

Educação e ética: formação para a cidadania e para a tolerância

Profa. Dra. Carlota Boto (Feusp)

Resumo: Este trabalho tem por propósito refletir sobre a confluência entre educação, ética e tolerância. Procurar-se-á articular o debate teórico acerca do assunto com as questões relativas aos direitos da infância. Nesse sentido, há um deslocamento do debate filosófico e histórico para uma revisão da literatura a respeito dos direitos da criança. Finalmente, o texto propõe um trabalho com a narrativa infantil – compreendendo que, incentivadas a contar suas histórias e a ouvir histórias, as crianças terão oportunidade de pensar sobre o bem, sobre o mal, sobre a relação com os outros e consigo próprias. Nesse sentido, o objeto da ética será abordado como tema transversal.

Palavras-chave: infância; ética; tolerância; educação; narrativas.

Abstract: The purpose of this work is to consider the confluence among education, ethics and tolerance. We will try to articulate the theoretical debate about the subject with the issues relating the children's rights. In this sense, there is a displacement of the philosophical and historical debate to a revision of the literature about the children's rights. Finally, the text proposes a work with a childish narrative – understanding that, if encouraged to tell their own and listen to other stories, children will have the opportunity to think about the good, the evil, and the relationships with other people and with themselves. In this sense, the object of the ethics shall be dealt with as a transversal subject.

Keywords: childhood; ethics; tolerance; education; narratives.

Como uma nova onda que se levanta, uma nova geração está surgindo. Vem vindo, com todas as suas qualidades e defeitos. Vamos criar condições para que eles cresçam cada vez melhores (KORCZAK, 1986, p.98-9)

Um sentido contra a barbárie

A tolerância é uma atitude imprescindível para se lidar com tudo aquilo que não nos é familiar, em termos de crenças, de costumes, de atitudes, de pensamentos. Significa, a rigor, estar disposto a ouvir o pensamento do outro; e a ponderar sobre ele. Significa, pois, estar aberto ao diálogo - seja qual for a própria convicção pessoal. A aceitação de tolerância requer uma disposição para aceitar o diferente; e isso exige algum empenho interior: “nada do que é humano me é estranho (*apud*, ROMILLY, 2000, p.33)”. O contrário da tolerância sempre foi visto, desde os gregos antigos, como selvageria e brutalidade.

Para a Grécia clássica, aquilo que diferencia um bárbaro de um civilizado seria exatamente o fato de o primeiro não se submeter nem à razão nem à *polis*. Os bárbaros – aquele cuja linguagem não se compreende – caracterizar-se-iam por não possuírem controle sobre seus impulsos. Nesse sentido, para o caso dos gregos antigos, pode-se dizer que, “ainda que o substantivo ‘barbárie’ não faça parte da sua linguagem, nós o encontramos presente em certos textos como uma espécie de elementos primordial e repulsivo sobre o qual o pensamento deve exercer seu domínio (MATTEI, 2002, p.92)”. Assim – comenta Mattéi - o conceito de medida seria princípio ético na antiga Grécia; ao passo que os bárbaros seriam (enquanto bárbaros) sujeitos à desmedida. O bárbaro é, antes de tudo, um estrangeiro; aquele que eu não compreendo. Seja como for, a mera existência do bárbaro remetia à fratura entre as

peçoas. Não existia o reconhecimento do gênero humano, cuja postulação alguns autores creditam ao pensamento platônico. Pode-se, contudo, reconhecer que admitir a existência de dois campos – o do civilizado, e do bárbaro – com a clara superioridade do primeiro sobre o segundo era, já por si, traço de intolerância; embora tenha sido também na Grécia que se forjaram os primeiros grandes textos historicamente conhecidos acerca dos sentidos da justiça entre os homens.

Mattéi confere a Roma o “endurecimento da clivagem entre civilização e barbárie (MATTEI, 2002, p.111)”. Segundo ele, a noção grega de bárbaro remontaria às Guerras Médicas, no princípio do século Va.C. Porém o termo barbárie só teria surgido no âmbito do Império Romano, e bastante tardiamente, “por volta do século IV de nossa era, para designar as forças exteriores de destruição (MATTEI, 2002, p.111)”. Em Roma, como na Grécia, os povos estrangeiros não eram bem-vindos enquanto eles permanecessem estrangeiros. Havia aversão pela diferença; e pretensão de superioridade da cultura que fala a língua do povo que domina. Por isso há quem diga, que aos olhos de seu vizinho, um povo sempre pode ser classificado como bárbaro. A civilização romana pretendia superar a barbárie mediante a inclusão do outro em patamares pretensamente civilizadores expressos na universalidade da cultura romana. A finalidade disso seria a construção de um mundo declaradamente pertencente a todos. Os romanos, assim, subjogavam os povos que conquistavam, não apenas por efeito da força física, mas pelo aspecto de inclusão dos dominados em um suposto caldo de cultura apresentado como universal; e falado em latim.

A Baixa Idade Média convive com práticas de intolerância; com a expulsão dos muçulmanos, as Cruzadas, a segregação dos judeus, etc. Jacques Le Goff (1997) considera que a primeira utilização pública da noção de tolerância estaria consignada no *Édito de Tolerância*, de 1562, que concedia liberdade de culto aos protestantes. A partir do século XVII, o termo tolerância tornou-se corrente.

Simbolicamente ilustrativa, a *Carta sobre a tolerância* de John Locke, publicada em 1689, expressa a busca de superação das guerras religiosas que assolavam a Europa daquela época. Para Locke a tolerância, coincidente com a “caridade, brandura e boa vontade para com todos os homens (LOCKE, 1983, p.3)”, seria um dever de todos perante todos os “defensores de opiniões opostas (LOCKE, 1983, p.4)”. Sendo assim, “o poder civil não deve prescrever artigos de fé, ou doutrinas, ou formas de cultuar Deus pela lei civil (LOCKE, 1983, p.6)”. Locke destaca, para evidenciar suas razões, alguns argumentos que estão na base do pensamento sobre a tolerância:

Cada igreja é ortodoxa para consigo mesma e errônea e herege para com as outras. Seja no que for que certa igreja acredita, acredita ser verdadeiro, e o contrário condena como erro. De sorte que a controvérsia entre essas igrejas acerca da verdade de suas doutrinas e a pureza do seu culto é igual de ambos os lados; nem existe qualquer juiz, seja em Constantinopla, seja em qualquer outra parte do mundo, cuja sentença possa resolver a disputa. A decisão dessa questão cabe unicamente ao Juiz Supremo de todos os homens, a quem também cabe castigar os que erraram. (LOCKE, 1983, p.9).

Além disso, seria fundamental que o princípio da tolerância se tornasse um dever a ser exigido para regular as relações civis; no sentido mesmo de um ‘dever de tolerância’ a ser exigido das pessoas e dos povos:

“Quem mistura o céu e a terra, coisas tão remotas e opostas, confunde essas duas sociedades, as quais em sua origem, objetivo e

substancialmente são por completo diversas. Ninguém, portanto, não importa o ofício eclesiástico que o dignifica, baseado na religião, pode destituir outro homem que não pertence à sua igreja ou à fé, de sua vida, liberdade ou de qualquer porção de seus bens terrenos (LOCKE, 1983, p.10)”.

Os autores iluministas também se debruçaram sobre o tema, indicando que as práticas intolerantes contrariavam o que se passara a nomear direitos naturais. Voltaire remete a idéia de tolerância àquilo que os povos antigos qualificavam por práticas de hospitalidade. Remontando a preceito ético que apresenta como universal – aquele segundo o qual não devemos fazer aos outros aquilo que não gostaríamos que os outros fizessem conosco -, Voltaire recorre a exemplos concretos para evidenciar o quanto a atitude intolerante desrespeitava essa idéia:

“Ora, não se percebe como, de acordo com esse princípio, um homem poderia dizer a outro: ‘acredita no que acredito e no que não podes acreditar, ou morrerás’. É o que dizem em Portugal, na Espanha, em Goa. Atualmente limitam-se a dizer, em alguns países: ‘crê, ou te abomino; crê, ou te farei todo o mal que puder; monstro, não tens minha religião, logo não tens religião nenhuma: cumpre que sejas odiado por teus vizinhos, tua cidade, tua província’. Se fosse de direito humano conduzir-se dessa forma, caberia então que o japonês detestasse o chinês, o qual execraria o siamês; este perseguiria os gancares, que cairiam sobre os habitantes do Indo; o mongol arrancaria o coração do primeiro malabar que encontrasse; o malabar poderia degolar o persa, que poderia massacrar o turco – e todos juntos se lançariam sobre os cristãos, que por muito tempo devoraram-se uns aos outros. O direito à intolerância é, pois, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, e bem mais horrível, pois os tigres só atacam para comer, enquanto nós exterminamo-nos por parágrafos (VOLTAIRE, 2000, p.33-4)”

Tratava-se – para o pensamento da Ilustração - de pensar na coexistência pacífica entre hábitos, crenças, tradições e línguas diversas; embora o que tenha motivado os primeiros grandes debates sobre a tolerância na modernidade tenha sido a questão religiosa. O mundo ocidental jamais vivenciou uma época livre dos fantasmas da intolerância. A tolerância perante pessoas de outra cor, de outra religião, de outra língua, com costumes diferentes, requer, do ponto de vista metodológico, o reconhecimento por parte de cada um, de não possuir consigo a prerrogativa da verdade. Nesse sentido, tolerância é também “compreender a dor do outro (COTLER, 2000, p.72)”. O mundo contemporâneo, como todas as épocas que lhe antecederam, precisará pensar nessa questão, cuja atualidade é emblemática.

Pluralidade e convívio

Se a tolerância significa a coexistência na diversidade, será necessário – de acordo com a recomendação de Guilherme d’Oliveira Martins (1998) – um “universalismo onde todos caibam (MARTINS, 1998, p.83)”. Tal orientação metodológica requer todavia a regulação pacífica dos conflitos; e nesse sentido “não se trata, porém e apenas, de invocar o pluralismo das convicções, mas sim de compreender o pluralismo das pertencas sociais e culturais (MARTINS, 1998, p.83)”.

A pretensão de infalibilidade é a primeira marca do pensamento e das práticas de intolerância. É comum tomar por natural o que é apenas familiar: entender que a religião que se professa é mais religião do que a do outro; que a língua que se fala é mais língua do que a língua do outro; que os meus costumes são melhores em relação aos que me são estranhos. Isso torna absoluto o julgamento e cristaliza ideologias e preconceitos; exatamente a partir de uma única forma de se pensar a religião, uma mesma maneira de falar a língua. A igreja do outro – que eu estranho – eu chamo de seita. Já a fala do outro, eu chamo de sotaque caipira; e por aí vai.

Acreditar na universalidade supõe necessariamente um esforço de tradução cultural. Isso é diferente de se julgar deter o critério único de ‘ser mundo’. Diz Philippe Bénéton que “o vocabulário reflete claramente a pretensão do Ocidente ao monopólio da ‘civilização’. Evolucionismo, etnocentrismo e universalismo aliam-se perfeitamente e conduzem com naturalidade ao imperialismo (BÉNÉTON, 1975, p.49)”. Há barbárie no que se apresenta como civilização; e “o que o Ocidente vê como ‘universal’ passa alhures como sendo ‘ocidental (JACQUES, 2002, p.75)”.

A evolução semântica do conceito de ‘tolerância’ teria levado ao significado que conferimos hoje à palavra; quase uma concessão feita em algum patamar de pretensa superioridade em relação a um outro, que é diverso. Como bem observa Maria Irene Ramalho, assim compreendida, a tolerância poderá se assemelhar a uma alegada indulgência perante aquilo que, no fundo, incomoda. Nas palavras da autora:

É princípio quase universalmente consensual das culturas democráticas em que, dizem, hoje vivemos que se deve ser tolerante com o ‘outro’, ou seja, deve deixar-se que o ‘outro’ viva em paz com as suas crenças, os seus valores, os seus modos de estar, por mais alheios que eles possam ser ao ‘mesmo’ com que nos identificamos. Os próprios termos aqui usados, porém, denunciam o mal-estar que decorre do sentido etimológico da palavra ‘tolerância’: há um centro, que é o mesmo, que tolera a desagradável diferença de uma margem, que é o ‘outro’. (RAMALHO, 2004, p.148).

Hoje, no entanto, o conceito de tolerância teria sido alargado, extrapolando fronteiras de religião (ou mesmo políticas), para abarcar também o “problema da convivência das minorias étnicas, lingüísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de ‘diferentes’, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes (BOBBIO, 1992, p.203)”. Nesse sentido, a atualidade do significado da tolerância nos remete a questões de preconceito, e à conseqüente discriminação contra alguém que, por razões físicas, etárias, sexuais ou raciais, é percebido como desigual.

O preconceito é, por sua vez, um “conjunto de opiniões que são acolhidas de modo acrítico passivo pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade cujos ditames são aceitos sem discussão (BOBBIO, 1992, p.204)”. Como juízo distorcido da realidade, ancorada em estereótipos, a atitude preconceituosa deriva – como diz Bobbio – de idéias fixas, de generalizações ligeiras e, sobretudo, da fixidez da incompreensão (BOBBIO, 2002, p.105). O preconceito toma por verdadeira uma opinião claramente errônea: e que, dogmática, resiste à refutação. Trata-se de uma atitude que é perigosa exatamente por se furtar ao debate, em virtude de uma injustificada pretensão de superioridade.

O comportamento intolerante, contudo, na maior parte das vezes, não se compreende a si mesmo como tal. O intolerante em geral porta convicções arraigadas, que não se preocupa em fundamentar racionalmente, de maneira analítica. O

intolerante não se preocupa em oferecer suas razões; ele é, antes de tudo, um dogmático. Seus conceitos ideologicamente cristalizados em opiniões e práticas preconceituosas, reportam-se, inclusive, muitas vezes, aos anos de formação; e, até por isso, costumam ser bastante arraigados. Como declara Bobbio acerca do tema:

A questão que deve pôr a si mesmo o defensor da tolerância em face dos diferentes é outra: como é possível demonstrar que o mal-estar diante de uma minoria ou diante do irregular, do anormal, mais precisamente do ‘diferente’, deriva de preconceitos inveterados, de formas irracionais, puramente emotivas, de julgar os homens e os eventos? (BOBBIO, 1992, p.204).

Quando se observa a tolerância relativa às crenças do outro, aí sim, entra em jogo o problema da verdade; e não da diferença. Nesse caso, Bobbio argumenta que a tolerância se apresenta como 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 (BOBBIO, 1992, p.207)”. Nesse caso, ser tolerante não significaria renunciar à própria crença, mas respeitar a do outro.

O valor da diversidade não é o de se furtar a ter convicções, mas o de reconhecer a fragilidade das crenças; e a possibilidade sempre iminente do erro. Valorizar a diversidade é ser capaz de ouvir o outro: e parar para pensar no assunto. Isso é exigência democrática. Assim, o tolerante não seria um cético ou indiferente, “porque inspira a própria ação num dever absoluto, como é o caso de respeitar a liberdade do outro (BOBBIO, 1992, p.209)”.

Também Anselmo Borges sublinha a necessidade de se ultrapassar a dimensão passiva do ato de tolerar, com o propósito de dilatar o conceito de tolerância para além desse caráter condescendente de um mero atestado de aceitação; no sentido de se suportar algo que irredutivelmente desagrade. Para o autor, tolerar deve tornar-se mais do que isso; até porque

(...) ninguém pode pretender ter um saber absoluto ou possuir a verdade toda. Pelo contrário, o saber de cada um e a verdade derivada desse saber são sempre relativos. Precisamente por isso, a coexistência de diferentes concepções e convicções, em vez de ser uma ‘falha ou inconveniente’, é, sobretudo, ‘uma chance e um desafio’ para uma aproximação cada vez maior da verdade ‘em comum, isto é, em complementaridade recíproca’. Já não se trata, pois, de um mero ‘tolerar’ outras convicções, mas de ‘querê-las’ expressamente; passa-se de uma tolerância ‘passiva’ para uma tolerância ‘ativa’, que já se não limita a ser ‘uma forma de virtude’, pois é ‘uma condição de possibilidade da própria verdade (BORGES, 2004, p.145-6).

É comum os povos acreditarem que seus costumes, tradições e crenças seriam (simplesmente por serem os seus) superiores àqueles dos seus vizinhos. Isso – até certo ponto – é compreensível. Se pensarmos em termos concretos, vemos isso em nosso cotidiano. É trivial, por exemplo, as pessoas tomarem como critérios necessariamente válidos seus próprios valores morais, éticos, estéticos, amorosos, sociais, sexuais; enfim, seus modos de agir e de se comportar, seus parâmetros de civilidade. Mas isso sempre é um perigoso caminho que, se não for bem aparado, poderá conduzir ao preconceito, à discriminação, à xenofobia e ao racismo.

A intolerância em várias faces

Bobbio elenca vários níveis em uma escala do comportamento intolerante. Para ele, um primeiro degrau seria o do escárnio verbal, ou o ato de ridicularizar aquilo que nos causa estranheza. O segundo degrau será o da aversão à presença do outro; a distância da indiferença. Em escala maior temos a atitude da discriminação, que é verdadeiramente o “não reconhecimento aos outros dos mesmos direitos (BOBBIO, 2002, p.125)”; atitude essa imediatamente seguida pela idéia de segregação. Esta última “consiste em impedir a mistura dos diversos entre os iguais, a sua colocação num espaço separado, geralmente em zonas degradadas da cidade, a constrição a viver exclusivamente entre eles, impedindo-lhes a assimilação: o diferente deve permanecer diferente (BOBBIO, 2002, p.126)”. Finalmente, o grau mais avançado de intolerância é o da agressão, que pode chegar – como a história demonstra – à busca de eliminação física do diferente.

Como definir a intolerância? Para Paul Ricoeur, trata-se de uma “predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder (RICOEUR, 2000, p.20)”. Já Françoise Héritier vai mais longe: para ela, a atitude da intolerância inscreve seu lugar na própria dificuldade de reconhecer a expressão da condição humana na figura de tudo o que nos é absolutamente diverso. Ser intolerante seria, sob tal perspectiva, “restringir a definição de humano aos membros do grupo; os outros, sendo não-humanos, podem ser tratados como tais (HÉRITIER, 2000, p.25)”. Já na contraposição disso, a autora definirá o próprio significado da tolerância:

Se o Eu implica um Outro necessariamente diferente e, portanto, o estabelecimento de critérios de reconhecimento, a lógica da diferença não deveria acarretar, automaticamente, nem a hierarquia, nem a desconfiança, nem o ódio, nem a exploração, nem a violência. (...) Tolerar é, portanto, aceitar a idéia de que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direito, mas que todos os *humanos sem exceção são definidos como homens*. Sem dúvida, é aí que reside o fundamento de uma hipotética ética universal, com a condição – que comporta consideráveis condições – de que haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar (HÉRITIER, 2000, p.27).

É possível dizer que o conceito de tolerância caminha sempre aliado à aceção de pluralismo e de diversidade. Não se trata, porém, de relativismo. Como observa, sobre o tema, Francis Jacques:

A aceitação da pluralidade cultural não equivale forçosamente ao relativismo. É o primeiro obstáculo. A negação do plural das culturas seria ideológica, mas, em vez de um rompimento que relativiza e compromete a idéia de humanidade, ela pode ser lida como um convite sem precedente a reabilitar *além* da diversidade cultural. (JACQUES, 2002, p.67).

Todavia, como bem observa Roseli Fischmann, existe uma intolerância menos visível, que dissimula sua parcialidade e seu particularismo invocando “argumentos

universalistas para negar o reconhecimento de direitos (FISCHMANN, 2008)”. O discurso apresentado como universalista, de fato, muitas vezes oculta o lugar de onde é produzido. Em nome de todos, fala-se por alguns; e o que é apresentado como critério de valor para o gênero humano, na prática, compõe-se de interesses muito particulares de algumas classes sociais dominantes em determinados povos. Como assinala Bénétou:

Os primeiros (‘nós’) nada terão a aprender com os segundos (‘os outros’), mas terão tudo a entregar a eles. ‘Os outros’ não são portadores de nenhum valor real, a superioridade do ‘nós’ não contempla qualquer exceção. (...) A referência ao princípio universalista é acompanhada por um agudo sentimento das diferenças entre os homens – entre os povos, entre os ambientes – e pela certeza da primazia do ‘nós’ sobre os ‘outros’. (BÉNÉTON, 1975, p.69).

Não pode ser legítimo qualquer discurso que, em nome da civilização, afronte o direito alheio; seja em relação a pessoas, seja em relação a povos. Diz Tzvetan Todorov que “bárbaros são os que crêem que os outros, a sua volta, são bárbaros (Todorov, 1993, p.25)”. É preciso, então, ter cautela para não se confundir bárbaro com estrangeiro e civilizado com conterrâneo. Se todos temos tendência a nos identificarmos com o que nos é familiar, é preciso ter cautela para não avançar o sinal; e não cristalizar o estranhamento. Se o ponto de partida for inamovível, seremos tendentes à intolerância. E, se houver limite para a tolerância, este não coincide com estas ou aquelas crenças; mas estará ancorado no pacto social que codificou internacionalmente a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Evidentemente, a tolerância tem, então, algum limite; e a fronteira da Humanidade será o ideal regulador que o define. O fato de se adotar a tolerância como critério de julgamento não nos pode deixar esquecer da real existência do intolerável. Compreende-se por intolerável tudo o que afronta a dignidade da existência da pessoa humana.

Pensar sobre as fronteiras do intolerável remete-nos a tema da ética. Adorno situa o mal absoluto no exemplo dos campos de concentração nazistas; demonstrando, pela evidência, as possibilidades que tem o homem de ser cruel. Nos termos do autor:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (...) Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (ADORNO, 1995, p.120).

Para Adorno, é imperioso reconhecer-se que não há fatalidade histórica para decisões humanas. O papel da educação seria o de precaver o homem contra a intolerância em relação ao outro; e contra a indiferença, que também se pode traduzir como uma falta de consciência. Para que Auschwitz não se repita, o tema da tolerância se tornaria imperativo. Nesse sentido:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios,

procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (...) Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (ADORNO, 1995, p.121)

Tolerância, educação e ética

Hannah Arendt invocará o exemplo socrático para evocar a capacidade de o ser humano travar um diálogo silencioso consigo próprio. Ela chama de pensamento essa atividade, assim compreendida:

O pensamento como uma atividade pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo então a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesma como uma espécie de história, preparando-a, dessa maneira, para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante. (ARENDR, 2004, p.158).

Fazer o mal seria atentar contra essa mesma disposição - que cada um de nós teria - de falar consigo próprio. Quando se age voluntariamente mal, é freqüente procurar-se não mais pensar no assunto. Para Hannah Arendt, a ausência da capacidade de pensar – e, portanto, de lembrar – pode levar à banalização da maldade; porque se já não sou capaz de dialogar comigo mesma, não haverá qualquer freio para aquilo que serei capaz de fazer. Nos termos de Arendt:

“Fazer o mal significa estragar essa capacidade; a maneira mais segura para um criminoso nunca ser descoberto e escapar da punição é esquecer o que fez e não pensar mais no assunto. Também por isso, podemos dizer que, antes de mais nada, o arrependimento consiste em não esquecer o que se fez, em ‘voltar ao assunto’ (ARENDR, 2004, p.159)”.

A autora prossegue, destacando a correlação entre pensamento e lembrança:

“Ninguém consegue se lembrar do que não pensou de maneira exaustiva ao falar a respeito do assunto consigo mesmo. (...) Se me recuso a lembrar, estou realmente pronta a fazer qualquer coisa – do mesmo modo como a minha coragem seria absolutamente temerária se a dor, como exemplo, fosse uma experiência imediatamente esquecida. (ARENDR, 2004, p.159)”.

A capacidade de escolha - que também nos define como seres humanos – oferece-nos a possibilidade de fazermos o mal. Nossa tradição nos ensinou isso. Como anteparo, nossa contemporaneidade fincou instâncias de proteção dos direitos fundamentais. Como bem observa Roseli Fischmann, também faz parte do ser tolerante a “possibilidade de tratar-se da intolerância inevitável frente a situações que violem os Direitos Humanos Universais em qualquer parte do planeta (FISCHMANN, 2001, p.19)”.

As crianças e seus direitos

Na *Declaração dos Direitos da Criança*, aprovada pelas Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, o conceito de proteção à infância constitui idéia-chave para situar a criança como sujeito portador de direitos. Proteger a criança significa primeiramente garantir-lhe uma formação adequada, para que ela possa desenvolver-se bem; e de maneira digna. O direito da criança à sua própria dignidade é fundamental. Destaca-se que “a criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade (DECLARAÇÃO, princípio VI, 1986, p.14)”. A criança será ainda “protegida contra qualquer forma de abandono, crueldade e exploração (DECLARAÇÃO, princípio IX, 1986, p.16)”. Mas a idéia de proteção vai além de tudo isso:

A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes. (DECLARAÇÃO, princípio X, 1986, p.17).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, ao discorrer acerca dos princípios e fins da educação brasileira, registra que todo ensino será ancorado no “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (LDB, Título II, Art.3º, III,)”, bem como no “respeito à liberdade e apreço à tolerância (LDB, Título II, Art.3º, IV)”.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n.8069, de 13-7-1990) estabelece medidas de proteção contra quaisquer adultos que venham a desrespeitar os direitos das crianças e dos adolescentes. Nos termos dessa lei:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art.4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (ESTATUTO, Título I, Arts. 3º e 4º)

Um dos pioneiros dos direitos da criança, o educador judeu-polonês Janusz Korczak - que, tendo podido salvar-se, optou por acompanhar suas 200 crianças, e, com elas, foi levado às câmaras de gás de campo de concentração nazista - alertava para o fato de os adultos desconhecerem o fenômeno da infância (MARANGON, 2007). Eles esquecem-se com muita frequência aquilo que foram antes de serem adultos. Boa parte de nossas dificuldades para educar derivaria daí. Nós queremos proteger a criança; e, com isso, muitas vezes a privamos da experiência. Ou, em outras ocasiões, permitimos tudo; para não podar a espontaneidade infantil. Por causa disso, deixamos a criança, aturdida, diante de conflitos para cuja compreensão ela não tem

maturidade. Marangon (2007, p.183) assinala que “os maus tratos para com a criança são também a experiência de um banalizado mal absoluto”. Na contracorrente de seu tempo, Korczak conclamava os contemporâneos a ouvirem a voz das crianças pequenas:

Costumamos ocultar os nossos próprios defeitos e atos condenáveis. A criança não tem permissão para criticar-nos, nem para constatar as nossas fraquezas, vícios e hábitos ridículos. Fingimos que somos perfeitos. Valendo-nos de graves ameaças, defendemos os segredos do grupo que está no poder, da casta dos iniciados, dos encarregados de uma sagrada tarefa. Só a criança pode ser impunemente posta no pelourinho. Trapaceiros convictos, jogamos contra as crianças com cartas marcadas. Usamos os ases de nossas qualidades adultas para derrotar as fraquezas da idade infantil. Damos um jeito para distribuir as cartas de tal modo que tudo que temos de melhor e mais precioso se oponha àquilo que elas têm de pior. Onde estão os nossos adultos levianos e irresponsáveis, nossos glutões, idiotas, preguiçosos, vagabundos, aventureiros, mentirosos, trapaceiros, alcoólatras e ladrões? Nossas violências e nossos crimes, conhecidos ou dissimulados? Quantas querelas passam sob silêncio, quantas armadilhas, invejas, maledicências e chantagens, quantas palavras que ferem, quantos atos que envergonham? Em quantas silenciosas tragédias familiares as crianças acabam sendo as primeiras vítimas, os primeiros mártires? E ainda ousamos acusar e culpar as crianças? (KORCZAK, 1986, p.82-3).

Em nossos dias, ainda são freqüentes, “em sala de aula, em situações familiares ou mesmo nas ruas – a humilhação da criança pelo adulto, a exposição de sua alma ao ridículo e o recalque proposital de sua espontaneidade. Os adultos grandes não costumam levar a sério as crianças pequenas (MARANGON, 2007, p.183)”. Quantas crianças são apenas interpeladas por gritos? Quantas crianças são surradas por familiares sem qualquer possibilidade de se defender dos abusos? Quantos pais não descontam nos filhos seus ressentimentos por um casamento falido ou por suas desventuras amorosas e profissionais?

Como a criança pode se defender daqueles que deveriam ser os agentes de sua proteção? Mais do que isso: “qual é a voz que um filho tem para contar ao mundo que o pai o espancou com a força de um adulto? (MARANGON, 2007, p.183)”. E o que é pior: em cotidianos regidos por práticas de violência familiar, “na maioria dos pais, as brutalidades não são acompanhadas de culpa, uma vez que eles se sentem em seu direito. A criança, por sua vez, pode reagir de maneira passiva ou reativa, podendo ainda aumentar a agressividade do adulto (SANTOS, 2002, p.194)”. A escola costuma ser alvo de muitas críticas quanto à função social que desempenha e a suas estratégias de nivelamento e normalização da infância. Mas a escola, como instância coletiva de educação, tem caráter público. Se professores não ensinarem bem, seus alunos contarão para os pais; e estes poderão reclamar na escola. A quem as crianças que sofrem maldades em casa recorrerão quando eventualmente sejam constrangidas moral ou fisicamente pelos próprios pais que as deveriam proteger? No âmbito da particularidade da vida doméstica, quem controla esses pais?

Pelo Código Civil Brasileiro (em seu artigo 395) – como sublinha Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos – os pais poderão perder o pátrio poder se castigarem imoderadamente seus filhos ou se os abandonarem. No Código Penal,

comentado pela mesma jurista, consta que a pessoa que comprometer a saúde de alguém sob sua guarda poderá pegar – por lesão corporal – de um a quatro anos de cadeia. O problema está, no entanto, na fragilidade da vítima; que sequer se reconhece como detentora de direitos. Sendo assim, como destaca Santos:

Muitos dos atos de violência praticados e testemunhados não são levados ao conhecimento das autoridades, não chegando nem ao menos a existir sob a ótica do mundo jurídico. O desenvolvimento na sociedade de um sentimento de tolerância, ou mesmo, *cumplicidade com a violência*, aliado ao individualismo que busca apenas a defesa dos interesses pessoais, faz com que se veja no direito violado do outro um fato no qual não queremos nos envolver.

Interferência negativa do adulto sobre a competência social da criança, tais como: rejeição, isolamento, terror, abandono, cobrança e corrupção são comuns. (...) Juntamente com os maus-tratos, há uma implementação de uma forma de violência na qual a vítima perde o sentido de sua integridade, podendo vir a justificar e negar a violência do outro (SANTOS, 2002, p.197).

Tolerar abusos físicos contra crianças e adolescentes é o máximo exemplo da ação intolerável. Como bem observa Alessandra Aparecida de Souza Gibello, o século XX assistiu como nenhum outro a profusão de discursos sobre a criança, especialmente à luz da apropriação do debate sobre questões da Psicologia pela educação. O conceito de infância que geralmente baliza o debate refere-se subliminarmente à acepção de uma “criança letrada, polida, a ser protegida e civilizada (GIBELLO, 2004, p.4)”. Pode-se dizer, contudo, que tal idealização da figura infantil pouco correspondeu à identidade da criança ‘de carne e osso’; especialmente daquelas provenientes dos meios populares.

O capitalismo destituiu as crianças pobres de seu direito à infância. E a sociedade aceita isso placidamente. Abriga “menores” nos faróis das grandes cidades. Não reconhece a criança. Acata como fatalidade tal situação. Não seria essa a pior das tolerâncias? É de fato intolerável observarmos imagens de crianças desassistidas – neste caso, não necessariamente por culpa de seus pais; mas, sobretudo, pela indigência moral da sociedade onde nasceram. Mesmo assim, do ponto de vista das políticas públicas, verifica-se no decurso do século XX uma progressiva preocupação em incluir a criança como sujeito portador de direitos. Mesmo assim, há em nossa sociedade grupos que cogitam reduzir a maioria penal. Não seria essa uma maneira de novamente extinguir qualquer fronteira entre a responsabilidade social do adulto, e a das crianças? Tornar equivalentes adultos e crianças seria, nesse sentido, aumentar a responsabilidade das crianças; e, por conseguinte, diminuir a dos adultos. Essa é – como já frisou Alessandra Gibello - a pior das soluções; porque nela se inscreve o retorno ao mundo pré-moderno, com o regresso ao nivelamento etário que desconsidera as particularidades da condição da ‘menor idade’: “a criança volta a ser o adulto em potencial (GIBELLO, 2004, p.16)”.

Educar para os valores

Há claramente uma dimensão civilizadora na ação educativa. Quando educamos, certamente, propomo-nos a dirigir alguém para um certo ‘lugar’ que supomos ser melhor em relação a suas outras alternativas de formação. Educar é

eleger valores e procedimentos. É também assinalar finalidades. Portanto, educar é dirigir. Não podemos formar ninguém se não reconhecermos tal responsabilidade.

Ensinamos crianças e adolescentes a comportarem-se socialmente à luz dos parâmetros coletivamente aceitos e desejáveis. Estão implícitas nas opções e procedimentos com que procedemos ao ensino das novas gerações aquilo que supomos ser as melhores maneiras de se preparar a juventude para uma vida adulta aberta ao pluralismo e à democracia. Victoria Camps sublinha que essa rota se opõe ao autoritarismo; mas que, justamente por serem abertos e laicos, os valores democráticos na educação precisam ser bem referenciados, para não padecerem, de maneira irredutível, do que a autora considera serem os defeitos de suas virtudes.

Os valores da democracia são abertos e laicos. Os valores abertos, porém, têm, como tantas outras coisas, os defeitos de suas virtudes. Em primeiro lugar, como não encerram nenhum dogmatismo – pelo contrário, o temem – não dizem o que se deve fazer. Faltam-lhe inclusive conteúdos sobre as formas pelas quais se deve começar a educação. As boas maneiras são fundamentais se educar significa formar o caráter e indicar os sinais de excelência da pessoa. São fundamentais também se educar é ensinar a conviver, a viver bem com os demais. E as normas da boa convivência deverão ser claras e explícitas para que todos e cada um saibam o que podem exigir e o que podem esperar uns dos outros. (CAMPS, 1996, p.112-3).

Vivemos em uma época em que a sociedade trata suas crianças como se já fossem adultos feitos, sem se preocupar em preservar a infância. Por seu turno, os adultos comportam-se, por vezes, como se fossem eles a criança da vez. Postman diz que vivemos na era do “adulto-criança” e da “criança-adulto” (POSTMAN, 1999). Tal situação não seria uma ruptura, mas talvez o coroamento da forma pela qual a criança foi pensada pelos autores que firmaram aquilo que poderíamos caracterizar aqui como modernidade educativa. No mínimo desde o *Emílio* de Rousseau (1979), a idéia de criança vem sendo naturalizada. Haveria uma natureza infantil a ser conhecida e respeitada. Essa seria a principal tarefa do adulto educador.

Desde o início do século XX, nas teorias pedagógicas, a ênfase do debate sobre o ensino deslocou-se para o aprendizado (VALDEMARIN, 2004). Isso leva a que haja também mudança de qualidade: do lógico para o psicológico; ou, do primado das questões cognitivas, passar-se-ia a realçar a “afetividade, a criatividade, a felicidade (LAJONQUIÈRE, 1999, p.28)”. Teria havido – de acordo com Leandro de Lajonquière - um crescente “imperialismo da psicologia” como fundamento das práticas de educação; e o discurso pedagógico transformará a própria idéia de infância em um dado essencial: inato; irredutível – e, portanto, a-histórico. Todavia seria preciso considerar – de acordo com o referido autor – que a infância, como categoria, surge no discurso adulto (LAJONQUIÈRE, 2004, p.51). Também Neil Postman – em seu polêmico livro intitulado *O desaparecimento da infância* – dirá que “sem um conceito claro do que significa ser um adulto, não pode haver um conceito claro que significa ser uma criança (POSTMAN, 1999, p.112)”. Deve-se, por decorrência, concluir que o mesmo ambiente que leva à radicalidade e simultaneamente vê desaparecer a moderna acepção de infância seria aquele que também reestrutura o que compreende por vida adulta (LAJONQUIÈRE, 1999).

Na ausência de regras claras para nortear a intervenção adulta no processo de educação da criança, em virtude de se tomar como sagrado o lugar de uma referida natureza infantil, é comum pais e educadores nossos contemporâneos abrirem mão da

autoridade; e, sendo assim, da responsabilidade que possuem como árbitros das questões de conduta e de valores. Como poderei educar uma criança para adquirir valores generosos se penso não ser cabível qualquer tipo de diretividade do adulto educador? Se eu suponho que, por princípio, esta contrariaria a dita natureza infantil?

Valores, saberes e condutas, no caso da condição humana, não se inscrevem na vida natural. Se a criança for relegada a si, a quem conferiremos a tarefa de educar e de ensinar? Como fica a missão civilizadora das famílias e das escolas quando ninguém quer arcar com a responsabilidade de decidir sobre questões de educação, de formação e de ensino?

O adulto que age em nome da natureza não o faz em nome do desejo, desse mistério que desponta por trás de toda arbitrariedade, de toda assimetria, de toda falta de relação ou adequação. Em suma, o adulto atua como um servidor obediente aos mandatos naturais que apontam tornar real um ideal de natureza. A ideologia naturalista se nutre da ilusão de uma sabedoria natural, a idéia de que a natureza é uma mãe sábia, bem como de que tudo aquilo que sai do seu seio é perfeito de forma tal que à intervenção do homem cabe ou estragar ou complementar sua empreitada. A intervenção nunca possui a potestade da criação, isto é, de vir a produzir uma outra coisa no lugar daquilo já supostamente dado. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.36-7).

A educação das crianças rumo à autonomia

Extremamente solicitadas por uma sociedade marcada pela competição, as crianças, por seu turno, mostram-se socialmente mais desprotegidas e paradoxalmente mais dependentes. A outra face da democratização das relações familiares teria sido essa dificuldade de os adultos de marcarem sua autoridade educativa para formar a nova geração para o aprendizado de valores e formas de agir consideradas justas (Camps, 1996). De fato, quando falamos que a criança constrói conhecimento, o sentido da justiça seria ele também auto-construído pela mesma criança? Ou a adesão a valores não será antes fruto de exemplos, de palavras e de um repertório a ser escrupulosamente transmitido? Houve sem dúvida um alargamento dos direitos da criança e do jovem. Esse foi, todavia, talvez acompanhado por algum desajuste em relação aos significados da idéia de liberdade quando aplicada às novas gerações (Arendt, 2000).

Biasoli-Alves reforça a tese segundo a qual os adultos de hoje, em alguma medida, furtam-se àquela tarefa de guiar e dirigir comportamentos daqueles que estão sob sua alçada: seja por falta de tempo; seja porque escolheram tratar os filhos como seus amigos. Isso faz com que se caminhe a passos largos para a “ausência de constância no que é permitido e no que é interdito, tanto no interior da família quanto na sociedade. Hoje pode, amanhã não se sabe, porque depende do humor e da boa vontade do adulto e até da sua inconsistência no quebrar regras e ensinar a criança/jovem a fazer o mesmo (BIASOLI-ALVES, 2001, p.91)”. No parecer da mesma autora, entramos em um período no qual as crianças ficam por sua própria conta, podem dizer tudo, desde que os adultos não estejam de mau-humor.

Aparentemente, teríamos então passado de um excesso a outro. Mas não é bem assim. A família em que os pais se pretendem igualar aos filhos, estabelecendo nivelamento entre o estatuto do adulto e o da criança, entre ser educador e ser educando, ainda assim, em algum momento, reviverá práticas que evidenciam a assimetria que se tentou, anteriormente, negar. Por tal razão, atitudes pretensamente

libertárias convivem ainda com os castigos corporais. Muitos pais acreditam ter o direito de – quando bem lhes aprouver - castigar fisicamente os próprios filhos. Os limites materiais e simbólicos do uso da força física por parte de progenitores não costumam ser conferidos. Por isso mesmo é cada vez mais fundamental pensarmos em um significado alargado do conceito de tolerância; que – de acordo com Clotilde Santa Cruz Tavares – instaura-se pelo exercício da compaixão:

Para uma atitude realmente compassiva e tolerante, precisamos, antes de tudo explorar, alterar e reconfigurar aquela parte do planeta que melhor e pior conhecemos: nós mesmos. Se realmente queremos criar uma sociedade diferente, baseada em princípios de humanitarismo, igualdade e amor, é preciso desenvolver essas qualidades primeiro em cada um de nós. (...) Mas como pregar uma compaixão de que não partilhamos? Como estimular a paz, se não a temos dentro de nós? Como iluminar as trevas, se não dispomos de luz? (TAVARES, 2001, p.156).

Aí chegamos, então, às implicações pedagógicas da idéia de tolerância. Como ser tolerante o educador, sem chegar às raias da permissividade? É fundamental voltar ao assunto, para não confundirmos a necessária tolerância com a licença para qualquer coisa. Educar supõe dirigir, regradar, estipular normas, limites e critérios mediante os quais a formação se desenvolva. Quem escolhe tais critérios é o educador; mas pode, sim, haver diálogo para explicitação de motivos. As crianças crescem aos poucos. O que se aplica para as crianças pequenas pode ser impróprio para ‘os grandes’. Seria recomendável haver uma progressiva familiarização por parte dos aprendizes com a elaboração de normas que deverão reger suas próprias vidas. Respeitamos melhor as coisas em que acreditamos. Se a regra nos é familiar é porque aderimos a ela. Evidentemente, podemos aderir à regra por coerção, por coação ou por sugestão. Seria, porém, interessante que os educadores se ocupassem de persuadir as crianças acerca dos porquês das regras que normalizam sua conduta.

De todo modo, nós mesmos devemos ajuizar o conjunto de regras que impomos às nossas crianças. Serão elas ainda adequadas? Serão necessárias? Serão as mais importantes, do ponto de vista da ética, da justiça, dos deveres de convivência? Serão as que de fato serão pautadas nos melhores valores? Ou serão apenas as que dizem respeito a hábitos ou rotinas de civilidade? É sempre bom lembrar que as normas escolhidas poderiam ter sido outras se os valores escolhidos fossem diversos. Não deve, portanto, haver adesão automática. Além disso, como nos comportamos nós, educadores, diante de nossas crianças; se nos esquecermos de aplicar conosco as normas que pretendemos ensiná-las a querer? Como ensinar a tolerância se nós mesmos não formos tolerantes? Como demonstrar os males da atitude preconceituosa se, nas ações cotidianas, temos práticas discriminatórias?

As crianças aprendem com palavras; mas aprendem, sobretudo, com os exemplos. Como bem observa Victoria Camps, as crianças, carecendo ainda de discernimento teórico, “aprendem pelos olhos e pelos ouvidos, o que vêem e o que ouvem, dia-a-dia, sem equívocos nem ambigüidades. A repetição é fundamental para a criança formar hábitos, e para repetir uma regra deve-se conhecê-la bem e propô-la com convicção. É um erro confundir tolerância com ausência de normas (CAMPS, 1996, p.113)”. Afinal, nossa vida ganha sentido quando pode ser contada como um relato que, em si mesmo, tem significado. Ou, como sublinha MacIntyre:

“Sou o que outras pessoas possam, justificadamente, pensar que sou no decorrer da vivência de uma história que vai do meu nascimento à minha morte; sou o tema de uma história que é minha e de ninguém mais, que tem seu próprio significado peculiar. Quando alguém reclama – como alguns dos que tentam ou cometem suicídio – que sua vida não tem sentido, essa pessoa está quase sempre, e talvez caracteristicamente, reclamando que a narrativa de sua vida se tornou ininteligível para ela, que não tem razão de ser, não se dirige a um clímax nem a um *telos*. (MACINTYRE, 2001, p.365)”.

Com tudo isso, a única coisa que não pode ser esquecida é a de que a responsabilidade por criar, por educar e ensinar pertence aos adultos. Se os educadores não podem prescindir de tal caráter diretivo da ação pedagógica, precisarão assumir esse ofício; e pensar sobre os valores aos quais aderiram e que pretendem transmitir a seus filhos ou alunos. Como formar as novas gerações para a tolerância e para o convívio em paz? Antes de tudo, que os atos sejam coerentes com as palavras. Que se saiba reconhecer as razões do outro. Lembrar do que se era quando criança, quando adolescente, quando jovem... Essa memória que trazemos de nossas narrativas passadas é um ponto de apoio para observarmos com maior nitidez o que se passa com nossas crianças, com nossos adolescentes, com nossos jovens. Para compreender a juventude, é insuficiente constatar que ela mudou. Será fundamental olharmos para trás e buscarmos em nosso passado elementos de identificação. Eu só serei capaz de olhar os outros se me colocar no lugar deles.

O educador traz consigo as marcas de suas experiências acumuladas. É preciso invocá-las. As narrativas que temos guardadas em nós servem também para isso: “sonhamos em forma de narrativa, devaneamos em narrativa, recordamos, prevemos, desejamos, nos desesperamos, duvidamos, planejamos, reconsideramos, criticamos, inventamos, aprendemos, odiamos e amamos por meio de narrativas (HARDY, *apud*, MACINTYRE, 2001, p.355)”.

Na ação de educar, será fundamental – aqui concluindo – recordar os jovens acerca do fato de que eles nasceram integrando uma história, da qual participam e deverão prolongar. Por sua vez, o rumo de sua trajetória será desenhado por eles mesmos... Por isso mesmo, é importante, pela educação, revisitarmos o tema da ética e da tolerância, tendo por propósito a construção de uma sociedade mais democrática; e, por extensão, mais fraterna.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Vanessa S. *Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED. 2008 <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. trad: Mário W. Barbosa de Almeida. 5ªed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARENDT, Hannah. *Responsabilidade e julgamento*. trad: Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BÉNÉTON, Philippe. *Histoire de mots culture et civilisation*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1975.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Edusp, 2001.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. In: BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Edusp, 2001. p.79-93
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade*. Trad: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Unesp, 2002.
- BORGES, Anselmo. Secularização e tolerância. In: *Revista de História das Idéias: tolerâncias, intolerâncias*. Instituto de História e Teoria das Idéias / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. volume 25. 2004. p.129-146.
- CAMPS, Victoria. *Virtudes públicas*. 3ªed. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1996.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. A crise na educação como crise da modernidade. *Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor*. São Paulo: Segmento, s/d. p.16-25.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p.49-70.
- COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.60-73.
- DALLARI, Dalmo de Abreu & KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 2ªed. São Paulo: Summus, 1986.
- DECLARAÇÃO dos Direitos da Criança. In: DALLARI, Dalmo de Abreu & KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 2ªed. São Paulo: Summus, 1986. p.10-18.
- ESTATUTO da Criança e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 2000.
- FISCHMANN, Roseli. As arestas da (des)igualdade. *O Estado de S. Paulo*. Caderno Aliás. Domingo, 18 de maio de 2008. J4.
- FISCHMANN, Roseli. *Estado laico*. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.
- FISCHMANN, Roseli. *Direitos humanos no cotidiano*. São Paulo: Unesco/Usf, 1998.
- FISCHMANN, Roseli. Ensino religioso em escolas públicas: subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro. In: FISCHMANN, Roseli (org.) *A formação do educador*. Volume 2. São Paulo: Unesp, 1996.
- GIBELLO, Alessandra Aparecida de Souza. *Monteiro Lobato, o 'sítio-mundo' e as identidades da criança letrada: memórias de leitura*. FCL/UNESP-Araraquara: [dissertação de mestrado mimeo], 2004.
- HAMILTON, Edith. *O eco grego*. São Paulo: Landy, 2001.

- HÉRITIER, Françoise. O eu, o outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.24-27.
- JACQUES, Francis. Barbárie e civilização na era do pluralismo. In: ROSENFELD, Denis L. & MATTÉI, Jean-François. *O terror*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p.58-84.
- KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. Trad. Yan Michalski. In: DALLARI, Dalmo de Abreu & KORCZAK, Janusz. *O direito da criança ao respeito*. 2ªed. São Paulo: Summus, 1986. p.67-99.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: ANAIS do IV Colóquio do LEPSI. *Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004. p.51-58.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. 3ªed. São Paulo: Vozes, 1999.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 10ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LE GOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.38-41.
- LOCKE, John. *Carta acerca da tolerância*. Coleção ‘Os Pensadores’. trad: Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983
- MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. Trad: Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001.
- MAFFÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Trad: Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Unesp, 2002.
- MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. *Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: uma vida entre obras*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira. *Educação ou barbárie?: ensaios*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- MONTAIGNE. *A educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* Trad: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PLATÃO. *Fedro*. Lisboa: Verbo, 1973.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAMALHO, Maria Irene. Tolerância-não. In: *Revista de História das Idéias: tolerâncias, intolerâncias*. Instituto de História e Teoria das Idéias / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. volume 25. 2004. p.147-155.
- RICOEUR, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.20-23.
- ROMILLY, Jacqueline. A Grécia Antiga contra a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ (dir.) *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*, Unesco, 27

de março de 1997, La Sorbonne, 28 de março de 1997. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.31-33.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 3ªed. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, Maria Celeste Cordeiro Leite dos. Raízes da violência na criança e danos psíquicos. In: WESTPHAL, Márcia Faria. *Violência e criança*. São Paulo: Edusp, 2002. p.189-204.

TAVARES, Clotilde Santa Cruz. Por uma pedagogia da tolerância. In: BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes & FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Edusp, 2001. p.151-168.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Trad: Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

TUCÍDIDES. *Oração fúnebre de Péricles*. In: BRUNA, Jaime (seleção, introdução e notas). *Eloqüência grega e latina*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método do Ensino Intuitivo*. São Paulo: Fapesp/Autores Associados, 2004.

VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*. trad: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YAMIN, Ana Maria Oliveira. A justiça distributiva em Aristóteles e a escolha da melhor forma de governo. In: PISSARRA, Maria Constança Peres & FABBRINI, Ricardo Nascimento (coords). *Direito e filosofia*. São Paulo: Atlas, 2007. p.33-41.

Recebido para publicação em 07-03-11; aceito em 21-04-11