*; e *Discorda e Não Apresenta Sugestão*.

Quadro 7. Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão<sup>89</sup>

MATRIZ DE REFERÊNCIA		DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS				AVALIAÇÃO GERAL DA DIMENSÃO
DIMENSÃO	INDICADORES	CAS	CNAS	DAS	DNAS	
<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>	1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.	11,1%	77,7%	11,1%	0%	<b>Concordância</b> 90,91%  <b>Discordância</b> 9,09%
	1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades. <sup>90</sup>	25%	37,5%	37,5%	0%	
	1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do Outro, embora não concordando com a sua opinião.	11,1%	88,8%	0%	0%	
	1.4 Todos os sujeitos têm igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.	33,3%	66,6%	0%	0%	
	1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos Outros.	11,1%	88,8%	0%	0%	

Fonte: Dados do autor

<sup>89</sup> Legendas: CAS – Concorda e Apresenta Sugestão; CNAS – Concorda e Não Apresenta Sugestão; DAS – Discorda e Apresenta Sugestão; DNAS – Discorda e Não Apresenta Sugestão.

<sup>90</sup> Tal indicador não foi respondido/avaliado por um dos juizes, assim sua análise estatística contou com um total de oito sujeitos, apresentando, por conseguinte, uma variação se comparada com os demais resultados.

Por último, é importante mencionarmos que o aproveitamento das respostas nessa dimensão foi de 97,77%, visto que somente um avaliador não respondeu um dos indicadores, especificamente o indicador 1.2.

Analisando os resultados iniciais, podemos ratificar que para o grupo de avaliadores a dimensão *Liberdade de Pensamento e Expressão* é aceita como um dos campos do princípio da Tolerância. Esse primeiro resultado converge, conforme mencionado no Capítulo 2 do presente estudo, com o entendimento da Tolerância apregoado na atualidade (ONU, 1999a).

Entretanto, não podemos ser incautos; os 9,09% de discordância que emergem na avaliação de tal dimensão questionam uma antiga e recorrente problemática: seria “liberdade de pensamento e expressão ou liberdade de expressão e pensamento?”. Memorando os ensinamentos de Sartre (1946, 2005), ao salientar que nenhuma palavra é ingênua ou neutra e que a ordem e as disposições delas nos textos direcionam os discursos sociais; concordamos com os avaliadores que esse “jogo de palavras” (pensamento e expressão ou expressão e pensamento) possibilita alterar a interpretação do objeto. Assim, com intuito de posicionarmos sobre essa questão, ratificamos adotar no presente estudo o entendimento de “pensamento e expressão”, partindo do pressuposto e ancorados nas propositivas de Spinoza (1670/2013) e Moscovici (2012), que defendem que toda expressão é anteriormente fruto de um pensamento prescritivo e estruturador. Assim, parafraseando Jodelet (2009, p. 697), ao dizer que “não há pensamento desencarnado, flutuando no ar”, defendemos que “não há liberdade de expressão sem uma liberdade de pensamento que encarna uma expressão”.

O segundo ponto que podemos extrair do Quadro 7 é que o indicador “1.2 – Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades”, em comparação com os demais indicadores dessa dimensão, merece ser mais bem elaborado. Paralelamente, os indicadores “1.3 – Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do Outro, embora não concordando com a sua opinião” e “1.5 – Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos Outros” demonstram-se como os indicadores que foram menos admoestados, portanto, com propensão para serem mantidos na forma como estruturados na primeira versão dada à Matriz de Referência definitiva.

Tendo em vista essa primeira análise quantitativa a partir das sugestões dos pareceres dos avaliadores, em síntese concluímos dois aspectos:

1. que para a dimensão *Liberdade de Pensamento e Expressão* houve um positivo posicionamento dos avaliadores quanto à relevância dela para compreendermos o princípio da Tolerância no bojo da Educação para a Paz;

2. que, embora haja uma concordância na descrição dos indicadores qualitativos, para alguns avaliadores fazem-se necessários complementações e ajustes textuais.

Partindo desse segundo aspecto, passemos para um aprofundamento visando reelaborar os indicadores, objetivando, assim, atender às considerações dos avaliadores. Ademais, é válido destacar que o Apêndice 8 – Síntese das respostas abertas para cada indicador, ao reunir as observações dos avaliadores, possibilitou-nos realizar as análises visando a reedição da Matriz de Referência.

No tocante ao indicador “1.1 – Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha”, houve duas manifestações com apresentação de sugestões; na recomendação que concordada com esse indicador o avaliador sublinha:

[...] o advérbio “**unicamente**” seja amenizado para não induzir a resposta. Sugiro substituir a redação por: “...outras verdades além da minha”; ou por “...outras verdades diferentes da minha” (Avaliador 1 – grifo nosso).<sup>91</sup>

Partindo do pressuposto de que a Matriz de Referência oportunizará a estruturação de instrumentos de pesquisa sobre a Educação para a Paz-Tolerância com o aporte da TRS, o Avaliador 1, ao sugerir a supressão de determinadas palavras, nos orienta a atentarmos para específicos termos que teriam o potencial de enviesar o escopo de possíveis instrumentos que serão construídos a partir da Matriz de Referência. Isto é, a fim de melhor aclarar tal indicador e não recairmos no radicalismo restritivo do “unicamente”, “exclusivamente”, “somente” etc., acatamos tal sugestão.

No que tange à segunda recomendação, discordando do indicador 1.1, o avaliador alude:

O problema é a palavra **verdade**. Fosse empregada a palavra **opinião**, poderia concordar. [...] Se há necessariamente “outras

<sup>91</sup> Tendo em vista que todos os avaliadores permitiram a divulgação de seus nomes, ce aso haja o interesse do leitor saber qual foi o juiz que deliberou as admoestações a seguir, eis a lista dos códigos: Avaliador 1 – Anamérica Prado Marcondes; Avaliador 2 – Antonio Manzatto; Avaliador 3 – Elizabeth Rego; Avaliador 4 – Marcelo Perine; Avaliador 5 – Maria José F. Rosado-Nunes; Avaliador 6 – Samuel Brandão; Avaliador 7 – Sergio Vasconcelos de Luna; Avaliador 8 – Silas Guerreiro; Avaliador 9 – Yves de la Taille.

verdades”, sejam lá quais forem, cai-se no relativismo, não na tolerância (Avaliador 9 – grifo nosso).

Rememorando a frase “Quid est veritas?”,<sup>92</sup> o avaliador traz à baila uma complexa indagação que permeia o campo da Filosofia do Conhecimento e da Moral, não sendo, porém, do nosso interesse aprofundarmos tal problemática. É profícuo pontuarmos que, ao elaborarmos tal indicador, influenciados por Bobbio (2004),<sup>93</sup> nosso objetivo era expor que, por ser o mundo marcado por inúmeras complexidades e diversas realidades, não há exclusivamente uma verdade, mas sim verdades, e que o reconhecimento destas é de basilar relevância para refletirmos a *Liberdade e Pensamento e Expressão*.

Muito embora comunguemos com Bobbio (2004), no sentido de que há não há uma única verdade no mundo, e, sim, verdades que estruturam e tecem constantemente uma rede complexa de conhecimentos e saberes, para fins de melhor adequarmos e iluminarmos o indicador 1.1, substituímos a palavra “verdades” por “opiniões”.

É importante destacar que tal mudança não altera a gênese do objetivo desse indicador. Com respaldo no que salienta a ONU (1999a, p. 2), ao ansiarmos desenvolver uma Educação para a Paz, pautada na Cultura da Paz, temos que reconhecer a “**opinião** e informação” (grifo nosso) dos grupos sociais. Complementando esse pensamento, conforme aludido, Bobbio (2004) reforça que é na manifestação de opiniões opostas que se faz o exercício/prática da Tolerância. Assim, é válido mencionarmos que essa mudança nos auxilia a não recairmos em debates e questões para os quais, *per se*, como a “Quid est veritas?”, não há respostas.

Logo, para o indicador 1.1 as mudanças foram:

**Quadro 8. Modificação Indicador 1.1**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.
Matriz de Referência Definitiva:	1.1 Reconhecer que há outras opiniões diferentes da minha.

Fonte: Dados do Autor.

<sup>92</sup> Trecho bíblico do livro de João (18:38): “Que é a verdade?”. Tal indagação, menciona Bobbio (2004), foi e ainda é na atualidade uma problemática sem resposta e perpassada por uma gama de componentes ideológicos e de valores morais.

<sup>93</sup> Conforme demonstra o Apêndice 4.

Compartilhando das orientações fornecidas para o indicador 1.1, o grupo de avaliadores, ao julgar o indicador “1.2 – Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades”, ratifica que para este último indicador torna-se necessária, também, a substituição da palavra “verdades” por “opiniões”, “olhares”, “perspectivas”. Sinteticamente, para os Avaliadores 2 e 6 a modificação da palavra “verdade” torna a Matriz de Referência mais palatável e afastada de possíveis questionamentos. Como reforçam os pareceres:

Penso que seria necessária uma apresentação do significado de certos conceitos que aparecem no questionário como, por exemplo, o conceito de **verdade**. [...]. Por isso seria bom, talvez, ajustar a terminologia (Avaliador 2 – grifo nosso).

Melhor se for compreendido não como uma “**Verdade**”, mas como um “**olhar**”, ou “postura” dentre outros tantos possíveis (Avaliador 6 – grifo nosso).

Ainda avaliando o indicador 1.2, os juízes chamam a atenção para a expressão “troca de verdades”. Para eles (Avaliadores 2 e 6), partindo do pressuposto de que cada grupo social detém identidades e elementos sociais idiossincráticos, o vocábulo “troca” é de débil representatividade em tal sentença; ou melhor, o diálogo, conforme consta no indicador, não seria somente um instrumento de “troca”, mas de “compreensão de verdades e conciliações possíveis”. Assim, para tal trecho desse indicador substituiremos a palavra “troca de verdades” por “compreensão das opiniões”, atendendo e abarcando, portanto, as duas orientações dos avaliadores.

Outro aspecto explanado na análise do indicador 1.2 reside no entendimento do diálogo como uma ferramenta de elaboração de uma verdade comum (Avaliador 4). Comungando com tal propositiva, reconhecemos que devemos de fato evidenciar nesse indicador a potencialidade do diálogo como um instrumento mediador e construtor de espaços de compreensão das diversas opiniões entre os grupos sociais (BOBBIO, 2004; FREIRE, 2005).

Por fim, nesse indicador, bem como em outros, foram recomendados artigos, ensaios e outras complementações bibliográficas a fim de ampliar a reflexão e aprimorar os indicadores.<sup>94</sup> Em relação a tais recomendações, é apropriado informar

---

<sup>94</sup> As orientações para complementação de leitura em outras fontes bibliográficas foram realizadas para os seguintes indicadores: da *Dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão* nos indicadores

que elas foram acatadas/incorporadas em nosso processo de pesquisa; contudo, registramos que específicos autores/teóricos (ex.: Stuart Mill, recomendação do Avaliador 6) sugeridos não foram utilizados de maneira proeminente, considerando que se filiam a correntes/vertentes epistemológicas e políticas que destoam da apreçoada em nossa pesquisa (ONU, 1999a; BOBBIO, 2004).

Tendo em vista esses três aspectos salientados pelos avaliadores, as modificações no indicador 1.2 constituíram em:

**Quadro 9. Modificação Indicador 1.2**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.
Matriz de Referência Definitiva:	1.2 Entender que o diálogo se estabelece como uma oportunidade de compreensão das opiniões e elaboração de consensos.

Fonte: Dados do Autor.

Quanto ao indicador “1.3 – Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do Outro, embora não concordando com a sua opinião”, reconhecendo que houve uma total concordância entre os avaliadores e que nos pareceres emerge somente uma única sugestão, que se incorporasse o pensamento liberal de Stuart Mill (Avaliador 6), afirmamos que tal indicador foi mantido na Matriz de Referência definitiva, tal qual em sua primeira versão.

Para o indicador “1.4 – Todos os sujeitos têm igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão”, verificamos que todos os juízes concordaram com a sentença, porém três avaliadores (1, 2 e 8) teceram comentários. Para fins de análise, nos deteremos exclusivamente nos pareceres de dois avaliadores, posto que o terceiro comentário dirigido pelo Avaliador 8 se reporta a elementos quanto à forma da escrita do indicador.

Na análise do Avaliador 1, é fundamental, na elaboração do supracitado indicador, compreendermos que, ao apontarmos que “Todos os sujeitos *têm* igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão [...]”, indiretamente incorremos em um não acerto, visto que “[...] esse item traz a questão

---

1.3, 1.5; da *Dimensão Direitos Sociais* nos indicadores 2.1, 2.2 e da *Dimensão Político-Ideológica* no indicador 3.5. Para rememorar o conteúdo dos indicadores supracitados, vide Apêndice 5.

No que tange aos textos, artigos e livros sugeridos, denota-se que grande parcela destes era de cunho filosófico e sociológico, de modo a reforçar e evidenciar o pensamento de Guimarães (2005) e Jares (2002), ao advogarem que a temática investigativa da Educação para a Paz-Tolerância é majoritariamente marcada por esses campos do conhecimento.

da diferença entre liberdade de pensamento, que é irrestrita, e a liberdade de expressão, que pode ser passível de pena pela justiça, dependendo da legislação do país, como é o caso do Brasil [...]” (Avaliador 1). Partindo do argumento do Avaliador 1 e acatando as suas contribuições, a fim de não fragmentarmos a dimensão *Liberdade de Pensamento e Expressão* em 1. *Liberdade de Pensamento* e 2. *Liberdade de Expressão*, reestruturamos o indicador questionando a ordem do “dever”, ou seja, assim inseriremos uma condicionante com intuito de amenizar a descrição do indicador.

Ainda quanto ao mesmo indicador, o Avaliador 2 questiona a respeito da nossa compreensão sobre sujeito, quando mencionarmos “Todos os *sujeitos* têm igualdade...”. Esse questionamento, indiretamente, nos leva às considerações de Jodelet (2009), ao criticar algumas investigações em representações sociais, bem como da Psicologia Social, que recorrentemente abordam a temática do “sujeito” e escassamente sistematizam este, não informando, assim, qual o sentido de “sujeito” que está sendo analisado na pesquisa.

Com o propósito de ratificar a nossa compreensão de “sujeito”, conforme já exposto na Parte I deste estudo, reforçamos que nosso entendimento de “sujeito” converge com os ensinamentos de Moscovici (2012), Jodelet (2009)<sup>95</sup> e Lane (1984), considerando, por conseguinte, a compreensão de “sujeito” como um ser histórico, social, político, detentor de afetos, valores morais, emoção, capacitado para mudar a realidade social, diverso etc. Pontuamos que é com respaldo nessa perspectiva de sujeito que defendemos que este “deve ter igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão”.

Contudo, visando melhor estruturar o indicador 1.4, tornando sua descrição mais direta e aclarada, alteramos o trecho “Todos os sujeitos têm igualdade” por “Todos devem ter igualdade de”. Dessarte, acatando os dois questionamentos dos avaliadores, as mudanças no indicador 1.4 são:

---

<sup>95</sup> Vide Capítulo 3 deste estudo para verificar qual a compreensão de sujeito no bojo da Teoria das Representações Sociais (1961, 2012), bem como o artigo de Jodelet (2009).

**Quadro 10. Modificação Indicador 1.4**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	1.4 Todos os sujeitos têm igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.
Matriz de Referência Definitiva:	1.4 Todos devem ter igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.

Fonte: Dados do Autor.

Para essa dimensão, o último indicador avaliado (1.5 – Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos Outros.), constatamos que dos nove pareceres de concordância apenas um avaliador externou sugestão. Para o Avaliador 2, a gênese desse indicador encontra-se na relação Eu/Outro, ou seja, na imposição ou não de um direito sobre *outrem*. Mencionando os estudos acerca da alteridade e da identidade, o avaliador problematiza: “Daí que será necessário, talvez, pensar se vejo o outro a partir de meus direitos ou a partir dos direitos deles, já que, efetivamente, é outro” (Avaliador 2).

Reconhecendo capcioso e instigante ponto reflexivo abordado pelo Avaliador 2, é válido recapitularmos, consoante já abordado na Parte I deste estudo (especificamente nos Capítulos 1 e 2), que ao defendermos e recorrentemente fazermos menções à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948/1999a) sistematicamente nos posicionamos advogando uma Educação para a Paz que integre o Eu/Outro como sujeitos de direitos e deveres (BOBBIO, 2004); porém, inegavelmente, faz-se necessário desenvolvermos no bojo da Educação para a Paz uma atenção ao *Outro*, que é diverso e idiossincrático e que como tal merece ser percebido e reconhecido nos direitos sociais e em suas circunstâncias.

Logo, reconhecendo que o comentário do Avaliador 2 veio somente coadunar e pontuar a importância de atentarmos para a relevância da temática da alteridade nas investigações em Educação para a Paz e o princípio da Tolerância, o indicador 1.5 não sofreu nenhuma alteração/complementação.

Tendo em vista as contribuições dos avaliadores na dimensão Liberdade de Pensamento e Expressão, sinteticamente podemos concluir que suas admoestações centraram-se em dois eixos:

1. Apresentação de leituras complementares;
2. Solicitações de substituições de termos e conceitos a fim de melhor sistematizar a Matriz de Referência definitiva. É relevante, destacar que nos pareceres dos avaliadores sobressaíram temáticas já registradas nos documentos

(ONU, 1999a; 1999b) e pesquisas (GALTUNG, 1985; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005) em Educação para a Paz, como a alteridade e os direitos sociais.

Passemos a expor as análises e modificações da segunda dimensão da Matriz de Referência.

#### 4.2 *Direitos Sociais*

No tocante à dimensão *Direitos Sociais*, constatamos que há uma concordância de 91,12% dos avaliadores com essa dimensão e só 8,88% apresentaram discordância. Quanto aos indicadores especificamente relacionados à distribuição das respostas dos avaliadores nas subcategorias,<sup>96</sup> verificamos que para todos os indicadores foram realizadas sugestões. Constatamos, ainda, que o indicador “2.3 – Tolerar a implementação dos direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia”, comparado com os demais indicadores dessa dimensão, foi o que mais apresentou variação de respostas entre as quatro subcategorias e sem nenhuma manifestação de discordância no grupo avaliador. Por sua vez, o indicador “2.4 – Defender determinados direitos sociais, ainda que Eu não os utilize” foi o que apresentou maior percentual de concordância sem exposição de sugestões (66,6%), como mostra a seguir o Quadro 11:

---

<sup>96</sup> Subcategorias: *Concorda e Apresenta Sugestão*, *Concorda e Não Apresenta Sugestão*; *Discorda e Apresenta Sugestão*; e *Discorda e Não Apresenta Sugestão*.

Quadro 11. Descrição das respostas dos avaliadores à dimensão Direitos Sociais<sup>97</sup>

MATERIA DE REFERÊNCIA		DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS				AVALIAÇÃO GERAL DA DIMENSÃO
DIMENSÃO	INDICADORES	CAS	CNAS	DAS	DNAS	
2. Direitos Sociais	2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i> .	22,2%	66,6%	11,1%	0%	<b>Concordância</b> 91,12%  <b>Discordância</b> 8,88%
	2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.	33,3%	55,5%	11,1%	0%	
	2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.	44,4%	33,3%	22,2%	0%	
	2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não o utilize.	33,3%	66,6%	0%	0%	
	2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a <i>outro</i> .	22,2%	66,6%	11,1%	0%	
TOLERÂNCIA						
EDUCAÇÃO PARA A PAZ						

Fonte: Dados do autor.

<sup>97</sup> Legendas: CAS – Concorda e Apresenta Sugestão; CNAS – Concorda e Não Apresenta Sugestão; DAS – Discorda e Apresenta Sugestão; DNAS – Discorda e Não Apresenta Sugestão.

Analisando os resultados estatísticos que emergem do referido quadro, notamos que para os avaliadores a dimensão dos *Direitos Sociais* se manifesta como uma possível dimensão investigativa nas pesquisas em Educação para a Paz-Tolerância. Tal resultado coincide com as análises e reflexões de Jares (2002) e Guimarães (2005), que apontam que na atualidade as pesquisas em Educação para a Paz são caracterizadas por uma complexidade de áreas de saber, entre elas, os Direitos Sociais. A investigação desses campos no tocante ao princípio da Tolerância na Educação para a Paz, entre as possibilidades, permite ao pesquisador melhor compreender como as relações de alteridade entre os sujeitos/grupos (Eu/Outros) são estabelecidas em um meio social que detém normas, leis e prescrições pontuadas nos Direitos Sociais.

Partindo desse pensamento, é importante mencionar que os 8,88% de discordância evocados nessa dimensão, apesar da diminuta representatividade, questionam justamente a respeito de um importante elemento que para alguns avaliadores (2, 7, 9) devemos voltar a nossa atenção, qual seja a Justiça. Para os supracitados avaliadores, por vezes, na elaboração da presente dimensão analisada, não fora explicitado claramente ao leitor o que estaríamos delimitando em “Direitos Sociais”. Logo, foi sugerido que, a partir dos indicadores, tal dimensão fosse renomeada de Justiça.

Influenciados por Bobbio (2004), ainda que reconheçamos a valia das sugestões desses avaliadores, sublinhamos que conservaremos essa segunda dimensão com a denominação Direitos Sociais, visto que partimos do pressuposto de que a justiça constitui reflexo e manifestação do cumprimento dos Direitos Sociais. Assim ao nomearmos a dimensão de Direitos Sociais, estaremos contemplando a justiça, pois os Direitos Sociais no Ocidente, em sentido amplo, a trazem em sua essência como elemento essencial.

Refletindo a respeito da supracitada análise quantitativa nessa segunda dimensão, *Direitos Sociais*, podemos, inicialmente, de forma resumida, concluir que:

1. os avaliadores, em sua maioria (91,12%), apresentam posicionamento concordante com essa dimensão, reforçando aspecto que corrobora sua manutenção na Matriz de Referência definitiva;

2. para um pequeno grupo (8,88%) que questiona tal dimensão, essa deveria ter a sua nomeação alterada para “Justiça”, entretanto, conforme exposto

nas nossas justificativas anotadas no parágrafo anterior, ainda que respeitando tal orientação, declinamos dessa sugestão ancorados nos referenciais supracitados;

3. no tocante aos cinco indicadores qualitativos, constatamos que para o grupo de avaliadores é necessário realizar revisões.

Tendo em vista esse último ponto, fazendo uso do Apêndice 8 – Síntese das respostas abertas para cada indicador, iniciemos o processo de explanação e revisão dos indicadores, ansiando atender às recomendações dos avaliadores.

No que concerne ao indicador “2.1 – Reconhecer que o Outro é diferente e apresenta idiosincrasias, mas goza dos mesmos direitos que Eu”, são explicitadas três avaliações com considerações, sendo duas de concordância e uma solicitando reedição.

No que tange às sugestões de concordância, os avaliadores (2 e 6) trazem novamente ponderações relativas à temática da alteridade. Distinta das demais menções, alteridade, nesse indicador, expressa-se trazendo as reflexões filosóficas de Emmanuel Levinas. Reconhecendo a complexidade e a profundidade do pensamento de Levinas, os avaliadores salientam que devemos meditar sobre a máxima “O *Eu* diante do *Outro* é infinitamente responsável” (LEVINAS, 2009, p. 53); quer dizer, no pensamento de Levinas, é no contato de “face a face” ou “Rosto”, como conceitua o teórico (COSTA, 2000), que se manifestam as escolhas e as ações éticas responsáveis pela totalidade. É importante mencionar que, influenciado pela fenomenologia de Husserl, Levinas atrela os fenômenos de alteridade e identificação a uma complexa rede que perpassa todos da sociedade, reconhecendo e assinalando, portanto, que o *Eu* e o *Outro* detêm responsabilidades comuns e complementares no coletivo.

No tocante ao indicador 2.1, denota-se pelo parecer dos avaliadores (2 e 6), e a partir do pensamento de Levinas, que devemos não somente compreender as interações *Eu/Outro* marcadas como relações de sujeitos sobre outros sujeitos/grupos e vice-versa, mas também analisar essas interações em um processo ativo em que tanto o *Eu* quanto o *Outro* detêm poder de escolhas que acarretam responsabilidades e que afetam a todos. De forma conclusiva, indicamos que essa orientação dos avaliadores (2 e 6) apresenta mais um ponto a ser reflexionado no estudo da Educação para a Paz-Tolerância.

Por sua vez, o único comentário divergente desse indicador, problematiza acerca do “perigo do relativismo” (Avaliador 9) ao abordarmos a relação da

Tolerância com o reconhecimento de direitos conferidos a *outrem*. Na análise do avaliador, recaímos no relativismo ao mencionar que todos os sujeitos/grupo devem ser passíveis de Tolerância. Exemplificando, o avaliador assinala: “Imaginemos que alguém, como existe, apoie a mutilação sexual de meninas; deveria eu pensar que goza dos mesmos direitos que alguém que preza a respeito pelos direitos humanos?” (Avaliador 9).

Replicando tal posicionamento, ratificamos, conforme informado no Capítulo 2 deste estudo, que, ao evocarmos na Educação para a Paz, o princípio da Tolerância, compreendemos tal princípio impresso sobre um sentido **não** *laissez-faire*, indulgente, condescendente e relativista. A Tolerância, ancorada no pensamento bobbio e nos ensinamentos da ONU (1995a), por nós adotada, parte do pressuposto do respeito à vida, do reconhecimento da diversidade, dos valores democráticos, do diálogo como instrumento resolutivo de conflitos entre os sujeitos/grupos, como uma ação ativa etc. Assim, rememoramos a máxima de Voltaire (1993) e de Bobbio (2004) de que “não devemos ter Tolerância aos intolerantes, radicais, extremistas e fanáticos”, visto que tais sujeitos/grupos atentam contra os valores e direitos democráticos. Nesse sentido, a Tolerância, sobre o signo dos Direitos Sociais e de acordo com o Avaliador 9, certamente não pode nem deve ser exercida em favor de sujeitos/grupos que dilapidam os Direitos Humanos.

Ponderando sobre as três manifestações que vieram a lume no indicador 2.1, podemos constatar que o objetivo das sugestões expostas é possibilitar apontamentos filosóficos para uma melhor reflexão e estruturação da Matriz de Referência definitiva, bem como para a própria dissertação. Logo, as mudanças no indicador 2.1 foram:

**Quadro 12. Modificação Indicador 2.1**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i> .
Matriz de Referência Definitiva:	2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos Direitos Sociais que <i>Eu</i> .

Fonte: Dados do Autor.

No tocante ao indicador “2.2 – Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no

cumprimento dos direitos sociais”, foram evocadas quatro sugestões, sendo três de concordância ao indicador e somente uma discordância, solicitando reformulação.

No que concerne à primeira consideração<sup>98</sup> de concordância, teceu-se um comentário expressando a pertinência de apresentarmos na Matriz de Referência uma atenção aos grupos que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Fazendo menção à encíclica *Laudato Si* (IGREJA CATÓLICA, 2015) do Papa Francisco, o avaliador externaliza que essa cautela com os “pobres e excluídos” (Avaliador 2) tem sido uma categoria fundamental para a teologia latino-americana na atualidade,, reforçando, assim, a relevância desse indicador.

Por sua vez, embora aprovando o indicador 2.2, o Avaliador 8 solicitou que, para a confecção da Matriz de Referência definitiva nesse indicador, fossem ampliados os agentes que devem atender aos grupos em estado de vulnerabilidade social, isto é, segundo o avaliador, não é unicamente dever do Estado velar por esses grupos, mas de um coletivo/sociedade em geral. Isso posto, é sugerida uma alteração textual: “...devem ter maior atenção da sociedade em geral e do Estado no cumprimento...” (Avaliador 8).

Acatando a citada admoestação, assinalamos que a inserção textual, “sociedade em geral”, na escrita do indicador reforça a Cultura de Paz como um importante aspecto da Educação para a Paz, porquanto, ao realizarmos essa adição, redimensionamos o indicador para um *agir coletivo*, e não exclusivamente institucionalizado por meio do Estado.

Nesse passo, ainda que divergentes quanto à avaliação do indicador 2.2, os Avaliadores 9 (concordando) e 7 (discordando) sinteticamente compartilharam do entendimento de que o “Estado não deve ter maior atenção no cumprimento dos direitos sociais a grupos de vulnerabilidade social, mas, sim, criar diretivas diferenciadas à justiça a esses grupos que se encontram à margem da sociedade”.

É relevante mencionar que o posicionamento dos avaliadores parte de uma compreensão legítima e crítica que dissocia a justiça do Direito. Sendo um debate fértil no campo da Sociologia do Direito e na Filosofia da Moral, tal perspectiva crítica tem como gênese o argumento político-ideológico centrado no fato de que nem todo Direito promove a justiça, pelo contrário, esse, recorrentemente, potencializa e agudiza injustiças em determinados segmentos sociais. Esse polêmico debate, por

---

<sup>98</sup> Vide Apêndice 9.

vezes, é paralelamente acompanhado de uma interpretação que de os Direitos na modernidade representam manifestações de contratos sociais que determinada classe social impõe sobre outra. Destacam-se como principais representantes dessa corrente filósofos como Proudhon, T. Adorno, M. Horkheimer, Boaventura de Sousa Santos, A. Honnet, entre outros.

Ainda que reconheçamos esse debate (Direito-Justiça), conforme exposto na abertura da análise da dimensão 2. *Direitos Sociais*, frisamos que, guiados pelo prisma da ONU (1995a; 1999a) e de Bobbio (2004), neste estudo, a justiça é compreendida como um dos objetivos dos Direitos Sociais e que a sua manifestação ocorre em virtude do cumprimento dos Direitos acordados pela sociedade. Logo, é válido registrarmos que essa problematização abordada pelos avaliadores na realidade oportunizou que se colocassem em pauta outras noções/reflexões sobre os Direitos Sociais e sua relação com a justiça.

Considerando as orientações dos avaliadores, as reformulações no indicador 2.2 foram:

**Quadro 13. Modificação Indicador 2.2**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.
Matriz de Referência Definitiva:	2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção da sociedade em geral e do Estado, no cumprimento dos Direitos Sociais.

Fonte: Dados do Autor.

Por seu turno, por meio da análise dos pareceres avaliativos, denotamos que há uma aprovação/aceitação de sete juízes para o indicador “2.3 – Tolerar a implementação de Direitos Sociais, ainda que divirja de sua importância/valia”. Entretanto, no que concerne à apresentação de sugestões para esse indicador, averiguamos que foram mencionadas quatro considerações de concordância e duas discordâncias. Esse primeiro dado já reforça que para esse indicador houve uma maior distribuição das respostas dos avaliadores, em comparação com os demais indicadores dessa dimensão 2. Direitos Sociais, o que demonstra a existência de menor consenso entre os avaliadores ao julgarem esse indicador.

Concordando com o indicador 2.3, os Avaliadores 1, 4, e 8 compartilham da necessidade de alteração textual do verbo “Tolerar”. Para o Avaliador 1, essa

modificação deve ser realizada por meio da sua substituição por outro verbo como “admitir”, “condescender”, “consentir” etc., não pelo verbo “aceitar”, uma vez que recairíamos em um vernáculo que se apresenta embebido de sentidos pejorativos. De forma contrária, o Avaliador 4 sugere “que em lugar de ‘tolerar’ se diga ‘aceitar’” (Avaliador 4).

Tendo em conta esses primeiros comentários acerca do indicador 2.3, verificamos uma convergência no que tange à necessidade de modificação do verbo “Tolerar”. Contudo, há uma divergência de opiniões no que se refere à compreensão do verbo “aceitar” e sua relação com a Tolerância. Reconhecendo essa dissensão, conforme abordado no Capítulo 2 desta dissertação, guiados a partir do pensamento da Unesco (1997), adotamos no presente estudo a compreensão de que Tolerância engloba a “aceitação”.<sup>99</sup> No entanto, o verbo “aceitar”, aqui enunciado por nós, encontra-se atrelado a um subtexto/sentido de respeito às diversidades culturais, aos modos de expressão, à ética e à igualdade. Desse modo, neste estudo o termo é empregado de maneira distanciada do uso consensual do verbo “aceitar”, como expõe o Dicionário Houaiss (2015, p. 28):

**Aceitar** 1. Consentir em receber (o que é dado ou oferecido) [a. um presente] 2. T.d estar de acordo ou conformar-se com [a . as sugestões oferecidas] [a. a redução salarial] 3. T.d receber, reagir a (determinada maneira); acatar [aceitar mal as críticas] 4. T.d. tomar sobre si ou para si; assumir [a acusação] [a.a responsabilidade pelo erro] 5. T.d ter como legítimo, certo ou verdadeiro [ aceitar qualquer tolice que lhe digam] 6. T.d pred. admitir, reconhecer, tomar [ aceitaram-no como presidente] [aceitou-o por marido] 7. T.d. aderir a; adotar [a, os ritos religião] 8. JUR assumir obrigação de pagar (títulos de crédito, no vencimento) mediante aceite (assinatura) 9. T.d JUR manifestar de maneira formal a aceitar a (termos de relação contratual) [...].

Com o propósito de não substituir a palavra “tolerar” por “aceitar” ou por qualquer outro vocábulo que detenha sentidos e significados polifásicos, no parecer do Avaliador 8 foi sugerido o verbo “acatar”, o qual adotamos para atender tal

<sup>99</sup> Conforme mencionado, Tolerância para a Unesco (1997, p. 2) é: “o **respeito, a aceitação** e o apreço da riqueza e da **diversidade das culturas** de nosso mundo, de nossos **modos de expressão** e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamentos, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem **ética**; é **igualmente** uma necessidade política e jurídica. [...]” (grifo nosso).

recomendação, tornando assim o indicador bem delimitado e afastado de possíveis interpretações dúbias, conforme aludiu o Avaliador 1.

No tocante a outras sugestões, é interessante pontuarmos que, embora dessemelhantes, nos pareceres dos Avaliadores 2 (concordância) e 9 (discordância), identificamos sugestões comuns no que concerne ao indicador 2.3. Para ambos os avaliadores, ao partirmos do pressuposto de que o Direito Social é um compromisso do Estado, e como tal deve ser implementado e promovido, não nos cabe trazer à baila a relação Eu/Outro de tolerá-lo ou não; ou seja, a normatização do direito já assegura para seu cumprimento “eu” tolerando-o ou não.

Verificamos que esse questionamento por parte dos avaliadores traz à reflexão a relação Eu/Outro e a implementação de Direitos Sociais. Assim, a fim de melhor analisarmos e comentarmos tal problematização, dividiremos nossa ponderação em dois eixos:

1. Partindo da premissa de que o Direito é uma produção cultural em atividade e dinamicidade (BOBBIO, 2004), ratificamos que, mesmo havendo prescrições leis/códigos/direitos que assegurem a organicidade social, o desenvolvimento da justiça, a harmonia (ONU, 1999a) etc., tais sistematizações somente são tecidas e manifestadas no contato relacional do Eu/Outro, reforçando, pois, a importância da relação Eu/Outro na efetivação dos Direitos Sociais.

2. Apesar de distintos epistemologicamente, Bobbio (2004) e Honneth (2003) comungam da compreensão de que é na complexa relação Eu/Outro que é reconhecido/outorgado o Direito Social a outrem. Ou seja, é nessa relação que reconheço e concedo identidade ao ser como pessoa humana de direitos e deveres. A Tolerância e a Educação para a Paz, conseqüentemente, emergem como a atenção ao sujeito diverso e detentor de direito e deveres.

Tendo em vista o questionamento dos avaliadores (2 e 9) e os nossos comentários, assinalamos que tal problematização vem contribuir para verificarmos de forma mais acurada a temática da Tolerância, versada como os Direitos Sociais.

É importante registrar que a última contribuição (Avaliador 8) para o indicador 2.3 argui a respeito do conceito/sentido de Direitos Sociais que estamos apresentando na sentença. Objetivando rememorar nossa compreensão de Direitos Sociais e sua relação com a Tolerância, resumidamente, persuadidos por Bobbio (2004), ONU (1999a) e Moscovici (2012), vinculamos a dimensão dos Direitos Sociais à Tolerância, entendendo: que todo sujeito nasce livre e com iguais direitos e

deveres sociais, sendo papel do Estado que o representa cumprir e desenvolver os Direitos Sociais. Ademais, é relevante asseverarmos que os Direitos Sociais no Ocidente, segundo a compreensão por nós adotada, abarcam os Direitos Humanos, bem como outros direitos<sup>100</sup>.

Levando em consideração as quatro recomendações dos avaliadores, as modificações no indicador 2.3 foram:

**Quadro 14. Modificação Indicador 2.3**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.
Matriz de Referência Definitiva:	2.3 Acatar a implementação de Direitos Sociais, ainda que divirja de sua valia.

Fonte: Dados do Autor.

Distinto dos demais indicadores, constatamos no indicador “2.4 – Defender determinados direitos sociais, ainda que Eu não o utilize” que em sua avaliação foi manifestada uma aprovação por parte de todos os avaliadores, havendo, no entanto, a exposição de três recomendações.

Para o Avaliador 1, na elaboração desse indicador, torna-se fundamental a adição da palavra “respeito”. Acatando e comungando com o posicionamento do avaliador, registramos que essa recomendação reforça o valor moral/fenômeno da Tolerância na Matriz de Referência, uma vez que, conforme relatado, a Tolerância deve ser compreendida também como o “respeito” ao Outro como um ser diverso, político, de direitos e deveres etc. (UNESCO, 1997).

Por sua vez, as demais admoestações dos Avaliadores 2 e 9 retomam reflexões a respeito da temática da Justiça-Tolerância e da conceituação dos Direitos Sociais. Considerando que tais observações foram comentadas e refletidas anteriormente, ansiando maior objetividade, deixaremos de resgatá-las novamente.

Atendendo as alterações solicitadas pelos avaliadores, assim ficou o indicador 2.4:

<sup>100</sup> Para maiores esclarecimentos, vide Parte I deste estudo.

**Quadro 15. Modificação Indicador 2.4**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que Eu não o utilize.
Matriz de Referência Definitiva:	2.4 Defender e respeitar determinados Direitos Sociais, ainda que Eu não os utilize.

Fonte: Dados do Autor.

Enfim, para o último indicador (2.5 – Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a *outro*) dessa dimensão, verificamos que houve uma concordância de grande parcela dos avaliadores (oito), havendo, entretanto, três sugestões.

Na compreensão dos avaliadores (1, 4 e 7), para fins de melhor delinear o indicador, deve haver a supressão da palavra “não”. Reconhecendo o defeito na confecção desse indicador, afirmamos que acatamos tal contribuição com intuito de requalificar o indicado, de maneira que as modificações no indicador 2.5 foram:

**Quadro 16. Modificação Indicador 2.5**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencentes a <i>outro</i> .
Matriz de Referência Definitiva:	2.5 Defender a ampliação de Direitos Sociais a determinados grupos, ainda que pertencentes a <i>outro</i> .

Fonte: Dados do Autor.

Sintetizando as recomendações dos avaliadores à dimensão 2 – Direitos Sociais, concluímos que estas se centraram:

1. Na exposição de leituras complementares;
2. Na solicitação de maior detalhamento a respeito de determinados conceitos, como Direitos Sociais e sujeito;
3. Nos questionamentos sobre a relação Direitos Sociais, Justiça e Tolerância;
4. Nas solicitações para mudanças de palavras, termo e conceitos visando melhor delimitar a Matriz de Referência definitiva.

#### 4.3 Político-Ideológica

No tocante à terceira e última dimensão (*Político-Ideológica*), elaborada para o estudo da Educação para a Paz, focalizando o princípio da Tolerância,

averiguamos, a partir da análise dos pareceres dos avaliadores, que há concordância de 97,77% dos juízes com essa dimensão e apenas 2,22% de discordância. Quanto à avaliação dos indicadores e à distribuição das respostas nas subcategorias,<sup>101</sup> constatamos que para todos os indicadores foram realizados comentários e recomendações. Identificamos que o indicador “3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu” apresentou maior concordância entre os avaliadores (88,8%), havendo a sugestão de unicamente um avaliador (11,1%). Por seu turno, o indicador “3.3 – Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia”, comparado com os demais, manifestou maior distribuição de respostas nas quatro subcategorias. Conforme apresenta o Quadro 17 a seguir.

Refletindo a respeito desses primeiros resultados, averiguamos que para os avaliadores a dimensão 3 – *Político-Ideológica* se apresenta positivamente como uma das possíveis dimensões para investigarmos a Tolerância como um dos princípios da Educação para a Paz. Esse resultado coaduna com posições defendidas pela ONU/Unesco (1995a; 1999a), ao sublinhar que na modernidade toda e qualquer educação que objetive desenvolver pesquisas em Educação para a Paz deve atentar-se para a pluralidade e diversidade cultural, de gênero, religiosa, política etc., corroborando, assim, a relevância de estudarmos a Tolerância vinculada ao campo Político-Ideológico, segundo exposto na Parte I deste estudo.

---

<sup>101</sup> Subcategorias: *Concorda e Apresenta Sugestão*, *Concorda e Não Apresenta Sugestão*; *Discorda e Apresenta Sugestão*; e *Discorda e Não Apresenta Sugestão*.

Quadro 17. Descrição das respostas dos Juizes à dimensão Político-Ideológica<sup>102</sup>

MATERIA DE REFERÊNCIA		DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS				AVALIAÇÃO GERAL DA DIMENSÃO
DIMENSÃO	INDICADORES	CAS	CNAS	DAS	DNAS	
<b>3. Político-Ideológica</b>	3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.	55,5 %	44,4%	0%	0%	<b>Concordância</b> 97,77%  <b>Discordância</b> 2,22%
	3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.	11,1%	88,8%	0%	0%	
	3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre a base do preconceito e atentam a democracia.	55,5%	33,3%	11,1%	0%	
	3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.	33,3%	66,6%	0%	0%	
	3.5 Embora diferentes e plurais todos merecemos igual respeito.	22,2%	77,7%	0%	0%	

Fonte: Dados do autor.

<sup>102</sup> Legenda: CAS – Concorda e Apresenta Sugestão; CNAS – Concorda e Não Apresenta Sugestão; DAS – Discorda e Apresenta Sugestão; DNAS – Discorda e Não Apresenta Sugestão.

O segundo elemento que podemos refletir por meio do Quadro 17 vem a lume a partir da análise da distribuição das respostas dos avaliadores para cada indicador. Isto é, em conformidade com o que fora mencionado, especificamente para o indicador 3.2, podemos averiguar que sua expressiva (88,8%) aceitação na avaliação dos juízes sugere que ele não venha sofrer nenhuma alteração para a Matriz de Referência definitiva. Quanto ao indicador 3.3, ao apresentar uma discordância de 11,1% e expressiva concordância de 55,5% com exposição de sugestões, podemos concluir que ele é merecedor de uma reelaboração mais acurada.

Considerando o indicador 3.3, bem como outros indicadores que possivelmente necessitem de reformulação, iniciaremos agora as análises qualitativas dos pareceres com o auxílio do Apêndice 8 – Síntese das respostas abertas para cada indicador. Portanto, reconduzimos nossa escrita para um aprofundamento analítico da dimensão 3 – *Político- Ideológica*, com o propósito de atender às admoestações dos avaliadores e de refazer a terceira e última dimensão da Matriz de Referência definitiva.

No indicador 3.1 – Reconhecer e defender a pluralidade e diversidade social, as admoestações dos Avaliadores 2 e 6 salientam a necessidade de atentarmos para conceitos que recorrentemente são plásticos e de difícil sistematização. Ao trazermos à colação a temática da pluralidade e da diversidade social, os avaliadores comentaram ser relevante:

Não reduzir a **diversidade social** a questões de opções **sexuais**, porque se perderiam outros importantes destaques como a questão **racial, econômica** etc. Falar em direitos e democracia exige a inclusão de todos, para além dos pontos que **interessam à mídia** ou à classe média (Avaliador 2).

Denotamos, por meio dos comentários dos Avaliadores 2 e 6, que não há nenhuma solicitação de modificação do indicador 3.1; há, contudo, uma ponderação para não reduzirmos a compreensão de pluralidade e diversidade social, sendo, portanto, válido mencionarmos qual a compreensão dessas temáticas adotadas no presente estudo.

Nesse sentido, ratificamos que nesta investigação as supracitadas temáticas encontram-se ancoradas na compreensão e na defesa da ONU (1995a; 1999a) e de Bobbio (2004), que, compreendendo a diversidade social versada não unicamente

pela orientação sexual como recorrentemente, é evocada em específicos discursos midiáticos, como apresenta o Avaliador 2, mas, sim, reconhecedora de aspectos raciais, religiosos, econômicos, ideológicos, regionais, entre outros. Por seu turno, a temática da pluralidade encontra-se interligada à multiculturalidade das nações, que residem no mesmo espaço (planeta) e que manifestam várias tradições e culturas diferentes.

Na última avaliação do indicador 3.1, os Avaliadores 3 e 9 foram unânimes no sentido de que tal indicador também pode ser adotado na dimensão 2 – Direitos Sociais. Novamente concordando com os avaliadores, ainda que esse indicador possa ser atribuído a outras dimensões, a alocação dele na dimensão 3 – Político-Ideológica ocorreu, majoritariamente, em razão de objetivarmos refletir sobre a pluralidade e a diversidade social de forma articulada com o campo da política e das ideologias, como expõe o Apêndice 4 –Elaboração dos indicadores à luz dos referenciais teóricos.

Em face das sugestões e ponderações manifestadas no indicador 3.1, as alterações foram as seguintes:

**Quadro 18. Modificação no Indicador 3.1**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.
Matriz de Referência Definitiva:	3.1 Reconhecer e defender a pluralidade e diversidade social no conjunto da sociedade.

Fonte: Dados do Autor.

No tocante ao indicador “3.2 – Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu”, conforme informado, reiteramos que ele obteve a aprovação de todos os avaliadores, existindo, contudo um comentário. Repetindo a ponderação expressa no indicador 3.1, o Avaliador 2 novamente nos alerta para a relevância de não reduzirmos a temática da diversidade social e pluralidade “a questões de opção sexual” (Avaliador 2).

Considerando o fato de já termos comentado e analisado a supracitada contribuição do Avaliador 2, e diante da aprovação desse indicador por todos os avaliadores, realçamos que a única alteração sofrida pelo indicador 3.2 decorreu da tentativa de aproximá-lo ao nosso referencial teórico exposto na Parte I desta pesquisa. Isto é, apesar de a palavra “Ouvir”, conforme tracejado no indicador, ser sinônimo de “Escutar”, com a finalidade de enfatizarmos o referencial teórico de

Freire (2002) e, especialmente, o de René Barbier, que assinala a importância da “escuta sensível” nas relações sociais, optamos por realizar uma alteração no indicador 3.2, como segue:

**Quadro 19. Modificação no Indicador 3.2**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.
Matriz de Referência Definitiva:	3.2 Escutar e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.

Fonte: Dados do Autor.

No que concerne ao indicador “3.3 – Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia”, foram tecidos cinco comentários, e entre estes uma admoestação discordante. Na primeira recomendação, é explanada a necessidade de inserção de crase no trecho: “[...] preconceito e atentam a democracia”; acatando a sugestão do Avaliador 1, concordamos que essa sugestão contribui para a melhor qualificação da Matriz de Referência definitiva.

No que diz respeito às considerações dos Avaliadores 2, 6 e 9, identificamos que foram emitidos comentários de apreço e de reconhecimento da pertinência ao abordarmos na Matriz de Referência assuntos como o fanatismo e o radicalismo como elementos que atentam à democracia e fomentam a intolerância (Avaliadores 2 e 9). É relevante mencionar que, entre essas três avaliações, a admoestação do Avaliador 6 se destaca ao problematizar como a “imposição do relativismo” na sociedade pluralista fomenta o desenvolvimento de uma coletividade pseudotolerante.

Concordando e complementando a análise do Avaliador 6, enfatizamos, à luz das reflexões de Bauman (2001) e Cardoso (2005), que na atualidade a Tolerância tem sido também marcada pelo sentido “relativista”, no qual eu “tolero” o *Outro* (plural e diverso), recorrentemente, porque o diferente/exótico é igualmente lucrativo na lógica do capitalismo e, igualmente, porque há uma coerção social pseudotolerante que atua reprimindo determinados comportamentos em espaços públicos. Contudo, de maneira velada, essa mesma coerção social potencializa a perversidade contra o *Outro* em lócus “menos administrado socialmente”, por exemplo, as redes sociais. Nesse pensamento, a fim de modificarmos essa representação da Tolerância atrelada ao “relativismo”- *laissez-faire*, reforçamos a

relevância dos Direitos Sociais como elementos que organizam e sistematizam os acordos sociais que circunscrevem o que é tolerável ou não. Nesse sentido, a Tolerância versada com os Direitos Sociais assenta-se do sentido de convivência.

Nesse panorama, a Educação para a Paz apregoada pela ONU (1995a; 1999a) e pelas Pesquisas para a Paz (GALTUNG, 1976; JARES, 2002; GUIMARÃES, 2008) se apresenta como uma possibilidade para viabilizar outras formas de compreensão entre os sujeitos/grupos sociais; a produção de práticas sociais que reconheçam a pluralidade e a diversidade social e que eduque *em e para* os direitos e deveres sociais.

Por fim, na última admoestação exposta ao indicador 3.3, o avaliador, ao discordar, argumenta:

Fanatismo, fundamentalismo e radicalismo constituem posições diferentes da minha e, como tais, eu devo aceitar. Já **os efeitos provocados por essas posições** sobre a vida e o direito dos demais é uma outra história! (Avaliador 7 – grifo nosso).

Identificando no pensamento do Avaliador 7 uma cisão entre ideologia e produção de comportamentos, e a este último elemento devemos deter a atenção no sentido de tolerá-los ou não, afirmamos que, ao estruturar tal indicador, influenciados por Bobbio (2004) e pela ONU (1999a), partimos da compreensão de que o fanatismo, o fundamentalismo e o radicalismo detêm em suas gêneses o comportamento preconceituoso.<sup>103</sup> logo, concluindo que o preconceito potencializa a intolerância, invariavelmente ratificamos que o fanatismo e o fundamentalismo são fenômenos que não podemos tolerar em sociedades democráticas (ONU, 1999a). Portanto, no indicador 3.3, estamos evidenciando esses aspectos comportamentais questionados pelo Avaliador 7.

Analisando as quatro orientações dos avaliadores, as modificações no indicador 3.3 são:

---

<sup>103</sup> Para fins de explicitação da definição de Preconceito adotada neste estudo: “um preconceito exprime uma *atitude negativa* com relação a uma etnia, a grupos ou a outros objetos sociais de importância. Tal atitude é tomada *a priori* e mantida mesmo quando a experiência empírica mostra que não é correta” (BROWN, 1995, p. 55 – grifo nosso).

**Quadro 20. Modificação no Indicador 3.3**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.
Matriz de Referência Definitiva:	3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo residem na base do preconceito e atentam à democracia.

Fonte: Dados do Autor.

Para o indicador “3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas”, constatamos que houve uma total concordância por parte dos avaliadores nesse indicador. Não obstante, foram apresentadas duas recomendações.

No parecer do Avaliador 1, a fim de melhor aproximar o indicador da abordagem psicossocial apregoada por Moscovici (2003), Jodelet (2009) e adotada neste estudo, consta a sugestão de substituição da palavra “Perceber” por “Compreender”. Acatando essa recomendação, assinalamos que tal substituição nos oportuniza, também, melhor delimitar a nossa pesquisa no campo da Teoria das Representações Sociais (1961, 2012) e evitar a ocorrência de possíveis equívocos com a Teoria da Percepção Social difundida e investigada, majoritariamente, na psicologia gestaltista (RODRIGUES, ASSMAR; JABLONSKI, 2002).

Na segunda manifestação, o Avaliador 2 comenta de forma elogiosa o fato de abordarmos na Matriz de Referência o papel fundamental da educação na compreensão crítica da realidade. Complementando a anotação do supracitado avaliador, conforme esclarecido no Capítulo 1 desta investigação, a Educação para a Paz, por nós defendida, com respaldo nos ensinamentos de Jares (2002) e Guimarães (2005), parte da premissa de que para desenvolvermos uma Cultura de Paz emancipatória e promotora da Tolerância entre os povos a formação dos sujeitos deve ser subversiva e crítica (FREIRE, 2005) à Cultura Belicista (JAMES, 1985).

O processo educacional nessa perspectiva de Educação para a Paz não deve ser exclusivamente direcionado para uma única realidade, e, sim, desenvolvedor de sujeitos identificados com as realidades plurais e diversas que circunscrevem sua cidadania mundial (ONU, 1999a). Portanto, é essencial a apresentação de múltiplas e diversas realidades sociais/culturais no processo de ensino dos sujeitos, com intuito de potencializar e desenvolver identificações não

somente ao grupo pertencente, mas aos muitos grupos que tecem a pluralidade mundial.

Considerando as duas manifestações dos avaliadores, as modificações no indicador 3.4 foram:

**Quadro 21. Modificação no Indicador 3.4**

Primeira Versão da Matriz de Referência:	3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.
Matriz de Referência Definitiva:	3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de compreender a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.

Fonte: Dados do Autor.

Por sua vez, o último indicador (3.5 – Embora diferentes e plurais, todos merecemos igual respeito) dessa dimensão 3 – Político-Ideológica mereceu a aprovação de todos os avaliadores e o registro de dois comentários.

Para o Avaliador 9, o indicador 3.5 aborda características que margeiam os imperativos morais concernentes aos Direitos Humanos, os quais não albergam a temática da Tolerância. Considerando esse registro, conforme explicitado nas análises da dimensão 2 – Direitos Sociais, à luz de alguns referenciais (ONU, 1999a; BOBBIO, 2004) adotados nesta pesquisa, a compreensão moderna ocidental de Direitos Sociais abrange os Direitos Humanos. Portanto, ao compreendermos os Direitos Sociais como uma das dimensões da Tolerância, consubstancialmente também estamos investigando os Direitos Humanos.

No comentário do Avaliador 2 sinteticamente constam duas colocações:

1. A necessidade de serem reconhecidos os Direitos Sociais aos sujeitos/grupos sociais – tema já discutido/comentado na dimensão anterior;
2. É problematizado sobre a relação igualdade-diferenças e as concepções de sujeitos/grupos sociais.

No tocante ao segundo tópico, reiteramos que a compreensão de sujeito advogada pelo Avaliador 2 coaduna com a compreensão utilizada neste estudo, isto é, de um sujeito histórico, político, idiossincrático, possuidor de afeto etc. (JODELET, 2009).

É válido pontuarmos que igualmente compartilhamos da premissa exposta pelo avaliador, ao anunciar que “Todos podem ser diferentes, mas não desiguais,

assim como igualdade não significa uniformidade” (Avaliador 2). Como apontado anteriormente nos documentos da ONU/Unesco (1999a, 1995a), a Cultura de Paz deve reconhecer as diferenças não visando promover uma tolerância *laissez-faire* (MARCUSE, 1970), mas reconhecedora de que existem sujeitos/grupos sociais que manifestam peculiaridades. Portanto, ao objetivarem desenvolver a igualdade entre os sujeitos, a sociedade e o Estado devem estar atentos a essas particularidades.

Compreendendo que os comentários dos avaliadores apresentaram somente ponderações com o propósito de melhor refletirmos sobre a Tolerância e sua relação na dimensão Político-Ideológica, não realizaremos nenhuma modificação no indicador 3.5.

Mediante as admoestações expostas pelos avaliadores nas dimensões 1 – Liberdade de Pensamento e Expressão, 2 – Direitos Sociais e 3 – Político-Ideológica, bem como das análises dos quinze indicadores qualitativos na *primeira versão da Matriz de Referência*, podemos, resumidamente, concluir que para os avaliadores há uma concordância expressiva em relação às três dimensões supracitadas para o estudo da Tolerância na Educação para a Paz; há o reconhecimento de que a temática investigada se apresenta complexa e circunscrita por campos do conhecimento como a Psicologia, Teologia, Filosofia, Sociologia, entre outros; que, considerando a complexidade que permeia a temática pesquisada, por vezes conceitos e termos necessitam ser recorrentemente memorados de seus sentidos/significados que estão sendo empregados na Matriz de Referência; e a partir das recomendações e modificações solicitadas, a investigação demonstra estar atenta às problemáticas da contemporaneidade e da educação do século XXI.

Imbuído desse pensamento e atendendo as recomendações dos juízes/avaliadores, apresentamos a *versão definitiva da Matriz de Referência* a respeito da Educação para a Paz com ênfase na Tolerância.

**Quadro 22. Matriz de Referência Definitiva**

<b>EDUCAÇÃO PARA A PAZ</b>	
<b>TOLERÂNCIA</b>	
<b>DIMENSÕES</b>	<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>
	<b>INDICADORES</b>
<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>	1.1 Reconhecer que há outras opiniões diferentes da minha.
	1.2 Entender que o diálogo se estabelece como uma oportunidade de compreensão das opiniões e elaboração de consensos.
	1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do Outro, embora não concordando com a sua opinião.
	1.4 Todos devem ter igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.
	1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos Outros.
<b>2. Direitos Sociais</b>	2.1 Reconhecer que o Outro é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos Direitos Sociais que Eu.
	2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção da sociedade em geral e do Estado, que diz respeito ao cumprimento dos Direitos Sociais.
	2.3 Acatar a implementação de Direitos Sociais, ainda que divirja de sua valia.
	2.4 Defender e respeitar determinados Direitos Sociais, ainda que Eu não os utilize.
	2.5 Defender a ampliação de Direitos Sociais a determinados grupos, ainda que pertencentes a outro.
<b>3. Político-Ideológica</b>	3.1 Reconhecer e defender a pluralidade e diversidade social no conjunto da sociedade.
	3.2 Escutar e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.
	3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo residem na base do preconceito e atentam à democracia.
	3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de compreender a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.
	3.5 Embora diferentes e plurais, todos merecemos igual respeito.

## **CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INTOLERÂNCIA E TOLERÂNCIA, A PARTIR DE DICIONÁRIOS.**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e interpretar os dados produzidos a partir do levantamento exploratório dos verbetes *Intolerância* e *Tolerância* em dicionários, o qual foi processado por intermédio de uma organização lexical pelo *software* Alceste. Assim, primando pela clareza na exposição e análise dos dados produzidos, estruturamos este capítulo dividido em *dois* momentos complementares: 1. Representações Sociais da Intolerância registradas em Dicionários; e 2. Representações Sociais da Tolerância registradas em Dicionários.

### **5.1 Representações Sociais da Intolerância registradas em Dicionários**

A partir do relatório sintético fornecido pelo programa Alceste, verificamos que foram geradas *sete classes* que retratam as representações sociais da *Intolerância* registradas em Dicionários. Com intuito de melhor explanarmos e interpretarmos as supracitadas classes, reagrupamos essas classes em categorias.

Para tanto, foi realizada primariamente uma análise das classes identificando os significados que definem os *termos descritores* que perfazem cada uma delas, sendo possibilitado, assim, reagrupá-las em categorias de sentido, permitindo, portanto, uma interpretação mais ampliada.

Nesse sentido, foram organizadas *três categorias* complementares sobre a representação social da Intolerância, por meio da exploração de dicionários: *1.ª Categoria – Delimitação da Intolerância*; *2.ª Categoria – Elementos Emocionais da Intolerância*; e *3.ª Categoria – Características do Sujeito Intolerante*. Visando interpretar todas as supracitadas categorias, passemos a uma digressão analítica de cada uma.

#### *5.1.1 1.ª Categoria – Delimitação da Intolerância*

Conforme apresenta a Figura 1 a seguir, foram reunidas nesta primeira categoria as Classes 1, 6 e 7. Respectivamente, cada classe contém 26%, 12% e

12% dos conteúdos processados pelo Alceste, perfazendo assim um total de 50% dos dados produzidos.

A partir desse dado, podemos verificar que a 1.<sup>a</sup> Categoria – *Delimitação da Intolerância*, se comparada com as demais, se conforma como uma das mais importantes, visto que agrega um expressivo número de dados (50%) sobre o fenômeno da Intolerância, bem como se perfaz como a categoria que detém o maior número de dados distribuídos de forma homogênea.

**Figura 1. Categoria – Delimitação da Intolerância**

TERMOS	KHIN <sup>2</sup>	TERMOS	KHIN <sup>2</sup>	TERMOS	KHIN <sup>2</sup>
lei	26	coração	44	cruel	60
severidade	26	consciência	44	inexorável	60
poder	19	intransigência	36	bárbaro	44
sobre	19	tolerância	30	ferrenho	44
apertar	19	algoz	29	inflexível	44
inexorabilidade	19	falta	29	desapiedado	44
rigor	15	fereza	29	inamolgável	44
mando	12	suprimir	29	cru	29
rolha	12	qualidade	29	atroz	29
vexar	12	indulgência	29	acerbo	29
arrocho	12	condescendia	29	ferino	29
oprimir	12	intolerância	23	estrito	29
tirania	12	pedra	17	reverso	29
cravelha	12	cabelo	17	absoluto	29
ditadura	12	carrasco	17	tirânico	29
autocrata	12	ferocidade	17	despiedado	29
rigorismo	12	rígido	11	despiedoso	29

(26%) Classe 01

(12%) Classe 06

(12%) Classe 07



1.<sup>a</sup> Categoria – *Delimitação da Intolerância*  
(50%)

De forma interessante, em uma interpretação ampliada do conjunto de termos que constituem essa primeira categoria, identificamos uma tentativa de *delimitação, tipificação e adjetivação* da Intolerância. Regressando ao pensamento de Moscovici (2010) e de Marková (2006), é importante analisarmos esse dado, partindo do pressuposto de que os termos que emergiram estruturam-se no

pensamento coletivo com o objetivo de “dar forma”, “tornar comunicável” e arquitetar um conjunto de conhecimentos sociais a respeito da Intolerância.

Portanto, os dados demonstram uma *polissemia* de termos que circunscrevem e tecem a representação social sobre o fenômeno da Intolerância. Paralelamente, podemos depreender que, sendo a sua *antinomia*, a Tolerância, segundo os investigadores e as organizações (CARDOSO, 2005; WALZER, 1999; ONU, 1999a), de difícil delimitação e entendimento social, por sua parte, a Intolerância apresenta um *corpus representacional* expressivo e latente.

Tomando como base essas ponderações iniciais, realizemos agora uma digressão interpretativa atendo-nos a cada classe (Classes 1, 6 e 7) que compõem essa categoria.

No que tange à Classe 1, se confrontada com as demais, identifica-se uma maior homogeneidade dos termos que emergiram. Conjuntamente, averiguamos que nessa classe as representações sociais da Intolerância registradas em Dicionários estão delimitadas por *dois signos complementares*: a primeira atrelada à *inflexibilidade*, isto é, à *severidade, ao rigor, ao arrocho, ao apertar cravelha*<sup>104</sup> e *rigorismo*; a segunda ligação traceja a Intolerância como *uma manifestação da ação exercida por sujeitos ou instituições no governo*, no qual manifestam termos como *lei marcial, poder tirânico, oprimir, tirania, ditadura e autocrata*.

Por sua vez, na Classe 6, constatamos uma delimitação da Intolerância pautada em uma *tipificação de cunho emocional e sentimental que o fenômeno da Intolerância provoca*. Verificamos que se localizam nessa classe duas *tipificações*: a primeira conecta a Intolerância ao sentimento de *falta*, isto é, à *supressão da consciência, falta de tolerância e falta de indulgência*; e uma segunda tipificação que relaciona a Intolerância ao sentimento de *violência*, abarcando assim termos como *coração de pedra, intransigente, fereza e ferocidade*.

Na terceira e última classe (Classe 7) dessa categoria, conferimos que há um delineamento das representações sociais da Intolerância, marcado por *adjetivações de cunho negativo*. Quer dizer, assumem proeminência adjetivos como *cruel, inexorável, bárbaro, inflexível, inamalgável, cru, atroz, acerbo, desapiedado, estrito, reverso, absoluto*, entre outros. Nesse conjunto de que compõe a Classe 7, é relevante registrarmos dois aspectos, descritos a seguir.

---

<sup>104</sup> Expressão popular da língua portuguesa de Portugal, que segundo o Dicionário Aurélio (AURÉLIO, 2010) significa “tratar os subordinados com muito rigor”.

O primeiro aspecto diz respeito aos termos *tirânico* e *inflexível*, que haviam se manifestado em classes anteriores (Classe 1 e 6) e reapareceram, o que possivelmente indica que o atrelamento desses termos à Intolerância assume no conhecimento social uma preeminência significativa.

Outro aspecto que merece ser pontuado é que, paralelamente a todas as supracitadas propriedades que delineiam as representações sociais da Intolerância, verificamos *caracterizações vinculadas ao conhecimento religioso*. Ao revelar termos como *desapiedado*, *despiedoso* e *desalmado*, a Classe 7 registra que a Intolerância também é representada a partir de conhecimentos sociais refratários de campos religiosos.

Nesse sentido, ao objetivarmos desenvolver bases de estudos para melhor compreensão do princípio da Tolerância, a partir da análise e interpretação de sua *antinomia* Intolerância, devemos, sobretudo, reconhecer que tal fenômeno, possivelmente, ainda tem em sua base elementos representacionais atrelados ao campo religioso.

Em síntese, podemos identificar que as representações sociais da Intolerância registradas em Dicionários que emergem nessa primeira categoria visam *delinear, tipificar e adjetivar* o fenômeno da Intolerância. Ademais, constatamos a manifestação de uma polissemia de termos para *delimitar e estruturar* o conhecimento social sobre o que seja tal fenômeno.

Por seu turno, tendo em vista a maior homogeneidade de termos que perfazem essa categoria, registramos que os vocábulos encontrados apresentam maior *objetivação* das representações sociais da Intolerância, vinculando esse fenômeno a: *inflexibilidade, como manifestação da ação exercida por sujeitos ou instituições no governo, sentimentos de falta, sentimento de violência, adjetivos negativos e elementos atrelados ao campo religioso*.

### 5.1.2 2.<sup>a</sup> Categoria – Elementos Emocionais<sup>105</sup> da Intolerância

---

<sup>105</sup> No presente estudo adotaremos a conceituação de emoção desenvolvida por Humberto Maturana, na qual as emoções se distinguem de sentimentos. Para Maturana (1997, p. 15), “do ponto de vista biológico, quando falamos em emoção estamos nos referindo às disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação”. É válido pontuar que a escolha de interpretarmos as emoções, fazendo uso das elaborações de Maturana, decorreu de pesquisas teóricas (VILLAS BÔAS, 2004, 2009), que apontaram possíveis articulações com a TRS.



Sociais, principalmente mediante os vínculos com os grupos” (LANE, 1993, p. 69). Complementando esse pensamento, reforça Sawaia (1993), as representações sociais encontram-se carregadas de memórias afetivo-emocionais, permitindo compreender a participação da emoção no processo de produção do conhecimento social, bem como das ideias hegemônicas e vice-versa.

Nessa linha de pensamento, fazendo menção às *funções das representações sociais*<sup>106</sup> elaboradas por Abric (1998), Villas Bôas (2004) pontua que os estudos das emoções nas representações sociais trazem consigo a potencialidade de melhor identificarmos aspectos que *justificam e orientam as práticas sociais*. Ou seja, enquanto os aspectos emocionais e afetivos estruturam e compõem as representações sociais, a compreensão desses aspectos nos auxilia a entender as *práticas sociais* desencadeadas a partir das representações que os sujeitos/agrupamentos detêm diante do objeto/fenômeno que lhes afetam.

Tendo em vista as mencionadas premissas teóricas, registramos que a presente categoria assume proeminência, em virtude de trazer à baila importantes dados a respeito de quais aspectos emocionais abalizam e organizam as representações sociais da Intolerância. Por conseguinte, tendo em conta as contribuições teóricas a respeito das *antinomias* no estudo das representações sociais (MARKOVÁ, 2006), reforçamos que a partir da interpretação mais bem qualificada das emoções que circunscrevem as representações sociais da Intolerância, podem ser desenvolvidas hipóteses sobre quais seriam os aspectos emocionais que constituem as representações sociais da Tolerância.

Partindo dessas ponderações, prossigamos em um aprofundamento analítico de cada uma das classes (Classes 4 e 5) que perfazem essa categoria.

Com intuito de desenvolvermos uma interpretação mais acurada a respeito dos elementos emocionais que compõem as representações sociais da Intolerância, manifestadas na Classe 4, levando em consideração a semântica dos termos encontrados, agrupamos estes em *três aspectos*: o primeiro, de *emoções de ojeriza*, que agrêmia termos como *não gostar, aversão, repugnância e fastio*; o segundo, de *emoções intempestivas*, agrupando palavras como *desenfreada excentricidade, embaraço, embirrar, arrebatado e impaciência*; e, por fim, de *emoções agressivas*, englobando vocábulos acerca de *horror, mau, raiva e fanático*.

---

<sup>106</sup> Vide Capítulo 3, Parte I, deste estudo.

No que tange ao segundo aspecto emocional da Intolerância, *emoções intempestivas*, é fortuito pontuar que a Intolerância pode ser uma ação baseada e circunscrita por emoções passageiras, de momentos súbitos. Esse dado assume destaque pois, possivelmente, indica haver no conhecimento social um entendimento de que o ato Intolerante é desencadeado por emoções impulsivas, transitórias e efêmeras; logo, não há unicamente uma compreensão da Intolerância como um comportamento estável, linear e imutável.

Por sua vez, no tocante à Classe 5, identificamos que a Intolerância é representada socialmente atrelada a emoções pautadas por experiências *fisiológicas e sensoriais*.

Antes de iniciarmos as análises e as interpretações dessa classe, é fundamental assinalar que, ao apontarmos que as emoções trazem consigo elementos *fisiológicos e sensoriais*, não objetivamos “biologizar” esse aspecto das representações sociais, mas, acima de tudo, apresentar que as emoções são produtos e produtoras de reações orgânicas. Nesse sentido, possivelmente podemos dizer que as manifestações de experiências *fisiológicas e sensoriais* adotadas para caracterizar as emoções que envolvem a Intolerância podem ter sido evocadas em virtude das vivências orgânicas que os sujeitos comumente vinculam no conhecimento social à Intolerância.

Assim, considerando a semântica dos termos encontrados, no tocante às experiências *fisiológicas*, são albergados as expressões: *crise de nervos, torturar, descompor, desvairar, violência, abater, contra o estado*. Já as experiências *sensoriais* agregam os termos: *calor, chama, fora de si, paixão e fogo*.

Relativamente às experiências *fisiológicas*, identificamos que na base das emoções ligadas à Intolerância há o emprego de vocábulos e termos médicos, os quais recorrentemente aludem a experiências de *desprazer corporal*.

Quanto às experiências *sensoriais*, averiguamos que na base das emoções vinculadas à Intolerância há a utilização de termos *perceptuais*, em especial *calor, chama e fogo*. Nesse sentido, curiosamente depreende-se que para tornar representáveis e comunicáveis as experiências emocionais atribuídas à Intolerância são resgatadas *vivências e memórias do campo das sensações*. Entretanto, distintos das experiências *fisiológicas*, os termos enunciados não indicam que as experiências *sensoriais* envolvendo as emoções da Intolerância sejam associadas ao desprazer ou a qualquer aspecto negativo ou positivo.

Em resumo, verificamos que nessa segunda categoria as representações sociais da Intolerância registradas em Dicionários evidenciam elementos emocionais atrelados a esse fenômeno, manifestando-se de forma complementar e significativa um conjunto de termos agrupados semanticamente em emoções de cunho: *ojeriza*, *intemperividade* e *agressividade*. Outrossim, identificamos que o conhecimento social para abalizar as emoções que perfazem a Intolerância se reportou a experiências *fisiológicas* e *sensoriais*.

### 5.1.3 3.<sup>a</sup> Categoria – Características do Sujeito Intolerante

Tendo como base a Figura 3 a seguir, constatamos que o *software* Alceste constituiu esta última categoria com as Classes 3 e 2. Na devida ordem, cada classe contém 11% e 12% dos dados processados pelo *software*, totalizando 23% dos conteúdos analisados.

**Figura 3. Categoria – Características do Sujeito Intolerante**

TERMOS	KHIN <sup>2</sup>	TERMOS	KHIN <sup>2</sup>
louco	51	ideia	45
febre	36	pês	44
ataque	34	caturra	44
escravos	34	casmurro	44
obsessão	20	bater	30
violento	20	fixer	30
arte	06	atrás	29
forte	06	apegar	29
fúria	06	porfia	29
pelo	06	marruaz	29
aller	06	insistir	29
ébrio	06	teimosia	29
feroz	06	obstinado	29
furor	06	não	18
emoção	06	birra	17
irracional	06	ceder	17
limite	03	tornar	17

(11%) Classe 03

(12%) Classe 02

3<sup>a</sup> Categoria – Características do Sujeito Intolerante  
(23%)

Confrontada com as demais categorias que perfazem as representações sociais da Intolerância (*1.ª Categoria – Delimitação da Intolerância e 2.ª Categoria – Elementos Emocionais da Intolerância*), verificamos que nesta última categoria há um o maior índice de dispersão dos termos aglutinados.

Interpretando de forma macro as representações sociais da Intolerância registradas em Dicionários que agremiam essa terceira categoria, é possível identificar que são manifestados termos que visam *caracterizar o sujeito intolerante*.

Respaldados nos estudos de Moscovici (2012) e Jodelet (2009), é oportuno assinalar que as representações sociais acerca de determinado objeto tecem e são tecidas em um aparelho cultural. Neste, prosseguem os investigadores, assumem proeminência *crenças, normas e valores*, ao fornecerem critérios e categorias para o grupo/sujeito representar o objeto de maneira *positiva* ou *negativa*. Em adição, complementa Abric (1999), a representação social *positiva* ou *negativa* que os grupos/sujeitos estabelecem com o objeto que lhes afetam, *justificam e orientam suas práticas sociais*.

Postos esses apontamentos teóricos, averiguamos em uma interpretação geral dos termos empregados para *caracterizar o sujeito intolerante* que, majoritariamente, foram evocadas adjetivações de cunho *negativo*.

Especificamente na Classe 3, constatamos que é manifestado um conjunto de termos de atribuição negativa para representar socialmente o *sujeito intolerante*, por exemplo: *louco, ataque terrorista, obsessão, ébrio e violento*.

Por seu turno, distinta da Classe 3, na Classe 2 são apresentadas designações do sujeito intolerante, associadas a *aspectos psicológicos* como: *apegar-se a ideia; caturra; casmurro; insistir; marruás; teimosia; obstinado; birra; não ceder*, entre outros.

Partindo desses dados, *dois pontos* merecem ser registrados:

1. Não semelhantes à Classe 3, os termos que perfazem a Classe 2 não podem ser atribuídos como representações *negativas* ou *positivas*.

2. A partir de um agrupamento semântico dos termos manifestados, dois atributos psicológicos assumem latência para caracterizar o *sujeito intolerante*, isto é, a *teimosia* (caturra, casmurro, marruás, birra, não ceder) e *obstinação* (apegar-se à ideia, insistir, porfia, não ceder).

Com base nesses dois atributos psicológicos aludidos ao *sujeito intolerante*, é importante resgatarmos os apontamentos de Marková (2006). De acordo com a

pesquisadora, as *antinomias (Intolerante/Tolerante)*, necessariamente, não apresentam elementos constitutivos de correspondência opostora, isto é, o *sujeito intolerante*, por apresentar atribuições psicológicas de *teimosia* e *obstinação*, não obrigatoriamente nos leva a crer que o *sujeito tolerante* seja *apático* ou *acomodatício*.

Em resumo, nesta última categoria que circunscreve as representações sociais da Intolerância registradas em Dicionários, identificamos que o *sujeito intolerante* é caracterizado por uma gama de adjetivações *negativas*. Ademais, emergem duas atribuições psicológicas ao *sujeito intolerante*: a *teimosia* e a *obstinação*.

Considerando os resultados apresentados na análise das categorias 1.<sup>a</sup> – *Delimitação da Intolerância*, 2.<sup>a</sup> – *Elementos Emocionais da Intolerância* e 3.<sup>a</sup> – *Características do Sujeito Intolerante*, constatamos, em conclusão, que nos registros dos Dicionários há uma polissemia de termos para representar a *Intolerância*. Averiguamos, de forma complementar, que nas *três categorias* a Intolerância alberga um conjunto de representações sociais de cunho *negativo*, sendo recorrentemente vinculada à *violência*, *agressividade* e *refratária de elementos religiosos*, como destaca o quadro a seguir:

**Quadro 23. Síntese das Representações Sociais da Intolerância registradas em Dicionários**

	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SÍNTESE DOS RESULTADOS</b>
<b>Representações Sociais da Intolerância a partir da exploração de Dicionários.</b>	<i>Delimitação da Intolerância</i> (Classes 1, 6, 7)	Representações Sociais da Intolerância atreladas a: <i>inflexibilidade, como manifestação da ação exercida por sujeitos ou instituições no governo, sentimento de falta, sentimento de violência, elementos perpassados por aspectos religiosos e adjetivos de cunho negativo.</i>
	<i>Elementos Emocionais da Intolerância</i> (Classes 4 e 5)	Representações Sociais da Intolerância vinculadas às emoções: <i>de ojeriza, intempestivas e agressivas.</i> Outrossim, foram manifestadas <i>experiências fisiológicas e sensoriais</i> que demarcam as emoções da Intolerância.
	<i>Características do Sujeito Intolerante</i> (Classes 3 e 2)	Representações Sociais da Intolerância, delimitando o <i>sujeito intolerante</i> com: <i>representações sociais de cunho negativo</i> e possuidor da <i>teimosia</i> e <i>obstinação</i> como atribuições psicológicas.

Fonte: O Autor.

## 5.2 Representações Sociais da Tolerância registradas em Dicionários

Por meio do relatório sintético fornecido pelo *software* Alceste, verificamos que foram geradas *duas classes* que retratam as representações sociais da

*Tolerância* registradas em Dicionários. Assim, com o propósito de melhor apresentar e interpretar as referidas classes, optamos por organizá-las em categorias de sentidos.

Desse modo, foram elaboradas *duas categorias* sobre a representação social da Tolerância por meio da exploração de dicionários: *1.ª Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante*; *2.ª Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições*. Com o propósito de interpretar todas as supracitadas categorias, passemos a uma digressão analítica em cada qual.

#### 5.2.1 1.ª Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante

Como expõe a Figura 4 a seguir, compreende essa primeira categoria a Classe 1, a qual contém 44% dos conteúdos processados pelo Alceste.

**Figura 4. Categoria – Atribuições do Sujeito Tolerante**

TERMOS	KHIN <sup>2</sup>
coração	18
alma	10
piedade	10
boa	08
bom	08
clemencia	08
benevolência	07
simpatia	07
benção	05
humano	05
bondoso	05
brandura	05
espírito	05
caritativo	05
compassivo	05
disposição	05
interesse	05

#### 1ª Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante (44%)

Além disso, tendo como base os dados gerados pelo Alceste, podemos verificar que a *1.ª Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante*, se comparada com a *2ª Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições*, apresenta-se como a de maior homogeneidade entre os termos mencionados.

Em uma interpretação geral do conjunto de termos que compõem essa primeira categoria, depreende-se que os Dicionários registram representações sociais que têm por interesse *delimitar e atribuir características ao sujeito tolerante*. Extrai-se dos dados que grande parcela dos termos detém *conotação positiva* e expressa um *conjunto de comportamentos*.

Com alicerce na supracitada interpretação dessa categoria, realizemos agora uma análise mais acurada, atendo-nos a cada termo que alberga a Classe 1. Nessa classe, identificamos que a representação social da Tolerância ao figurar o sujeito tolerante se assenta em *três aspectos*.

O primeiro aspecto, conforme mencionado, é que expressiva parcela dos termos representa o sujeito tolerante por meio de *adjetivos positivos*, aglutinando palavras como: *bom coração, simpatia, humano, bondoso, brandura, caritativo, compassivo, disposição e interesse*.

O segundo aspecto que se depreende dessa classe é que é manifestado um *conjunto de comportamentos* atribuídos ao sujeito tolerante, agremiando termos como: *clemência e benevolência*.

Por fim, o terceiro aspecto é que para caracterização do sujeito tolerante foram utilizados termos oriundos do campo *religioso*. Ao expor vocábulos como *alma, piedade, benção e espírito bom*, essa classe, equivalente às representações sociais que emergiram na *antinomia Intolerância*,<sup>107</sup> reforça que o conhecimento social acerca da Tolerância/Intolerância é perpassado por *elementos religiosos*.

Em face dessa congruência de verificarmos que as representações sociais da Tolerância, bem como da Intolerância, são circunscritas por elementos religiosos, é válido registrar que em estudos futuros resultará profícua a realização de investigações sobre os aspectos ideológicos que compõem as representações sociais desses valores morais/fenômenos.

Partindo de algumas recomendações de estudiosos da TRS (GUARESCHI, 2000; SAWAIA, 1993; FRANCO, 2004), é relevante destacar que, ao investigarmos os aspectos ideológicos que compõem as representações sociais de determinado objeto, devemos observar que tal campo investigativo é um “mundo complexo e um terreno minado” (*sic*) (GUARESCHI, 2000, p. 39) a ser estudado. Exemplificando e retomando nosso estudo, devemos reconhecer que há outros aspectos ideológicos,

---

<sup>107</sup> Vide no subcapítulo anterior apresentação e análise da Classe 7.

não unicamente os *elementos religiosos*, que perfazem as representações sociais da *Tolerância/Intolerância*.

Em resumo, constatamos nessa primeira categoria que delinea a representação social da Tolerância que o *sujeito tolerante* é *adjetivado positivamente*, sendo-lhe atribuído um *conjunto de comportamentos*. De forma interessante, o *sujeito tolerante*, é representado por termos oriundos do *campo religioso*.

### 5.2.2 2.<sup>a</sup> Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições

Conforme evidencia a Figura 5 a seguir, integra essa primeira categoria a Classe 2, que contém 56% dos conteúdos processados pelo Alceste.

Tendo em vista os dados gerados pelo Alceste, se comparada com a *Categoria – Atribuições do Sujeito Tolerante*, podemos identificar que nessa segunda categoria os termos enunciados apresentam maior dispersão.

Em uma interpretação ampliada dos termos enunciados nessa segunda categoria, encontramos no registro dos Dicionários uma delimitação da representação social da Tolerância com o fim de identificar *ações exercidas por pessoas/instituições*. Deduz-se, de forma geral, que a Tolerância é representada por termos adotados para apontar ações de *anuência*, os quais recorrentemente assumem conotação *positiva* no pensamento coletivo.

Partindo da primeira análise dessa categoria, passemos agora a uma digressão interpretativa de cada um dos termos que compõem a Classe 2.

Fundamentados nos termos que emergiram na Classe 2, é possível identificar que as representações sociais da Tolerância registradas em Dicionários trazem à baila as *ações exercidas por pessoas/instituições*; por seu turno, por meio de uma interpretação semântica dos vocábulos, verificamos que essas ações se assentam sobre *um amplo aspecto*. Ao agremiar palavras como *tolerar, deixar, licença, poder, suportar, conter, consentir, permitir, condescender, ter carta branca, admissível* e *permissividade*, nota-se que essa classe apresenta ações cunhadas em *aspectos licenciosos*.

Observamos que os supracitados termos de cunho *licencioso* assemelham-se às análises gerais dessa categoria ao se reportarem às *ações de anuência*.

Nesse passo, reconhecendo que há esse mimetismo e interesse na não repetição analítica, dirigimo-nos às análises conclusivas.

**Figura 5. Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições**

TERMOS	KHIN <sup>2</sup>
tolerar	11
deixar	08
licença	08
poder	07
suportar	07
conter	04
permitir	04
consentir	04
condescendia	04
não	03
ter	03
carta	03
ficar	03
branca	03
admissível	03
liberdade	03
permissividade	03

**2ª Categoria – Ações exercidas por Pessoas/Instituições  
(56%)**

Em síntese, nessa segunda categoria averiguamos que para apresentar as representações sociais da Tolerância registradas em Dicionários foram trazidas a lume as ações de tolerância *exercidas por pessoas/instituições*. Consta-se a partir dos termos manifestados que as *ações tolerantes* assumem conotações de *anuência e licenciosidade*.

Reconhecendo os resultados apresentados na interpretação da 1.<sup>a</sup> Categoria – *Atributos do Sujeito Tolerante* e da 2.<sup>a</sup> Categoria – *Ações Exercidas por Pessoas/Instituições*, identificamos, em conclusão, que nos Dicionários uma representação social da Tolerância marcada por *duas categorias cindidas*. Isto é, em uma primeira categoria emerge um conjunto de representações que traceja o *sujeito tolerante* marcado por *adjetivações e comportamentos positivos* e com expressiva utilização de termos oriundos do *conhecimento religioso*; em contrapartida, na segunda categoria, há a manifestação de *ações tolerantes exercidas por*

*peessoas/instituições* que traz em voga *ações* com conotação de *anuência* e *licenciosidade*.

Tendo em vista esses resultados, considera-se profícuo que em estudos futuros sobre a Educação para a Paz, que focalizem no debate sobre a Tolerância, sejam consideradas essas categorias (*sujeito tolerante* e *ações tolerantes exercidas por pessoas/instituições*) como duas vertentes de investigação. Quer dizer, essas categorias assumem, em estudos futuros, um papel esclarecedor, pois apontam que os *atributos do sujeito tolerante* não necessariamente são acompanhados de *ações tolerantes*. Assim, ao objetivarmos elaborar instrumentos de pesquisa em Educação para a Paz-Tolerância, e até mesmo estudar o fenômeno da Tolerância, é necessário que sejam analisadas essas duas vertentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esta pesquisa, cujo propósito foi *Elaborar e Validar uma Matriz de Referência que subsidie pesquisas empíricas a respeito da Educação para a Paz-Tolerância com o auxílio do aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (1961)*, constatamos que:

O primeiro aspecto é que, para o desenvolvimento de uma *Matriz de Referência* sobre a Educação para a Paz, se exigiu uma reflexão ampliada e interdisciplinar sobre tal temática. A Educação para a Paz, ao caracterizar-se como um campo complexo e perpassado como um conjunto de variáveis, conceitos e dimensões plásticas, demanda-nos um inter-relacionamento de conhecimentos, majoritariamente, oriundos da *Filosofia, Sociologia, História, Direito, Psicologia e Educação*.

Nessa linha de pensamento, ao empregarmos a TRS como base teórico-metodológica para desenvolvermos a *Matriz de Referência*, é imperativo mencionar que tal teoria foi essencial para possibilitar reflexões por meio da articulação teórica dos estudos em representações sociais e as *Pesquisas para a Paz* (GALTUNG, 1976); elaborar uma *Matriz de Referência*, visando uma análise psicossocial, apregoada por Moscovici (2012) e Jodelet (2009), da Educação para a Paz-Tolerância; e permitir uma interpretação acurada das *crenças, valores morais e normas* que circunscrevem as representações sociais da Tolerância.

Por sua parte, ao focalizarmos o *princípio da Tolerância* na elaboração da Matriz de Referência, identificamos que, ao investigar a Tolerância, necessariamente se faz indispensável estudar sua *antinomia* (MARKOVÁ, 2006), a *Intolerância*. Tal ação ancora-se no entendimento de que é por meio dos estudos das representações sociais da *Intolerância/Tolerância* que podemos melhor compreender esse fenômeno em um todo analítico.

Nesse sentido, complementarmente, ao pesquisar o mencionado princípio/valor moral, partimos da compreensão de que este agregou ao curso histórico um conjunto de representações sociais. Advinda do vocabulário *médico*, a Tolerância é empregada no curso histórico em tratados filosóficos e documentos de organizações humanitárias, assentados em esferas *políticas, religiosas, do direito social* e transpassada por uma gama de *interpretações ideológicas*.

Tomando como base esses pressupostos, os referenciais teóricos,<sup>108</sup> bem como as reflexões geradas por meio da articulação da TRS com os estudos das *Pesquisas para a Paz* de Galtung (1976), constatamos que emergem proeminentemente *três dimensões complementares* para a investigação do princípio da Tolerância na Educação para a Paz:

1. Liberdade de Pensamento e Expressão.
2. Direitos Sociais.
3. Político-Ideológica.

Por meio da delimitação e conceituação das citadas dimensões analíticas que perfazem o princípio da Tolerância, ao serem elaborados *cinco indicadores qualitativos* para cada uma das dimensões, seguidamente foi estruturada uma *primeira versão da Matriz de Referência* a ser validada em um “grupo de prestígio” (STAKE, 1982) formado por professores universitários.

Esse momento da pesquisa certamente foi crucial, pois, ao submetermos uma versão prévia da *Matriz de Referência* aos avaliadores, obtivemos:

1. Apreciação crítica da *Matriz de Referência* de avaliadores oriundos de distintos campos do conhecimento científico (em específico: Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Teologia e Ciências da Religião).
2. O apontamento de aspectos e conceituações que necessitavam ser reformulados e/ou mais bem elucidados na *Matriz de Referência*.
3. A indicação de referenciais bibliográficos que expunham relevantes e distintos posicionamentos reflexivos sobre a Paz, valores morais, alteridades, direitos sociais, entre outros temas.

Na integração dessas *três vantagens* angariadas pela avaliação da *Matriz de Referência* no “grupo de prestígio”, constatamos que foram agregados novos elementos analíticos para melhor qualificarmos a *Matriz de Referência*.

Contudo, embora contando com a colaboração de avaliadores oriundos de seis campos do conhecimento, o processo de validação da *Matriz de Referência* sofreu uma *limitação*, isto é, reconhecendo que a Educação para a Paz, bem como o princípio da Tolerância, estão circunscritos por elaborações teóricas, também advindas do campo do Direito (GALTUNG, 1976), e que no processo de elaboração da *Matriz de Referência* foram desenvolvidos dimensões e indicadores gerados por

---

<sup>108</sup> Especialmente: Agostinho (400, 2009), Spinoza (1670, 2013), Locke (1689, 1973), Voltaire (1689, 1993), Moscovici (2009), Bobbio (2004), ONU (1999a), entre outros.

meio de reflexões desse campo, no processo de validação da matriz não obtivemos a avaliação de nenhum especialista do campo do Direito. Logo, reconhecendo essa limitação, registramos *que em estudos futuros é profícuo que a Matriz de Referência também seja avaliada por especialistas dessa área com objetivo assim de agregar as contribuições oriundas desse campo do conhecimento.*

Por seu turno, no que tange ao último *objetivo específico* deste estudo (*Fornecer bases para elaboração de instrumentos de pesquisas a partir da Matriz de Referência, por meio do método desenvolvido por Lahlou (2003) de exploração das Representações Sociais registradas em Dicionários*), concluímos: ao explorarmos as representações sociais da *Intolerância* e *Tolerância* registradas em Dicionários da Língua Portuguesa, e por meio do processamento dos *termos descritores* no *software Alceste*, constatamos que emerge um conjunto de categorias que devem ser observadas no desenvolvimento da elaboração de instrumentos de pesquisas a partir da Matriz de Referência.

No que tange às representações sociais da *Intolerância* registradas em Dicionários, assumem proeminência *três categorias complementares*: 1.<sup>a</sup> – Delimitação da *Intolerância*; 2.<sup>a</sup> – Elementos Emocionais da *Intolerância*; 3.<sup>a</sup> – Características do Sujeito *Intolerante*. Por sua vez, relativamente às representações sociais da *Tolerância* mencionadas em Dicionários, são evidenciadas duas categorias: 1.<sup>a</sup> *Categoria – Atributos do Sujeito Tolerante*; 2.<sup>a</sup> *Categoria – Ações Exercidas por Pessoas/Instituições*.

Em face das referidas categorias, é importante sublinhar que, ao realizarmos o levantamento de representações sociais de *Intolerância/Tolerância* em Dicionários, os dados encontrados não contradizem a *Matriz de Referência*, mas, sobretudo, norteiam para aspectos que em estudos futuros devemos considerar.

Nesse entendimento, destacamos que em estudos futuros é fundamental refletir sobre:

1. As atribuições de cunho positivo ou negativo ao *Sujeito Intolerante/Tolerante*.
2. Os aspectos emocionais e afetivos que perfazem as representações sociais da *Intolerância/Tolerância*.
3. Na proeminência de representações advindas do campo religioso. Assim, possivelmente sugerindo que estudemos em investigações futuras as representações sociais e as ideologias que circunscrevem os fenômenos da *Intolerância/Tolerância*.

Outrossim, é oportuno pontuar que grande parcela das representações sociais da Tolerância, bem como da Intolerância, sistematizadas nos Dicionários encontra confluência tal como os apontamentos teórico-filosóficos de investigadores (BOBBIO, 2004; SPINOSA, 1670, 2013; MARCUSE, 1970; WALZER, 1999) apresentados na Parte I – *Referencial Teórico*.

Tendo em vista esses resultados, assinalamos que, ao reconhecermos o extensivo esforço de elaborarmos e validarmos uma *Matriz de Referência* sobre a Educação para a Paz, com ênfase no princípio da Tolerância, é prudente admitirmos que tal matriz pode ser ampliada e agregar novos elementos de análise. Em contrapartida, esta dissertação, bem como a *Matriz de Referência* realizada, demonstram ser bases teóricas e técnicas para subsidiar a alargamento de investigações a respeito das *Representações Sociais aplicadas no campo da Educação para a Paz*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Violências nas escolas: revisitando a literatura. In: \_\_\_\_\_. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2003. p. 21-26. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ABRAMS, I (Org.). *Heróis da paz: o que ganhadores do Prêmio Nobel da Paz têm a nos dizer*. Trechos selecionados e editados por Irwin Abrams; prefácio Jimmy Carter. Belo Horizonte: Gutenberg, 2001.

ABRIC, J.-C. Les representations sociales: aspects théoriques. In: \_\_\_\_\_ (Dir.). *Pratiques sociales et representations*. 3. éd. Paris: PUF, 1998. p. 11-36.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 119-138.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira dos Santos e A. Ambrósio de Penha. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os pensadores.) [Possível ano de publicação: 400]

ALMEIDA, Angela M. O. et al. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ et al. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 1-17.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 18-43, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/Andre%20Santos/Downloads/1944-2004-1-PB.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

AMORETTI, Juliana. Movimentos sociais na América Latina e representações sociais de política. In: GUARESCI, Pedrinho et al. *Representações sociais e movimentos sociais: psicologia do ativismo político*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. Cap. 4, p. 53-77.

ANADON M.; MACHADO, P.B. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Uneb, 2001.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, July 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

APPLE, M. *Polícia cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARENDDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. 15.<sup>a</sup> reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Original 1963.

ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, p. 9-23, jan. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/25810>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Durkheim e o imaginário social. In: SÁ, Celso Pereira. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. p. 1-27.

AZEVEDO, Dulcian; MIRANDA, Francisco Arnoldo. Teoria das representações sociais e ALCESTE: contribuições teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. *Saúde & Transformação Social*, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265324588003>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins*. 2. ed. atual. e rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

BARBIER, René. Escuta sensível em formação de profissionais. 2007. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BARBOSA, Mariana; MATOS, Raquel; MACHADO, Carla. A psicologia da paz. *Psicologia*, Lisboa, v. 27, n. 1, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492013000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492013000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 nov. 2015.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. *Educação e exclusão social: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos*. 2013. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 183-209.

BAUMAN, Z. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BBC. British Broadcasting Corporation. A 15 km do Planalto, a vida no maior lixão ativo da América Latina. *BBC*, Londres, p. 1-5, 12 abr. 2016. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160310\\_galeria\\_lixao\\_estrutural\\_p\\_f](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160310_galeria_lixao_estrutural_p_f)>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BOBBIO, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7.<sup>a</sup> reimpressão. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRANCO, Angela; OLIVEIRA, Maria de. *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Brasília: Mediação, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2014. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/anos\\_anteriores\\_2014.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/anos_anteriores_2014.shtm)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BRONFENBRENNER, U. (1961). The mirror image in Soviet American relations: A social psychologists report. *Journal of Social Issues*, n. 17(3), p. 45-56. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1961.tb01682.x/pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BROWN. R. *Prejudice*. Its social psychology. Oxford: Blackwell 1995.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005. p. 511-539.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. Tolerância: tensão entre diversidade e desigualdade. In: PASSETTI, Edson. *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editora, 2005. Cap. 11. p. 45-57.

CARVALHO, Lucia Helena de. Educação para a paz: uma alternativa para os desafios da educação. *Revista Científica do Centro Universitário de Araras*, Araras, v. 5, n. 1, p. 17-28, 2011. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol5\\_n1\\_2011/2\\_educacao\\_para\\_a\\_paz.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol5_n1_2011/2_educacao_para_a_paz.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

CERQUEIRA, T. C. S. Representações sociais da escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. *Anais do X Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, p. 15444-15454, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

CHAIA, Miguel. Tolerância e liberdade – aforismos intempestivos. In: PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete (Coord.). *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*, 14 mar. 1999, Caderno Mais, p. 5. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Espinosa: poder e liberdade. In: BORON, Atilio A. *Filosofia política moderna*. De Hobbes a Marx. São Paulo: CLACSO, 2006.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CHRISTIE, D. J.; WAGNER, R. V.; WINTER, D. D. (Ed.). *Peace, conflict, and violence: Peace Psychology for the 21st century*. New Jersey: Prentice-Hall, 2001.

COLOMBO, E. Descrever o social – a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCI, A. *Por uma sociologia reflexiva*. Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 265-288.

CORTELLA, Mario Sergio. Recusar a destruição da convivência digna: valores inadiáveis. In: PASSETTI, Edson. *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editora, 2005. Cap. 11, p. 159-172.

COSTA, Márcio Luís. *Levinas: uma introdução*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DELEUZE, Gilles. Entrevista Mille Plateaux. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Cap. 3, p. 37-51.

DELORS, J. Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/Unesco, 1996. p. 91-103.

\_\_\_\_\_. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Cortez 2003.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Ática, 2005.

DINIZ, Bárbara Silva. *Avaliação da mediação de conflitos no contexto escolar: um estudo de caso no Distrito Federal*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília.

DISKIN, Lia. *Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas*. Brasília: Unesco, 2008.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J.F. (Ed.). *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

\_\_\_\_\_. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Ed.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 187-200.

\_\_\_\_\_. Princípios de justiça e pluralidade de mundos. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. *Interdisciplinaridade e diversidade e paradigmas: representações sociais*. Brasília: Thesaurus, 2009. Cap. 10, p. 181-203.

DUBET, François. O que é uma escola justa?, *Caderno de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez. 2004.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 1978.

\_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

EÇA, Teresa Torres de. Para além do crepúsculo das artes visuais na escola: beyond the twilight. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 26, p. 17-27, Mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502014000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502014000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 maio 2016.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1 e 2.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FARR, R. *As raízes da psicologia social moderna*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FISCHMANN, Roseli. Educação, direitos humanos, tolerância e paz. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 20, p. 67-77, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2001000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2001000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 maio 2016.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cad. Pesqui.*, v. 34, n. 121, p. 169-86, 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2005.

\_\_\_\_\_; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREUD, Sigmund. Freud (1930-1936). *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALTUNG, J. *Peace, war and defense: essays in peace research I*. Copenhagen: Christian Elgers, 1975.

\_\_\_\_\_. *Peace, war and defense: essays in peace research II*. Copenhagen: Christian Elgers, 1976.

\_\_\_\_\_. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara, 1985.

GANDHI, M. *Minha vida e minhas experiências com a verdade*. Tradução de Constantino Paleólogo. 3. ed. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1998.

GATTI, Bernardete. *A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sociopolítico-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade*. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas, SP, julho de 2000.

\_\_\_\_\_. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 30, n. 1, p. 11-30, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27922/29694>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GIBSON, S. Social representations of peace and conflict: introduction to the special issue. *Papers on Social Representations*, v. 21, 2012. Disponível em: <<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia*. São Paulo: Unesp, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, José. *O devir-eu de Fernando Pessoa*. Lisboa: Relógio D'água, 2010.

GOFFART, Walter. *Barbarians and Romans, A.D. 418-584: The Techniques of Accommodation*. Princeton: Princeton University Press, 1980.

GONÇALVES, H. de. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/viewFile/24122/21517>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Representações sociais, mídia e movimentos sociais. In: \_\_\_\_\_ et al. *Representações sociais e movimentos sociais*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. Cap. 5, p. 77-93.

\_\_\_\_\_. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: \_\_\_\_\_; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 153-183.

\_\_\_\_\_. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader; WANDERLEY, Mariangela Belfiore; VÉRAS, Maura. *As artimanhas da exclusão*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 12, p. 143-158.

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

\_\_\_\_\_. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 23, p. 329-368, 3 abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/447/34>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: MARTINS, José Renato Vieira; SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de; LEFÉVRE, Julia Marton. *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília: Presidência da República, 2008. p. 63-75.

GUIMELLI, C. Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In: GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.  
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Hetzn Efken. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I. Original 1807.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

HOBBS, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Os pensadores.)

\_\_\_\_\_. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2010.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HRW – Human Rights Watch. *Relatório Mundial 2017*, 2017. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/world-report/2017/country-chapters/298766#3f4ae3>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ISRAEL, Jonathan I. *Iluminismo radical: a filosofia e a construção da modernidade*. Tradução de Cláudio Blanc. São Paulo: Madras, 2009.

JAMES, Willian. O equivalente moral da guerra. In: \_\_\_\_\_. *Pragmatismo: e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Lidor, 1963. p. 331-344.

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

\_\_\_\_\_. *Educar para a paz em tempos difíceis*. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JASMIN, I. Apresentação. In: KOSELLECK, R. *Futuro passado*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2009.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela M. O. et al. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. Cap. 3, p. 33-59.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Soc. estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Ao encontro do saber do outro. In: \_\_\_\_\_. *Os contextos do saber*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 212-258.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: \_\_\_\_\_; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Portugal: Edições UFC, 2001. Original 1795.

\_\_\_\_\_. *Resposta à pergunta o que é “esclarecimento”?*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. (Textos seletos.)

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAHLOU, Sadi. L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In: ABRIC, J.-C. (Dir.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville SaintAgne: Érès, 2003. p. 37-58.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEVI, Peter. *A civilização grega*. [S.l.]: Folio, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. *O humanismo do outro homem*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LINS, Daniel. Tolerância ou imagem do pensamento? In: PASSETTI, Edson. *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editora, 2005. Cap. 1, p. 19-33.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores.)

LOUREIRO, Clarice Moukachar Batista. *É possível uma educação para a paz?*. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NJ4U/disserta\\_\\_o\\_clarice.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A3NJ4U/disserta__o_clarice.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 23 nov. 2015.

MALDONADO, M. T. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

MARCONDES FILHO, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15 n. 2, abr.-jun. 2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 7 abr. 2016.

MARCUSE, Herbert. Tolerância repressiva. In: \_\_\_\_\_; WOLFF, R. P; MOORE JR, B. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia, guerra e fascismo*: coletânea de artigos de Herbert Marcuse. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais*: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARX, K.; ENGELS. *Manifesto do Partido Comunista*. Ed. Instituto José Luis e Rosa Sunderman, 2003.

MATEUS, Samuel. Uma modernidade-outra ou o hipermoderno. *Comunicação e Sociedade*, Lisboa, v. 18, n. 23, p. 133-145, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/992/959>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

MILANI, Feizi. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: \_\_\_\_\_; JESUS, Rita de Cássia Dias (Org.). *Cultura de paz*: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: Inpaz, 2003. p. 31-62.

MINAYO, Maria C. de Sousa. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-92.

\_\_\_\_\_. Laços perigosos entre machismo e violência. Acesso em: 27 jun. 2015.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents**. Paris: La Psychologie En Plus, 2015.

MONTESSORI, Maria (1870-1952). *A educação e a paz*. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. *Interdisciplinaridade e diversidade e paradigmas*: representações sociais. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 17-35.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais*: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 2012. Original 1961.

MUNHOZ, Puglisi, María Leticia. *Educação na formação do cidadão da paz*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<https://www.academica.org/000-020/51.pdf>>.

NOLETO, Marlova Jovchelovich. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco, 2004.

ONU. *Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções*. 1981. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1981Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Intoler%C3%A2ncia%20e%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Baseadas%20em%20Religi%C3%A3o%20ou%20Cren%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Original 1948. 1999a. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999b. Disponível em: <[www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2016.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. In: ALMEIDA, A. M. O.; JODELET, D. (Org.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: CAMPOS, Regina Helena; VIEIRA, Rita de Cássia (Org.). *Instituições e psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008. p. 63-76.

PASQUALI, L. *Técnicas de exame psicológico: TEP manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PASSETTI, Edson; OLIVEIRA, Salete (Org.). *A tolerância e o intempestivo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PAZ, Thiago da Silva. Spinoza, Locke e as discussões acerca da tolerância nos princípios da modernidade. *Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET*, 2013. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/11\\_Thiago\\_da\\_Silva\\_Paz-pg\\_131-143.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/11_Thiago_da_Silva_Paz-pg_131-143.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PECORARO, Rossano. *Nihilismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes?. *Revista Pátio*, Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

PIAGET, J. Sobre a pedagogia. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Org.). *Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Original 1934.

PIERONI, Vittorio et al. *Pedagogia da alteridade: para a viagem a Cosmópolis*. Brasília: Liber Livros, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227058POR.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

POMPEU, M. Prefácio. In: VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Tratado sobre a tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PORTO, Maria S. G. Repensando crenças e valores: sociologia e representações sociais. In: ALMEIDA, Angela M. O.; JODELET, Denise. *Interdisciplinaridade e diversidade e paradigmas: representações sociais*. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 139-162.

PROUDHON. A guerra e a paz. Tradução de Martha Gambini. *Revista Verve*, São Paulo: Nu-Sol, n. 19, p. 23-71, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/8667/6440>>. Acesso em: 21 abr. 2016

RIQUE, Célia; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. *Direitos humanos nas representações sociais dos policiais*. Recife: Bagaço, 2004. Disponível em: <<http://www.gajop.org.br/arquivos/publicacoes/os-direitos-humanos-nas-representacoes-sociais-dos-policiais.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Nelson. *A cabra vadia*. 6. ed. São Paulo: Agir, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALGADO, João Manuel de Castro Faria; FERREIRA, Tiago Bento Silva. Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 2, p. 51-66.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. 2. ed. Quito: Ediciones Abya-yala, 2004. Disponível em:

<[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Reinventar Democracia\\_Gradiva\\_1998.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Reinventar_Democracia_Gradiva_1998.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

a

SARTRE, Jean-Paul. *O muro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 73- 84.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 97-119.

\_\_\_\_\_. Exclusão ou inclusão perversa? In: \_\_\_\_\_; WANDERLEY, Mariangela Belfiore; VÉRAS, Maura. *As artimanhas da exclusão*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 7-17.

SCHOPENHAUER, Arthur. Livro I. In: \_\_\_\_\_. *O mundo como vontade e representação*. [s.l]: Unesp, 2005.

SCREMIN, Rafael Trentin. *Cultura da paz e educação: simbolismo-racionalismo-práxis*. Curitiba: Editora Crv, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Regina Coeli Machado e; FLORES, Pablo Jamilk. A representação do *ethos* guerreiro em alguns contos de Rubem Fonseca. *Revista Virtual de Letras, Goiás*, v. 3, n. 1, p. 322-333, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/92.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SOARES, Célia C. C. Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia Alceste em contextos discursivos distintos. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUINO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia da (Ed.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005. p. 541-571.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, A. O. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. v. 8, p. 21-36.

\_\_\_\_\_; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos em representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela M. O.; SANTOS, Maria de Fatima de Sousa;

TRINDADE, Zeidi Araujo. *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.

SOUZA, Luciana Karine de. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 25, p. 131-155, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 95-119.

SPINOSA, B. *Tratado teológico-político*. Tradução de Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SPITZER, Carlos. *Dicionário analógico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Globo, 1952.

STAKE, Robert. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUSA, Clarilza Prado e. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1982. Cap. 6, p. 30-35.

TAVARES, Marialva Rossi et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cad. Pesqui.*, v. 46, n. 159, p. 186-210, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100186&lng=en&nrm=iso)>.

TOSI, Giuseppe. *10 lições sobre Bobbio*. Petrópolis: Vozes, 2016.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

UNESCO. Unesco Constitution. Paris, 1945. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferencia Geral de 1947. Paris, 1947. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1950. Paris, 1950. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1951. Paris, 1951. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1954. Paris, 1954. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1956. Paris, 1956. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1958. Paris, 1958. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos. Paris, 1969a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132684so.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Conferência Geral de 1969. UNESCO, Paris, 1969b. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12025&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=-471.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais. 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Cultura/declaracao-sobre-araca-e-os-preconceitos-raciais.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial. Paris, 1981.

\_\_\_\_\_. Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz. 1995a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Paris, 1995b. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. 1999a. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf> Acesso em: 20/01/2016

\_\_\_\_\_. Manifesto 2000 – por uma Cultura de Paz e Não Violência. Paris, 1999b.

\_\_\_\_\_. Carta da Terra. Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/proj/carta-terra.html>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Declaração universal sobre diversidade cultural. 2001. Disponível em: <http://unesdoc.Unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

VALA, Jorge. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VALENCIA, José F. et al. Representaciones sociales y paz: sobre las dinámicas del significado compartido de paz y los posicionamientos en el País Vasco. In: GUARESCI, Pedrinho et al. *Representações sociais e movimentos sociais: psicologia do ativismo político*. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. Cap. 8, p. 127-139.

VIANNA, H. M. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, Camila Mugnai; BARROS, Mari Nilza Ferrari de. Cidadania: entre o compromisso e a indiferença: desvendando as representações sociais de universitários. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 513-522, set. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 abr. 2017.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n. 19, p. 143-166, dez. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_; SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; NOVAES, Adelina de Oliveira. *Representações sociais: estudos metodológicos em educação*. Curitiba: Champagnat, 2011. Cap. 2, p. 35-52.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Cândido (ou O otimista)*. 1972.

\_\_\_\_\_. *Tratado sobre a tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1763].

WASELFISZ, J.J. Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em:

<[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 12/02/2016.

WALZER, Michael. *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WIBERG, Håkan. Investigação para a paz: passado, presente e futuro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 71, p. 21-42, 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/AndreSantos/Downloads/RCCS71-Hakan\\_Wiberg-021-042.pdf](file:///C:/Users/AndreSantos/Downloads/RCCS71-Hakan_Wiberg-021-042.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2016.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Soc.*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20701997000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701997000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. *Retour au sens: Pour en finir avec le déclinisme*. Paris: Robert Laffont, 2015.

WINNICOTT, Donald Woods. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZALUAR, A. Violência e crime. *O que ler na ciência social brasileira (1970 – 1995)*. São Paulo: Sumaré; Anpocs; Brasília: Capes, 1999. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=331&Itemid=325](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=331&Itemid=325)>. Acesso em: 15 mar. 2016.



APÊNDICES  
APÊNDICE 1

PRINCIPAIS REFERENCIAIS ADOTADOS NO PRIMEIRO MOMENTO DE NOSSA PESQUISA

INVESTIGADORES E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	DOCUMENTO/LIVRO
Alain Touraine	TOURAINÉ, Alain (1925-). <i>Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje</i> . Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
Eric Hobsbawm	TOURAINÉ, Alain. <i>Crítica da modernidade</i> . Petrópolis: Vozes, 1994.
Xesús Jares	HOBBSBAM, Eric J. <i>Globalização, democracia e terrorismo</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2007. HOBBSBAM, Eric J. <i>Sobre história</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
Johan Galtung	JARES, Xesús R. <i>Educação para a paz: sua teoria e sua prática</i> . Porto Alegre: Artmed, 2002. JARES, Xesús R. <i>Educar para a paz em tempos difíceis</i> . Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.
Marcelo Rezende Guimarães	GALTUNG, Johan. <i>Sobre la paz</i> . Barcelona: Fontamara, 1985. GALTUNG, Johan. <b>Peace, war and defense: essays in peace research II</b> . Copenhagen: Christian Elgers, 1976.
H. Marcuse	GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: MARTINS, José Renato Vieira; SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de; LEFÉVRE, Julia Marton. <b>Educação para a paz e direitos humanos</b> . Brasília: Presidência da República, 2008. p. 63-75. GUIMARÃES, Marcelo Rezende. <i>Educação para a paz sentidos e dilemas</i> . Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
Michel Wieviorka	MARCUSE. H. <i>Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse</i> . São Paulo: Editora Unesp, 1999 WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. <i>Tempo Social</i> , São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-20701997000100002&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-20701997000100002&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> >. Acesso em: 24 abr. 2016. <a href="http://dx.doi.org/10.1590/S0103-">http://dx.doi.org/10.1590/S0103-</a>

	<p>20701997000100002.</p> <p>WIEVIORKA, Michel. <i>Em que mundo viveremos?</i> São Paulo: Perspectiva, 2006. 292 p.</p> <p>WIEVIORKA, Michel. <i>O racismo, uma introdução.</i> São Paulo: Perspectiva, 2007. 167 p.</p> <p>WIEVIORKA, Michel. <i>Retour au sens: Pour en finir avec le déclinisme.</i> Paris: Robert Laffont, 2015. 360 f.</p>
Norbert Elias	<p>ELIAS, Norbert. <i>O processo civilizador. Formação do estado e civilização.</i> Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1 e 2.</p>
Norberto Bobbio	<p>BOBBIO, Norberto. <i>A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 7.ª reimpressão.</i> Rio de Janeiro: Campus, 2004.</p>
Organização das Nações Unidas	<p>UNESCO. Algumas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos. Unesco, Paris, 1969. Disponível em: &lt;<a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132684so.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132684so.pdf</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1947. Unesco, Paris, 1947. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1950. Unesco, Paris, 1950. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1951. Unesco, Paris, 1951. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1954. UNESCO, Paris, 1954. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1956. UNESCO, Paris, 1956. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. Conferência Geral de 1958. UNESCO, Paris, 1958. Disponível em:</p>

	<p>&lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12025&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=471.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p> <p>UNESCO. <i>Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz</i>, 1999.</p> <p>UNESCO. <i>Investigación sobre la paz</i>. Tendencias recientes y repertorio mundial. Unesco, Paris, 1981.</p> <p>UNESCO. Manifesto 2000 – por uma Cultura de Paz e Não Violência. Paris, 4 de março de 1999.</p> <p>UNESCO. <b>Unesco Constitution</b>. Unesco, Paris, 1945 Disponível em: &lt;<a href="http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=201.html">http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&amp;URL_DO=DO_TOPIC&amp;URL_SECTION=201.html</a>&gt;. Acesso em: 16 abr. 2016.</p>
Paulo Freire	<p>FREIRE, P. <i>Conscientização</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.</p> <p>FREIRE, P. <i>Educação como prática da liberdade</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.</p> <p>FREIRE, P.; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. <i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da esperança</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.</p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da tolerância</i>. São Paulo: Unesp, 2005. 329p.</p>
Serge Moscovici	<p>MOSCOVICI, Serge. <i>A representação social da psicanálise</i>. Petrópolis: Vozes, 2012.</p> <p>MOSCOVICI, Serge. <i>Representações sociais: investigação em psicologia social</i>. Petrópolis: Vozes, 2010.</p>
Zygmunt Bauman	<p>BAUMAN, Z. <i>Ética pós-moderna</i>. São Paulo: Paulus, 1997.</p> <p>BAUMAN, Z. <i>Modernidade líquida</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.</p>

**APÊNDICE 2**  
**Tabulação de Teses e Dissertações 1**

<b>BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>	<b>COMBINAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>TIPOS DE PRODUÇÃO</b>	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>
<b>BDTD</b> <sup>109</sup>	Educação para a Paz	Dissertações	6
		Teses	3
	Educação; Paz	Dissertações	17
		Teses	6
	Educação para a Paz; Tolerância	Dissertações	Nenhum registro encontrado.
		Teses	
	Educação; Tolerância	Dissertações	9
		Teses	3
	Educação; Paz; Tolerância	Dissertações	0
		Teses	1
	Educação para a Paz; Intolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado.
		Tese	
	Educação; Intolerância	Dissertação	7
		Tese	2
Educação para a Paz; Representações Sociais	Dissertações	Nenhum registro encontrado.	
Paz; Representações Sociais	Teses		

<sup>109</sup> Agregam o banco de teses e dissertações da BDTD os mesmos trabalhos acadêmicos da Capes e da PUC-SP. Assim, no curso das dez combinações das palavras-chave foram totalizadas 35 dissertações e 16 teses. As pesquisas de levantamento bibliográfico, nesse primeiro momento, ocorreram no dia 05.11.2016.

**Tabulação de Teses e Dissertações 2**

<b>BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>	<b>COMBINAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVE</b>	<b>TIPOS DE PRODUÇÃO</b>	<b>RESULTADOS OBTIDOS</b>
<b>CAPES</b>	Educação para a Paz	Dissertações	2
		Teses	1
	Educação; Paz	Dissertações	3
		Teses	1
	Educação para a Paz; Tolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado.
	Educação; Tolerância		
	Educação; Paz; Tolerância	Teses	
	Educação para a Paz; Intolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado.
		Teses	
	Educação; Intolerância	Dissertação	7
		Teses	2
	Educação; Paz; Intolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado.
	Teses		
Educação para a Paz; Representações Sociais	Dissertação	Nenhum registro encontrado.	
Paz; Representações Sociais	Teses		

Fonte: Dados do Pesquisador; 2.º semestre de 2016

### Tabulação de Teses e Dissertações 3

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES	COMBINAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVE	TIPOS DE PRODUÇÃO	RESULTADOS OBTIDOS
Repositório da PUC-SP	Educação para a Paz	Dissertações	0
	Educação; Paz	Teses	1
	Educação para a Paz; Tolerância	Dissertações	1
	Educação; Tolerância	Teses	0
	Educação para a Paz; Tolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado
	Educação; Tolerância		
	Educação para a Paz; Intolerância	Tese	Nenhum registro encontrado
	Educação; Intolerância		
	Educação para a Paz; Intolerância	Dissertação	Nenhum registro encontrado
	Educação; Intolerância		
Educação para a Paz; Representações Sociais	Tese	Nenhum registro encontrado	
Paz; Representações Sociais			

Fonte: Dados do Pesquisador; 2.º semestre de 2016

### APÊNDICE 3

#### Tabulação de Artigos SciELO

BANCO DE ARTIGOS ACADÊMICOS	COMBINAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVE NOS RESUMOS	RESULTADOS OBTIDOS
SciELO <sup>110</sup>	Educação para a Paz	8 <sup>111</sup>
	Educação para a Paz; Tolerância	2
	Educação para a Paz; Intolerância	Nenhum registro encontrado
	Educação para a Paz; Representações Sociais	Nenhum registro encontrado
	Representações Sociais; Tolerância	Nenhum registro encontrado
	Representações Sociais; Intolerância	1

Fonte: Dados do Pesquisador; 2.º semestre de 2016

<sup>110</sup> Adotou-se como critério/filtro de busca no site do SciELO: 1. Artigos científicos publicados no período de 2000 a 2016; 2. Que contenham em seus resumos as palavras-chave *Educação para a Paz*; *Tolerância*; e *Representações Sociais*; 3. Com foco nas áreas temáticas: Educação e Pesquisa Educacional; Humanidades e multidisciplinar; Problemas sociais.

As pesquisas de levantamento bibliográfico, nesse segundo momento, ocorreram no dia 08.02.2016.

<sup>111</sup> Embora cumprimos com os critérios estabelecidos para o levantamento de pesquisas no site do SciELO, descrevemos um artigo científico, visto que ele abordava a temática da religião do Santo Daime e dos saberes da *ayahuasca*, sendo de pouca valia em nosso estudo.

## APÊNDICE 4

### ELABORAÇÃO DOS INDICADORES À LUZ DE REFERENCIAIS TEÓRICOS

TOLERÂNCIA	
1. LIBERDADE DE PENSAMENTO E EXPRESSÃO	
INDICADORES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
1.1 Reconhecer que há outras verdades, e não unicamente a minha.	“Segundo tais doutrinas, a verdade não é una. A verdade tem muitas faces. Vivemos não num universo, mas num multiverso. Num multiverso, a tolerância não é apenas um método de convivência, não é apenas um dever moral, mas uma necessidade inerente à própria natureza da verdade” (BOBBIO, 2004, p. 82).
1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.	“Art. 3.º-3.2 [...] Os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo, favorecendo o diálogo e debate livres e abertos, propagando os valores da tolerância e ressaltando os riscos da indiferença à expansão das ideologias e dos grupos intolerantes” (ONU, 1995a).
1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do <i>Outro</i> , embora não concordando com a sua opinião.	“Não concordo com o que dizes, mas defendo até a morte o direito de o dizeres” (VOLTAIRE).
1.4 Todos os sujeitos tem igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.	“Art. 1.º-1.4 [...] A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem” (ONU, 1995a).
1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos <i>Outros</i> .	“Se o outro deve chegar à verdade, deve fazê-lo por convicção íntima e não por imposição” (BOBBIO, 2004, p. 88).

<b>TOLERÂNCIA</b>	
<b>2. DIREITOS SOCIAIS</b>	
<b>INDICADORES</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>
<b>2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i>.</b>	Artigo 1. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade (ONU, 1995a).
<b>2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.</b>	Art. 3.º-3.3: Para tanto, deve ser dada atenção especial aos grupos vulneráveis social ou economicamente desfavorecidos, a fim de lhes assegurar a proteção das leis e regulamentos em vigor, sobretudo em matéria de moradia, de emprego e de saúde, de respeitar a autenticidade de sua cultura e de seus valores e de facilitar, em especial pela educação, sua promoção e sua integração social e profissional (ONU, 1995a).
<b>2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.</b>	Reflexão a partir de Bobbio (2004) e Moscovici (2009).
<b>2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não o utilize.</b>	Reflexão a partir de Bobbio (2004) e Moscovici (2009).
<b>2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a <i>outro</i>.</b>	Reflexão a partir de Bobbio (2004) e Moscovici (2009).

<b>TOLERÂNCIA</b>	
<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICA</b>	
<b>INDICADORES</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>
<b>3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.</b>	Art. 2.º-2.3 Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as nações aceitem e respeitem o caráter multicultural da família humana. Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia (UNESCO, 1995a).
<b>3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.</b>	[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2005, p. 42).
<b>3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.</b>	Entretanto, o que torna as coisas piores, o que sem dúvida se tornará pior no futuro, é o constante desmantelamento das defesas que a civilização do Iluminismo havia erigido contra a barbárie, e que tentei esboçar nesta palestra. O pior é que passamos a nos habituar ao desumano. Aprendemos a tolerar o intolerável (HOBSBAWM; 1998, p. 78).
<b>3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.</b>	Reflexão a partir de Bobbio (2004) e Moscovici (2009).
<b>3.5 Embora diferentes e plurais todos merecemos igual respeito.</b>	“Todos os indivíduos e todos os grupos têm o direito de ser diferentes” (art. 1.2) ONU – Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (1978).

**APÊNDICE 5**  
**Primeira versão da *Matriz de Referência***

<b>EDUCAÇÃO PARA A PAZ</b>		<b>TOLERÂNCIA</b>		<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>	
<b>DIMENSÕES</b>		<b>INDICADORES</b>			
<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>		<p>1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.</p> <p>1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.</p> <p>1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do <i>Outro</i>, embora não concordando com a sua opinião.</p> <p>1.4 Todos os sujeitos tem igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.</p> <p>1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos <i>Outros</i>.</p>			
<b>2. Direitos Sociais</b>		<p>2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i>.</p> <p>2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.</p> <p>2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.</p> <p>2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não o utilize.</p> <p>2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a <i>outro</i>.</p>			
<b>3. Político-Ideológico</b>		<p>3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.</p> <p>3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.</p> <p>3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.</p> <p>3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.</p> <p>3.5 Embora, diferentes e plurais todos merecemos igual respeito.</p>			

**Siglas: Concorde (C); Discordo (D)**

**APÊNDICE 6**  
**Primeira versão da Matriz de Referência apresentada aos juízes.**

EDUCAÇÃO PARA A PAZ		MATRIZ DE REFERÊNCIA		Nº DA SUGESTÃO
		DIMENSÕES	INDICADORES	
<b>TOLERÂNCIA</b>		<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>	1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.	
			1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.	
			1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do <i>Outro</i> , embora não concordando com a sua opinião.	
			1.4 Todos os sujeitos tem igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.	
			1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos <i>Outros</i> .	
		<b>2. Direitos Sociais</b>	2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i> .	
			2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.	
			2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.	
			2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não o utilize.	
			2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a <i>outro</i> .	
		<b>3. Político-Ideológico</b>	3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.	
			3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.	
			3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.	
			3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.	
			3.5 Embora, diferentes e plurais todos merecemos igual respeito.	

**Siglas: Concordo (C); Discordo (D)**



## APÊNDICE 6

### CARTA/E-MAIL DE APRESENTAÇÃO

Prezado Prof. Dr. (nome do participante),

Eu, André Felipe Costa Santos, mestrando do curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, orientado pela Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa, estou realizando uma pesquisa sobre *Representações Sociais da Educação para a Paz segundo Jovens*. Nesse sentido, entre as muitas dimensões que compõem a Educação para a Paz, elencamos a Tolerância como objeto central de nossa investigação.

Sendo assim, indicado pela Profa. Clarilza Sousa, venho, gentilmente, à presença de V. Sa. solicitar a vossa contribuição em participar de um teste de juízes, **avaliando uma “Matriz de Especificação” contendo 15 frases acerca da temática da Tolerância. Para cada frase gostaríamos que V. Sa. julgasse se “Concorda” ou “Discorda”, e se possível apresentasse sugestões.** A referida matriz subsidiará a construção de nosso futuro instrumento de pesquisa. Como profissional da área de filosofia/psicologia/sociologia, entendo que vossas observações contribuirão sobremaneira para o melhor desenvolvimento e construção da pesquisa.

Para tanto, V. Sa. poderá solicitar esclarecimentos se necessário e também optar por não aceitar esta pesquisa. Conquanto, na expectativa de contar com a inestimável atenção e colaboração de V. Sa., segue anexo o questionário para vossa apreciação, o qual demandará aproximadamente 35 minutos para respondê-lo.

No aguardo de vossa resposta, aproveito o ensejo para apresentar, desde já, o meu elevado apreço e gratidão.

Atenciosamente,

André F. C Santos

011 9 41910771

**Att, André Santos**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Psicologia da Educação  
Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes - São Paulo - SP  
Tel.: (11) 3670.8527  
e-mail: pedpos@pucsp.br

~ 10

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como referência na pesquisa *Representações Sociais da Educação para a Paz, segundo os Jovens*, de responsabilidade de André Felipe Costa Santos (RA00124493), estudante de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sobre a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa. O objetivo desta pesquisa visa analisar as representações sociais que os jovens têm acerca da Educação para a Paz, bem como um de seus princípios, no caso estudado, a Tolerância. A pesquisa utilizará a técnica de juízes para estabelecer uma referência ao estudo.

Todos os esclarecimentos necessários serão oferecidos antes, durante e após a finalização da pesquisa. Sua participação é fazer uma análise crítica da matriz teórica que será utilizada para construção do instrumento de coleta. Como profissional da área de filosofia e teologia, entendemos que suas observações contribuirão efetivamente para a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para mencionar seu nome no nosso estudo, visto que suas análises servirão de critério para nosso estudo.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar pelo telefone (011) 941910771 ou pelo *e-mail* andrefelipecostasantos@gmail.com

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura do pesquisador

## INSTRUÇÕES

Ao buscarmos pesquisar a Educação para a Paz, entre os muitos princípios que a alicerçam, emerge a Tolerância. Reconhecendo, por seu turno, a complexidade de características e elementos que perfazem a Tolerância, elencamos em nossa investigação três dimensões para um maior aprofundamento analítico:

1. Liberdade de Expressão e Pensamento.
2. Direitos Sociais.
3. Político-Ideológica.

Tendo em vista essas três dimensões supracitadas da Tolerância, será elaborado um questionário que utilizará a técnica Q e permitirá estabelecer uma correlação entre as frases, definindo assim o sentido atribuído pelos participantes ao conceito de Tolerância.

Apresentamos a seguir a **Matriz de Referência**, que subsidiará a estruturação do **futuro instrumento a ser construído**.

Nossa solicitação é que analise essa estrutura, procurando criticar a referência que procuramos dar aos conceitos envolvidos na análise da Tolerância.

Indique se concorda (C) ou discorda (D) com as especificações e proponha alternativas que considera importantes, no final da Tabela.

Agradecemos, ainda, a possibilidade de encaminhar orientações e bibliografia que considerar conveniente.

Atenciosamente,

André Felipe Costa Santos

Profa. Dra. Clarilza Prado e Sousa

## APÊNDICE 8

### Tabulação Quantitativa dos dados

<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>							
<b>1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.</b>							
<b>Educação para a Paz</b>	<b>Tolerância</b>	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>		
			<b>CAS<sup>112</sup></b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>	
			Anamérica Prado Marcondes	X			
			Antonio Manzatto		X		
			Elizabeth Danziato Rego		X		
			Marcelo Perine		X		
			Maria José F. Rosado-Nunes		X		
			Samuel Brandão		X		
			Sergio Vasconcelos de Luna		X		
			Silas Guerreiro		X		
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille			X		
		<b>TOTAL</b>	1	7	1	0	

<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>							
<b>1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.</b>							
<b>Educação para a Paz</b>	<b>Tolerância</b>	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>		
			<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>	
			Anamérica Prado Marcondes	X			
			Antonio Manzatto			X	
			Elizabeth Danziato Rego		X		
			Marcelo Perine			X	
			Maria José F. Rosado-Nunes		X		
			Samuel Brandão			X	
			Sergio Vasconcelos de Luna		X		
			Silas Guerreiro	X			
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	NÃO RESPONDEU				
		<b>TOTAL</b>	2	3	3	0	

<sup>112</sup> Legendas: CAS – Concorde e Apresenta Sugestão; CNAS – Concorde e Não Apresenta Sugestão; DAS – Discorda e Apresenta Sugestão; DNAS – Concorde e Não Apresenta Sugestão.

1. Liberdade de Pensamento e Expressão						
1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do <i>Outro</i> , embora não concordando com a sua opinião.						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes		X		
		Antonio Manzatto		X		
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão	X			
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro		X		
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
		<b>TOTAL</b>	1	8	0	0

1. Liberdade de Pensamento e Expressão						
1.4 Todos os sujeitos tem igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes	X			
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão		X		
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro	X			
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
		<b>TOTAL</b>	3	6	0	0

1. Liberdade de Pensamento e Expressão						
1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos <i>Outros</i> .						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes		X		
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão		X		
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro	X			
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
		<b>TOTAL</b>	2	7	0	0

2. DIREITOS SOCIAIS						
2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i> .						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes		X		
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão	X			
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro		X		
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille			X	
		<b>TOTAL</b>	2	6	1	0

2. DIREITOS SOCIAIS						
2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes		X		
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão		X		
		Sergio Vasconcelos de Luna			X	
		Silas Guerreiro	X			
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	X			
		<b>TOTAL</b>	3	5	1	0

2. DIREITOS SOCIAIS						
2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirja de sua importância/valia.						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes	X			
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine	X			
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão			X	
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro	X			
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille			X	
		<b>TOTAL</b>	4	3	2	0

2. DIREITOS SOCIAIS						
2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não o utilize.						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes	X			
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine		X		
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão		X		
		Sergio Vasconcelos de Luna		X		
		Silas Guerreiro		X		
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	X			
		<b>TOTAL</b>	3	6	0	0

2. DIREITOS SOCIAIS						
2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a <i>outro</i> .						
Educação para a Paz	Tolerância	JUIZ	CONCORDA		DISCORDA	
			CAS	CNAS	DAS	DNAS
		Anamérica Prado Marcondes	X			
		Antonio Manzatto	X			
		Elizabeth Danziato Rego		X		
		Marcelo Perine	X			
		Maria José F. Rosado-Nunes		X		
		Samuel Brandão		X		
		Sergio Vasconcelos de Luna			X	
		Silas Guerreiro		X		
		Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
		<b>TOTAL</b>	3	5	1	0

<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICA</b>					
<b>3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.</b>					
	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>	
		<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>
<b>Educação para a Paz</b> <b>Tolerância</b>	Anamérica Prado Marcondes	X			
	Antonio Manzatto	X			
	Elizabeth Danziato Rego	X			
	Marcelo Perine		X		
	Maria José F. Rosado-Nunes		X		
	Samuel Brandão		X		
	Sergio Vasconcelos de Luna		X		
	Silas Guerreiro	X			
	Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	X			
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICA</b>					
<b>3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.</b>					
	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>	
		<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>
<b>Educação para a Paz</b> <b>Tolerância</b>	Anamérica Prado Marcondes		X		
	Antonio Manzatto	X			
	Elizabeth Danziato Rego	X			
	Marcelo Perine		X		
	Maria José F. Rosado-Nunes		X		
	Samuel Brandão		X		
	Sergio Vasconcelos de Luna		X		
	Silas Guerreiro		X		
	Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
	<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICA</b>					
<b>3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.</b>					
	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>	
		<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>
<b>Educação para a Paz</b> <b>Tolerância</b>	Anamérica Prado Marcondes	X			
	Antonio Manzatto	X			
	Elizabeth Danziato Rego	X			
	Marcelo Perine		X		
	Maria José F. Rosado-Nunes		X		
	Samuel Brandão	X			
	Sergio Vasconcelos de Luna			X	
	Silas Guerreiro		X		
	Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	X			
	<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICA</b>					
<b>3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.</b>					
	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>	
		<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>
<b>Educação para a Paz</b> <b>Tolerância</b>	Anamérica Prado Marcondes	X			
	Antonio Manzatto	X			
	Elizabeth Danziato Rego	X			
	Marcelo Perine		X		
	Maria José F. Rosado-Nunes		X		
	Samuel Brandão		X		
	Sergio Vasconcelos de Luna		X		
	Silas Guerreiro		X		
	Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille		X		
	<b>TOTAL</b>	3	6	0	0

<b>3. POLÍTICO-IDEOLÓGICO</b>					
<b>3.5 Embora diferentes e plurais, todos merecemos igual respeito.</b>					
	<b>JUIZ</b>	<b>CONCORDA</b>		<b>DISCORDA</b>	
		<b>CAS</b>	<b>CNAS</b>	<b>DAS</b>	<b>DNAS</b>
<b>Educação para a Paz</b> <b>Tolerância</b>	Anamérica Prado Marcondes		X		
	Antonio Manzatto	X			
	Elizabeth Danziato Rego	X			
	Marcelo Perine		X		
	Maria José F. Rosado-Nunes		X		
	Samuel Brandão	X			
	Sergio Vasconcelos de Luna		X		
	Silas Guerreiro	X			
	Yves Joel Jean-Marie Rodolphe de la Taille	X			
	<b>TOTAL</b>	5	4	0	0

## APÊNDICE 9

### Síntese das Respostas Abertas para cada Indicador

Quadro de Abreviações do nome dos Juízes

JUIZ	ABREVIÇÃO
Anamérica Prado Marcondes	AP
Antonio Manzatto	AM
Elizabeth Rego	ER
Marcelo Perine	MP
Maria José F. Rosado-Nunes	MRN
Samuel Brandão	SB
Sergio Vasconcelos de Luna	SL
Silas Guerreiro	SG
Yves de la Taille	YT

1. Liberdade de Pensamento e Expressão		
1.1 Reconhecer que há outras verdades e não unicamente a minha.		
Juiz	Avaliação	Sugestão
AP	C <sup>113</sup>	O conteúdo da assertiva pode ser considerado uma especificidade da Dimensão “Liberdade de pensamento e expressão”. Porém, se for utilizado na aplicação da Técnica Q sugiro que o advérbio “unicamente” seja amenizado para não induzir a resposta. Sugiro substituir a redação por: “.....outras verdades além da minha”; ou por “.....outras verdades diferentes da minha”.
YT	D	O problema é a palavra verdade. Fosse empregado a palavra opinião, poderia concordar. Mas a verdade (sempre aproximativa e provisória) não é mera opinião. É baseada em reflexões e pesquisas. Não é ser tolerante pensar que quem, por exemplo, acredita no criacionismo, tem o mesmo peso científico que quem pesquisa a evolução. Se há necessariamente “outras verdades”, seja lá quais forem, cai-se no relativismo, não na tolerância.

<sup>113</sup> Legenda: D – Discordo e C – Concordo.

1. Liberdade de Pensamento e Expressão		
1.2 Entender que o diálogo/debate se estabelece com uma oportunidade de troca de verdades.		
Juiz	Avaliação	Sugestão
AP	C	O conteúdo da assertiva pode ser considerado uma especificidade da Dimensão “Liberdade de pensamento e expressão”. Porém, sugiro a retirada da palavra “debate”, restringindo a especificidade do item à ideia de compreensão e convivência, se foi essa sua intenção. Também sugiro a substituição da redação: “...com uma oportunidade” por “....com oportunidades”.
AM	C	Penso que seria necessária uma apresentação do significado de certos conceitos que aparecem no questionário como, por exemplo, o conceito de verdade. Confesso que não entendi muito bem o conceito de “troca de verdades” como se fosse troca de pontos de vista ou de opiniões. Do ponto de vista filosófico e/ou teológico, verdade se refere a conhecimento mais seguro, enquanto opinião pode resultar em engano. Por isso seria bom, talvez, ajustar a terminologia. Pode-se consultar CHAUI, Marilena. <b>Convite à filosofia</b> . 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.
SG	C	Melhor se for compreendido não como uma “Verdade”, mas como um “olhar”, ou “postura” entre outros tantos possíveis.
MP	D	O diálogo se estabelece como oportunidade de busca de uma verdade comum.
SB	D	Referente ao item 1.2: a linguagem é muito relevante nos processos humanos, por isso o termo “troca de verdade” pode trazer complicadores, pois cada verdade é uma identidade, por isso a palavra sugerida é compreensão de verdades e conciliações possíveis.

1. Liberdade de Pensamento e Expressão		
1.3 Defender a Liberdade de Pensamento e Expressão do <i>Outro</i> , embora não concordando com a sua opinião.		
Juiz	Avaliação	Sugestão
SB	C	Referente ao item 1.3: a chamada liberdade de expressão, fundada na máxima de Voltaire é bastante evocada na contemporaneidade; no entanto, a proposta de Stuart Mill, em sua obra <i>Utilitarismo e Liberdade</i> , parece bastante feliz ao considerar que temos liberdade absoluta enquanto pensamento, mas a execução, e aqui acrescento a expressão, desse, deve se subtrair de danos a terceiros.

<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>		
<b>1.4 Todos os sujeitos têm igualdade de direitos de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	O conteúdo da assertiva pode ser considerado uma especificidade da Dimensão “Liberdade de pensamento e expressão”. Porém, esse item traz a questão da diferença entre liberdade de pensamento, que é irrestrita e a liberdade de expressão, que pode ser passível de pena pela justiça, dependendo da legislação do país, como é o caso do Brasil. Assim sendo, se esta implica definição de regras legais pela sociedade, sugiro a seguinte mudança de redação: “Todos os sujeitos devem ter igualdade de direitos para exercer a Liberdade de Pensamento e Expressão”.
<b>AM</b>	<b>C</b>	Na mesma direção da anterior, é importante que se esclareça o que se quer dizer com “sujeitos”, quando se diz que todos os sujeitos têm igualdade de gozar de direitos. A referência pode ser a pessoas (eu, você, ele) ou instituições (jornal, TV, partido, movimento etc.). Há que se ver como a proteção dos “direitos de instituições” se relaciona com os direitos das pessoas. Ou será que se excluem as instituições e apenas se fala em direitos pessoais? É neste sentido que se diz da necessidade de clarear o significado dos termos.
<b>SG</b>	<b>C</b>	Aqui está um pouco confuso: não seria mais simples ir diretamente, como por exemplo, “Todos os sujeitos têm o direito de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão”?

<b>1. Liberdade de Pensamento e Expressão</b>		
<b>1.5 Ninguém tem o direito de impor seu pensamento ou expressão aos <i>Outros</i>.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AM</b>	<b>C</b>	A igualdade de direitos é, efetivamente, questão central na democracia. A afirmação faz referência à alteridade (outro) e à identidade (eu), penso eu. Daí que será necessário, talvez, pensar se vejo o outro a partir de meus direitos ou a partir dos direitos dele, já que, efetivamente, é outro. Interessante consultar COSTA, Juliano Xavier da Silva. A concepção de alteridade em Levinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. Disponível em: < <a href="http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865">http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865</a> >. Também RICOEUR, Paul. <i>O si-mesmo como um outro</i> . Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
<b>SG</b>	<b>C</b>	Aqui está um pouco confuso: não seria mais simples ir diretamente, por exemplo, “Todos os sujeitos têm o direito de gozar da Liberdade de Pensamento e Expressão”?

<b>2. Direitos Sociais</b>		
<b>2.1 Reconhecer que o <i>Outro</i> é diferente e apresenta idiossincrasias, mas goza dos mesmos direitos que <i>Eu</i>.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AM</b>	<b>C</b>	A igualdade de direitos é, efetivamente, questão central na democracia. A afirmação faz referência à alteridade ( <i>outro</i> ) e à identidade ( <i>eu</i> ), penso eu. Daí que será necessário, talvez, pensar se vejo o <i>outro</i> a partir de meus direitos ou a partir dos direitos dele, já que, efetivamente, é <i>outro</i> . Interessante consultar COSTA, Juliano Xavier da Silva. A concepção de alteridade em Levinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. Disponível em: < <a href="http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865">http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865</a> >. Também RICOEUR, Paul. <i>O si-mesmo como um outro</i> . Tradução de Luci Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991. <sup>114</sup>
<b>SB</b>	<b>C</b>	Referente ao item 2.1: Emmanuel Levinas vai além desse conceito de que o <i>outro</i> tem os mesmos direito que eu. Para ele, eu me torno, diante do <i>outro</i> , o seu refém. Devo proteger a sua alteridade, e seguindo uma máxima de Dostoievsky, reporta que sou responsável até mesmo pelo mal que o <i>outro</i> me causa (Ver: De Deus que vêm as ideias, E. Levinas).
<b>YT</b>	<b>D</b>	Depende do conteúdo. Novamente, há perigo de relativismo, o que é anomia e não tolerância. Imaginemos que alguém, como existe, apoie a mutilação sexual de meninas; deverei eu pensar que goza dos mesmos direitos que alguém que preza o respeito pelos direitos humanos?

<b>2. Direitos Sociais</b>		
<b>2.2 Reconhecer que grupos/sujeitos que se encontram em vulnerabilidade social devem ter maior atenção do Estado no cumprimento dos direitos sociais.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AM</b>	<b>C</b>	Esta noção é capital e à sua luz é que será necessário compreender as questões anteriores. Grupos em vulnerabilidade social são os pobres e excluídos, categoria-chave para a teologia latino-americana contemporânea. Constitui inclusive elemento-chave do pensamento do Papa Francisco, como explicitado em sua encíclica <i>Laudato Si</i> . Sobre a noção de “opção pelos pobres” na teologia, veja-se Pedro A. Ribeiro de Oliveira, <i>Opção pelos pobres no século XXI</i> , São Paulo: Paulinas.
<b>SG</b>	<b>C</b>	Não sei se foge conceitualmente, mas talvez fosse mais claro ampliar quem deve dar atenção. A redação poderia ser: “[...] devem ter maior atenção da sociedade em geral e do Estado no cumprimento ...”.
<b>YT</b>	<b>C</b>	Embora eu tenha concordado, não se trata de tolerância, mas sim de justiça. Isso vale para todos os itens 2.
<b>SL</b>	<b>D</b>	Não cabe ao Estado estabelecer diferenças no atendimento aos diferentes grupos. No máximo, criar diretivas diferenciadas em função das diferentes necessidades.

<sup>114</sup> O juiz repete a mesma sugestão apresentada para o indicador 1.5.

<b>2. Direitos Sociais</b>		
<b>2.3 Tolerar a implementação de direitos sociais, ainda que divirjam de sua importância/valia.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	Sugestão de alteração na redação: troca do verbo “Tolerar”, que pode ser um sentido pejorativo, por “Aceitar”.
<b>AM</b>	<b>C</b>	Confesso que a palavra “tolerar” da afirmação 2.3 me causa estranheza. Creio que direitos devem ser promovidos, não simplesmente tolerados. Se pertenço ou não ao grupo que tem determinados direitos afirmados, é irrelevante porque não sou o centro do mundo. Os mais fragilizados é que o são, como afirmado no tópico anterior.
<b>MP</b>	<b>C</b>	Sugiro que em lugar de “tolerar” se diga “aceitar”.
<b>SG</b>	<b>C</b>	Por que não utilizar a palavra “acatar” no lugar de “tolerar”?
<b>SB</b>	<b>D</b>	Referente ao item 2.3: Os conceitos são amplos e direitos sociais é um deles; parece-me que o princípio de garantia da inviolabilidade da vida humana seria uma máxima universal bastante adequada para amparar o conceito de direitos sociais.
<b>YT</b>	<b>D</b>	Mesma coisa: se creio não se tratar de um direito, não é o problema da tolerância que se coloca. Por exemplo, se sou contra cotas, posso até aceitar que bons argumentos os sustentam e que, portanto, podem representar direitos.

<b>2. Direitos Sociais</b>		
<b>2.4 Defender determinados direitos sociais, ainda que <i>Eu</i> não os utilize.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	Sugiro acrescentar o verbo respeitar, pois senti falta da ideia de respeito na dimensão Direitos Sociais. Assim, proponho a redação: “Defender e respeitar determinados.....”
<b>AM</b>	<b>C</b>	Confesso que a palavra “tolerar” da afirmação 2.3 me causa estranheza. Creio que direitos devem ser promovidos, não simplesmente tolerados. Se pertenço ou não ao grupo que tem determinados direitos afirmados, é irrelevante porque não sou o centro do mundo. Os mais fragilizados é que o são, como afirmado no tópico anterior. <sup>115</sup>
<b>YT</b>	<b>C</b>	Mesma coisa novamente: se aceito direitos sociais, isto não implica que eu seja contemplado por eles. Por exemplo, sendo homem, apoio o direito de votos das mulheres por achar isto justo. Novamente, não cabe dizer que eu “tolero” o voto feminino. Pelo contrário até: defendo-o como justo.

<sup>115</sup> O juiz repete a mesma sugestão apresentada para o indicador 2.3.

<b>2. Direitos Sociais</b>		
<b>2.5 Defender a ampliação de direitos sociais a determinados grupos, ainda que não pertencente a outro.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	No meu entendimento a palavra “não” deve ser retirada para tornar a ideia mais compatível com o foco pretendido. Salvo se o objetivo foi outro, que não consegui perceber.
<b>AM</b>	<b>C</b>	Confesso que a palavra “tolerar” da afirmação 2.3 me causa estranheza. Creio que direitos devem ser promovidos, não simplesmente tolerados. Se pertencço ou não ao grupo que tem determinados direitos afirmados, é irrelevante porque não sou o centro do mundo. Os mais fragilizados é que o são, como afirmado no tópico anterior. <sup>116</sup>
<b>MP</b>	<b>C</b>	Parece haver um erro na formulação: “ainda que pertencente a outro”.
<b>SL</b>	<b>D</b>	Erro de edição. Se o <i>não</i> estiver errado, eu concordo.

<b>3. Político-Ideológica</b>		
<b>3.1 Reconhecer e defender à pluralidade e diversidade social.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	Observação referente à acentuação: “...a ( sem crase) pluralidade...” . Sugestão de redação para complementação da ideia: “...a diversidade social no conjunto da sociedade” .
<b>AM</b>	<b>C</b>	Têm muitas coisas que atentam contra a democracia, como certos interesses pessoais, por exemplo, além dos afirmados. Por outro lado, seria importante não reduzir a diversidade social à questão de opções sexuais, porque se perderiam outros importantes destaques como a questão racial, econômica etc. Falar em direitos e democracia exige a inclusão de todos, para além dos pontos que interessam à mídia ou à classe média.
<b>ER</b>	<b>C</b>	Cabe também no 2. Direitos Sociais
<b>SG</b>	<b>C</b>	A frase está um pouco vaga. Não seria melhor especificar?
<b>YT</b>	<b>C</b>	Vale aqui também o que escrevi acima: trata-se de direito, não de tolerância.

<b>3. Político-Ideológica</b>		
<b>3.2 Ouvir e buscar reconhecer outros posicionamentos divergentes do seu.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AM</b>	<b>C</b>	Têm muitas coisas que atentam contra a democracia, como certos interesses pessoais, por exemplo, além dos afirmados. Por outro lado, seria importante não reduzir a diversidade social à questão de opções sexuais, porque se perderiam outros importantes destaques como a questão racial, econômica etc. Falar em direitos e democracia exige a inclusão de todos, para além dos pontos que interessam à mídia ou à classe média. <sup>117</sup>

<sup>116</sup> O juiz repete a mesma sugestão apresentada para o indicador 2.3.

<sup>117</sup> O juiz repete a mesma sugestão apresentada para o indicador 3.1.

<b>3. Político-Ideológica</b>		
<b>3.3 Reconhecer que o fanatismo, fundamentalismo e o radicalismo residem sobre à base do preconceito e atentam a democracia.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	Observações referentes à acentuação e uso do artigo para clarear o texto (sugestões assinaladas): "...fanatismo, o fundamentalismo e o radicalismo, residem sobre a base do preconceito e atentam à democracia.
<b>AM</b>	<b>C</b>	Têm muitas coisas que atentam contra a democracia, como certos interesses pessoais, por exemplo, além dos afirmados. Por outro lado, seria importante não reduzir a diversidade social à questão de opções sexuais, porque se perderiam outros importantes destaques como a questão racial, econômica etc. Falar em direitos e democracia exige a inclusão de todos, para além dos pontos que interessam à mídia ou à classe média. <sup>118</sup>
<b>SB</b>	<b>C</b>	Referente ao item 3.3: considerar que essas expressões plurais refletem formas de conhecer e lidar com o mundo, contudo, na medida em que se impõe um relativismo, porque há pluralidade, adentra-se na sociedade pseudotolerante, que não somente não aceita a particularidade do outro, mas lhe é indiferente, omitindo-se à solidariedade e à promoção plena da vida humana.
<b>YT</b>	<b>C</b>	Bom exemplo de limite da tolerância: o fanatismo costuma levar a injustiças, e não há como "tolerá-las".
<b>SL</b>	<b>D</b>	Fanatismo, fundamentalismo e radicalismo constituem posições diferentes da minha e, como tais, eu devo aceitar. Já os efeitos provocados por essas posições sobre a vida e o direito dos demais são uma outra história!

<b>3. Político-Ideológica</b>		
<b>3.4 Reconhecer que há múltiplas formas de perceber a realidade e que a educação deve apresentar ao aprendiz diferentes perspectivas.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AP</b>	<b>C</b>	Sugiro substituir a palavra "Perceber" por "Compreender", tornando o texto mais coerente com a abordagem psicossocial.
<b>AM</b>	<b>C</b>	Sim, a educação deve possibilitar ao aprendiz diferentes possibilidades e perspectivas de apreensão da realidade, claro que de maneira condizente com sua faixa etária, nível escolar, acesso à informação e capacidade crítica. Não é o caso de introduzir o ensino da teoria da relatividade na escola maternal. Há que se respeitar o processo educacional e a realidade das pessoas.

<sup>118</sup> O juiz repete a mesma sugestão apresentada para o indicador 3.1.

<b>3. Político-Ideológica</b>		
<b>3.5 Embora diferentes e plurais, todos merecemos igual respeito.</b>		
<b>Juiz</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>AM</b>	<b>C</b>	Sim, todos merecemos respeito à nossa dignidade humana independente de qualquer pertença a este ou àquele grupo. Mas precisamos ter reconhecidos os mesmos direitos. Todos podem ser diferentes, mas não desiguais, assim como igualdade não significa uniformidade. Somos de jeitos, histórias, preferências e origens diferentes, mas todos seres humanos e por isso iguais. Este também é um princípio teológico importante, como em BOFF, Leonardo. <i>A trindade e a sociedade</i> . 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
<b>SB</b>	<b>C</b>	Leitura de títulos como: Totalidade e infinito; Humanismo do outro homem de Emmanuel Levinas; Eu e tu de Martin Buber.
<b>SG</b>	<b>C</b>	Todas as demais frases começam com um verbo que indica uma atitude. Essas três frases indicam afirmações. Serão julgadas a partir de uma mesma escala de concordância? Isso não deixa confusão?
<b>YT</b>	<b>C</b>	Este é um princípio de direitos humanos, de imperativos morais, portanto não de tolerância.