



DEPARTAMENTO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS
MESTRADO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS
ESPECIALIDADE EM ESTUDOS DE SEGURANÇA, DA PAZ E DA GUERRA
UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
“LUÍS DE CAMÕES”

**PEACEBUILDING E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE À RELAÇÃO ENTRE A
CONSOLIDAÇÃO DA PAZ E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA BÓSNIA E
HERZEGOVINA**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Relações Internacionais

Autor: Tiago José Rafael Correia

Orientador: Professor Doutor Filipe Vasconcelos Romão

Número do candidato: 30008949

Junho de 2025

Lisboa

EPÍGRAFE

*“Evitar os conflitos cabe aos políticos;
a de estabelecer uma paz durável, aos educadores.”*

Maria Montessori, *Education and Peace*, 1992: 24.

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação não é somente o culminar de uma etapa académica, mas também o espelho do apoio, incentivo e dedicação de várias pessoas a quem necessito de expressar o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Filipe Vasconcelos Romão, pelo espírito crítico, pelos valiosos contributos e pela disponibilidade ao longo de toda a investigação.

Aos meus familiares, expresso profunda gratidão pelo apoio incondicional e pela paciência que me demonstraram. Em especial, à minha mãe, à minha tia e aos meus avós, agradeço não só pelos valores que sempre me inculcaram, mas também por nunca me deixarem desistir.

Aos meus amigos, pelo encorajamento e presença nesta jornada. Em particular, ao meu colega de mestrado, Randal Ramos, pelo incentivo constante e pelas discussões enriquecedoras que sempre contribuíram para a minha motivação.

Por fim, à Embaixada de Portugal em Oslo e aos seus representantes, pela oportunidade de realizar um estágio curricular que me proporcionou uma experiência única, incluindo a visita ao Peace Research Institute Oslo (PRIO).

RESUMO

O mundo contemporâneo tem sido profundamente marcado por desigualdades estruturais e relações de poder que contribuem para a eclosão e reincidência de tensões e conflitos violentos. Neste cenário, a Educação pode ser apresentada como uma ferramenta potencialmente transformadora nos processos de reconstrução e reconciliação de sociedades emergentes de situações pós-conflito. A presente dissertação tem como objetivo analisar o papel da Educação enquanto instrumento das intervenções de *Peacebuilding*, focando-se exclusivamente no contexto da Bósnia e Herzegovina após a assinatura dos Acordos de Paz de Dayton, em 1995. Para tal, a dissertação recorre à perspectiva da Teoria Crítica das Relações Internacionais, em articulação com os Estudos da Paz, como enquadramento teórico de base, ao problematizar os procedimentos do intervencionismo internacional e os seus consequentes efeitos nas comunidades e nos sistemas educativos. Adotando uma abordagem qualitativa alicerçada na pesquisa bibliográfica e documental, a investigação é complementada pelos dados estatísticos e demográficos do país, retirados dos censos populacionais de 1991 e 2013. O estudo de caso da Bósnia e Herzegovina permite refletir sobre a contribuição efetiva da Educação para a consolidação de uma paz sustentável em contextos marcados pela violência, pela fragmentação social e pela segregação étnica. Esta dissertação visa, assim, oferecer uma maior clareza para a compreensão crítica da relação entre a Educação como prática social e política e as demais dinâmicas de poder, resistência e emancipação, inserida em contextos complexos de pós-conflito e reconstrução internacional.

Palavras-chave: Peacebuilding; Educação; Teoria Crítica; Bósnia e Herzegovina.

ABSTRACT

The contemporary world has been deeply marked by structural inequalities and power relations that contribute to the outbreak and recurrence of violent tensions and conflicts. In this scenario, Education can be presented as a potentially transformative tool in the processes of reconstruction and reconciliation of societies emerging from post-conflict situations. This dissertation aims to analyse the role of Education as an instrument in Peacebuilding interventions, focusing exclusively on the context of Bosnia and Herzegovina after the signing of the Dayton Peace Accords in 1995. To this end, the dissertation uses the perspective of the Critical Theory of International Relations, in conjunction with Peace Studies, as a basic theoretical framework, problematising the procedures of international interventionism and its consequent effects on communities and educational systems. Adopting a qualitative approach based on bibliographical and documentary research, the investigation is complemented by the country's statistical and demographic data, taken from the 1991 and 2013 population censuses. The case study of Bosnia and Herzegovina allows us to reflect on the effective contribution of Education to the consolidation of sustainable peace in contexts marked by violence, social fragmentation and ethnic segregation. This dissertation, thus, seeks to provide greater clarity for a critical understanding of the relationship between Education as a social and political practice and other dynamics of power, resistance and emancipation, inserted in complex contexts of post-conflict and international reconstruction.

Keywords: Peacebuilding; Education; Critical Theory; Bosnia and Herzegovina.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
I) APRESENTAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	13
II) PERGUNTAS DE PARTIDA/HIPÓTESES	13
III) OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	14
IV) JUSTIFICAÇÃO	14
V) ESTADO DA ARTE	15
VI) METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO	17
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE TEORIA CRÍTICA	19
1.1 A “ESCOLA DE FRANKFURT”	20
1.1.1 “Teoria Tradicional” e “Teoria Crítica”	21
1.1.2 “Dialética do Esclarecimento”	22
1.2 REPENSAR A TEORIA CRÍTICA: JÜRGEN HABERMAS	24
1.2.1 “Teoria da Ação Comunicativa”	25
1.2.2 O “Mundo do Sistema” e o “Mundo da Vida”	26
1.2.3 “Esfera Pública”, Globalização e Democracia	27
1.2.4 Recuperação da “Paz Perpétua” em Habermas	29
1.3 TEORIA CRÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....	30
1.3.1 Robert Cox e a “Hegemonia” de Antonio Gramsci	31
1.3.2 “Ontologias” e “Ordens Internacionais”	32
1.3.3 Andrew Linklater e Relações Internacionais	35
2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO.....	38
2.1 EDUCAÇÃO: O QUE REPRESENTA A NÍVEL INTERNACIONAL?.....	39
2.1.1 “Reprodução Cultural” e “Reprodução Social”	40
2.1.2 “Capital Cultural”	41
2.1.3 ONU e as noções de “Norte Global” e “Sul Global”	42

2.2 MARIA MONTESSORI E A “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”	43
2.2.1 “Método Montessori”	44
2.2.2 “Educação Cósmica” para um de Mundo de Paz	46
2.3 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA CRÍTICA	47
2.3.1 Educação e Transformação Social	48
2.3.2 “Pedagogia do Oprimido”	49
3. ESTUDOS DA PAZ: DA VIOLÊNCIA À PAZ	51
3.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DA PAZ	52
3.1.1 A “Triangulação da Violência”	52
3.1.2 “Paz Negativa” e “Paz Positiva”	54
3.1.3 A “Triangulação da Paz”	55
3.1.4 Outras Perspetivas de Paz	57
3.2 ABORDAGENS DE PAZ AOS CONFLITOS: OPERAÇÕES DA ONU	58
3.2.1 Conflitos: o que são?	59
3.2.2 “Uma Agenda Para a Paz” e “Relatório Brahimi”	62
3.2.3 Construção da Paz (Peacemaking)	64
3.2.4 Manutenção da Paz (Peacekeeping)	65
3.2.5 Consolidação da Paz (Peacebuilding)	68
3.3 CRÍTICAS AO MODELO DE PEACEBUILDING	72
3.3.1 Críticas Procedimentais (ou Reformistas)	73
3.3.2 Críticas Estruturais	75
4. PEACEBUILDING E EDUCAÇÃO	78
4.1 EM PROL DE UMA “PEACEBUILDING EDUCATION”	78
4.1.1 Desenvolvimento em Primeira Infância	80
4.1.2 “Educação Negativa” e “Educação Positiva”	82
4.2 ESTUDO DE CASO: BÓSNIA E HERZEGOVINA	84
4.2.1 Identificação e Contextualização do Projeto	86

4.2.1.1 Guerra da Bósnia (1992-1995).....	89
4.2.1.2 Acordos de Dayton (1995)	92
4.2.2 Análise do Projeto	93
4.2.2.1 Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina	96
4.2.2.2 Tipos de Escolas na Bósnia e Herzegovina.....	98
4.2.2.3 Bósnia e Herzegovina de 1995 a 2013	100
4.2.3 Avaliação de Resultados do Projeto	105
CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

ÍNDICE DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1 – Tipos de Conflitos (1946-2008)

Figura 1 – Tipos de Violência e suas Interações

Figura 2 – Conceito de Paz na Perspetiva de Johan Galtung

Figura 3 – Programação Integrada do DPI para a Consolidação da Paz

Figura 4 – Fronteiras Históricas da Jugoslávia (1919-1992)

Figura 5 – Composição Étnica da República Socialista da Bósnia e Herzegovina (1991)

Figura 6 – Localização das “Zonas Seguras” da UNPROFOR

Figura 7 – Fronteiras Nacionais e Composição Étnica da Bósnia e Herzegovina (1998)

Figura 8 – Estrutura do Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina no pós-Dayton

Figura 9 – Fronteiras Nacionais e Composição Étnica da Bósnia e Herzegovina (2013)

Tabela 1 – Análise Qualitativa ao Projeto de *Peacebuilding* da Bósnia e Herzegovina

Tabela 2 – Censos Populacionais da Bósnia e Herzegovina, por etnia (1991-2013)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ARBiH – Exército da Bósnia e Herzegovina
BHAS – *Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina*
BiH – Bósnia e Herzegovina
CE – Comunidade Europeia
DDR – Desarmamento, Desmobilização e Reintegração Militar
DH – Direitos Humanos
DPA – *Dayton Peace Agreement*
DPI – Desenvolvimento da Primeira Infância
DPO – Departamento de Operações de Paz
EFA – *Education for All*
EMSP – Empresas Militares e de Segurança Privada
EPCP – *Early Childhood Peace Consortium*
EPDC – *Education Policy and Data Center*
EUA – Estados Unidos da América
EUFOR – Força da União Europeia
EUPM – Missão de Polícia da União Europeia
FBiH – Federação da Bósnia-Herzegovina
FMI – Fundo Monetário Internacional
FRY – República Federal da Jugoslávia
HDZ – União Democrática Croata
HVO – Conselho de Defesa Croata
ICTY – Tribunal Penal Internacional para a ex-Jugoslávia
IFOR – Força de Implementação
INEE – Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência
ISAF – Força Internacional de Apoio à Segurança
JNA – Exército Popular Jugoslavo
MNE – Ministério dos Negócios Estrangeiros
NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte
OHR – Alto Representante para a Bósnia e Herzegovina
OI – Organizações Internacionais
ONG – Organizações Não-Governamentais

ONGD – Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCE – Organização para a Segurança e Cooperação na Europa
PBC – Comissão para a Consolidação da Paz
PRIO – *Peace Research Institute Oslo*
R2P – *Responsibility to Protect*
RS – *Republika Srpska*
RSS – Reforma do Setor de Segurança
SDA – Partido da Ação Democrática
SDG – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável
SDS – Partido Democrático Sérvio
SFOR – Força de Estabilização
SRBiH – República Socialista da Bósnia e Herzegovina
SRFY – República Socialista Federativa da Jugoslávia
UA – União Africana
UE – União Europeia
UNAMIR – Missão de Assistência das Nações Unidas para o Ruanda
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNGA – Assembleia Geral das Nações Unidas
UNMIBH – Missão das Nações Unidas na Bósnia e Herzegovina
UNPROFOR – Força de Proteção das Nações Unidas
UNSC – Conselho de Segurança das Nações Unidas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
VRS – Exército da República Sérvia

INTRODUÇÃO

A Educação é um dos principais elementos primordiais para o desenvolvimento de uma sociedade, bem como para o funcionamento de um Estado. Por norma, tem como objetivo a transmissão de conhecimentos e valores pelo meio de instituições escolares, regidas por um sistema de normas específicas. No centro da recuperação e reconstrução de uma sociedade pós-conflito, a Educação pode ser vista como uma ferramenta crucial para construir, manter e consolidar a paz de um Estado. Assim, a Educação pode ser entendida como “a arma mais poderosa [...] para mudar o mundo” (Mandela, 2003).

Uma vez que o mundo vê emergir uma conflitualidade progressivamente mais violenta e complexa, as chamadas “novas guerras” (Kaldor, 1999), o intervencionismo global de organizações como a Organização das Nações Unidas necessitou de se adaptar às adversidades desse tipo de contextos. No entanto, mesmo depois de se alcançar a paz, a instabilidade e a violência podem subsistir de outras formas. Em caso de uma má gestão ou aplicação, a Educação pode ser um dos instrumentos que, em vez de contribuir para a harmonia da sociedade e para o sucesso de um processo de *Peacebuilding*, propicia a desordem, a discriminação e a consequente reincidência de violência. Posto isto, na presente dissertação, pretendemos conectar os temas da Educação e dos Estudos da Paz, analisando-os com o exemplo de uma sociedade que ultrapassou um conflito violento.

Em termos estruturais, a dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são expostas as ideias da Teoria Crítica com recurso a quatro autores principais: Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Robert Cox e Andrew Linklater. Em seguida, o segundo capítulo da dissertação procura abordar o tema da Educação, por meio de outros quatro autores: Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, Maria Montessori e Paulo Freire. No terceiro capítulo, viramo-nos para os Estudos da Paz e para o intervencionismo global das Nações Unidas, altamente influenciado por Johan Galtung. Nos conceitos de *Peacemaking*, *Peacekeeping* e *Peacebuilding*, centramo-nos mais sobre o último, recorrendo às quatro dimensões de Oliver Ramsbotham. Por último, para ilustrar e reforçar os argumentos apresentados, a dissertação incorpora o estudo de caso da Bósnia e Herzegovina, um Estado que se formou depois de uma guerra violenta.

As temáticas abordadas e o estudo de caso selecionado colocam a Educação no centro da análise das intervenções internacionais, procurando identificar e evidenciar as fragilidades dos projetos educativos do Estado, através da comparação entre a realidade da Bósnia e Herzegovina antes e depois do conflito.

I) APRESENTAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

O objetivo da dissertação corresponde à análise da interligação do Processo de *Peacebuilding* (Consolidação da Paz) e das Políticas Educativas na Bósnia e Herzegovina, tomando como objeto de estudo o período pós-Acordos de Dayton.

A delimitação temporal começa em 1995, com a assinatura dos Acordos de Paz de Dayton, que puseram fim ao conflito armado (1992-1995) e estabeleceram a atual estrutura político-administrativa do país. Contudo, para compreender adequadamente o impacto das medidas de reconstrução institucional e social, é utilizado como ponto de partida contextual o censo populacional de 1991, o último registo estatístico antes do início da guerra, que serve como base para avaliar as alterações demográficas e étnicas subsequentes. O termo da análise é o ano de 2013, com a realização do primeiro censo populacional após o conflito, cujos dados permitem aferir os resultados das ações de *Peacebuilding* ao longo de quase duas décadas.

Relativamente à delimitação espacial, a investigação foca-se exclusivamente na Bósnia e Herzegovina, dando destaque ao impacto dos Acordos de Dayton e às suas consequências políticas, sociais e educacionais. A análise contempla as especificidades da estrutura tripartida do país, composta pelas três principais comunidades étnicas – bosníacos (ou bósnios muçulmanos), croatas e sérvios – e pelas suas duas entidades – a Federação da Bósnia e Herzegovina e a *Republika Srpska*. A respetiva abordagem procura uma compreensão sobre as dinâmicas institucionais e territoriais que moldaram o sistema de ensino e as suas políticas educativas no contexto pós-conflito.

II) PERGUNTAS DE PARTIDA/HIPÓTESES

Pergunta de Partida Primária: “Poderá existir uma relação simbiótica entre os Acordos de Paz e as Políticas Educativas implementadas em contextos pós-conflito?”

Hipótese: Admite-se que um Acordo de Paz, provido de uma estrutura diversificada e multifacetada, com a incorporação de políticas educativas elaboradas entre as diferentes partes em conflito, possa contribuir para a Construção e Consolidação da Paz. Neste sentido, poderá promover a implementação de políticas educativas orientadas para a paz que, por sua vez, se tornam indicadores do seu próprio sucesso.

Pergunta de Partida Secundária: “De que forma se influenciaram mutuamente o Processo de *Peacebuilding* e o Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina?”

Hipótese: A Bósnia e Herzegovina constitui o exemplo de um Estado que ultrapassou um conflito violento. Ainda assim, mesmo com a execução de um processo de *Peacebuilding*, um ambiente de divisão e fragmentação perdura no país, refletido num sistema educativo marcadamente segregado.

III) OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Objetivo Geral:

1. Analisar a influência dos Acordos de Paz de Dayton no processo de *Peacebuilding* e na implementação de políticas educativas no contexto pós-conflito da Bósnia e Herzegovina.

Objetivos Específicos:

1. Explorar as correntes teóricas e os principais conceitos do domínio das Relações Internacionais e dos Estudos da Paz, realçando a abordagem crítica;
2. Identificar o papel da Educação na promoção da paz e na reconstrução social em contextos pós-conflito;
3. Contextualizar historicamente o conflito da Bósnia e Herzegovina, classificando a sua natureza e complexidade;
4. Avaliar o conteúdo e a estrutura dos Acordos de Dayton, salientando as suas implicações políticas, económicas e sociais;
5. Descrever o sistema educativo e os tipos de escolas da Bósnia e Herzegovina;
6. Investigar de que forma os processos de paz incorporam (ou negligenciam) a esfera educativa na reconstrução institucional e política;
7. Reconhecer o impacto do Processo de *Peacebuilding* na definição e formulação de políticas educativas na Bósnia e Herzegovina no período delineado.

IV) JUSTIFICAÇÃO

O presente trabalho tem como justificação perceber a pertinência da relação entre o papel da Educação e um processo de Consolidação da Paz em comunidades altamente marcadas por conflitos violentos prolongados. Acreditamos que, em situações pós-conflito, a Educação poderá ser uma ferramenta essencial para a recuperação e reconciliação de uma sociedade, através da transmissão de valores, ensinamentos e respeito pelo próximo. Deste modo, a ação

educativa também irá contribuir direta e indiretamente para o sucesso de um processo de paz de um Estado.

Os Balcãs são caracterizados por ser uma região multiétnica e multicultural, tendo sido abalados por tensões e guerras ao longo dos séculos XIX e XX. Em particular, o caso da Bósnia e Herzegovina constitui o conflito mais violento após a Guerra Fria e as grandes Guerras Mundiais. Mais concretamente, este exemplo complexo mostra como a implementação de políticas pode refletir ou contrariar divisões sociais profundas, sobretudo a nível educativo. Mediante o período delineado, desde o pós-Acordos de Dayton até ao censo populacional bósnio de 2013, pretende-se investigar em que medida a Educação contribuiu – ou não – para a reconciliação e reconstrução social do país, bem como para a convivência entre os seus diferentes grupos étnicos.

Em simultâneo, a investigação também procura oferecer um contributo para o aprofundamento da articulação entre a Teoria Crítica das Relações Internacionais, os Estudos da Paz, e a Educação. Embora estejam interligados, estes campos nem sempre são explorados conjuntamente na literatura académica. Por vezes, a Educação pode ser um fator deixado de parte pelas operações e intervenções de paz, apesar do seu potencial para a promoção de uma paz duradoura. Dado que o mundo contemporâneo subsiste a enfrentar conflitos armados e processos frágeis de reconciliação, a elaboração de uma reflexão sobre a Educação na Bósnia e Herzegovina permite-nos uma extração de conhecimentos e aprendizagens aplicáveis a outros cenários pós-conflito.

V) ESTADO DA ARTE

Na segunda metade do século XX, o mundo passou por grandes modificações ao nível da reestruturação governamental e territorial. Evidencia-se o processo de emancipação de territórios coloniais face aos países colonizadores, a desintegração de Estados em diversas repúblicas e o crescimento de redes complexas de governação global. Por consequência, após a Guerra Fria, o intervencionismo internacional e a promoção dos Direitos Humanos ganharam um lugar cada vez mais assíduo nas políticas das organizações internacionais e dos Estados-membros a estas pertencentes. Neste mesmo ambiente, inúmeros Estados passaram por situações de conflito e por processos de paz que permitiram a reconstrução das suas infraestruturas político-constitucionais e económico-sociais. Um dos pontos mais importantes dessa reestruturação pode ser o setor da Educação, sendo uma das ferramentas a utilizar para auxiliar a recuperação e o desenvolvimento das sociedades que experienciaram um conflito

violento. Posto isto, entendemos que analisar o papel da Educação durante um determinado processo de paz de um Estado pode ser extremamente benéfico para o seu próprio sucesso.

Com os primórdios da Teoria Crítica de Max Horkheimer (1980: 117-131) e a Escola de Frankfurt, há um distanciamento e um questionar o pensamento tradicional, ao procurar críticas direcionadas para a sociedade de produção e de consumo capitalista. Mais tarde, Jürgen Habermas (1984: 285-308; 1991: 398-401) toma o rumo pela crítica à racionalidade desenvolvida por Horkheimer, explicando que a “Ação Comunicativa” é a base para a construção da democracia e de pontos de vista racionais que permitem a criação de uma estrutura para um mundo mais democrático e cosmopolita. Robert Cox (1981: 128), sob influência do conceito de hegemonia de Gramsci, apresenta a “Teoria de Problema-Resolução” e questiona as configurações das estruturas de poder atuais, com o objetivo de as transformar. Por último, mas não menos importante, Andrew Linklater (1998) é o autor que posiciona a Teoria Crítica na disciplina de Relações Internacionais, utilizando o conceito de “Tripla Transformação da Sociedade”, com o intuito de desenvolver as comunidades políticas e moldar as formas de organização social e internacional.

Segundo Émile Durkheim (2007: 52), um dos mais influentes sociólogos do início do século XX, a Educação deve inserir valores sociais comuns nas populações, desempenhando assim um papel central nas instituições de ensino e na formação das sociedades modernas. Pierre Bourdieu (2007: 306) explica como a Educação se pode tornar num fator de reprodução de desigualdades sociais que reforça as classes dominantes, com a introdução dos conceitos de “Reprodução Cultural”, a “Reprodução Social” e o “Capital Cultural”. Contudo, Maria Montessori (1972: 27) é uma das primeiras educadoras a salientar a necessidade de se estabelecer uma “Educação para a Paz”. As suas visões explicam que a Educação é uma ferramenta essencial para a prevenção e reincidência de conflitos. Para a autora, a verdadeira paz só pode ser obtida através de um acordo mútuo entre as partes conflituosas. Além disso, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1970: 19-72) apresenta os conceitos de “Educação Bancária” e “Educação Problematicadora”, destacando a importância da “conscientização” dos indivíduos, para que estejam atentos às adversidades e se vejam livres das estruturas de dominação.

Os contributos de Johan Galtung (1969: 167-172), reconhecido como o fundador dos Estudos da Paz, permite-nos compreender os conflitos pelas conceções de “Triangulação da Violência”, “Triangulação da Paz”, “Paz Negativa” e “Paz Positiva”. Posteriormente, Galtung (1976: 284) desenvolve os conceitos de “*Peacemaking*”, “*Peacekeeping*” e “*Peacebuilding*”. Os próprios são adotados por organizações internacionais como as Nações Unidas, estando

inteiramente ligados às operações e intervenções de paz praticadas no contexto internacional. O conceito de *Peacebuilding*, sendo indispensável para o tema da dissertação, consiste na elaboração de políticas inovadoras que procuram apaziguar e resolver as hostilidades de forma não-violenta, de modo a erradicar por completo as condições que sustentam a ocorrência de conflitos violentos. Além do mais, Oliver Ramsbotham (2000: 172-178) expõe as quatro dimensões basilares para alcançar um *Peacebuilding* bem-sucedido no centro de um Estado. Em sintonia com os conceitos de Paz Negativa e de Paz Positiva, Bush e Saltarelli (2000: 9-29) destacam a distinção entre “Educação Negativa” e “Educação Positiva”. A união entre as concepções dos Estudos da Paz e da Educação, leva-nos à promoção de uma “*Peacebuilding Education*”.

Sendo o objeto de estudo a Bósnia e Herzegovina, conciliar as noções de Galtung (1969, 1976) e de Ramsbotham (2000) permite-nos compreender o processo de *Peacebuilding* bósnio e os seus efeitos ao nível da sociedade, da política, da economia e da Educação. Todos estes elementos disfuncionais conduzem a fragmentações profundas, o que proporciona um cenário de instabilidade populacional, com uma sociedade cada vez mais dividida e segregada em múltiplos aspetos.

VI) METODOLOGIAS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Prodanov e Freitas (2013: 126), o método científico pode ser definido pelo “conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”. Por palavras mais simples, é a “forma de pensar para chegarmos à natureza de determinado problema, quer seja para estudá-lo ou explicá-lo (Prodanov & Freitas, 2013: 126). Posto isto, entendemos que o uso da metodologia é essencial para explicar as opções escolhidas pelos investigadores ao longo do desenvolvimento dos seus estudos, desde a definição dos tópicos até à interpretação dos resultados. No âmbito desta investigação, a Teoria das Relações Internacionais terá um papel determinante na construção metodológica, recolhendo as ideias de vários autores da Teoria Crítica. Sob esta perspetiva, analisaremos também os temas da Educação e dos Estudos da Paz.

Os métodos de abordagem escolhidos serão o dedutivo e o dialético. O primeiro, “sugere uma análise de problemas do geral para o particular, através de uma cadeia de raciocínio decrescente”, e o segundo, “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os factos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, económicas, culturais”

(Prodanov & Freitas, 2013: 127). O objetivo de estudo toma direções explicativas e descritivas, uma vez que “procura identificar os fatores que causam um determinado fenómeno, aprofundando o conhecimento da realidade” e “expõe as características de uma determinada população ou fenómeno, demandando técnicas padronizadas de recolha de dados” (Prodanov & Freitas, 2013: 127). Como tal, para elaborar esta dissertação, os procedimentos técnicos adotados serão constituídos por:

- Pesquisa Bibliográfica – proveniente de materiais já publicados, como livros, revistas científicas e artigos académicos de autores de referência para enquadrar, fundamentar e interpretar teoricamente o objeto de estudo;

- Pesquisa Documental – oriundo de materiais que não sofreram um tratamento analítico, como documentos oficiais, tratados/acordos, resoluções de organizações internacionais, relatórios institucionais e censos populacionais que serão relevantes para desenvolver e reforçar a pesquisa;

- Estudo de Caso – no qual o trabalho se centra em um caso específico: a Bósnia e Herzegovina. Prodanov e Freitas (2013: 60-61) mencionam que incluir esta estratégia minuciosa garante-nos um conhecimento mais amplo e detalhado sobre uma determinada unidade, sendo que consiste na pesquisa empírica de um fenómeno contemporâneo, o que requer um grande equilíbrio intelectual e uma boa capacidade de observação por parte do investigador.

Para concluir, assimilamos que a abordagem utilizada será a qualitativa, na qual “o ambiente natural é fonte direta para recolha de dados, interpretação de fenómenos e atribuição de significados” (Prodanov & Freitas, 2013: 128). No entanto, recorreremos também a dados quantitativos de apoio para reforçar e contextualizar a dissertação, como os dados estatísticos e demográficos da Bósnia e Herzegovina, entre 1991 e 2013.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO SOBRE TEORIA CRÍTICA

O capítulo presente constitui todo o quadro teórico que irá sustentar os alicerces da dissertação, baseada na Teoria Crítica. A utilização desta teoria torna-se crucial para analisar o objeto de estudo, a Bósnia e Herzegovina, sendo que nos permite usufruir de uma análise crítica que pode examinar uma determinada sociedade ou cultura, e de que forma a dominação ou as relações de poder a podem influenciar. Deste modo, a Teoria Crítica procura desconstruir e desafiar os sistemas de opressão e de desigualdade, ao providenciar uma metodologia capaz de dismantelar a subjetividade das mais variadas concepções sociais, culturais e políticas.

O primeiro subcapítulo apresenta a Teoria Crítica e a fundação da Escola de Frankfurt. Abordamos, na maioria, as reflexões de Max Horkheimer e Theodor Adorno, dois dos principais precursores da instituição. As suas observações da sociedade da época estendem as críticas ao marxismo e ao capitalismo e manifestam uma certa preocupação com as ascensões do fascismo e do totalitarismo, na primeira metade do século XX. Evidenciam-se, principalmente, as diferenças entre o pensamento dos críticos e o pensamento tradicional, a sociedade de produção e a indústria cultural de consumo (Tomás, 2009; Fontes, 2020a; Spurk, 2001; Horkheimer, 1980; Roach, 2013; Rocco, 1994; Ferreira, 2008; Adorno & Horkheimer, 1985; Ferreira, 2008; Thompson, 2017).

O segundo subcapítulo retrata Jürgen Habermas, reconhecido por repensar as concepções críticas, resultando num distanciamento das noções dos autores originais. Em vez de ter uma abordagem pessimista das relações sociais, Habermas preocupa-se com a autoemancipação dos indivíduos, levando-a para a ação comunicativa e para o contexto global. Uma das suas principais obras introduz a Teoria da Ação Comunicativa, uma teoria social abrangente que procura explicar como a comunicação humana molda a realidade social. As suas motivações demonstram o seu interesse pela democracia e pelo cosmopolitismo, que fomentam a criação de um sistema competente e capacitado para aplicar as normas e valores democráticos ao nível transnacional e global (Held, 1980; Fontes, 2020b; Gottlieb, 1981; Sharlamanov & Jovanoski, 2014; Habermas, 1984, 1991, 2002; Fleming, 2012).

Por último, o terceiro subcapítulo remete a Teoria Crítica para o contexto das Relações Internacionais. Robert Cox, influenciado pelo materialismo histórico e pela hegemonia de Antonio Gramsci, elabora uma perspetiva que procura transformar as estruturas sociais existentes e as relações de poder. Em consequência, Andrew Linklater recupera os pensamentos de Kant e de Habermas, por via da transformação da sociedade internacional, ao enfatizar a importância da sociedade e das instituições internacionais na compreensão da política mundial.

Os seus trabalhos criticam o sistema vestefaliano e vão além do Estado-nação que, por sua vez, idealizam a emergência de uma sociedade de cidadãos do mundo e de instituições democráticas cosmopolitas que favoreçam o consenso mundial (Garcia & Saldanha, 2021; Silva, 2005; Cox, 1981; Mendes, 2019; Devetak, 2005; Lensu, 1998; Pedro & Saramago, 2014; Magalhães, 2012).

1.1 A “ESCOLA DE FRANKFURT”

O nome “Escola de Frankfurt” é dado à escola de análise filosófica e sociológica que surgiu na Alemanha, em 1923, fundada com o nome oficial “*Institut für Sozialforschung*”, ou “Instituto de Pesquisa Social”. Foi o resultado de diversas reuniões e conferências sobre o marxismo realizadas pelos jovens intelectuais de Frankfurt da época, como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Friedrich Pollock. A união destes jovens corresponde à primeira geração de Frankfurt que, conjuntamente, levou à formulação de ideias que elaboraram as primeiras bases da Teoria Crítica (Tomás, 2009: 103).

Devetak (2005: 137-138) e Fontes (2020a: 114-115) evidenciam o período do Iluminismo como principal influência da Teoria Crítica, especialmente por parte de filósofos como Marx, Hegel, Kant, Freud e Heidegger. Porém, também observam semelhanças com o pensamento clássico da Grécia Antiga quanto às noções de autonomia e democracia, ou com o pensamento de Weber e Nietzsche. Referem que foi organizado um pensamento que nem a sociologia ou a filosofia conseguem definir de forma satisfatória, proveniente do desenvolvimento das ideias da sociedade. Mais tarde, esta mistura entre filosofia e sociologia passou a designar-se como “filosofia social” por Max Horkheimer. Na primeira metade do século XX, é importante referir que os intelectuais alemães precisavam de uma reorientação teórica, tendo em conta as décadas difíceis que presenciavam, maioritariamente marcadas pelas duas Guerras Mundiais e pela completa desorganização e desorientação política vigente na maior parte dos Estados (Spurk, 2001: 13). Adicionalmente, Tomás (2009: 103) enumera três acontecimentos responsáveis por gerar a instabilidade social da época: a revolução russa de 1917; a revolução socialista de 1919-1920; e, posteriormente, as ascensões do nazismo e do fascismo.

Com a intenção de conciliar a teoria e a prática, a Teoria Crítica procura interligar a investigação empírica com a consciência histórica dos problemas sociais, políticos e culturais de uma determinada época, ao criticar o positivismo e o idealismo da contemporaneidade. O pensamento da Escola de Frankfurt é, intrinsecamente, a combinação de diversas influências,

com uma posição crítica baseada na revisão do marxismo ortodoxo, na psicanálise, na filosofia, na teologia idealista alemã e no romantismo (Fontes, 2020a: 115-118 & Tomás; 2009: 105), além de recorrer à estética e à cultura para compreender as tendências generalizadas e/ou as influências do autoritarismo e do conformismo (Roach, 2013: 173). Melo (2011: 253) identifica esta pluralidade de disciplinas como materialismo interdisciplinar, visto que é um trabalho elaborado por diversas perspectivas teóricas em conjunto.

1.1.1 “Teoria Tradicional” e “Teoria Crítica”

Numa das suas primeiras obras, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, Horkheimer (1980: 117-119) critica a Teoria Tradicional, que concebe e classifica os factos em ordens concetuais, partindo dos princípios das “ciências naturais”, como a biologia, a física ou a matemática. Logo, mantém o *status quo* e só oferece construções cujos resultados são “matemáticos”, sem qualquer possibilidade de contestação. Podemos então associar a Teoria Tradicional ao mecanicismo cartesiano, conceção que influenciou o ser humano e o mundo na idade moderna. Segundo Descartes, o mecanicismo defende a natureza como uniforme, submetida a leis fixas, havendo apenas a realidade objetiva e matemática. Isto é, uma ciência baseada no sistema dedutivo, que olha para o mundo como se fosse uma “grande máquina” (Tarnas, 2011). Na passagem das ciências naturais para as humanas e sociais, continuou-se a utilizar o mesmo método de investigação. Contudo, nas ciências naturais, verificamos que o cientista é simplesmente um observador. Nas ciências humanas, o cientista já faz parte do objeto de estudo, ao perder a objetividade e a imparcialidade (Salvadori, 2023).

Segundo Roach (2013: 173), Horkheimer argumenta que a metodologia da Teoria Tradicional faz a separação entre “facto” e “valor”, ao levar um cientista a defender a objetividade e a neutralidade, ignorando assim o conteúdo social dos factos, como a sua própria consciência acerca de valores/crenças e da opressão social. Em termos filosóficos, o respetivo método de investigação pode ser associado à problemática do “ser” e “dever-ser” identificado primeiramente pelo pensador clássico, David Hume. A Teoria Tradicional permite a separação entre o “ser” (realidade factual) e “dever-ser” (valores e conceções éticas políticas dos interesses do pesquisador, que envolvem o seu próprio carácter). No entanto, na Teoria Crítica, os dois não se podem separar porque, tal como foi mencionado anteriormente, o cientista faz parte do objeto de estudo: a sociedade. Além disso, a Teoria Tradicional vê os factos como fixos e imutáveis, enquanto a Teoria Crítica os vê como um produto histórico que foi

construído, mas que sempre pode ser alterado. Deste modo, um teórico crítico toma uma posição utópica (Salvadori, 2023).

Carnaúba (2010: 197-198), sob a ótica de Horkheimer, questiona: como poderá ser eficaz uma pesquisa em que observador, observado, sujeito e objeto da experiência são o mesmo indivíduo, ao mesmo tempo? Será possível ser imparcial nas ciências humanas com o método que já fora aplicado às ciências naturais? Tais questões surgem no seio da Teoria Crítica, e são uma crítica ao modelo da Teoria Tradicional. A posição de Horkheimer (1980: 120) revela que a tentativa de classificar processos sociais por meio de inventários empíricos não é possível, nem tampouco traz facilidades na pesquisa, na forma que se espera.

A Teoria Crítica pretende desafiar as estruturas sociais dominantes, ao denunciar o caráter puramente descritivo da realidade. Tem como base o potencial da emancipação ou da libertação humana, e o comportamento crítico (Carnaúba, 2010: 199). No contexto da Escola de Frankfurt, Aníbal (2010: 15) chama de emancipação ao processo no qual os indivíduos se libertam das condições ideológicas e sociais que, por sua vez, impedem o desenvolvimento da consciência humana, ao distorcer ou inibir as oportunidades de autonomia e de clarificação de necessidades.

Na Teoria Tradicional, um indivíduo aceita as determinações impostas como um modelo natural, moldando o seu comportamento com a finalidade de preencher essas mesmas determinações. Na Teoria Crítica, as barreiras impostas à sociedade são removidas, não havendo uma resposta linear, pois qualquer ação possui variáveis que devem ser tidas em questão. Portanto, a atitude crítica considera simultaneamente o conhecimento e a realidade das condições sociais do capitalismo, na qual o comportamento crítico se deve orientar para a emancipação (Carnaúba, 2010: 199-201).

Assim, tal como Horkheimer (1980: 131) refere: “como uma unidade naturalmente crescente e decadente, o organismo não é para a sociedade uma espécie de modelo, mas sim uma forma apática do ser, da qual tem que se emancipar”.

1.1.2 “Dialética do Esclarecimento”

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, Horkheimer e Adorno elaboram a “Dialética do Esclarecimento”, uma obra que aprofunda ainda mais a crítica à racionalidade moderna (Brito, 2013: 156). Ferreira (2008: 333) explica que o “esclarecimento” aparece como um sinónimo de “iluminismo”, sendo que não é um movimento filosófico proveniente de uma determinada época, mas sim, um processo em que os homens se libertam das potências míticas

da natureza no decorrer da história. Posteriormente, enuncia os fenômenos modernos que constituem o “esclarecimento” criticado pelos autores: o processo de racionalização; a desmitologização do mundo; a matematização do conhecimento; o saber como aparato de dominação; a alienação do indivíduo; a universalização do fetiche; e, a exacerbação da técnica.

Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985: 6): “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento, [...] o esclarecimento é totalitário.” A análise de Ferreira (2008: 334), mostra que a razão criticada pelos autores (chamada de razão instrumental) provém da racionalidade do esclarecimento. Ou seja, o desenvolvimento do industrialismo e do homem capitalista evidenciam o totalitarismo do esclarecimento, o que irá culminar no desencantamento do mundo, em que tradições, costumes, fé e religião, experiências e vivências de vida, deixam de ser adequadas aos moldes de observação e classificação impostos pela racionalidade. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (Adorno & Horkheimer, 1985: 7).

Para abordar o tema da cultura de massas, os autores denominam-na de “indústria cultural”, na qual ambos acreditam que a modernidade criou uma cultura de consumo que impede a formação de indivíduos autônomos e conscientes, uma vez que as pessoas são reduzidas a meros objetos, incapazes de pensar de forma crítica e de tomar decisões com base nos seus desejos e vontades (Rocco, 1994; Ferreira, 2008: 335). A técnica utilizada pela indústria cultural levou à padronização e à produção em série, e, simultaneamente, à atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor. Evidências do sistema de indústria cultural podem ser o cinema, a rádio, a música e as revistas (Adorno & Horkheimer, 1985: 57-62).

No fundo, o pessimismo de Adorno e Horkheimer representa uma visão na qual os homens modernos são asfixiados pela dura realidade da sociedade em que estão inseridos. A dominação e o capitalismo limitam-nos a seguir objetivos pessoais puramente utilitaristas, tornando-os prisioneiros do seu próprio capital (Ferreira, 2008: 336).

Consoante este novo quadro de pensamentos para a investigação social, Horkheimer e Adorno, assim como outros membros da Escola de Frankfurt, nomeadamente, Fromm, Pollock e Marcuse, impulsionaram a reestruturação de muitos dos conceitos básicos das ciências sociais, fundamentalmente questionando a estrutura das sociedades industriais modernas, a cultura popular, a cultura de massas, bem como a natureza e a estética do poder social da modernidade. Todavia, a meados do século XX, foram levantadas algumas questões e

incongruências relativamente ao seu método de investigação. Motivos esses, levaram a capacidade prático-política da Teoria Crítica abaixo das suas expectativas (Thompson, 2017: 6-10).

O próximo subcapítulo refere-se a Jürgen Habermas e à segunda geração da Escola de Frankfurt, que procura desenvolver a sua vertente da Teoria Crítica e solucionar as lacunas deixadas pela primeira geração de pensadores quanto à sociedade moderna burguesa e capitalista.

1.2 REPENSAR A TEORIA CRÍTICA: JÜRGEN HABERMAS

A segunda geração da Escola de Frankfurt é liderada por Jürgen Habermas, antigo assistente de Adorno. Apesar de desenvolver progressivamente o trabalho de Horkheimer e Adorno durante os seus primeiros anos, remodelou a Teoria Crítica a partir do final da década de 1950 (Held, 1980: 249). Habermas questiona o método hipotético-dedutivo de natureza empírica, e substitui os principais conceitos de forças e de relações de produção da dialética social de Marx que influenciaram a primeira geração de Frankfurt. Desta forma, são aplicados os conceitos de trabalho, relacionando a ação instrumental e a escolha racional com a ação comunicativa (Fontes, 2020b: 278).

A Teoria Crítica de Habermas tenciona melhorar a autocompreensão dos grupos sociais capazes de transformar uma sociedade. Por esse motivo, o seu projeto é uma tentativa de teoria da sociedade com uma intenção prática: “a autoemancipação dos indivíduos da dominação” (Held, 1980: 250). Mesmo sendo influenciado pelos seus antecessores quanto à comunicação mediática na sociedade de massas, não deu ênfase à negatividade e às contradições da modernidade impostas pelos mesmos. Procurou estipular os fundamentos da sua crítica na definição de condições universais da vida humana com base em uma evolução comunicativa, em vez de se focar na alteridade de contextos e nos desenvolvimentos históricos (Fontes, 2020b: 280).

Em “*Communication and The Evolution of Society*”, Habermas pensa no que poderá ser a relação necessária entre o uso da linguagem e a aceitação de normas como verdade e justiça. Tenta situar essa mesma relação com a evolução social e o desenvolvimento psicológico dos indivíduos. Até então, esta é a sua obra que mais detalha o que vem a ser chamado de “Teoria de Ação Comunicativa” futuramente (Gottlieb, 1981: 292).

1.2.1 “Teoria da Ação Comunicativa”

Habermas publica a “Teoria da Ação Comunicativa” em 1981, dividida em dois volumes, sendo atualmente conhecida como o seu principal contributo como filósofo e teórico crítico. Ao analisar a obra, Sharlamanov e Jovanoski (2014: 365-367) realçam que a comunicação entre indivíduos é o elemento mais importante para a constituição da sociedade, pois a mesma não pode ser entendida se não houver uma verdadeira compreensão da comunicação entre as partes. A utilização da ação comunicativa permite que Habermas analise tanto o desenvolvimento social, como os conflitos sociais que a sociedade moderna enfrenta. Assim dizendo, a ação comunicativa aborda o estabelecimento ou o desenrolar das relações sociais entre dois ou mais indivíduos, sendo também orientada para o entendimento e acordos mútuos. “Como meio para alcançar a compreensão, os atos de fala servem: a) para estabelecer e renovar relações interpessoais, em que o falante assume uma relação com algo no mundo das ordens (sociais) legítimas; b) para representar (ou pressupor) estados e acontecimentos, em que o falante assume uma relação com algo no mundo dos estados de coisas existentes; c) para manifestar experiências, isto é, para se representar a si próprio, em que o falante assume uma relação com algo no mundo subjetivo a que tem acesso privilegiado” (Habermas, 1984: 308).

O autor realça também a importância da compreensão do discurso e da comunicação através da linguagem, que não é só a transmissão de informação ou a expressão de emoções, mas também um processo no qual os indivíduos negociam as suas relações uns com os outros. Logo, para Habermas, a comunicação é um processo de compreensão mútua, a fundação da ordem social (Sharlamanov e Jovanoski, 2014: 367).

Para que se possa sublinhar a relevância da utilização da ação comunicativa, é necessário conhecer outras ações delineadas pelo autor. Na sua obra, Habermas (1984: 285) identifica três tipos de ação: ação instrumental; ação estratégica; e ação comunicativa. A ação instrumental e a ação estratégica são orientadas para o sucesso, porém, em termos situacionais, a ação instrumental é não-social e a ação estratégica é social. Por outro lado, a ação comunicativa é a única que é orientada para alcançar o entendimento. Apenas compartilha uma semelhança com a ação estratégica, porque são ambas sociais.

Mais detalhadamente, a ação instrumental é orientada para o cumprimento de regras técnicas de avaliação, ao avaliar a eficácia de uma intervenção num complexo de acontecimentos e circunstâncias. E, a ação estratégica é orientada para o cumprimento de regras de escolha racional, ao avaliar a eficácia da sua influência sob as decisões de um adversário racional. Além do mais, deve-se ter em atenção o facto de que as ações instrumentais podem

estar interligadas ou subordinadas a interações sociais. Não obstante, as ações estratégicas já são ações sociais por si só (Habermas, 1984: 285-286).

Por sua vez, Sharlamanov e Jovanoski (2014: 367) referem que a ação instrumental se define na consecução de objetivos através de uma relação “objetivo-recursos” (ferramentas). Uma outra noção é exemplificada por dois investigadores, Kihlström e Israel, que elaboram um estudo acerca da distinção entre a ação comunicativa e a ação estratégica. Diferentemente da ação comunicativa, a ação estratégica pode ter como base o uso da manipulação ou da influência para alcançar um certo objetivo. Um pormenor relevante sobressai da comparação, uma vez que, na ação comunicativa, ambas as partes coordenam a sua ação social em relação ao objetivo, integrando-se socialmente. Para isso acontecer, há um juízo moral antes da ação, o que coloca em consideração os interesses de ambos. Por outro lado, na ação estratégica, há uma abordagem mais direta e isolada em que uma parte pretende alcançar os seus fins e interesses pelo meio da coerção ou manipulação, sem ter os interesses do outro em consideração (Kihlström e Israel: 210-211).

Tal como já foi referido previamente, Habermas evitou o impasse da Teoria Crítica da primeira geração, o que o levou a perspetivar de um modo mais prático. Um dos seus conceitos-chave é a noção de racionalidade comunicativa, em que a comunicação deve ser regida por princípios racionais de argumentação e justificação. Relativamente a este conceito, “a racionalidade é a base sobre a qual se estabelece a comunicação” e “é a ligação entre a razão e o conhecimento” (Sharlamanov e Jovanoski, 2014: 367). Por este motivo, considera-se que, se existe um interesse pela racionalidade, existe também um interesse pela comunicação. Por outras palavras, a comunicação é racional. Adicionalmente, destacamos que a racionalidade comunicativa assenta no pragmatismo universal, em virtude de ser direcionado para o entendimento mútuo, tal como para acordos com base no uso de símbolos. Por conseguinte, a linguagem é visualizada como um sistema de símbolos que tem o intuito de estabelecer a racionalidade comunicativa exclusivamente entre pessoas. De acordo com o pensamento em questão, Habermas inclui apenas os humanos (Sharlamanov e Jovanoski, 2014: 367).

1.2.2 O “Mundo do Sistema” e o “Mundo da Vida”

Partindo desta autorreflexão, mais conceitos essenciais de Habermas para o tema são as definições de “Mundo do Sistema” e de “Mundo da Vida”. O mundo do sistema (*System*), é responsável pela organização estratégica do poder económico, político e administrativo, que regula as formas de trabalho e de interação. Funciona num ambiente em que a racionalidade

instrumental predomina, no qual a lei legitima e racionaliza o sistema. De seguida, o mundo da vida (*Lebenswelt*), representa o mundo quotidiano das práticas e interações sociais, onde o processo comunicativo prospera e as relações intersubjetivas se prolongam. Para Habermas, a linguagem e a cultura são elementos que constituem o mundo da vida, visto que, através da ação comunicativa, é negociada e integrada uma vasta pluralidade de perspetivas, valores e interesses que complementam um entendimento partilhado de uma determinada realidade social. Essa pluralidade retrata um conjunto de criações simbólicas, como por exemplo, tradições, arte, estruturas de personalidade, atos de fala e outras questões subjetivas (Fontes, 2020b: 283).

No entanto, partindo do ponto em que o mundo de vida constitui as normas aceites para a comunicação, Habermas observa que um consenso fundamentado na racionalização só poderá ser alcançado se houver uma “situação de discurso ideal” (*Ideale Sprechsituation*). Uma situação de discurso ideal só existe se todos os participantes refletirem sobre o mundo, tendo igualdade de oportunidades tanto a falar como a ouvir numa discussão, e, se nenhum participante estiver impedido de se envolver na própria devido a qualquer ação coerciva, seja sob influência de fatores externos ou pelo poder (Feteris, 1999: 63).

1.2.3 “Esfera Pública”, Globalização e Democracia

Outro conceito que necessitamos de ter em conta designa-se por “Esfera Pública”, sendo também introduzido por Habermas. A esfera pública consiste no domínio da vida social onde a opinião pública se pode formar pelo meio de ações comunicativas, que procuram chegar a um entendimento comum a respeito das questões que afetam a sociedade. Ela deve estar ao dispor de todos os cidadãos e é reproduzida em qualquer conversa, na qual os indivíduos se reúnem em proveito de conceber um público (Habermas, 1991: 398). É um pensamento de um ideal numa sociedade, ao categorizar uma forma de “baluarte” que protege os cidadãos dos efeitos oriundos do mundo do sistema, controlados pelo Estado e pela economia. Assim, a sociedade civil pode-se expressar mais facilmente e discutir assuntos de interesse mútuo, adquirindo conhecimento de opiniões, factos, perspetivas e interesses numa atmosfera livre de fatores que a penalizam, como a desigualdade ou a coerção (Fleming, 2012: 4).

Logo, verificamos que Habermas defende o facto de a esfera pública ser essencial para o funcionamento de uma sociedade democrática. A ação e a racionalidade comunicativa são a base para que se conceba uma teoria normativa da democracia, pois permite a mediação entre Estado e sociedade, o que irá culminar num controlo democrático das atividades do Estado.

Habermas (1991: 401) especifica que, com o passar dos séculos, os poderes da Igreja e da nobreza diminuíram, o que deu espaço para a ascensão da sociedade burguesa. As pessoas começaram a ter uma atividade mais representativa a nível político, tornando-se no “público” que discute e regula um sistema institucional e legislativo, mais concretamente, cidadãos que são subordinados ao Estado.

À medida que as sociedades humanas se desenvolvem e se tornam mais complexas, as tensões entre o mundo da vida e mundo do sistema intensificam-se (Saramago, 2019: 16). Posto isto, os cidadãos têm de se envolver no ambiente democrático, porque quanto mais livre e independente for o incentivo à discussão e ao debate, mais proveito uma democracia tem. Por outro lado, se um povo se tornar desligado da tomada de decisões, pode ser gradualmente mais controlado, ao ponto de se tornar despolitizado. Esse acontecimento faz com que a esfera pública e o mundo da vida sejam ameaçados, uma vez que correm o risco de ser colonizados pelos imperativos do mundo do sistema (Fleming, 2012: 4).

Perante observação e interiorização dos acontecimentos históricos da contemporaneidade, como o desenvolvimento da guerra total no século XX, a integração de economias nacionais num mercado capitalista globalizado, com o fim do padrão “dólar-ouro” nos Estados Unidos da América (EUA), e as Relações Internacionais entre superpotências nucleares cada vez mais deterioradas, Habermas argumenta que é necessário desenvolver um novo “princípio de organização” para a política mundial. Ou seja, uma organização cosmopolita capaz de pacificar os conflitos e regular as relações entre Estados, face aos desafios do desenvolvimento perpetuados pela interdependência global em crescimento (Saramago, 2019: 17; Durão, 2016: 376-378).

A partir da década de 1980, a desterritorialização da produção e do consumo, as alterações estruturais a nível profissional, a emergência de instituições económicas supranacionais, e o já falado, aceleração das transações de capitais no mercado financeiro, representam uma mudança sistémica que fica conhecida como “Globalização”. Para Habermas, o Estado é afetado por este fenómeno. Isto porque, condiciona praticamente todas as suas funções jurídicas e administrativas, inclusive a sua soberania territorial e política, bem como a sua legitimidade democrática e identidade coletiva (Neto, 2003: 282).

O principal desafio que a globalização proporciona é o seu desinteresse pelo princípio de justiça distributiva, mais detalhadamente, a alocação justa de bens na sociedade. Para contrapor este desafio, Habermas enuncia os conceitos de “Constelação Pós-nacional” e de “Democracia Cosmopolita”. A constelação pós-nacional é a dinâmica social e política que caracteriza a perda de centralidade do Estado-nação face à emergência de novas linhas de

conflitos que envolvem atores ou problemas incapazes de ser resolvidos a nível nacional. Consoante o contexto contemporâneo, muitos dos processos sociais atuais possuem uma delimitação abrangente, tendo em conta que não englobam somente as fronteiras geográficas de um Estado-nação (Habermas, 2002). Por isso, a identidade está associada a valores não territoriais de constitucionalismo e direitos democráticos. As mudanças nas formas de integração social consolidam esta constelação, o que nos leva a compreender que a modernidade influencia novas concepções de mundo (Neto, 2003: 285).

Quanto à democracia cosmopolita, esta representa uma constituição que aplica as normas e valores democráticos ao nível transnacional e global. O cosmopolitismo pode ser associado à solidariedade universal, pela constituição de um sistema de cooperação internacional entre povos, assente na concepção dos Direitos Humanos (DH), ao procurar o atendimento das necessidades básicas para todos. Melhor dizendo, um sistema que ultrapassa os parâmetros de soberanias nacionais, capaz de garantir uma governação global das pessoas, pelas pessoas e para as pessoas (Pires, 2020: 342).

1.2.4 Recuperação da “Paz Perpétua” em Habermas

Sendo assim, Habermas direciona a sua atenção para o projeto da “Paz Perpétua” de Immanuel Kant, ideia bastante conhecida por parte dos estudantes de Ciência Política e de Relações Internacionais, sendo um dos principais marcos do idealismo/liberalismo no período do iluminismo. A Paz Perpétua, segmentada em vários artigos, denota uma proposta política capaz de elaborar uma federação universal que garante a “paz mundial” entre os Estados, dividindo-se em três concepções: republicanismo; federalismo; e direito cosmopolita (Silva, 2014: 118). Habermas propõe uma reconstrução comunicativa do projeto kantiano de paz, em outras palavras, a “reformulação da Organização das Nações Unidas (ONU) como uma organização supraestatal, baseada em uma cidadania e uma esfera pública mundial, capaz de estabelecer uma legislação obrigatória para os Estados-membros, dotada de poder coativo” (Durão, 2016: 376).

A sua alternativa sugere a possibilidade de existir uma “sociedade mundial descentrada”, isto é, uma ordem global “multinível” que não dispõe de um carácter estatal, mas que sustente o controlo da democracia quanto à dinâmica representada pelos sistemas interestatal e económico globais. Além das três concepções de Kant, a sociedade mundial multinível também requer três níveis de decisão: o supranacional, que assegura a paz e protege os DH, sem assumir um carácter de federação mundial de Estados; o transnacional, que lida com

os problemas económicos, sociais e ecológicos das grandes potências e uniões continentais de Estados através de conferências permanentes; e, o nível nacional, em que o controlo democrático sobre o poder estatal nacional e a economia nacional globalmente ligada podem ser readquiridos pelo mundo da vida de cada Estado e de suas respetivas esferas públicas (Saramago, 2019: 20). Simultaneamente, a reconstrução habermasiana do cosmopolitismo propõe uma organização cosmopolita que deve possuir o poder legislativo da Assembleia Geral da ONU (UNGA), o poder judicial do Tribunal Internacional de Haia e o poder executivo do Conselho de Segurança da ONU (UNSC) (Durão, 2016: 379-380).

Por fim, Saramago (2019: 25) detalha que Habermas só visualiza uma reforma democrática da ONU caso haja uma substituição do direito internacional para o direito cosmopolita. A mesma resultaria em processos decisórios que não diriam respeito apenas aos Estados, mas também aos cidadãos do mundo, reconhecidos como sujeitos constitucionais da organização mundial. Inclusivamente, Habermas incentiva a mudança da estrutura institucional da ONU servindo-se da incorporação de inovações que, por palavras suas, já presencia em outras organizações supranacionais, como o caso da União Europeia (UE) (Durão, 2016: 379; Saramago, 2019: 25).

A preocupação de Habermas pelo contexto internacional faz com que o seu trabalho seja um quadro bastante rico e complexo para compreender o papel da comunicação na ordem social e na democracia. Através das suas obras, podemos verificar que o autor ampliou os pensamentos da Teoria Crítica para o panorama internacional, mais especificamente, para o desenvolvimento da Teoria Crítica Internacional e da Teoria Crítica das Relações Internacionais. No capítulo seguinte, iremos abordar a teoria no seio da disciplina de Relações Internacionais, na qual estão incorporadas estas duas correntes.

1.3 TEORIA CRÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Após o exame dos pensamentos e contributos de Habermas para a Teoria Crítica, conseguimos perceber que a mesma foi sendo progressivamente mais inserida no âmbito do contexto internacional, com o intuito de interpretar os processos sociais, económicos e políticos que se entrelaçam numa escala global. Em concordância, Roach (2013: 174) menciona que o legado habermasiano foi extremamente importante, tanto para a chamada “terceira geração” de teóricos críticos da Escola de Frankfurt, como por exemplo, Axel Honneth, como também para o desenvolvimento da normativa da Teoria Crítica nas Relações Internacionais.

A Teoria Crítica Internacional agarra no projeto de modernidade iniciado no período do Iluminismo. Modifica-o e expande-o para uma normatividade universal, de modo a reforçar uma ênfase global, contribuindo com recursos conceituais e restrições materiais para emancipação universal. A mesma fortifica dois atributos fulcrais provenientes do Iluminismo: o *ethos* da crítica; e o espírito do cosmopolitismo (Devetak, 1995: 35). Não obstante, para os teóricos críticos das Relações Internacionais, o objetivo da teoria não é só descrever a realidade do sistema internacional, como no realismo e neorrealismo do pós-Guerra Fria. O seu intuito é interpretar a realidade como um sistema aberto das relações sociais e identidades em constante mudança, e da revelação no espaço internacional. Os mais prestigiados teóricos que contribuíram para a formulação desta teoria foram Robert Cox, Richard Ashley e Mark Hoffman (Roach, 2013: 174).

Robert Cox é o académico mais proeminente quando se fala no vínculo entre a Teoria Crítica e o contexto internacional. Começa por dizer que uma “teoria é sempre para alguém e para um propósito”, dado que “todas as teorias têm uma perspetiva” (Cox, 1981: 128). Adiciona ainda que, “as perspetivas derivam de uma posição no tempo e no espaço, mais especificamente, no tempo e no espaço social e político” (Cox, 1981: 128). Volta-se para a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica realizada anteriormente por Horkheimer, mas chama a Teoria Tradicional de “Teoria de Problema-Resolução” (*Problem-Solving Theory*). Razão pela qual é, primeiramente, pelo facto de que assumem características oriundas de uma metodologia positivista, supondo que o positivismo é o único fundamento para o conhecimento, e, de seguida, porque tendem a legitimar as estruturas sociais e políticas vigentes, uma vez que encaram o mundo como o encontram, não havendo espaço para um questionamento da ordem atual nem das relações sociais e de poder prevaletentes, assim como do seu quadro de ação (Cox, 1981: 128; Devetak, 2005: 141-142).

1.3.1 Robert Cox e a “Hegemonia” de Antonio Gramsci

A contribuição de Cox para a Teoria Crítica Internacional foi fortemente inspirada por Antonio Gramsci, um neomarxista italiano que esteve preso durante o regime de Mussolini nas décadas iniciais do século XX, conhecido pelo desenvolvimento dos seus próprios conceitos de “Hegemonia Cultural” e de “Materialismo Histórico” (Garcia & Saldanha, 2021: 207; Silva, 2005: 263). A noção de hegemonia surgiu do marxismo, com o objetivo de pensar nas diversas configurações sociais que se verificavam em pontos distintos no tempo e no espaço. Todavia, é Gramsci quem modifica e adequa o conceito para que seja pensado no âmbito das relações

sociais (Alves, 2010: 71), apresentando-o como uma discussão produtiva. Ou seja, Gramsci procura oferecer uma explicação para o facto de as revoluções socialistas e comunistas não terem ocorrido em países capitalistas e industrializados. Descreve a hegemonia como a supremacia e influência de uma classe ou grupo social que controla o Estado, cuja finalidade é incutir os seus valores, normas e crenças até ao ponto em que se transformam no senso comum de toda a sociedade. Assim, as perceções e perspectivas da classe operária são moldadas de maneira a legitimar e reforçar o *status quo* da classe dominante, a burguesia, havendo a produção do consentimento, em vez das revoltas e dos motins (Silva, 2005: 264-265).

Com esta noção, a hegemonia gramsciana destaca a criação de uma ordem política que combina a força coerciva e o consentimento de massas, garantindo múltiplas possibilidades de reinterpretar a realidade internacional, além de sublinhar a importância da cultura e da ideologia (Silva, 2005: 264; Alves, 2010: 73). Neste sentido, Gramsci recupera as reflexões de Nicolau Maquiavel em “O Príncipe”, quando o filósofo renascentista aconselha um governante a ser, simultaneamente, como uma “raposa” e um “leão”. Fortifica esse pensamento ao usar a analogia do “centauro”, descrevendo a ideia de combinar as habilidades humanas e selvagens num só governante. Assim, pode-se agir pela lei ou pela força. Ou seja, quando o primeiro método muitas vezes não basta, convém recorrer-se ao segundo (Maquiavel, 2015: 87-88). “Porque o leão não se defende das armadilhas, a raposa não se defende dos lobos; precisa, pois, de ser raposa para conhecer as armadilhas e leão para assustar os lobos” (Maquiavel, 2015: 88). Pelas razões apresentadas, parece que Gramsci se encontra no meio termo, visto que a sua concepção de Estado procura um equilíbrio entre a força e o controlo administrativo.

Sendo o materialismo histórico também fundamental em Gramsci, Cox incorpora a interpretação gramsciana no centro da política internacional, o que lhe permite analisar a forma como as relações de produção se encaixam com os mecanismos de hegemonia. Tanto que, “a relação de poder entre as classes dominantes e dominadas, dominação que é sustentada por uma estrutura de poder hegemónica, é ideológica por ser uma ordem historicamente específica formada por classes dominantes que busca se perpetuar através de valores universais indefinidamente” (Garcia & Saldanha, 2021: 208).

1.3.2 “Ontologias” e “Ordens Internacionais”

Tendo em conta que nas ciências sociais o cientista faz parte do objeto de estudo, conforme se explicita nas noções iniciais da Escola de Frankfurt, Cox dá importância à “Ontologia” (Silva, 2005: 256) para explicar como as formas sociais de produção e as condições

materiais de existência constituem a consciência social e os organismos políticos, bem como as ideologias e teorias situadas num determinado tempo histórico. As ontologias estão presentes na base de todas as reflexões, já que se fazem evidentes na maneira como enxergamos o mundo e o que nos rodeia, em decorrência de que estabelecem uma estrutura básica das entidades relevantes e das suas relações. Os termos que identificam essas entidades e suas relações têm significados ontológicos, mediante o resultado de descobertas ou revelações que, por sua parte, pressupõem e influenciam a ação do investigador (Garcia & Saldanha, 2021: 219; Silva, 2005: 256-257).

As ontologias das quais as pessoas interagem com o mundo que lhes rodeia derivam da sua própria experiência histórica e, no que lhes diz respeito, incorporam-se no mundo que constroem. Consequentemente, estas estruturas incorporadas de pensamento e prática podem tornar-se problemáticas, de maneira que os indivíduos deixam de ser capazes de lidar com novos problemas, cujas velhas ontologias não têm competência para lidar. No caso de existência de certezas sobre a ontologia, os indivíduos podem tornar-se céticos (Cox, 1996: 133).

Em particular, no estudo das Relações Internacionais, Silva (2005: 257) evidencia que, nos tempos mais recentes, a ontologia tem sido o Estado. Logo, a ontologia diz-nos que a abordagem científica, munida de objetividade e observação de eventos recorrentes, pode empobrecer a nossa compreensão das complexas relações sociais e políticas entre Estados e outros atores internacionais. Por esse motivo, Cox (1996: 134) reforça que “não devemos contribuir para a construção de um conhecimento universal e absoluto, mas sim para conceber uma nova perspectiva útil para enquadrar e trabalhar os problemas do presente”. É importante compreender que existe um mundo histórico real em que ocorrem os acontecimentos, sendo que a teoria é composta pela reflexão realizada sobre os anteriores. Porém, a separação entre teoria e eventos históricos transmite uma maneira exclusiva de pensar, na qual a teoria também alimenta a história, em virtude de como é feita através de indivíduos e coletividades, do que pensam e dos significados que dão às suas ações (Silva, 2005: 257).

Ser capaz de “desconstruir as construções ontológicas do presente passageiro é um primeiro passo em direção a um conhecimento mais pertinente, mas ainda relativo” (Cox: 1996: 134). Conhecer a história, e não só os eventos, dota um indivíduo de um conhecimento racional que transcende a época histórica específica, passando pela capacidade de compreender as mudanças históricas distintas em determinadas civilizações pelo método historicista, tornando todo o processo mais inteligível, acompanhado de uma perspectiva mais ampla (Garcia & Saldanha, 2021: 220).

Por isso, a Teoria Crítica Internacional assume que o mundo é naturalmente egoísta, desigual e inseguro, mas, não é natural e imutável, como nas Teorias de Problema-Resolução. O egoísmo, as desigualdades e as inseguranças não são naturais para os teóricos críticos, dado que são um produto de um processo histórico evolutivo em permanente transformação, numa espécie de tensão entre forças conservadoras que defendem a continuidade, e forças progressivas que, evidentemente, defendem a mudança (Mendes, 2019: 106).

Por conseguinte, visualizamos a existência de uma preocupação epistemológica sobre o conteúdo social das estruturas que englobam as Relações Internacionais, determinando os motivos dos Estados e os seus respetivos interesses. Adicionalmente, as interações estratégicas da política internacional, que resultam das Relações Internacionais, podem ser chamadas de “Ordens Internacionais”. Ou seja, para a Teoria Crítica, a ordem internacional está num estado de transformação constante, por meio da ação humana, que propicia alterações em direção à emancipação. Estas ordens internacionais são construídas a nível social e desenvolvem-se pela dialética com o decorrer da história (Mendes, 2019: 106; Silva, 2005: 260). De certo modo, percebemos que os Estados são agentes subjetivos, pois as suas motivações e os seus interesses são moldados por intermédio de circunstâncias históricas e de interações com outros agentes.

Voltando ao conceito de hegemonia, a sua centralidade é perceptível para explicar a manutenção da continuidade e estabilidade, tanto no domínio internacional como no domínio doméstico. Dadas as suas capacidades coercivas e o consentimento generalizado, Cox defende que os Estados dominantes têm criado e moldado ordens mundiais sucessivamente, adaptando o mundo aos seus interesses (Silva, 2005: 266).

Para uma estrutura histórica, o autor divide as ordens mundiais em três categorias: capacidades materiais; ideias; e, instituições. As capacidades materiais representam os potenciais produtivos e destrutivos, sendo reconhecidas como capacidades tecnológicas e organizacionais. As ideias dividem-se em dois tipos, a primeira consiste em significados intersubjetivos, isto é, noções fruto das relações sociais que podem reproduzir certos hábitos e comportamentos, como por exemplo, as pessoas subordinadas aos Estados que têm autoridade sobre territórios definidos. A segunda é determinada pelas imagens coletivas da ordem social detidas por diferentes grupos de pessoas, mais concretamente, diferentes pontos de vista sobre a natureza e as relações de poder (Cox, 1981: 135-137). Os significados intersubjetivos indicam a base comum do discurso social, enquanto as imagens coletivas são variadas e distintas, podendo ser opostas. Por último, as instituições são o meio de estabilizar e perpetuar uma determinada ordem, nas quais ocorre a reflexão das relações de poder. Nas mesmas, há o intuito de desenvolver capacidades materiais e ideias. Com o propósito de prevalecer neste ambiente,

tendências diferentes ou opostas podem ser lançadas e entrar em confronto (Cox, 1981: 135-137).

Cox associa as estruturas históricas a três esferas ou níveis de atividade: a organização da produção; as formas de Estado; e as ordens mundiais. Todas as anteriores podem ser estudadas como uma sucessão de estruturas rivais dominantes e emergentes. Por sua vez, estão interrelacionadas, embora que a relação entre as três não seja simplesmente unilinear (Cox, 1981: 137-138).

Para Silva (2005: 269), não restam dúvidas acerca da influência de Gramsci nos estudos de Cox e no contexto internacional. Revela que o pensamento gramsciano e sua abordagem marxista se reproduzem neste âmbito que, por sua vez, implementam ideias nos domínios da economia política internacional. Já Nunes (2012: 14), refere que Cox defende que todas as teorias das Relações Internacionais têm uma finalidade específica, podendo estar envolvidas ou na consolidação, ou na transformação de modelos políticos já em existência.

Mais detalhadamente, a Teoria Crítica Internacional não está apenas preocupada com o entendimento e a explicação das realidades existentes na política mundial, mas também tenciona criticar para que se possam transformar essas mesmas realidades. O seu interesse emancipatório é assegurar a liberdade de constrangimentos não reconhecidos, relações de dominação e condições de compreensão distorcidas que prejudicam os humanos e o seu futuro. O objetivo dessa emancipação no domínio internacional é romper as formas de injustiça que já vêm do passado, com base em valores humanos, ao promover as condições necessárias para a liberdade universal (Devetak, 2005: 145).

1.3.3 Andrew Linklater e Relações Internacionais

Contudo, no que concerne a uma análise mais precisa, Andrew Linklater é o teórico crítico que, efetivamente, posiciona a Teoria Crítica na disciplina de Relações Internacionais. De acordo com Pedro e Saramago (2014: 317), na obra *“The Transformation of Political Community: Ethical Foundations of the Post-Westphalia Era”* é possível identificar que “a preocupação central de Linklater é a da extensão da comunidade política para além do Estado-nação e assim da emergência histórica de novas formas de organização política que sustentem uma tripla transformação da sociedade internacional” (Linklater, 1998). Em adição, Mendes (2019: 107) reafirma que o destaque do autor é o desenvolvimento de um projeto emancipatório cosmopolita por intermédio de uma Teoria Crítica global das Relações Internacionais, ou

melhor, uma crítica cosmopolita ao sistema vestefaliano com o intento de expandir as fronteiras morais das comunidades políticas da atualidade, os Estados.

Para Linklater, dois pensadores são imprescindíveis: Kant e Marx. Ambos são vinculados aos temas de liberdade e universalismo derivados do iluminismo e partilham o desejo de criar uma sociedade universal de pessoas livres, através das suas críticas severas às formas de vida que impedem a expansão da moralidade e da política da sociedade (Devetak, 2005:146). O que o autor chama de “tripla transformação da sociedade internacional”, ou, por outra forma, “tripla transformação da comunidade política”, inclui: o reconhecimento público das diferenças culturais inseridas nos Estados, para uma maior e melhor tolerância e integração; o compromisso mais significativo para redução de desigualdades materiais, por intervenção da redistribuição de poder e de riqueza; e, o incentivo à universalização dos direitos legais e políticos para expandir as fronteiras moralmente arbitrárias da comunidade política, para que alcancem um maior número de indivíduos e para a autodeterminação democrática de políticas que lhes consigam afetar (Lensu, 1998: 402; Pedro & Saramago, 2014: 317).

Mais adicionamos que a teoria de Linklater se pode estruturar em três dimensões: a normativa, que estipula as fundações morais da Teoria Crítica, para identificar o entendimento global e o compromisso moral com a justiça internacional de indivíduos, grupos e Estados; a sociológica, que identifica os processos ou potenciais determinantes das estruturas internacionais do sistema internacional que podem ser transformadas, com base no desenvolvimento histórico das sociedades humanas; e, a praxeológica, que procura assimilar a estrutura lógica da ação humana, ou melhor, as ações e tarefas de transformação social que podem ser exploradas de modo a que se possa implementar e renovar as normas teóricas (Pedro & Saramago, 2014: 317).

Aludindo às questões de cidadania, comunidade e discurso de Habermas, Linklater procura transformar a comunidade política numa comunidade dialógica, na qual todos têm direito a participar e as posições morais estão sujeitas ao questionamento. Esse mesmo diálogo tem o propósito de estabelecer a ética e o consenso, evitando a exclusão (Silva, 2005: 271-272). Logo, quanto ao contexto internacional, o autor tenciona superar o conceito de Estado-nação pelo meio da emergência de cidadãos como atores globais via estruturas democráticas que disponham de poder regional e internacional. Nas suas ideias, uma sociedade de cidadãos mundiais orientados pela ética cosmopolita poderia fortalecer a paz e inibiria guerras e conflitos entre Estados. Melhor dizendo, o nível analítico da Teoria Crítica é transnacional porque, tal como estudámos anteriormente, a conceção de mundo dos teóricos críticos não se restringe

simplesmente ao vínculo entre Estados, inclui também as interações entre os cidadãos do mundo, independentemente das suas origens ou nacionalidades (Magalhães, 2012: 126).

Posto isto, interiorizamos que a Teoria Crítica Internacional se define como a adaptação dos conceitos da Escola de Frankfurt aplicada ao nível internacional, com o objetivo de compreender o fenómeno global da luta pela emancipação. Ao passo que, a Teoria Crítica situada nas Relações Internacionais, é definida pela investigação do próprio processo emancipatório assente na análise de normas e processos globais institucionais, como por exemplo, a lei, a economia e a diplomacia. Ao finalizar o presente capítulo, partimos para a seguinte análise do papel da Educação. Uma vez que o Estado, a Educação e a sociedade civil estão inteiramente interligados e possuem uma relação próxima, torna-se pertinente relacioná-los com as relações hegemónicas de poder, com a guerra, com a paz, e, por consequência, com o *Peacebuilding*.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO

O segundo capítulo da dissertação tem como foco a Educação. As suas abordagens constituem um dos pilares fundamentais para a construção de um mundo melhor, sendo imprescindível para o melhoramento individual e coletivo dos sujeitos. No desenrolar do capítulo, entenderemos que a Educação pode ser um motor que impulsiona a transformação social, que se molda consoante as necessidades e valores de uma sociedade, representando um ator que funciona como uma ferramenta para o desenvolvimento e emancipação humana.

O primeiro subcapítulo pretende explicar no que consiste a Educação ou um processo educativo e, em sequência, quais os seus significados e contributos no contexto internacional. Em primeiro lugar, explicamos que não há necessariamente uma definição exata de Educação, podendo representar uma pluralidade de processos que influenciam e transformam os indivíduos. A nível escolar, alguns autores realçam que esses mesmos processos podem servir para manter as elites e as desigualdades sociais. Num mundo cada vez mais global, refletimos que se devem reconhecer as necessidades da atualidade, de maneira que todos tenham o direito à Educação (Calleja, 2017; Reboul, 2000; Brandão, 2002; Bourdieu & Passeron, 1977; Moreira & Gomes, 2012; Silva, 2022; ONU, 2015; UNESCO – MNE, 2024).

O segundo subcapítulo é centrado em Maria Montessori, no seu método de ensino e no seu conceito de “Educação para a Paz”. Os seus procedimentos focam-se numa alternativa ao ensino formal, que asseguram uma autonomia e autoaprendizagem para os educandos. Partindo deste ponto, a autora observa a Educação como um meio para alcançar a paz, no qual um ambiente de harmonia e respeito mútuo pode ser cultivado desde a infância (Duckworth, 2006; Haskins, 2010; Montessori, 1972; Carter, 2023; Raymond, 2020; Giardello, 2015).

Terminamos o capítulo ao relacionar a Teoria Crítica com a Educação. Através de Horkheimer e Habermas, assimilamos a necessidade da emancipação dos indivíduos para que sejam livres da dominação. Com esse desígnio, abordar a Pedagogia Crítica de Freire é imperativo, uma vez que a Educação é vista como uma prática libertadora, focada na conscientização crítica e na transformação social. A Educação Libertadora do pedagogo garante o diálogo aos educandos, através do respeito e da troca de experiências. Um ser mais consciente está capacitado para assimilar o mundo que lhe cerca e, simultaneamente, lutar contra os sistemas elitistas e opressores (Duckworth, 2006; Morrow & Torres, 1998; Freire, 1967, 1970; Ruz, 1984).

2.1 EDUCAÇÃO: O QUE REPRESENTA A NÍVEL INTERNACIONAL?

Definir o conceito de Educação pode ser um pouco distinto, embora vários autores acabem por partilhar muitos pontos em comum. Colocam, sobretudo, o indivíduo como o sujeito no centro da atividade, ao caracterizar a Educação como um processo que influencia as pessoas. Por sua vez, essa influência resulta numa transformação que lhes permite a capacidade para interagir com o meio (Calleja, 2017: 109).

Reboul (2000) salienta que a Educação não é apenas ligada à escola, sendo que é feita, primeiramente, no seio familiar e, portanto, pela influência de outros fatores externos, como a rua, o desporto, a juventude, os media, entre outros. Para o autor, a Educação é um processo ou um conjunto de processos que consiste em determinadas funções que, através da prática e do exercício, geram o desenvolvimento e a formação do ser humano. Ou seja, esse é o resultado obtido pelos processos. Esta particularidade é também detalhada por Brandão (2002: 9), uma vez que “não há uma forma única nem um único modelo de Educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Podemos compreender que a Educação é, de certa forma, um conjunto de ações que desenvolvem os sujeitos que constituem a sociedade, com o objetivo de os preparar e capacitar de maneira integral. Os conteúdos adquiridos dão origem a um valor que é fundamental para o quotidiano dos indivíduos (Calleja, 2017: 109-110). Adicionalmente, Durkheim, famoso sociólogo, explica que: “[...] a Educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio a qual se destina particularmente” (Durkheim, 2007: 52).

Ao explorar o tema da Educação, é também necessário perceber os tipos de Educação existentes, mais concretamente: a Educação formal; não formal; e informal. A Educação formal é a mais conhecida. Consiste nos ensinamentos desenvolvidos pelo meio escolar, com lições e conteúdos previamente demarcados. Já a Educação informal, acontece quando os indivíduos aprendem pelo seu próprio processo de socialização, que carrega os seus valores e culturas distintas. Por último, a Educação não formal é a que se aprende no chamado “mundo da vida”, isto é, mediante os processos que incluem a partilha de experiências, especialmente em espaços ou ações coletivas do quotidiano. Em adição, entendemos que todas elas são complementares para a Educação e formação do ser humano (Patrício, 2019: 105-106).

Para o tema da dissertação, será escusado dizer que nos focaremos maioritariamente na Educação formal, pelo meio da análise às políticas educativas praticadas na Bósnia e Herzegovina. A escola é, em grande parte, responsável por moldar a sociedade, podendo-se observar as aprendizagens e os valores incutidos na mesma. Nos tempos contemporâneos, são cada vez mais recorrentes as críticas ao sistema escolar e à sua eficácia quanto à formação de indivíduos. Estas situações pertinentes estão também relacionadas com os desafios que a humanidade enfrenta, como por exemplo, nas sociedades que se encontram em recuperação após um conflito violento.

2.1.1 “Reprodução Cultural” e “Reprodução Social”

O sistema de ensino é muitas vezes visto como a essência da Educação, sendo o mecanismo de transmissão de valores que visam integrar o indivíduo na sociedade de forma plena. Embora essa perspectiva possa parecer simples e positiva em certos aspetos, Bourdieu e Passeron (1977) acreditam que há também uma dimensão menos favorável: o ensino pode servir como uma ferramenta para a perpetuação de disparidades sociais e divisões, ao destacar ou privilegiar uns certos grupos em detrimento de outros. A escola e o sistema educacional podem acabar por contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. Pena (2012: 4-5) reforça a visão de Bourdieu, ao referir que a função da escola é reproduzir as estruturas sociais, à semelhança do papel da religião, em tempos antigos. Ou seja, considera-se o ensino escolar como um mecanismo de manutenção das elites ou das classes mais poderosas, com o intuito de perseverar as suas posições de superioridade na sociedade.

De modo a aprofundar mais sobre as desigualdades, torna-se pertinente explorar a sociologia da Educação e introduzir os conceitos de “reprodução cultural” e de “reprodução social”. Na obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, Bourdieu e Passeron (1977) denominam por reprodução cultural, o processo pelo qual normas, valores, conhecimentos e práticas culturais de uma determinada classe social são transmitidos de geração em geração, através instituições educacionais. Por sua vez, estes meios culturais perpetuam a sua cultura dominante na sociedade, deixando os grupos marginalizados com uma representação minoritária ou inexistente nos sistemas educacionais (transmissão de tradições, línguas, artes, ideologias). Já a reprodução social, é o processo no qual as estruturas sociais são estabelecidas e reafirmadas, garantindo-se a manutenção das hierarquias. Logo, há uma perpetuação das disparidades sociais, o que dificulta determinadas posições sociais a aceder a

oportunidades educacionais ou outras formas de capital social e económico (acesso diferenciado a escolas, empregos, saúde) (Bourdieu & Passeron. 1977).

2.1.2 “Capital Cultural”

Mais detalhadamente, Bourdieu apresenta o termo de “capital cultural”, que se relaciona intimamente com os conceitos de reprodução cultural e social. Este serve para caracterizar as classes da sociedade, sendo definido pelo conjunto de recursos, competências e habilidades que um indivíduo possui, e a sua familiaridade com as normas e valores culturais dominantes. É uma analogia ao poder e ao aspeto utilitário relacionado com a posse de diversas informações, gostos e atividades culturais (Silva, 1995: 24). Do ponto de vista do autor, já nos foi interiorizado que a escola está longe de representar uma entidade neutra. A própria age de acordo com os ideais burgueses, ao assegurar a cultura da elite como legítima e modelo a seguir, de certa forma, nivelando todos os estudantes ao padrão em apreço. “Pela prática de uma pedagogia explícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados de sistema de disposições que constitui a condição de êxito da transmissão e da inculcação da cultura” (Bourdieu, 2007: 306).

Além do desempenho académico, a desigualdade educacional também pode ser medida através da oportunidade acesso a uma boa Educação. Por sua vez, os recursos herdados pelo indivíduo, independentemente das escolhas feitas ao longo de sua trajetória educacional, também são fatores determinantes no acesso a uma boa Educação. Como, por exemplo, a situação financeira dos pais, quando precária, pode criar obstáculos para o aluno e afetar negativamente seu êxito escolar (Ferreira & Gignoux, 2013). Não obstante, devemos ter em conta que o financiamento estatal também se destaca nas demais oportunidades educacionais: “uma maior desigualdade de oportunidades tende a estar associada a percentagens mais elevadas de matrículas no ensino técnico e profissional” (Ferreira & Gignoux, 2013: 240).

No entanto, com base na rápida evolução do processo de globalização e nas tensões a nível global, houve a necessidade constante de acompanhar os avanços da tecnologia, sem que se percam as raízes e as participações ativas dos países. Desde o século XX, tensões entre a tradição e a modernidade, ou entre a competição e a igualdade de oportunidades têm vindo a ser tidas em conta (Peixoto, 2018: 8). Dada a sua pertinência, compreendemos que a expansão da escolarização representa um ponto de viragem na Educação. Relativamente ao Sistema

Internacional, relembramos que o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, defende a liberdade, igualdade e solidariedade. Assim dizendo, todos devem ter liberdade de pensamento, consciência e de religião, tal como de opinião e de expressão. De igual forma, igualdade total entre homens e mulheres, e a solidariedade a níveis económicos e sociais, tais como remuneração, segurança social, condições de vida condignas, saúde e Educação acessíveis (Moreira & Gomes, 2012: 44). Além do mais, de acordo com o Artigo 26º, todos devem ter direito à Educação. A mesma é responsável pela expansão da personalidade humana, respeitando conjuntamente os DH e as liberdades fundamentais (Moreira & Gomes, 2012: 45).

2.1.3 ONU e as noções de “Norte Global” e “Sul Global”

As desigualdades são observadas no âmbito do contexto global, no qual surgiram as noções de “Norte Global” e “Sul Global”, sob uma perspectiva pós-colonial. Identifica-se um “Norte” desenvolvido, evoluído e democrático, com características avançadas no que toca a ciência, tecnologia, história, Educação, enquanto o “Sul” ainda se encontra em desenvolvimento. Esta perspectiva assume que os próprios são o resultado do período do colonialismo. Dado que as suas consequências permanecem atuais e globais, é de uma enorme importância modificar a Educação Global e para o Desenvolvimento, pois estas são centrais na reprodução e resolução de efeitos nas comunidades (Coelho, Caramelo & Menezes, 2018: 98-99). Conforme está estipulado na revista da plataforma portuguesa das ONGD (Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento), a solidariedade internacional é um contributo indispensável para o reconhecimento e combate às desigualdades, o que significa que a Educação Global permite formar educandos que adquirem as competências necessárias para se tornarem cidadãos ativos para com o que lhes rodeia, cada vez mais informados, críticos e conscientes das interdependências e dos desafios da atualidade (Silva, 2022: 32-36). A partir da década de 1990, o principal desígnio foi desenvolver no Norte Global uma maior consciência sobre a situação do Sul Global, o que resultou em alterações de atuação da Educação para o Desenvolvimento, tornando-se assim, mais compreensiva e consciente face às causas estruturais dos problemas da atualidade (Coelho, Caramelo & Menezes, 2018: 105).

De acordo com um relatório global de 2008, o Banco Mundial e outras agências caracterizam a necessidade de os Estados deterem uma governação adequada para a implementação de políticas educativas, através do controlo responsável dos sistemas de ensino. São identificadas uma série de áreas-chave que se definem como cruciais para alcançar a

Education for All (EFA), a “Educação para Todos” (UNESCO, 2008). Em 2015, a ONU e os seus 193 Estados-membros aprovaram a “Agenda 2030”, que estabeleceu dezassete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (SDG). Esta medida definiu as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para o ano de 2030, bem como a promoção da paz e da justiça através de objetivos e metas comuns entre nações (ONU, 2015). Mais detalhadamente, é descrito na página do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) da República Portuguesa o “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4: Garantir o acesso à Educação inclusiva de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Comissão Nacional da UNESCO – MNE, 2024). No ambiente deste objetivo, um dos intuitos específicos destaca a necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos e competências, não só acerca do desenvolvimento sustentável, dos Direitos Humanos e da cidadania global, mas também na promoção de uma cultura de paz e de não-violência (ONU, 2015).

Para darmos continuação ao tema da Educação, iremos prosseguir para o próximo subcapítulo, o tema da “Educação para a Paz” (*Education for Peace*), introduzido e apresentado por Maria Montessori em vários congressos. A sua abordagem permite-nos compreender o valor da introdução do conceito de paz no contexto de escola e alunos, tal como nos Estados e no âmbito das relações internacionais.

2.2 MARIA MONTESSORI E A “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”

Na viragem do século XIX para o XX, a Europa era o teatro para revisões na fundamentação da Educação e nos métodos de ensino. Nomeadamente, em Itália, novas ideias surgiram devido ao impacto da industrialização e urbanização, tal como a necessidade de estabelecer uma Educação para as massas que incluíssem as personalidades, a liberdade e a individualidade autónoma. Por esta altura, Maria Montessori, formada originalmente em Medicina, divergiu as suas atenções para a Educação e para a Pedagogia (Giardiello, 2015: 5).

Para a formação de uma nova sociedade, Montessori focou-se principalmente no desenvolvimento das crianças. Segundo a sua visão, o indivíduo deve estar presente num ambiente estimulante para que tenha liberdade de seguir a sua imaginação, e acompanhada por um professor que fosse mais um facilitador do que um instrutor. E mais, a sala de aula deve estar centrada na cooperação, em vez de na competição. No entanto, o seu trabalho menos conhecido é também o ponto de partida para nos focarmos neste subcapítulo. Em concreto, Montessori vê a Educação como um meio para a paz, sendo que as crianças em ambiente de sala de aula podem desenvolver uma aprendizagem dotada de formas de resolução pacífica de

conflitos, tanto a nível pessoal como global (Duckworth, 2006: 39). Por estes mesmos motivos, a autora reforça que: “a paz é um objetivo que só pode ser alcançado através de um acordo comum, e os meios para alcançar esta unidade para a paz são dois: em primeiro lugar, um esforço imediato para resolver os conflitos sem recorrer à violência - por outras palavras, para evitar a guerra - e, em segundo lugar, um esforço a longo prazo para estabelecer uma paz duradoura entre os homens. A prevenção dos conflitos é o trabalho da política; o estabelecimento da paz é o trabalho da Educação” (Montessori, 1972: 27, citado por Duckworth, 2006: 39-40).

No seu livro, “Educação e Paz”, a autora estrutura o que vêm a ser as fundações da Educação através da Paz. Para tal, o indivíduo tinha de ser criado e educado em liberdade, podendo usufruir da autodisciplina e da responsabilidade social. O adulto não deve doutrinar nem ser autoritário, em vez disso, deve ser um guia, com respeito pelo indivíduo e crença pelo seu potencial (Montessori, 1972).

2.2.1 “Método Montessori”

Mais detalhadamente, este intelecto cognitivo é cultivado pelo método de ensino criado pela autora, o “Método Montessori”. Esse método, tem como alicerces os seguintes princípios: a autoeducação; as salas de aula com alunos de diversas idades; o papel do professor; o ambiente preparado; e o gosto da criança pelo trabalho (Montessori, 1972; Haskins, 2010: 46-47).

Segundo Salomão (2013), a autoeducação é absolutamente crucial para o desenvolvimento da criança, no qual é incentivado o seu comportamento em liberdade e a capacidade de aprender por si própria. Ou seja, proporciona-se um ambiente em que se observa e experimenta coisas novas sem qualquer ajuda ou intervenção de um adulto. O facto de serem capazes de realizar tarefas sem qualquer interrupção, permite com que se possam aperceber dos seus próprios erros, o que resulta na autocorreção de forma espontânea. Isto significa que cada criança irá aprender no seu ritmo e superar as suas próprias dificuldades. Além disso, esta livre escolha de atividades ou doutrinas concede à criança uma liberdade para os repetir quando bem quiser. Logo, o indivíduo está constantemente a “autoeducar-se”. Haskins (2010: 48-49) menciona que o valor da observação como modo de compreender os alunos e controlar os seus passos não deve ser subestimado. É uma ferramenta fundamental para recolher dados sobre o progresso individual de cada aluno. A noção de autoeducação em Montessori representa o início das origens da autorresponsabilidade e autoconfiança, da capacidade de autodirigir a aprendizagem, e da resolução de problemas.

O modelo de salas de aulas com alunos de diversas idades (*multi-age classrooms*), encoraja um ambiente onde os indivíduos aprendem em conjunto. A diversidade de idades dentro de uma sala de aula dá espaço para a evolução da comunicação interpessoal entre os indivíduos, desenvolvendo o seu trabalho em equipa e melhorando a sua capacidade de liderança. Em simultâneo, também melhora o desenvolvimento académico (Carter, 2023). Neste modelo, as crianças afirmam-se e ouvem-se umas às outras, em virtude do reconhecimento da amizade, da inclusão, do perdão e do amor. Aliás, estas competências desenvolvidas serão também necessárias ao longo da vida, sendo transferidas para a idade adulta e para os círculos sociais, como a família, as comunidades e as organizações (Haskins, 2010: 52-53). Em adição, a aprendizagem entre pares também é abordada, uma vez que os mais novos aprendem com os mais velhos. Os mais velhos assumem papéis de liderança, capazes de liderar e influenciar os mais novos. Reforçam a sua própria aprendizagem, tal como o cultivo de competências críticas como a liderança, a responsabilidade e a empatia. Os mais velhos usufruem de uma aprendizagem individualizada, equipada com a oportunidade de visitar e consolidar conhecimentos, enquanto os mais novos são expostos a materiais mais avançados, o que promove a sua curiosidade intelectual. Por outras palavras, todos progridem ao seu próprio ritmo. Por último, este modelo desenvolve as competências linguísticas e sociais nos indivíduos sobretudo nos mais pequenos. As aulas mistas aumentam os comportamentos pró-sociais e reduzem as interações negativas entre alunos de diferentes idades, o que se traduz num resultado positivo no desenvolvimento social das crianças (Carter, 2023).

Na pedagogia de Montessori, o professor não é apenas professor, é também um guia, um mentor e um observador. Atua como um guia, dado que conduz as crianças no seu processo educativo. É um facilitador que orienta os alunos para a autodescoberta e aprendizagem independente, em vez de ser a única fonte de informação. Atende às necessidades de cada discente através de uma observação e compreensão cuidadosa, fornecendo uma orientação individualizada abastecida de materiais e atividades adequadas ao momento em questão (Springer, 2023). De seguida, é também um mentor que constrói relações fortes com os seus alunos. Essas relações não correspondem apenas à aprendizagem académica, mas também ao desenvolvimento emocional, social e moral. Complementam um ambiente responsável e respeitoso, repleto de apoio e carinho que, por consequência, ajuda as crianças a tornarem-se mais confiantes, resilientes e propícias para agir em comunidade (Springer, 2023). Por fim, é um observador que se mantém atento aos progressos, desafios e interesses dos seus respetivos alunos. Desta forma, consegue obter informações úteis acerca da aprendizagem da criança, apercebendo-se dos seus pontos mais fortes e mais fracos. Logo, é capaz de adaptar o ambiente

e as atividades às necessidades individuais de cada aluno, o que lhe possibilita uma intervenção atempada em relação às suas dificuldades (Springer, 2023). O papel do adulto em Montessori é nunca ajudar mais do que o mínimo necessário. Deste modo, o docente fica satisfeito ao ver que a sua ajuda é cada vez menos precisa, usufruindo da chance de observar de perto o desenvolvimento da vida (Salomão, 2013).

Tal como foi mencionado anteriormente, Montessori preocupou-se em oferecer aos indivíduos um ambiente que lhes proporcionasse uma aprendizagem e desenvolvimento de forma autónoma e segura. Por isso, o ambiente ideal preparado deve providenciar uma Educação livre e autónoma, sendo um espaço limpo, acessível e acolhedor, constituindo a vida normal. Não devem existir quaisquer barreiras, o que significa que a criança não precisa da autorização do adulto (Figueiredo & Sousa, 2020: 3). Este ambiente também não deve ser hiperestimulante, mas tudo o que o representa deve ter algum contributo ou servir as atividades desenvolvidas. Melhor dizendo, o ambiente de sala de aula consiste num mundo em liberdade, do qual todos podem usufruir uma vida completa, livre de restrições (Salomão, 2013).

Em última instância, deve ser despoletado o gosto da criança pelo trabalho, mediante uma aprendizagem que ofereça experiências ou desafios aliciantes, satisfatórios e intrinsecamente gratificantes. Nas suas salas de aula, Montessori mostra que o trabalho é uma atividade escolhida livremente. Isto é, será feito um esforço por parte da criança para aprender coisas novas, o que significa que não há tanto espaço para a frustração ou para o desânimo. E, por mais surpreendente que seja, as crianças entram em níveis profundos de concentração devido a esta estratégia (Haskins, 2010: 54-55).

2.2.2 “Educação Cósmica” para um de Mundo de Paz

Outro conceito de Montessori importante para o conteúdo desta dissertação, é o de “Educação Cósmica”. Consiste numa visão cósmica do mundo, uma visão em que está presente a união, a diversidade e o propósito do mesmo. Dá aos indivíduos a oportunidade de explorar, estudar e adquirir conhecimento de forma livre, não apenas da globalidade do universo, mas também da sua complexidade. Esta perspetiva oferece uma possibilidade de descoberta de muitos tipos de inter-relações que existem no mundo e como este funciona. Ainda assim, o “cosmos” incorpora uma noção de interdependência que pode ser de várias forças cósmicas ou de várias interdependências no contexto de uma única força. Através disso, as crianças apercebem-se da importância da colaboração a nível cósmico (Grazzini, 2013: 112). Salomão (2013) salienta a importância da interconexão de todas as coisas, pois todos dependem uns dos

outros para existir. Essa mesma visão garante que os indivíduos tenham consciência do que há no mundo, e da existência da ordem da natureza e do universo. Hayes (2005: 2-8) expõe os contos e as fábulas cósmicas que apelam ao poder da imaginação, incutindo bons valores morais.

Assim, podemos considerar que Montessori é uma visionária ao nível da Educação, porque vê a criança como um poder mundial, capaz de reconstruir as sociedades civis. Por esse motivo, a autora vê a Educação como um instrumento para alcançar a paz mundial. Desde criança, cada indivíduo poderá ter um certo potencial para servir a humanidade e as comunidades, apto a participar na construção de uma sociedade menos conflituosa. Um mundo melhor, no qual as guerras podem ser cada vez mais evitadas (Raymond, 2020).

Apercebemo-nos da importância da visão de Montessori e conseguimos achar uma relação da Educação e da pedagogia montessoriana com as Relações Internacionais e os estudos da paz. Aliás, no pós-Segunda Guerra Mundial, a autora participou em diversas conferências e reuniões da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de criar o Instituto Internacional da Educação e de promover a paz internacional no mundo, servindo-se da Educação (Giardello, 2015: 14).

Num mundo progressivamente mais global, os indivíduos precisam de usufruir de uma Educação que lhes desperte interesse, equipada com ferramentas úteis para desenvolver o conhecimento e aprender através da experiência. Os princípios da Educação para a Paz de Montessori providenciam uma visão valiosa, à medida que enfatizam a importância da Educação, da empatia e da cidadania global para a construção de um mundo pacífico. A fomentação destes valores desde tenra idade, alinha-se com os campos estudados, cujo objetivo é suportar e regular um mundo onde conflitos são resolvidos de forma não-violenta. Em seguida, iremos relacionar a Teoria Crítica com as noções de Educação e de Pedagogia que já obtivemos nos subcapítulos anteriores. Neste âmbito, exploraremos também a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Esta última observação aos conceitos trabalhados no capítulo anterior e no presente capítulo servirão para complementar os Estudos da Paz e para analisar o estudo de caso, a Educação na Bósnia e Herzegovina.

2.3 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: PEDAGOGIA CRÍTICA

Em primeira instância, a Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno procurou fugir aos métodos da Teoria Tradicional, principalmente, através do conceito de emancipação e libertação dos indivíduos face às tradições e valores impostos pela sociedade. De seguida, com

Habermas, surgem as noções de auto-compreensão e autor-reflexão dos indivíduos para se auto-emanciparem da dominação. Ou seja, a Teoria Crítica atinge um caráter mais global, divergindo para as relações entre Estados e, posteriormente, para o campo das Relações Internacionais, com Linklater e Cox.

Com a necessidade de providenciar uma Educação que produza alunos mais confiantes e independentes, capazes de criar uma sociedade com maiores valores morais e sociais, abordamos o conceito das Escolas de Montessori e a sua procura por uma cultura da paz. Ao juntar a Teoria Crítica e a Educação, vemos que educadores como Montessori, ou até, Paulo Freire, um dos mais influentes pedagogos críticos, desenvolveram uma Educação que promove a paz, com o objetivo de enriquecer os indivíduos com um pensamento crítico e uma coragem moral, capazes de lutar por uma mudança social (Duckworth, 2006: 40). Ao olharmos para a Educação de uma forma crítica, questionamo-la de modo a avaliar o seu propósito no seio de uma sociedade. Mesmo assim, Morrow e Torres (1998: 136) salientam que enquadrar Freire na Teoria Crítica pode ser um pouco problemático, uma vez que os seus fundamentos têm origem na teoria social brasileira e em problemas específicos relacionados com a Educação, ao contrário de Habermas e de outros pensadores contemporâneos da Escola de Frankfurt. No entanto, quando se relaciona Teoria Crítica e Educação, acreditam que existe uma certa afinidade da Pedagogia Crítica com o tema.

2.3.1 Educação e Transformação Social

Em “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire realça a urgência da alfabetização e da conscientização das massas no Brasil, visto que o país tinha cerca de metade da população analfabeta na altura. Posto isto, o seu trabalho reflete uma opinião que mostra que os indivíduos são “pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão” (Freire, 1967: 3). Ao situar o contexto brasileiro, Freire (1967: 46-48) refere que o país passa por uma transição social na década de 1960, saindo de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade reflexa ou aberta”, com “elites distanciadas do povo, superpostas à realidade”. Neste meio, o povo está imerso num processo do qual está habituado a seguir, sendo incapaz de tomar uma decisão, em razão de ser “comandado pelos apetites da elite”.

A nível educativo, reforça a necessidade de uma transformação social. Esta deve permitir que Homem tenha uma Educação na qual haja a discussão corajosa da sua problemática, “que o colocasse em diálogo constante com o outro”, tornando-o num “ser cada

vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade” (Freire, 1967: 90).

O autor fala ainda em combater a “inexperiência democrática”, o que significa que o país necessitava de passar por uma democratização capaz de o libertar educacionalmente. Logo, sugere a criação de um plano para combater o analfabetismo, sobretudo nos locais mais rurais e desfavorecidos do Brasil, que consiste também em uma tática de desenvolvimento à “consciência crítica”. Nesta reorganização educativa, os indivíduos, dotados de um pensamento reflexivo e crítico, podem assumir posições no centro de um clima dinâmico dessa mesma fase de transição. Uma Educação que contribuisse para tal, faria com que o povo passasse de uma transitividade ingênua à crítica, o que evitaria a sua própria massificação (Freire, 1967: 106).

2.3.2 “Pedagogia do Oprimido”

Já na obra “Pedagogia do Oprimido”, o autor incita a uma libertação “a partir de situações vivenciadas em condições concretas de dominação que dão lugar à conscientização, a um tomar conta dos oprimidos por eles mesmos” (Ruz, 1984 :31). O autor começa com uma análise profunda sobre a relação entre o opressor e o oprimido, ao observar que a sociedade é estabelecida com a finalidade de que o oprimido se mantém numa posição subalterna. Assim sendo, os opressores podem exercer o seu poder e a sua violência de maneira a “desumanizar” ambos os lados. Contudo, a luta dos oprimidos com o intuito de recuperar a sua humanidade requer uma internalização da lógica do opressor. Esta tarefa humanística é um desafio para os aprisionados, pois só se conseguem libertar a si mesmos se também libertarem os opressores da sua própria dinâmica de poder (Freire, 1970: 19-20). Neste assunto, também verificamos que é essencial a existência de uma “práxis”, isto é, a união entre a reflexão e a ação, que seja voltada para a liberdade. Sem a sua existência, não será possível transformar o mundo, nem haverá espaço para a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1970: 25). Por outros termos, percebemos que a pedagogia freireana é uma pedagogia de ação, cujo objetivo é a mudança da sociedade.

Dois conceitos basilares da Pedagogia de Freire são a “Educação Bancária” e “Educação Libertadora”. Para o pedagogo, a Educação Bancária representa o ensino tradicional, no qual o educando é um sujeito passivo. O método de aprendizagem consiste na memorização mecânica do conteúdo narrado. Deste jeito, os educandos são os “depositários”, e o educador, o “depositante”. Nesta concepção bancária, o poder criador dos educandos é minimizado, já que a sua ingenuidade é estimulada, em vez da sua criticidade. Melhor dizendo, a passividade satisfaz

aos interesses dos opressores, dado que não se irá orientar para a conscientização dos educandos. (Freire, 1970: 37-39). Por outro lado, a Educação Libertadora, ou “problematizadora”, já não tem como principal foco o ato de depositar, o de transmitir conhecimentos e valores aos educandos que atuam como “meros pacientes”. O educando disfruta de uma Educação que serve à libertação, trabalhando juntamente com o docente. Torna-se num sujeito ativo, consciente e crítico, ciente da realidade que o rodeia, sendo capaz de entender as estruturas opressivas e de realizar a superação (Freire, 1970: 43-44).

Segundo Morrow e Torres (1998: 148), a pedagogia libertadora de Freire convida ao diálogo, à troca de experiências de forma consciente e respeitosa. O diálogo surge no contexto de diversas lutas sociais e políticas focadas na libertação, tendo em conta que não é apenas uma ferramenta central de caráter pedagógico e educativo. Pode também ser um método que contribui para a desconstrução de discursos políticos e pedagógicos.

Para finalizar este subcapítulo, consideramos relevante mencionar que a conscientização crítica é central na pedagogia do oprimido. O único caminho a seguir deve ser a conscientização de uma determinada situação. Só ela prepara o Homem, através de um plano de ação, para a luta contra os obstáculos que ameaçam a sua humanização (Freire, 1970: 72). Uma Educação que permita a análise crítica do mundo circundante, organiza e prepara um indivíduo capaz de agir contra as forças opressoras que mantêm o *status quo*.

Partindo deste ponto, conseguimos identificar que a pedagogia freireana não tem só o objetivo de libertar os oprimidos, mas sim, toda a sociedade em geral. O autor acredita que é exequível a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e, consequentemente, mais pacífica, com recurso a uma Educação que tenha como foco a transformação social. Para que possamos entender mais sobre a Paz e sobre a construção de um mundo pacífico, será agora oportuno abordar os Estudos da Paz, mais propriamente, o conceito de *Peacebuilding*, a sua aplicação e os seus efeitos nos Estados e nas comunidades.

3. ESTUDOS DA PAZ: DA VIOLÊNCIA À PAZ

O terceiro capítulo da dissertação, é também o mais longo, e engloba todo o desenvolvimento do termo “Paz”, altamente influenciado pelos conflitos do século XX, desde as guerras mundiais ao pós-Guerra Fria. O conceito de paz vem a intensificar-se no eixo das organizações e comunidades internacionais, nomeadamente, nos fenómenos pertencentes à segurança humana e às causas humanitárias. À medida que as guerras e os conflitos assumiram novas dinâmicas, o conceito enveredou por diversos caminhos e sofreu várias reformulações, passando a integrar de forma crescente as esferas políticas, sociais e culturais das organizações e dos Estados.

O primeiro subcapítulo alberga todo o contexto histórico sobre os Estudos da Paz, desde a sua origem como disciplina académica até aos diferentes tipos de paz delineados por Johan Galtung, em particular, as suas conceções sobre a Triangulação da Violência, a Triangulação da Paz, e a distinção entre a Paz Positiva e a Paz Negativa. Além disso, abordamos também outras perspetivas de paz, com fundamentos na transformação de conflitos de John Paul Lederach (Oliveira, 2017; Galtung, 1969, 1971, 1990, 1996a, 1996b, 2007; Filho, 2014, Baltazar, 2007, Pureza & Cravo: 2005: 8, Lederach, 1995; Toledo & Facchini, 2017).

O segundo subcapítulo leva o conceito de paz para o panorama de ação das Nações Unidas, que precisou de adaptar as suas operações e procedimentos à conflitualidade demasiadamente complexa ao longo da sua extensão temporal, em especial, após o final da Guerra Fria. Com a estipulação das reformas de Boutros Boutros-Ghali, Kofi Annan e Lakhdar Brahimi, foram desenvolvidas as abordagens centradas na diplomacia preventiva, na prevenção de conflitos, no *Peacemaking*, no *Peacekeeping* e no *Peacebuilding*. Focar-nos-emos mais nesta última e nas suas diversas dimensões de atuação na reconstrução pós-conflito, identificadas por Oliver Ramsbotham (Kaldor, 1999; Guerra & Blanco, 2018; Roberts, 1996; Boutros-Ghali, 1992; Zittel, 2002; Annan & Brahimi, 2000; Touval, 1994; Galtung, 1976; Cottey, 2008; ONU, 2008; Cravo, 2017; Ramsbotham, 2000; Ramsbotham, Woodhouse & Miall, 2005; Berdal, 2009; Gazzini, 2017; Pouligny, Chesterman & Schnabel, 2007).

Em último lugar, o terceiro subcapítulo enumera uma série de visões ao modelo de *Peacebuilding*, que foi amplamente questionado, mesmo com os seus avanços conceituais e institucionais. Abordamos diversos autores que elaboraram as suas críticas acerca da Paz Liberal e das intervenções internacionais, como Roland Paris, Oliver P. Richmond, Simon Chesterman, David Chandler, Michael Pugh e Roger Mac Ginty. Neste âmbito, repartimos as críticas em procedimentais (ou reformistas) e estruturais, e apresentamos as propostas de Paz

Híbrida e de Paz Emancipatória (Cravo, 2017; Guerra & Blanco, 2018; Duffield, 2001; Paris, 2004; Richmond, 2005, 2006, 2011; Call & Cousens, 2008; Chesterman, 2004; Cox, 1981; Chandler, 2006, 2010; Pugh, 2005; Mac Ginty, 2011).

3.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DA PAZ

O termo “Paz” nasceu no contexto acadêmico na década de 1950, nos Estados Unidos da América, começando por ser associado à “pesquisa do conflito” (*conflict research*), devido à preocupação com a resolução pacífica dos conflitos em larga escala da época. Por esses motivos, foi criado o “*Journal of Conflict Resolution*”, em 1957, e o “*Center for Research on Conflict Resolution*” na Universidade de Michigan, em 1959. Em simultâneo, surge também uma preocupação semelhante na Europa, que leva a palavra a ser utilizada por investigadores para o centro da sua própria “pesquisa de paz” (*peace research*) (Oliveira, 2017: 153).

Neste âmbito, Johan Galtung, sociólogo e investigador norueguês, funda o “Instituto de Pesquisas de Paz de Oslo”, ou “*Peace Research Institute Oslo*” (PRIO), em 1959, criando também o “*Journal of Peace Research*”. Através do editorial em questão, Galtung incentiva a utilização da paz como um objeto de estudo científico (Oliveira, 2017: 151-152). Posto isto, percebemos que os Estudos da Paz se destacam nos seus momentos iniciais como uma identidade intelectual distante das correntes provenientes das Relações Internacionais e dos estudos estratégicos, tendo-se instaurado como uma área interdisciplinar de pesquisa (Oliveira, 2017: 153).

Posteriormente, o autor procurou correlacionar a “Violência” com a “Paz”, com o objetivo de se aproximar de uma definição mais aprimorada de paz. Com isto, para que exista uma ideia de paz, devemos começar por seguir três princípios: o termo tem de ser utilizado para objetivos sociais, pelo que é aceite verbalmente por grande parte dos indivíduos, mas não necessariamente pela maioria; esses mesmos objetivos podem até ter as suas dificuldades para serem alcançados, mas não devem ser impossíveis de concretizar; e, em último lugar, afirmar que a paz é a ausência de violência é uma premissa que deve ser mantida como válida (Galtung, 1969: 167).

3.1.1 A “Triangulação da Violência”

Para o autor, a violência é um ato realizado por um sujeito com o intuito de causar dano a outro, o que significa que “por definição é a causa da diferença entre a realização atual e a

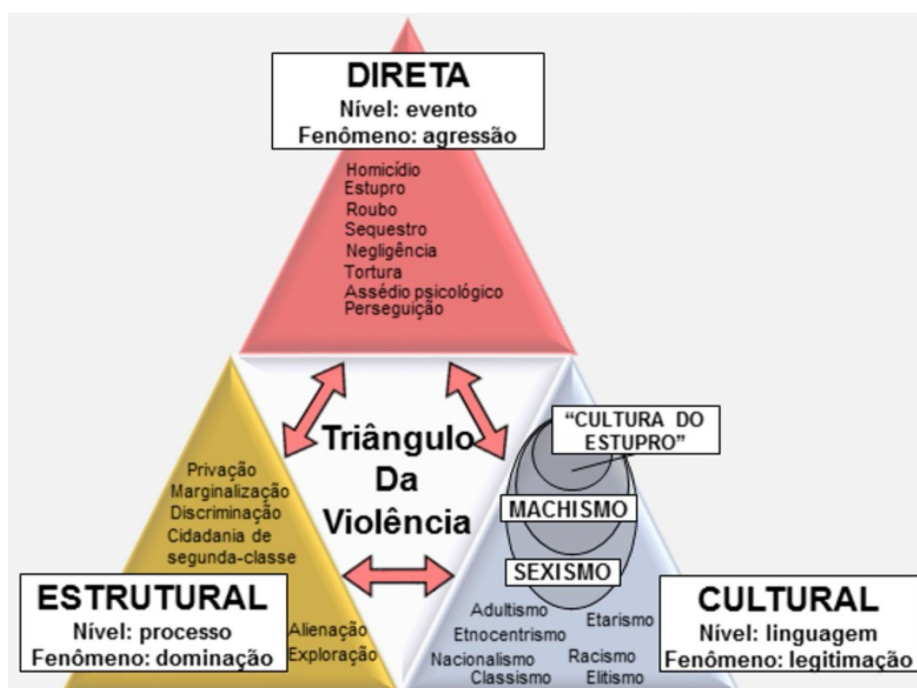
realização possível” (Galtung, 1969: 172). Mais acrescentamos que a criação do conceito de paz está relacionada com a redução da violência, bem como a sua total prevenção (Galtung, 1996a: 20). Com o passar do tempo, o seu estudo sobre a violência foi sendo cada vez mais desenvolvido e detalhado. Dentro do mesmo, estipularam-se os conceitos de “Violência Direta”, “Violência Estrutural” e “Violência Cultural”, a chamada “Triangulação da Violência” (Galtung, 1969; 1996a) Perante observação, verificamos que, em primeira instância, Galtung só definiu a “direta” e a “estrutural”.

A “Violência Direta” é aquela que tem como objetivo central causar dano, podendo ser físico ou psicológico, com ou sem a presença de um ator, objeto ou intenção clara. Este tipo de violência é facilmente identificável, uma vez que tem uma curta duração e possui uma abordagem “mais pessoal” (Galtung, 1969: 169-172; 1971). Já a “Violência Estrutural” é mais difícil de descrever, pois não exige a presença de um agente específico para causar dano (Galtung, 1969: 173). De acordo com Galtung (1969: 175), este conceito está relacionado com a globalidade das estruturas sociais num todo, tornando-a mais complexa, ou até mesmo, perto do invisível. É uma resposta à privação de necessidades básicas, o que pode, a longo prazo, levar à deterioração precoce de indivíduos. A falta de segurança, Educação e saúde é um exemplo claro desse tipo de violência contínua na sociedade (Galtung, 1971). Um dos exemplos práticos de Violência Estrutural tratado por toda esta dissertação será a correlação entre os baixos níveis de Educação e os padrões de vida inferiores, como no caso de Freire e a Educação no Brasil. Ou seja, verificamos que os Estudos da Paz nos permitem investigar algo que não é tão fácil de observar à primeira vista, dado que a Violência Estrutural poderá estar enraizada na esfera política, social e económica dos Estados, o que mostra que a injustiça e as desigualdades podem ser razões pelas quais se propiciam, muito facilmente, futuros conflitos (Lawler, 2008).

Mais adiante, já na década de 1990, o autor acrescenta à temática da violência o conceito de “Violência Cultural”. Segundo Galtung (1996a: 20), toda ela é simbólica, estando ligada a elementos socioculturais. Esses elementos podem estar associados à religião e às ideologias, às línguas e à arte, à ciência e ao direito, aos meios de comunicação e à Educação. De acordo com Conti (2016), a Violência Cultural não é necessariamente a causadora direta ou indireta da violência, em vez disso, pode ser a legitimadora ou a justificadora da mesma. Uma nota relevante acerca deste conceito de violência em relação aos anteriores é que a cultura não está presa a uma duração temporal curta ou longa, mas sim, permanente (Galtung, 1996a). Adicionalmente, Felipe Lopes (2013: 174) realça que Galtung, ao desenvolver e conceber os conceitos de paz e Violência Cultural, coloca a dimensão da cultura no seio dos conflitos violentos. No entanto, Conti (2016) avisa que temos de estar cientes que utilizar o termo

“cultura” pode ser demasiado amplo. É importante não incorrer no erro de generalização e classificação que identifica culturas inteiras como violentas, quando a mesma pode meramente possuir um aspeto específico de Violência Cultural (Galtung, 1990: 291). Caso aconteça, há a possibilidade de se reproduzirem injustiças (Conti, 2016). Para abordar os conceitos de violência de Galtung, segue-se uma figura que os detalha de forma concisa, e com exemplos:

Figura 1 – Tipos de Violência e suas Interações



Fonte: Conti, 2019.

3.1.2 “Paz Negativa” e “Paz Positiva”

Outros conceitos marcantes definidos por Galtung são a “Paz Negativa” e a “Paz Positiva”. A noção de “Paz Negativa” está relacionada com o entendimento de que a paz não é apenas o contrário da guerra, mas sim, o contrário de todas as formas de violência (Filho, 2014: 181). Ou seja, a ausência de Violência Direta, dá origem à Paz Negativa (Baltazar, 2007: 174), sendo que na mesma não se procuram resolver as verdadeiras causas profundas de um conflito. Por outro lado, a “Paz Positiva” não está só ligada aos conflitos e às chamadas “guerras”, uma vez que inclui todas as restantes formas de violência, como as questões individuais e sociais (Filho, 2014: 181). Logo, a Paz Positiva ocorre quando há a eliminação da Violência Estrutural e/ou cultural (Baltazar, 2007: 174). Tendo em conta o que estudámos no capítulo anterior sobre

Educação, conseguimos identificar que a “Educação para a Paz” está também relacionada com a noção de paz positiva (Filho, 2014: 181).

Mais concretamente, “Galtung constrói, assim, uma distinção na conceitualização da paz que será basilar para o desenvolvimento desta disciplina – a “Paz Negativa” enquanto ausência de guerra e a “Paz Positiva” enquanto comunidade humana integrada, justiça social e liberdade” (Pureza & Cravo, 2005: 8). Em seguida, providenciamos também uma sistematização das principais premissas que explicitam a diferenciação entre a Paz Negativa e a Paz Positiva:

Figura 2 – Conceito de Paz na Perspetiva de Johan Galtung



Fonte: Fisas, 2004: 19-20.

3.1.3 A “Triangulação da Paz”

Galtung estruturou, simultaneamente, a “Triangulação da Violência” e a “Triangulação da Paz”. Este marco importante nos Estudos da Paz levou a disciplina a assumir um caráter multinível, pois foi reconhecido o compromisso de retratar os vários níveis implicados “na formação dos conflitos e nas condições para a paz, incluindo o individual, o comunitário, o estatal e o internacional” (Oliveira, 2017: 154). Será agora necessário estudar os conceitos de

“Paz Direta”, “Paz Estrutural” e “Paz Cultural”, a “Triangulação da Paz” correspondida, em oposição às definições de violência (Galtung, 1969; 1996a).

A “Paz Direta” é identificada pela ausência de violência física e comportamentos violentos notórios entre indivíduos ou grupos (Galtung, 1996b). A sua existência irá originar a cooperação e o bem-estar de uma sociedade (Galtung, 2007: 30-31). “A Paz Positiva direta consistiria na bondade verbal e física, boa para o corpo, a mente e o espírito do Eu e do Outro; dirigida a todas as necessidades básicas, à sobrevivência, ao bem-estar, à liberdade e à identidade. O amor é o epítome disto: uma união de corpos, mentes e espíritos” (Galtung, 1996b: 32).

A “Paz Estrutural” representa a ausência de Violência Estrutural, ou melhor, o absentismo de desigualdades sistêmicas e de injustiças relacionadas com instituições e estruturas sociais (Galtung, 1996b). Com a mesma, é criado um ambiente livre e sustentável, composto por direitos de equidade e igualdade (Galtung, 2007: 30-31). “A Paz Positiva estrutural substituiria a repressão pela liberdade e a exploração pela equidade, e reforçaria isto com diálogo em vez de penetração, integração em vez de segmentação, solidariedade em vez de fragmentação e participação em vez de marginalização. Algumas estruturas grandes e verticais (alfa) podem ser necessárias, mas as estruturas pequenas e horizontais (beta) são mais bonitas (evitando demasiada estruturação). Isto também se aplica à paz interior: a tarefa é criar a harmonia do corpo, da mente e do espírito. Chave: diálogo exterior e interior consigo próprio” (Galtung, 1996b: 32).

A “Paz Cultural” está relacionada com a transformação de normas, valores e práticas culturais que, por sua vez, legitimam e validam a violência, ao prejudicar indivíduos ou grupos específicos (Galtung, 1996b). Através da presente conceção, há a possibilidade de criar uma cultura de paz que estimula o diálogo e autorreforça a presença dos ciclos de paz (Galtung, 2007: 30-31). “A Paz Positiva cultural substituiria a legitimação da paz pela legitimação da violência; na religião, na lei e na ideologia; na linguagem; na arte e na ciência; nas escolas, nas universidades e nos media; construindo uma cultura de Paz Positiva. No espaço interior do Self, isto significa abrir-se a várias inclinações e capacidades humanas, não reprimindo” (Galtung, 1996b: 32).

Com as figuras apresentadas nas páginas anteriores, conseguimos entender que Paz Negativa é a ausência total de guerra e que Paz Positiva é a ausência de violência, sendo construída pelo meio da complementaridade entre as definições das três “pazes”.

3.1.4 Outras Perspetivas de Paz

Embora Galtung tenha sido o principal precursor dos Estudos da Paz, abordando os conceitos de paz e violência, outras ideias surgiram por parte de diferentes autores, como é o caso de John Paul Lederach. Para que se possa desenvolver um enquadramento concetual, é necessário compreender que a implementação da paz é muito mais do que apenas alcançar um cessar-fogo ou pluralidade de negociações (Lederach, 1995: 71).

Lederach defende o que vem a ser chamado de “transformação de conflitos”. De modo geral, a sua sugestão consiste em estabelecer padrões que sejam capazes de assimilar as realidades locais que, em muitos dos casos, sustentam o conflito, e propor mecanismos que sejam capazes de mudar e transformar uma situação (Toledo & Facchini, 2017: 157). Tal como Oliveira (2017: 163) complementa, Lederach sente a “necessidade de se ir ao epicentro do conflito (isto é, às suas raízes principais e profundas) para que uma paz sustentável seja alcançada”. Esta transformação irá criar oportunidades a longo prazo capazes de enxergar os conflitos sociais, que pode garantir a redução da violência e, simultaneamente, a reestruturação da sociedade, pelo meio da Educação, ativismo não-violento, mediação, e ainda por uma estratégia de intervenção multidimensional, multinível e multitemporal (Toledo & Facchini, 2017: 157; Oliveira 2017: 163).

À semelhança de outros autores referidos nesta dissertação, Lederach também aborda o tema da cultura, através da “transformação de conflitos interculturais”. Num determinado processo de paz, a compreensão das diferenças culturais deve ser tida em conta, visto que as abordagens tradicionais de resolução de conflitos fracassam muitas vezes em contextos interculturais (Lederach, 1995). Posto isto, deve ser concebida e utilizada uma metodologia mais ajustada às realidades e culturas locais. A paz verdadeira só pode ser alcançada se os processos estiverem adaptados e enraizados nas comunidades locais.

Por último, Lederach associa o papel do conceito de “imaginário moral” na resolução de conflitos e na construção de uma paz autêntica e sustentável. Na sua ótica, a Construção da Paz não está só relacionada com um conflito em específico, devemos também visualizar um futuro diferente e melhor, no qual as relações podem ser transformadas e reforçadas. A habilidade em questão permite-nos abordar o diálogo e a reconciliação, ao exigir mais empatia e disposição por parte dos indivíduos (Lederach, 2005). Desta forma, a paz é mais do que apenas a ausência de violência, é também espaço para a criação de relações alteradas, reconhecidas e respeitadas, em prol de um futuro mais pacífico.

O que adquirimos em todo este capítulo é que se busca estabelecer e desenvolver um mecanismo de adaptação ao conflito em que, inicialmente, se prepara o caminho para a paz e, como resultado, se constrói essa mesma paz. Ou seja, se compararmos Galtung e Lederach quanto ao modo de tratar os conflitos entendemos que: o primeiro autor, procura que o conflito acabe para que, então, seja possível uma adaptação a essa nova condição de paz; e, o segundo autor, é menos rígido e relativiza o próprio conflito, já que afirma que o conflito não desaparece por completo, pois passa meramente por um processo de transformação e de redução de intensidade.

3.2 ABORDAGENS DE PAZ AOS CONFLITOS: OPERAÇÕES DA ONU

Como já foi possível perceber, os estudos de Galtung geraram uma atenção por parte de um grande número de académicos (como Lederach e outros). Contudo, o estudo destes processos começou também a captar muita atenção das mais importantes organizações internacionais (OI), como foi o caso das Nações Unidas. Galtung, através da obra *“Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding”* estabelece três implementações da paz que operam em diversos tempos, estando diretamente associados ao Triângulo da Violência e ao Triângulo da Paz. É também preciso referir que a efetivação da paz é feita por intervenção de um ator externo e de poder central: a ONU, sendo que é “a última instância de resolução de conflitos e coloca em causa a soberania territorial da nação” (Galtung, 1976: 284).

No entanto, em primeiro lugar, é crucial compreender como estas abordagens transcenderam dos pensamentos de Galtung e chegaram a ser utilizadas nas operações e intervenções da ONU. Para isso, teremos de analisar o contexto após o final da Guerra Fria e a dissolução da União das Repúblicas das Socialistas Soviéticas (URSS), no qual se sucedeu um grande aumento de conflitos violentos. Até então, havia uma bipolaridade sistémica entre URSS e EUA, na qual coexistia uma narrativa ortodoxa da paz e da segurança internacional devido ao seu carácter estritamente militarista e estatocêntrico. Apesar da Guerra Fria ter dado lugar a inúmeros conflitos protagonizados por atores não estatais, ao gerar guerras civis e guerras coloniais, essa mesma tensão bipolar também levou à eclosão de conflitos interestatais e à corrida armamentista, altamente direccionada para a dissuasão nuclear (Guerra & Blanco, 2018: 8). No pós-Guerra Fria, Kaldor (1999) afirma que a conflitualidade violenta desafia a lógica interestatal do pensamento clássico acerca das guerras da modernidade e acaba por fazer a distinção entre “velhas guerras” (*old wars*) e “novas guerras” (*new wars*). O panorama

internacional passa então por uma transformação completa, estabelecendo uma nova realidade global. A atuação, antes restrita a Estados, agora inclui diferentes atores, inclusive nos ramos de segurança. Assim, os conflitos armados diretos entre Estados deram lugar a uma nova modalidade de confrontos, na qual outros atores ganharam destaque na dinâmica internacional. Por exemplo, o setor privado, que começou a emergir por volta de meados do século XX, com as Empresas Militares e de Segurança Privada (EMSP) a explorar áreas tradicionalmente ocupadas pelas forças armadas, prestando serviços a entidades não-estatais (Blanco, 2014: 152).

Como efeito, essas transformações globais despoletam um forte impacto sobre os paradigmas de paz e de segurança internacional. Por sua vez, modificam a configuração das operações de paz “tradicionais” das Nações Unidas (Guerra & Blanco, 2018: 9). Identificamos os conflitos contemporâneos como predominantemente internos aos Estados, em vez de entre Estados, tornando-se gradualmente mais fragmentados, impulsionados pela globalização e financiados, muitas vezes, por atividades ilícitas. A delegação de funções de autoridade e de defesa nacional para o setor privado resulta numa erosão da soberania estatal, ao passo que atores globais passaram a influenciar os conflitos modernos. Assim, a privatização da violência alterou a natureza das guerras e dos confrontos armados, colocando em cena novos protagonistas como as EMSP, os esquadrões paramilitares, as organizações criminosas, os voluntários, os mercenários e as tropas internacionais. Essa diversidade de atores multiplicou os riscos, que vão desde ameaças regionais até às questões de escala transnacional (Saraiva & Roque, 2013: 72).

Dada a complexidade desta conflitualidade, as alternativas para a solucionarem também se tornaram cada vez mais enigmáticas. Roberts (1996: 10-11) refere que, a partir da década de 1990, guerras civis ou conflitos armados resultaram em grandes desastres humanitários que necessitaram da intervenção de Estados, instituições internacionais e Organizações Não-Governamentais (ONG). Porém, mesmo com intervenções internacionais, as guerras civis tornaram-se mais difíceis de controlar. Assim, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) vem a atuar e a desembolsar paulatinamente mais fundos para o crescente número de refugiados oriundos destes mesmos conflitos (Roberts, 1996: 12-13).

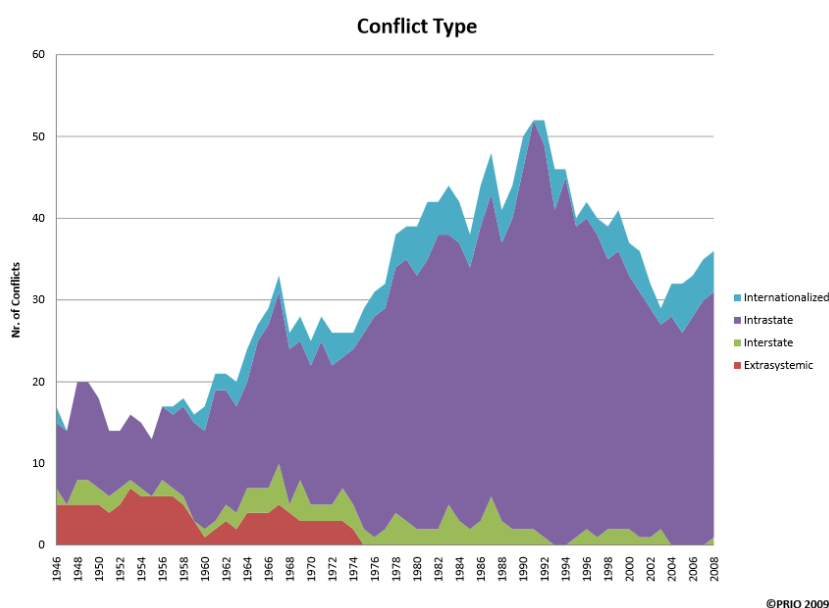
3.2.1 Conflitos: o que são?

Por esta altura, julgamos que será oportuno definir de forma clara o conceito de conflito e como este se pode expressar. Na ótica de Deutsch (1973:10), o conflito surge quando há atividades que se mostram incompatíveis entre si. Tal incompatibilidade pode gerar quezílias

entre indivíduos ou grupos, levando a conflitos interpessoais ou intergrupais. Katz e McNulty (1994: 1) definem que uma situação de conflito eclode quando duas partes, que se envolvem e são dependentes uma da outra, exprimem emoções intensas, têm crenças e expectativas diferentes e, ao menos uma delas, assimila a existência de um problema a ser resolvido devido a essa mesma incompatibilidade. Por sua vez, Bilhim (2006: 228), vê o conflito como um processo no qual uma parte, A, busca deliberadamente neutralizar os esforços de outra parte, B, com o objetivo de obter uma vantagem específica, cujo resultado é prejudicar B, ao gerar frustração (ou seja, A prejudica B intencionalmente).

Com base no exposto anteriormente, compreendemos que os conflitos podem ter diversas origens, podendo uma parte buscar atender aos seus interesses políticos e procurar resolver ou afirmar divergências de natureza religiosa, étnica ou linguística, motivada por um sentimento de desrespeito ou depreciação. Essas fontes distintas de tensão podem, por vezes, escalar para conflitos que são intensificados por fatores adicionais, sejam eles políticos, sociais, culturais, económicos ou psicológicos (Mayer, 2013: 2-4). Assim, é possível compreender como os tipos de conflitos mudaram o panorama internacional no século XX. Para isso, apresentamos um gráfico que relaciona o número e os tipos de conflitos com o passar dos anos. No mesmo, podemos visualizar um aumento de conflitos internos aos Estados e internacionalizados, e uma diminuição de conflitos entre Estados e extra sistêmicos:

Gráfico 1 – Tipos de Conflitos (1946-2008)



Fonte: Peace Research Institute Oslo, 2009.

Neste mesmo contexto, Filipe Vasconcelos Romão (2012: 20-21) refere que o nacionalismo é fundamental para compreender a formação de uma parte substancial dos conflitos políticos com impacto internacional. As perspectivas nacionalistas começam por ter um impacto significativo no final do século XVIII, impulsionadas pela Revolução Francesa, tendo sido essencial para a criação do Estado-Nação, onde “a nação conduzirá ao Estado” ou “o Estado dará origem à a nação”. O autor ressalta que, embora existam vários elementos que contribuem para a formação de uma nação, esses elementos não são, por si só, suficientes. Deste modo, é o capital social que molda a “ideia nacional”, com os cidadãos a identificarem-se com esses princípios de acordo com a sua vontade para constituir uma nação. Haas (1986: 709) descreve o nacionalismo como a convergência entre lealdade política e territorial, na qual interesses como afinidade, profissão, religião, etnia, língua e economia podem ser focos centrais. Define o nacionalismo como um fenómeno moderno que permite a busca individual de identidade num mundo que já não é controlado por identidades cooperativas. O sucesso do nacionalismo está ligado a condições políticas de autoridade legítima, o que significa que, se a identidade nacional é questionada, a base da legitimidade é enfraquecida e acaba por deixar de existir.

Um detalhe mencionado por Romão (2012: 22) também aborda a distinção entre nacionalismo étnico (ou etnonacionalismo) e cívico. Por um lado, algumas nações baseiam-se fortemente em heranças culturais, mas, por outro, há nações que têm maior ênfase na política. Ou seja, quando uma sociedade apresenta ideias ou factos que se opõem radicalmente, nasce um ambiente favorável para a criação de movimentos separatistas. De acordo com Rutledge (2016), o separatismo pode ser definido como a ideia de que diferenças étnicas, raciais, culturais, religiosas, políticas e linguísticas, associadas a situações de opressão, perseguição, exclusão ou discriminação, justificam que determinados grupos cessem os seus vínculos políticos e legais com outros grupos. No geral, o objetivo é recuperar o controlo de um território ou restaurar a sua soberania, o que costuma envolver a fúria, a angústia e a tristeza que leva, por vezes, a confrontos violentos, motins ou revoluções.

Porém, parece que o nacionalismo só causa impacto na sociedade quando se mostra um fenómeno ruidoso. O nacionalismo pode ser um termo com uma conotação violenta, devido aos conflitos étnicos ou movimentos independentistas e, simultaneamente, pode ter a conotação aberta e democrática, que é tida em conta no sistema político em que se inserem (Romão, 2013:65).

3.2.2 “Uma Agenda Para a Paz” e “Relatório Brahimi”

Tendo em conta a gravidade das situações de conflito contemporâneas, muitas delas vindas da descolonização das colónias e da instabilidade propiciada pelo final da Guerra Fria, entendemos a necessidade pela mudança e inovação no cenário internacional e nas organizações envolvidas. É nesse sentido que, em 1992, Boutros Boutros-Ghali, o então secretário-geral das Nações Unidas, decide anunciar uma nova implementação de políticas mais inovadoras no que toca à prevenção e cessação de conflitos. Deste modo, o documento “Uma Agenda Para a Paz”, mostra que a ONU assume um autorreconhecimento enquanto principal entidade responsável para garantir e manter a paz e a segurança internacional (Guerra & Blanco, 2018: 11). Apercebemo-nos de que a intenção de Boutros-Ghali é relacionar as conceções da Triangulação da Violência, da Triangulação da Paz e das três abordagens à Paz de Galtung (que serão abordadas abaixo), e definir uma nova estratégia para as operações da ONU. A implementação desta agenda é, precisamente, um apelo aos Estados-membros para garantir a paz e a segurança a nível mundial, através de três termos: a “Diplomacia Preventiva” (*Preventive Diplomacy*), que consiste na ação orientada para evitar o surgimento de litígios entre as partes, ao impedir que os mesmos se escalem ao nível de conflitos violentos, e a limitar a propagação destes últimos, caso ocorram (Boutros-Ghali, 1992: 11); a “Construção da Paz” (*Peacemaking*), a ação que leva as partes hostis a chegar a um acordo mútuo, principalmente por meios pacíficos, como foi ratificado na Carta das Nações Unidas (Boutros-Ghali, 1992: 11); e, a “Manutenção da Paz” (*Peacekeeping*), sendo o envio de uma presença das Nações Unidas para o terreno envolvido, com o consentimento conjunto de todas as partes implicadas. Esta técnica envolve, normalmente, forças militares e/ou policiais da ONU e civis, contribuindo para a prevenção do conflito e para o estabelecimento da paz (Boutros-Ghali, 1992: 11).

Adicionalmente, este relatório para a paz também aborda o conceito de “Consolidação da Paz” (*Peacebuilding*), ao passo que, posteriormente, se torna um elemento-chave para o plano de intervenção da ONU. Este conceito consiste na ação que identifica e apoia estruturas que tendem a fortalecer e a solidificar a paz, com o intuito de evitar uma recaída, ou seja, que uma determinada situação se volte a tornar num conflito ativo (Boutros-Ghali, 1992: 11-12). A estratégia da agenda engloba estas abordagens que, quando em coordenação, apresentam um plano geral a longo prazo, com uma noção mais ampla de paz e segurança. Esse comprometimento irá robustecer os ambientes pós-resolução de conflitos, através do desarmamento, do repatriamento de refugiados, do restabelecimento da ordem, da monitorização de eleições, da proteção dos Direitos Humanos, da reforma e do reforço das

instituições governamentais (Richmond, 2004: 89), e da “promoção de processos formais e informais de participação política” (Boutros-Ghali, 1992).

Todavia, nos finais da década de 1990, surgiram dúvidas acerca da eficácia das ações de Manutenção da Paz da ONU. Os casos do genocídio do Ruanda, em 1994, e o massacre de Srebrenica na Bósnia e Herzegovina, em 1995, foram dois dos principais desastres militares e políticos que pressionavam no sentido de uma reforma das Nações Unidas (Durch, Holt, Earle & Shanahan, 2003: 3; Zittel, 2002: 501). A Missão de Assistência das Nações Unidas para o Ruanda (UNAMIR) procurou alcançar um cessar-fogo para impedir os massacres étnicos entre *hutus* e *tutsi*, mas não obteve qualquer sucesso, o que resultou em mais de um milhão de mortes. Posteriormente, um inquérito das Nações Unidas identificou que as principais falhas na resposta da comunidade internacional foram a falta de recursos, a falta de vontade política e os erros de apreciação quanto à natureza e origem dos acontecimentos no Ruanda (ONU, 1999). No caso da Bósnia e Herzegovina, mais especificamente na cidade de Srebrenica, as Nações Unidas foram também alvo de críticas. Os “*peacekeepers*” (ou pacificadores) da ONU mostraram-se incapazes de defender a zona desmilitarizada e de impedir os ataques aos bósnios muçulmanos, por parte das forças militares sérvias bósnias (Human Rights Watch, 1995).

Perante diversas situações periclitantes (não só as apresentadas nos parágrafos anteriores) e o declínio das operações de Manutenção da Paz da ONU na segunda metade da década de 1990, Lakhdar Brahimi, antigo ministro dos Negócios Estrangeiros da Argélia, apresentou ao então secretário-geral da ONU, Kofi Annan, o “Relatório Brahimi”, em agosto do ano de 2000. Neste relatório, procurou-se reformar, mais uma vez, a operacionalização de segurança e paz das Nações Unidas (Zittel, 2002: 501), bem como oferecer recomendações práticas para remediar as fraquezas observadas nas missões dos últimos anos (Durch, et. al., 2003: 5-6).

Nesta altura, Annan concentrou os seus esforços no desenvolvimento das operações de paz da ONU, focando-se numa abordagem multidisciplinar que combinou a “indução coerciva” e o “consentimento induzido” (Richmond, 2004: 89). Desta forma, o presente documento apresenta uma alternativa nas estratégias de intervenção, sendo elas: a Prevenção de Conflitos (*Conflict Prevention*); o *Peacemaking*; o *Peacekeeping*; e o *Peacebuilding* (Durch, et. al., 2003: 2). De seguida, apresentamos o que se consta acerca da Prevenção de Conflitos: “A Prevenção de Conflitos a longo prazo aborda as fontes estruturais do conflito, a fim de construir uma base sólida para a paz. Quando esses alicerces se estão a desmoronar, a prevenção de conflitos tenta reforçá-los, geralmente sob a forma de uma iniciativa diplomática. Esta ação preventiva é, por

definição, uma atividade de pouca visibilidade; quando bem-sucedida, pode mesmo passar despercebida” (Annan & Brahimi, 2000: 2).

3.2.3 Construção da Paz (Peacemaking)

Boutros-Ghali (1992: 23-27), quanto às ações de Construção da Paz, menciona certos pontos que deverão ser seguidos: a melhoria através da assistência; as sanções e problemas económicos específicos; o uso da força militar; e, as unidades de imposição da paz (*peace-enforcement units*). Posto isto, percebemos que a Construção da Paz é a ação que aborda os conflitos em curso, com a tentativa de lhes pôr termo, recorrendo aos instrumentos da diplomacia e da mediação. Para garantir a execução destas tarefas, são enviados *peacekeepers*, que podem ser representados por encarregados de organizações regionais, organizações internacionais como a ONU, governos, Estados, ou até de órgãos não-oficiais ou organizações não-governamentais (ONG). Todos podem trabalhar no âmbito de um conflito, com o objetivo de conduzir à execução de um acordo de paz (Annan & Brahimi, 2000: 2).

Para Galtung (1976: 290), a Construção da Paz acontece quando o objetivo é eliminar a fonte de tensão de um determinado conflito. Com isso, dá-se o encerramento do mesmo e, simultaneamente, eliminam-se os fatores que o impulsionaram. O autor salienta que resolver conflitos não significa apenas evitar a guerra, mas também funciona como uma forma de providenciar o progresso da humanidade para que se ultrapasse as incompatibilidades ou contradições que impedem a prosperidade, a atenção e os recursos dos objetivos que realmente importam, alcançar a paz e a harmonia.

No pós-Guerra Fria, as ações de mediação das Nações Unidas e os esforços de terceiros com o seu apoio levaram a que partes hostis chegassem a um consenso por meios pacíficos, como foram os casos africanos de Namíbia, Moçambique, Serra Leoa, Burundi e Sudão. No entanto, a Construção da Paz continuou a enfrentar desafios no continente africano, mais precisamente as disputas internas na Costa do Marfim, no Saara Ocidental, na Somália ou as tensões interestatais entre Etiópia e Eritreia (Scanlon & Murithi, 2007: 22). Outros exemplos de tentativas falhadas no que corresponde à resolução de conflitos podem ser os casos do Afeganistão, de Angola, do Haiti e da antiga Jugoslávia, todos sem sucesso. As tentativas de mediação da ONU podem até tê-los agravado, tendo em conta que as suas metodologias podem, muitas vezes, divergir dos objetivos centrais (Touval, 1994: 45). Ou seja, verifica-se que as intervenções de *Peacemaking* nem sempre são eficazes, uma vez que podem até minar os processos de paz (Scanlon & Murithi, 2007: 22).

A ONU não é necessariamente responsável por um número crescente de conflitos. Apesar de ter os seus próprios interesses, não deixa de ser meramente um “instrumento” dos seus Estados-membros (Touval, 1994: 47). Uma particularidade da ONU é não possuir um exército acessível, pronto a agir quando necessário, nem recursos económicos próprios, sendo completamente dependente dos seus Estados-membros (Touval, 1994: 51-52).

A Construção da Paz vai depender do empenho e do comprometimento de cada parte, constituindo uma abordagem sujeita a flutuações de opiniões e retrocessos que se podem alterar durante as negociações. Quando há uma terceira parte envolvida, esses acordos sofrem uma pressão adicional que pode, em muitos casos (segundo Galtung), não refletir totalmente as posições das partes em conflito (Oliveira, 2017: 158). Por outras palavras, “o *Peacemaking* pode até ser o trabalho de uma personalidade proeminente, trabalhando de forma independente” (Annan & Brahimi, 2000: 2). Logo, visto que as ações de *Peacemaking* podem não ser suficientes para resolver um conflito ou manter um sistema de paz, torna-se necessário utilizar uma outra abordagem, o *Peacebuilding* (Oliveira, 2017: 158).

3.2.4 Manutenção da Paz (Peacekeeping)

Na segunda metade do século XX, a atuação da ONU fez-se sentir sobretudo através de missões de *Peacekeeping*, tendo começado com os processos de descolonização de países, na década de 1950, e continuado durante o pós-Guerra Fria (Scanlon & Murithi, 2007: 23). Conforme é mencionado no Relatório Brahimi, a Manutenção da Paz é um processo que tem sofrido algumas evoluções. Apresenta, primeiramente, uma vertente tradicional focada na militarização, na observação de cessar-fogos e separações de forças após o fim de guerras interestatais. Consequentemente, evoluiu para um modelo muito mais profundo e detalhado, constituído por elementos militares e civis que trabalham em simultâneo para construir a paz em zonas devastadas pelas guerras (Annan & Brahimi, 2000: 2-3).

Em primeiro lugar, a Manutenção da Paz das Nações Unidas tinha como principal objetivo evitar a violência aberta, o que consistia em impedir a escalada global e regional de conflitos localizados, ao criar as condições necessárias para uma estabilidade que desse lugar ao *Peacemaking*. No entanto, tal como Galtung argumenta, estes processos tendiam a centrar-se na Violência Direta, em vez de na Violência Estrutural (Richmond, 2004: 86).

No centro desta matéria, Galtung (1976: 284) identifica três tipos de *Peacekeeping*: o intranacional; o intrarregional; e o internacional. O *Peacekeeping* intranacional é representado pela intervenção dentro de um único Estado, tanto em conflitos internos verticais como

horizontais, como, por exemplo, trabalhadores em greve, guerras civis ou insurgências (Galtung, 1976: 284). Ou seja, as autoridades nacionais atuam com ou sem suporte de organizações internacionais, e conduzem as suas operações para estabilizar as situações. O *Peacekeeping* intrarregional é conduzido por uma organização regional, com o objetivo de solucionar conflitos dentro dos Estados da periferia, bem como impedir a mesma de lançar ataques contra o centro (Galtung, 1976: 284). Por consequência, são missões ligadas a organizações regionais como a União Africana (UA) ou a União Europeia (UE), com o intuito de manter a estabilidade regional e prevenir a propagação do conflito. Por último, temos o *Peacekeeping* internacional, que o autor aponta como a novidade no panorama em questão, uma vez que é conduzido por organizações internacionais como as Nações Unidas ou até por coligações globais ou forças multinacionais. Não pode intervir nos dois tipos de guerras internas, nem em guerras intrarregionais, quer sejam elas entre duas nações de uma periferia ou guerras simplesmente imperialistas (Galtung, 1976: 284-285). Podemos entender que o objetivo destas missões é proteger a segurança global, estabelecer o direito internacional e promover os ideais humanitários. Assim, contribui-se para um impedimento da propagação de conflitos para regiões maiores, com maior número de Estados envolvidos.

Com o final da Guerra Fria e o aumento do número de conflitos, as Nações Unidas procuraram combinar a Manutenção da Paz com a Consolidação da Paz (que será abordada no subcapítulo seguinte), sobretudo, em intervenções de paz excessivamente complexas e em contextos de conflito intraestatal (Annan & Brahimi, 2000: 3). Contudo, a organização manteve-se focada principalmente no *Peacekeeping*, pois é a dimensão de paz cujos custos são os mais dispendiosos. Diversos contratemplos podem destruir os seus esforços, o que também afetaria as operações de Consolidação da Paz, já que as mesmas dependem frequentemente das forças de segurança fornecidas pelos *peacekeepers* (Durch, et. al., 2003: 6). Os cenários de conflitos foram cada vez mais lesados por atores externos como: “patronos políticos patronos políticos; vendedores de armas; compradores de exportações ilícitas de mercadorias; potências regionais que enviam as suas próprias forças para a luta; e Estados vizinhos que acolhem refugiados que, por vezes, são sistematicamente forçados a fugir das suas casas” (Annan & Brahimi, 2000: 3). Quer dizer, com estes detalhes significativos por parte de atores estatais e não-estatais, verificamos que, muito frequentemente, os conflitos tomaram um caráter decididamente transnacional (Annan & Brahimi, 2000: 3).

O *Peacekeeping* das Nações Unidas baseia-se em seis pontos de atuação: Desarmamento, Desmobilização e Reintegração (DDR) dos combatentes; desativação de minas; Reforma do Setor de Segurança (RSS) e outras atividades relacionadas com o Estado de

direito; proteção e promoção dos Direitos Humanos; assistência eleitoral; e apoio ao restabelecimento e alargamento da autoridade do Estado (ONU, 2008: 26). Por sua vez, o caráter multidimensional das operações de *Peacekeeping* vai ser essencial para o sucesso das intervenções da ONU, isto porque, se interliga diretamente com as operações de *Peacebuilding* propostas pelo UNSC, que sucedem à resolução de um conflito (ONU, 2008: 25-26).

Na viragem do século, as operações de *Peacekeeping* da ONU diferenciam-se das intervenções humanitárias dos anos 1990, sendo que só se iniciam após cessar-fogos e/ou acordos de paz terem sido alcançados com o consentimento dos países envolvidos (Cottey, 2008: 437). Começa-se também a verificar uma regionalização do *Peacekeeping* que levou organizações regionais como a UE, a UA ou a Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO) a participar em ações de paz fora das suas regiões, com o auxílio da ONU. No pós-Guerra Fria, a NATO deixou de ser apenas uma aliança defensiva, representando também uma coligação de intervenção dentro do contexto europeu, em operações de paz na Bósnia e no Kosovo. Todavia, nos anos 2000, os seus focos expandiram-se para fora da Europa, como, por exemplo, nas manobras da Força Internacional de Apoio à Segurança (ISAF) contra as insurgências dos Talibãs e da *al-Qaeda*, no Afeganistão (Cottey, 2008: 440-441).

Os casos de coerção das intervenções no Afeganistão e no Iraque foram particularmente importantes devido aos motivos aparentes: a suspeita da presença de armas de destruição maciça nos países (Matos, 2004: 113-114). Ainda assim, o que realmente mudou o panorama internacional das operações de Manutenção da Paz foram os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001. Os Estados ocidentais perderam a vontade de se envolver em intervenções humanitárias, visto que o foco começou a ser a guerra contra o terrorismo, ligada a questões de segurança. Os países começaram a dar mais prioridade às ameaças direcionadas à sua própria segurança, deixando a proteção dos Direitos Humanos em outros Estados para segundo plano (Cottey, 2008: 442-44). Neste âmbito, em vez de um abandono total das ações humanitárias, as Nações Unidas assumiram um papel mais ativo na operacionalização da paz, através da aprovação do relatório “Responsabilidade de Proteger” (R2P), também conhecido como, “*Responsibility to Protect*” (ONU, 2024a). Apesar de o cenário se ter tornado mais emaranhado, a ONU procura encontrar um equilíbrio entre o respeito à soberania dos Estados e a proteção de civis em situações de crise. Por esses motivos, seja no Ruanda, na Bósnia e Herzegovina ou em qualquer outro lugar, se um Estado não tem ou não quer ter situações de atrocidades graves sob controlo, como crimes de guerra, limpezas étnicas ou genocídios, a comunidade internacional tem a obrigação de intervir por meios diplomáticos, humanitários,

ou quaisquer outros que sejam indispensáveis para proteger e preservar as vidas humanas (ONU, 2024a).

3.2.5 Consolidação da Paz (Peacebuilding)

A última abordagem apresenta um caráter “associativo” (ao contrário da abordagem “dissociativa” do *Peacekeeping* e dos esforços diplomáticos que concebem o *Peacemaking*), já que não se identifica como uma ferramenta direta de cessação de conflitos, como a intervenção militar. Por isso, o *Peacebuilding* é uma técnica que tem como objetivo, em primeiro lugar, identificar a estrutura que produz o conflito e, em segundo lugar, elaborar uma estrutura de paz, mais igualitária, justa e livre de dominação, repressão e exploração, que substitua a estrutura de violência que está na origem do conflito (Oliveira, 2017: 158). Teresa Cravo (2017: 50) menciona que essa abordagem associativa tem a capacidade de lidar com as causas diretas, estruturais e culturais da violência do conflito, isto é, funciona em sintonia com o conceito de Paz Positiva que já retemos em virtude das noções de Galtung.

Com a adoção do conceito no ambiente das Nações Unidas, em 1992, o *Peacebuilding* começa a ser inserido no quadro das operações de paz e, em seguida, para o terreno, na sequência das negociações para os acordos de paz (Cravo, 2017: 52). Ao analisar, percebemos que a diplomacia preventiva procura evitar a rutura da paz, mais concretamente, as crises e as guerras. Em contrapartida, a Consolidação da Paz é a edificação de um ambiente que sucede os esforços da Construção e da Manutenção da Paz num determinado conflito que já acalmou, ou seja, consolida a paz no pós-conflito, com o objetivo de evitar uma recorrência (Boutros-Ghali, 1992: 33).

Posteriormente, outras reflexões, como o já apresentado Relatório Brahimi, vão apurar a utilização da Consolidação da Paz nas Nações Unidas, com o intuito de erguer as fundações essenciais para prevenção de novos conflitos, capazes de assegurar uma paz autossustentável (Cravo, 2017: 52).

A consolidação da paz é um termo de origem mais recente que, tal como é utilizado no presente relatório, define as atividades empreendidas do outro lado do conflito para reconstituir os alicerces da paz e fornecer os instrumentos para construir, com base nesses alicerces, algo mais do que a mera ausência de guerra. Assim, a consolidação da paz inclui, mas não se limita a, reintegração de antigos combatentes na sociedade civil, reforço do Estado de Direito (por exemplo, através da formação e reestruturação da polícia local e da reforma judicial e penal); melhoria do respeito pelos direitos humanos através do controlo, educação e investigação de abusos passados e atuais; prestação de assistência técnica ao desenvolvimento democrático (incluindo assistência eleitoral e apoio a meios de comunicação social livres); e promoção de técnicas de resolução de conflitos e reconciliação (Annan & Brahimi, 2000: 3).

No centro do conceito de *Peacebuilding*, Ramsbotham (2000) através do “*UN’s Post-settlement Peacebuilding Standard Operating Procedure*”, materializa quatro dimensões principais para estabelecer uma paz duradoura e sustentável, sendo elas: 1) militar-securitária; 2) político-constitucional; 3) económico-social; e 4) psicossocial. A partir de 2005, a Assembleia Geral das Nações Unidas e o UNSC criaram a Comissão para a Consolidação da Paz (PBC), tendo como finalidade o acompanhamento político e a defesa dos países abalados, com recurso às dimensões de atuação que contemplam uma abordagem integrada, estratégica e coerente da Consolidação da Paz (ONU, 2024b). De acordo com Ramsbotham, Woodhouse e Miall (2005), estas quatro áreas viabilizam uma prevenção mais aprimorada em relação à reincidência de conflitos e, em simultâneo, favorecem a criação de um sistema de paz sustentável. Contudo, é de notar que todo e qualquer conflito possui características específicas, o que significa que se deve intervir em várias áreas, consoante as necessidades apresentadas.

O envolvimento crescente das Nações Unidas no domínio da consolidação não levou apenas à criação da PBC, evidenciou também certas falhas e deficiências sucessivas nas ações e esforços da ONU realizados após os conflitos. Assim sendo, a PBC procurou dar uma resposta a quatro necessidades que se tornaram essenciais no decorrer das décadas de atividades de *Peacebuilding* das Nações Unidas (Berdal, 2009: 141).

1) A necessidade de uma ação internacional precoce, idealmente de forma preventiva, quando confrontada com Estados fracos, vulneráveis e frágeis, na iminência de um colapso ou, mais provavelmente, de uma recaída num conflito violento; 2) a necessidade de uma melhor direção estratégica e de uma melhor coordenação dos esforços internacionais de construção da paz, incluindo uma melhor integração e coerência de esforços no âmbito da família alargada dos organismos das Nações Unidas, incluindo as instituições financeiras internacionais; 3) a necessidade de encontrar formas mais eficazes de envolver os atores da sociedade civil na reconstrução das sociedades devastadas pela guerra; 4) a necessidade de um financiamento rápido e adequado das atividades de construção da paz, especialmente na sua fase inicial, dependente do tempo e fase de recuperação crítica (Berdal, 2009: 141).

No entanto, segundo Ramsbotham, Woodhouse e Miall (2005) e Berdal (2009: 159-160), o desempenho da PBC não foi o esperado para a altura em questão, tendo resultado em visões e ambições divergentes que dificultaram a elaboração de acordos aceitáveis. Em decorrência do historial da ONU, surgiram dúvidas quanto à sua capacidade de cooperação com outras agências e departamentos da organização. Ainda mais preocupante é o facto de uma PBC disfuncional e excessivamente politizada poder prejudicar o objetivo inicial de “coerência geral do sistema” que, em consequência, origina a criação de obstáculos para as ações futuras no terreno (Berdal, 2009: 161).

Mesmo assim, temos de nos afastar das incongruências burocráticas, que parecem ser inevitáveis, e analisar o *modus operandi* do *Peacebuilding* das Nações Unidas (Ramsbotham, Woodhouse e Miall, 2005). Debruçamo-nos agora sobre as quatro dimensões de atuação de uma forma mais detalhada.

As Nações Unidas têm de ter a capacidade de reconstituir o poder político central num determinado conflito ao demarcar uma imposição sobre os restantes poderes político-militares. A mesma deve garantir uma neutralização do sentimento de insegurança pelos vários atores. A dimensão “militar-securitária” permite a busca pelo equilíbrio entre as partes conflituosas, impedindo-os de retornar às hostilidades. Nessa lógica, existe um programa indicado para as forças militares, denominado “DDR” (que já foi mencionado anteriormente neste capítulo), que se divide em: 1) desmobilização; 2) desarmamento; e 3) reintegração na vida civil ou integração nas forças armadas nacionais (Cravo, 2017: 54). Adicionalmente, a “Reforma do Setor de Segurança” (RSS) começa a ter uma enorme relevância no contexto internacional, ao incluir os militares, a polícia e os serviços de inteligência. A sua cooperação ativa significa uma abordagem ampla e multifacetada, capaz de oferecer segurança para a cidadania e, ao mesmo tempo, ser responsável, transparente e eficiente no centro de uma supervisão civil e democrática (Cravo, 2017: 54-55).

A dimensão “político-constitucional” tem como objetivo a legitimação dos órgãos de poder e o melhoramento da governabilidade e das componentes políticas, que irá permitir que as tensões entre grupos em conflito se desenvolvam apenas no plano institucional (Cravo, 2017: 55). Nesse sentido, Ramsbotham (2000: 172) apelida a presente ideia de política como a continuação do conflito por meios não-violentos de “Clausewitz ao contrário”. Para entender o contexto, relembramos que, para o autor: “[...] a guerra não é um mero ato de política, mas um verdadeiro instrumento político, uma continuação das relações políticas por outros meios” (Clausewitz, 1984: 87).

Em 1996, esta dimensão do *Peacebuilding* é reforçada pela “*An Agenda for Democratization*”, introduzida por Boutros-Ghali. No seu teor, a democratização é identificada como o caminho ideal para que se possa construir uma sociedade livre e, em simultâneo, são incentivados os atores intergovernamentais a participar de forma sólida nos Estados-nação em situação de transição democrática (Boutros-Ghali, 1996). A paz é substituída por outras comodidades como a oportunidade política e a vantagem económica, o que mostra que a negociação pode ser um caminho para a democratização, ao reestruturar e fortalecer o apoio institucional no pós-conflito (Ramsbotham, 2000: 174). Nesses cenários, a autoridade estatal é quase inexistente, o que mostra que a legitimidade e proteção da sociedade civil são frágeis e,

consequentemente, fomentam uma falta de confiança da população em relação ao governo (ONU, 1996).

É de muita importância a dimensão “económico-social” no centro dos conflitos armados, uma vez que a economia dos Estados afetados é sempre severamente abalada, o que quer dizer que os mesmos vão ter de recorrer à ajuda financeira internacional. Por hábito, a comunidade internacional inicia a sua participação pela ajuda humanitária, mas, posteriormente, também tem o encargo de assistir na reconstrução de infraestruturas e na aplicação de políticas de estabilização da economia (Cravo, 2017: 55). É também possível verificar que a desigualdade económica pode estar na origem de muitas guerras civis ou confrontos armados, em função da má distribuição de recursos. Voltando aos conceitos de Galtung, identificamos que, num cenário de pós-guerra, as reestruturações económicas e sociais são cruciais para que haja uma recuperação adequada, uma vez que dá a possibilidade de combater a Violência Direta, Estrutural e Cultural (Richmond, 2015). De acordo com Gazzini (2017: 6), a “revitalização económica” é fundamental para a Consolidação da Paz, já que proporciona dividendos cruciais para o estabelecimento da paz no rescaldo imediato do conflito. O autor considera-a como um conceito basilar para o desenvolvimento a longo prazo. Sem uma revitalização económica satisfatória, os países em situações pós-conflito correm o risco de voltar a ter um conflito, tornando-se incapazes de estabelecer uma paz duradoura (Gazzini, 2017: 6).

Por último, a dimensão “psicossocial” alarga as perspetivas convencionais de paz, porque analisa de melhor maneira as redes de relações, estruturas e sistemas de crenças que apoiam a paz. Mais concretamente, é o que costuma ser referido como a promoção de “uma cultura de paz” (ONU, 2001). Uma particularidade sobre esta dimensão é frisada por Ramsbotham, Woodhouse e Miall (2005), sendo que os esforços da ONU para o tema da sociedade, em certa parte, para o desenvolvimento pessoal e humano, são menos tomados em consideração. Por isso, parece que “[...] há argumentos para que se dê mais ênfase a aspetos da dimensão económico-social e que relativamente negligenciam a dimensão psicossocial” (Ramsbotham, 2000: 178). A recuperação psicossocial engloba uma série de acontecimentos destrutivos do foro emocional, social e cultural, bem como de acontecimentos transformadores que sustentaram os danos no tecido social de uma sociedade em ambiente pós-conflito. Porém, as guerras e os conflitos violentos tendem a transformar radicalmente as fundações de uma ou várias comunidades, bem como toda a perceção de violência, o que também pode modificar os sistemas de crenças, as relações e as estruturas que administram a sociedade (Pouligny, Chesterman & Schnabel, 2007).

Ou seja, percebemos que a dimensão psicossocial consiste num processo bastante doloroso e lento, dada a sua complexidade. A readaptação ao outro e a reconstrução de relações pacíficas apresentam alguma dificuldade, muito por causa do seu método de atuação, tendo em conta que é necessário um enorme investimento que acuda rapidamente às vítimas pela via direta. Ainda assim, esta reconciliação, no seu sentido mais amplo, tem como finalidade máxima, o caminho para a paz (Cravo, 2017: 56).

3.3 CRÍTICAS AO MODELO DE PEACEBUILDING

Os projetos iniciais de *Peacebuilding* e os seus resultados obtidos foram sujeitos a várias críticas que, obviamente, procuraram contribuir com algumas observações para melhorar ou alterar o sistema. Alguns dos exemplos são os casos dramáticos das missões da ONU em Angola, na Bósnia, na Somália e no Ruanda. Além disso, os dados estatísticos mostravam que praticamente 50% das sociedades previamente lesadas pela guerra voltavam a entrar em conflito nos primeiros dez anos (Collier, Hoeffler & Söderbom, 2008: 465). Tal interpretação sugere que muitas variáveis serviam para questionar seriamente as abordagens das operações de paz e o modelo de atuação privilegiado (Cravo 2017: 57).

O modelo de *Peacebuilding* da ONU tem como objetivo estabelecer uma recuperação efetiva da sociedade e do seu bem-estar após uma situação de conflito. Para isso, o modelo necessita de enfrentar o cessar das hostilidades (Paz Negativa) e ir mais além, ao priorizar a criação de condições políticas, económicas, militares, sociais e psicológicas que permitam acabar com as causas reais dos conflitos, evitando a reincidência de possíveis situações de violência (Paz Positiva) (Filho, 2014: 181; Baltazar, 2007: 174).

No ambiente internacional pós-Guerra Fria, consolidou-se a ideia de que a democracia liberal orientada para mercado livre seria o modelo ideal para garantir a paz, a segurança e o desenvolvimento em países deteriorados por conflitos violentos (Duffield, 2001: 10-11). Essa noção de “Paz Liberal” é explicada por Richmond (2006: 293), através de quatro níveis de “paz”: a vitoriana; a institucional; a constitucional; e, a civil. A “Paz Vitoriana” consiste na vitória militar, na sobrevivência da paz pela hegemonia ou pelo domínio. Já a “Paz Institucional” assenta no idealismo/liberalismo internacional e nas suas normas e jurisdições, havendo um multilateralismo e uma concordância geral nos comportamentos entre Estados-nações. A fundação da ONU é um desses exemplos, sendo inspirada pelas premissas da Paz Perpétua de Kant. A “Paz Constitucional” baseia-se no liberalismo kantiano, onde a democracia, o comércio livre e o conjunto de valores cosmopolitas resultam na consciência de

que os indivíduos são fins em si mesmos, em vez de meios para atingir um fim. Por último, a “Paz Civil” não se foca na ação estatal ou multilateral, mas sim, na ação individual. A mesma deriva da ação direta, da advocacia e da mobilização dos cidadãos, e da conquista ou defesa de direitos e valores humanos básicos. Logo, vai muito além do sistema estatal (Richmond, 2006: 293-294).

Assim, as operações de *Peacebuilding* não são meros processos de reconciliação, pois têm como base a implementação de sistemas de governança sob princípios liberais. Isto significa que uma paz autossustentável só podia ser verdadeiramente alcançada mediante a democratização, o respeito pelos Direitos Humanos, a inserção no mercado livre global e o modelo de desenvolvimento “neoliberal” (Guerra & Blanco, 2018: 16). Ou seja, a Paz Liberal tornou-se num ideal platónico com base nos imperativos morais kantianos (Richmond, 2006: 295).

A dificuldade de operacionalização da proposta das Nações Unidas em alguns contextos, inclusive nos mandatos de Boutros-Ghali e Annan, confirmou a presença de certas debilidades e dilemas muito difíceis de resolver. Como consequência, surgiram várias dúvidas que minaram a legitimidade, a credibilidade e a capacidade de intervenção da organização internacional (Cravo, 2017: 57-58). Para explicar o posicionamento das seguintes críticas ao modelo de Consolidação da Paz, Cravo (2017: 58) e Guerra e Blanco (2018: 17) dividem-nas em críticas “procedimentais” (ou “reformistas”) e críticas “estruturais”.

3.3.1 Críticas Procedimentais (ou Reformistas)

O que se entende por “procedimentais” são as críticas que reconhecem os defeitos e os desafios práticos das operações de paz, mas não procuram questionar ou alterar os alicerces teóricos e ideológicos do modelo de Paz Liberal. Defendem a sua continuidade, entrando apenas em desacordo acerca das estratégias que devem ser praticadas em prol da democratização e da mercantilização das sociedades pós-guerra (Cravo, 2017: 58; Guerra & Blanco, 2018: 17).

Portanto, são identificadas como “*problem-solvers*” (Cravo, 2017: 58), ao questionar as formas de implementação da Consolidação da Paz, procurando o seu aperfeiçoamento. Nomeadamente, Roland Paris (2004) denota que, em muitas ocorrências, o *Peacebuilding* e o seu “apressamento” dos programas de democratização e de mercantilização resultam na exacerbação de tensões em sociedades pós-conflito. Para complementar, Turner (2006: 100) evidencia o caso da Bósnia (que iremos analisar no capítulo seguinte) e a forma como a

antecipação das eleições pode ser mais prejudicial do que benéfica no seio de um conflito, muito por causa da entrega de poder e da responsabilidade em estabelecer um novo Estado soberano.

Neste sentido, a solução apontada por Paris é o conceito de “institucionalização antes da liberalização”, que consiste numa transição gradual e faseada da construção de instituições políticas e económicas, dotadas de eficácia e legitimidade, antes da introdução e realização de eleições e implementações políticas a nível estrutural (Cravo, 2017: 59; Paris, 2004: 179). Em vez de rápidas reformas de liberalização política e económica que tendem a gerar efeitos traumáticos e a reincidência da violência, a liberalização gradual pode ser uma possível alternativa para mitigar as tensões que resultam dos processos de adequação à governança liberal (Guerra & Blanco, 2018: 19; Paris, 2004: 187-211).

Call e Cousens (2008) formulam a sua crítica às operações de *Peacebuilding* através da descoordenação e desarticulação entre atores, sejam eles nacionais ou internacionais (organizações internacionais e ONG). Em alguns casos, o apoio prestado aponta para deficiências como a falta de apropriação local e a falta de coerência na elaboração de uma estratégia adequada, resultando na incapacidade de construção de um enquadramento de ação propício para a resolução de conflitos (de Coning, 2007).

Por exemplo, atores internacionais civis e militares têm culturas e abordagens de atuação muito diferentes, para não falar dos atores locais (ou nacionais) que possuem as suas próprias doutrinas, culturas e preparações. As organizações militares estão mais preocupadas com a ordem e com a segurança, e só depois da sua intervenção é que as agências civis conseguem operar. Logo, é essencial o melhoramento da cooperação entre forças internacionais e nacionais, uma vez que os atores externos necessitam de compreender cada situação específica e coordenar as suas ações de *Peacebuilding* com os atores locais, de modo a não comprometer a sua respetiva eficiência (Call & Cousens, 2008: 12-15).

A falta de legitimidade e o externalismo excessivo também são uma crítica às operações do *Peacebuilding* liberal. Chesterman (2004) e Richmond (2005) argumentam que, em muitos casos de conflito, as decisões são maioritariamente “*top-down*” (“vêm de cima”), sendo tomadas por atores externos como a ONU, sem envolverem as comunidades locais ou sequer considerarem as suas características e opiniões. Como tal, caso ocorram eleições democráticas, os representantes que sejam democraticamente eleitos podem até ser reconhecidos internacionalmente, mas não o serem a nível local. Esta situação cria uma barreira não só entre o Estado e os civis, mas também entre os representantes e os círculos eleitorais (Richmond, 2005: 157).

Para os autores, a paz só irá funcionar realmente se as comunidades estiverem inseridas nos processos e nas decisões. A desconsideração pelos envolvimento e pelas dinâmicas locais pode minar a legitimidade e os esforços do *Peacebuilding*, dado que a despreocupação pelas verdadeiras necessidades das comunidades afetadas desmorona a sustentabilidade da paz por completo (Paris, 2004: 187-190; Chesterman, 2004; Richmond, 2005).

3.3.2 Críticas Estruturais

Ao contrário das críticas acima mencionadas, as críticas “estruturais” pretendem alcançar um caráter transformativo. Em vez de tentarem melhorar o panorama atual, os seus críticos ambicionam a quebra do *status quo* e a transformação do sistema de poder global por completo. Assim sendo, procuram alterar as ideologias desiguais e injustas do modelo dominante de *Peacebuilding* e, simultaneamente, resistir às formas hegemónicas de poder que o regem (Cravo, 2017: 59).

Pelo espectro neomarxista, Chandler (2010: 139-140) explica que a retórica da liberdade, da democracia e dos mercados é um reflexo dos interesses do Ocidente. Na sua ótica, o modelo de Paz Liberal preserva os valores hegemónicos e promove as necessidades políticas, económicas e geoestratégicas dos Estados ocidentais, mas despreza as questões de segurança e de liberdade das sociedades em que esses mesmos intervêm. Tal desconsideração fortalece uma ordem mundial e salienta as desigualdades económicas e estruturais entre intervenientes e intervencionados (Cravo, 2017: 59). Os reforços dos constrangimentos estruturais das relações de mercado neoliberais reproduzem ativamente essas hierarquias de poder. Consequentemente, afetam a segurança humana e a reconstrução das sociedades lesadas, viabilizando as condições de propagação de violência, pois salvaguardam predominantemente os interesses das potências ocidentais e das instituições financeiras internacionais (Chandler, 2010: 140).

Neste sentido, a abordagem estrutural é também muito influenciada pela Teoria Crítica, nomeadamente, pela teoria de problema-resolução (Cox, 1981: 128). O método escolhido pelos políticos ocidentais para combater as inconveniências do desenvolvimento pós-conflito é muitas vezes problemático, sendo que somente arranja soluções económicas de mercado focadas nos interesses dos atores, associadas a um tecnicismo de resolução de problemas (Cox, 1981; Chandler, 2010: 140). Como alternativa, Chandler (2010: 140) sugere que é necessária uma reflexão aprofundada sobre os pressupostos sustentantes, de modo a expor as políticas e os interesses de poder subjacentes por intermédio de posições técnicas neutras.

Pugh (2005: 25) argumenta que as políticas neoliberais incentivaram mudanças baseadas na diminuição do papel do Estado, na estabilidade macroeconómica e na compressão dos espaços coletivos e públicos, uma vez que apostaram na criação de riqueza privada pelo meio das privatizações, exportações e investimentos externos como motores de crescimento económico. Em adição, Chandler (2010: 140) comenta acerca do autor, dizendo que tais práticas económicas marginalizam e impedem a concretização de alternativas políticas mais apropriadas para as sociedades pós-conflito. Por exemplo, o caso da Bósnia é novamente associado, à medida que os projetos de reconstrução de infraestruturas estatais no pós-guerra foram bastante condicionados pela corrupção e pelos recursos desperdiçados. Logo, a imposição da Paz Liberal não despreza apenas as adversidades socioeconómicas no pós-conflito, alavanca também a pobreza e a vulnerabilidade das populações, ao aprofundar as desigualdades, as instabilidades e a dependência externa (Pugh, 2005: 25-26).

Ainda com base em Cox, Chandler (2006) enfatiza as críticas ao “*problem-solving*”, nomeadamente, nas práticas ocidentais extremamente focadas no “*state-building*”, que se caracteriza pelo processo de construção e consolidação de instituições estatais. Por outras palavras, na criação de um Estado soberano eficaz e funcional (Linz, 1993). Afirma-se que o *state building* é colocado no centro da narrativa de segurança internacional, o que ameaça os Estados com fraca governação interna. Além disso, a elevada despolitização do processo leva a que as questões políticas passem ao lado da esfera pública e política e, no fim de contas, sendo abordadas por soluções técnico-administrativas. Sob a sua visão, os resultados obtidos por parte de um *state building* tecnocrático são os “Estados fantasmas”, compostos por instituições com baixa representatividade/legitimidade (Chandler, 2006), que acabam por minar os alicerces do “*nation building*”. Este envolve todo um processo muito mais simbólico, histórico e cultural, aliado aos sentimentos de pertença a um determinado grupo identitário. Ou seja, equivale à criação de uma identidade nacional compartilhada entre os cidadãos de um Estado (Linz, 1993).

Esta dominação de forma indireta da parte da operacionalização do *Peacebuilding* (Chandler, 2006), levou certos autores a pensar em outras opções. Mac Ginty (2011) e Richmond (2011) propõem a de teoria da “Paz Híbrida”, “em que a paz é um híbrido cumulativo e de longo prazo entre forças endógenas e exógenas” (Cravo, 2017: 60). Nesta perspetiva, é também desenvolvida uma dimensão “indígena” de operações de paz que engloba técnicas propícias para a reconciliação e para a resolução de conflitos. As suas dinâmicas são “*bottom-up*”, em vez de *top-down*, sendo orientadas por tradições locais e culturas profundamente enraizadas nas comunidades danificadas, frequentemente fora do alcance do Estado ou da comunidade internacional (Guerra & Blanco, 2018: 24, Mac Ginty, 2011: 47-67). A

hibridização da paz é potenciada pela atração mútua entre o liberal e o local, presente em muitas zonas de conflito e pós-conflito, sendo o resultado do choque ou da ligação entre os fundamentos de organização política e comunitária. Como consequência, a melhor compreensão do hibridismo pode permitir a emergência de versões mais emancipatórias de paz, onde o liberal e o local negociam entre si mesmos (Richmond, 2011: 19-20).

A proposta de “Paz Emancipatória” é uma forma mais crítica da Paz Liberal, preocupada com o bem-estar e com a justiça social. Enaltece os processos locais e participativos, e critica o uso da coerção, a condicionalidade e a dependência com que outros modelos operam. Esta paz sustentável não é, geralmente, comandada pelo Estado, sendo moldada por atores privados e movimentos sociais, e por isso, dispõe de uma abordagem mais inclusiva e sensível às necessidades e realidades locais das comunidades abaladas (Richmond, 2006: 300-302).

Logo, apesar das boas intenções das organizações externas e da comunidade internacional, compreendemos que o modelo da Paz Liberal e os tipos de operações de paz, em especial, a Consolidação da Paz, possuem algumas vulnerabilidades quanto à reincidência de conflitos e à propensão da violência. Posto isto, as críticas abordadas previamente serão cruciais para a análise do nosso próximo capítulo, no qual se irá interligar o *Peacebuilding* e a Educação, com o foco centralizado no estudo de caso da Bósnia e Herzegovina.

4. PEACEBUILDING E EDUCAÇÃO

Após a recolha de informação apresentada nos capítulos antecedentes desde o surgimento da Teoria Crítica e dos pensadores que a encaminharam para o âmbito dos Estudos das Relações Internacionais; ao papel da Educação e das suas características, da maneira como esta pode influenciar ou moldar os indivíduos e as sociedades, e desta forma, transformando o contexto internacional; e, aos Estudos da Paz e a sua procedente aplicação no mecanismo das operações humanitárias das Nações Unidas, viramos as nossas atenções de modo a aplicar os conceitos apurados na prática.

O quarto e último capítulo será dividido em duas secções: a primeira secção apresenta alguns elementos sobre os instrumentos das Nações Unidas que, através da Consolidação da Paz contribuem para a Educação, ou seja, para uma “*Peacebuilding Education*”; e, a segunda secção dá espaço para a validação e investigação das reflexões anteriores, uma vez que analisa de forma empírica um Estudo de Caso, o da Bósnia e Herzegovina e a sua vasta rede de ministérios educativos.

Assim, voltamos a mencionar que a metodologia escolhida para a seguinte pesquisa se centra sobre uma análise qualitativa. Começamos por identificar e conhecer o contexto histórico do caso em questão, que nos irá explicar as origens e o surgimento do conflito, tal como o seu consequente processo de paz. Depois, fazemos uma análise séria que tem como especificidade a interligação entre o *Peacebuilding* e a Educação. Por último, a seguir à interiorização das noções e das aprendizagens adquiridas, discutimos e avaliamos os resultados inerentes ao projeto.

4.1 EM PROL DE UMA “PEACEBUILDING EDUCATION”

Como já foi mencionado anteriormente, a ONU debruça-se fortemente sobre a importância da Educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando-a um instrumento propício para construir, manter e consolidar a paz.

De acordo com a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE), os SDG representam um forte imperativo global para compreender a relação entre desenvolvimento humano e a cessação de ciclos recorrentes de conflito e violência. Em particular, salientam o já mencionado nº 4 (Educação de qualidade, inclusiva e equitativa), o nº 5 (igualdade de género), o nº 8 (trabalho digno e crescimento económico), nº 10 (redução das desigualdades) e o nº 16 (promoção de sociedades pacíficas e inclusivas) (INEE, 2024a). Apesar

disso, mesmo com a Comissão para a Consolidação da Paz (PBC) a ser a principal comissão que apoia os projetos de estruturação da paz duradoura e sustentável, cujo intuito é restaurar a estabilidade no rescaldo da violência, não há um entendimento exato acerca da execução dos seus planos para construir e consolidar a paz (Caruso, 2018; INEE, 2024a).

Ainda assim, podemos mencionar que a ONU, mais propriamente, a PBC e o Departamento de Operações de Paz (DPO), são os responsáveis pela atuação e aplicação de uma “Educação para a Consolidação da Paz” (*Peacebuilding Education*) (Caruso, 2018). Entendemos que os serviços educativos são essenciais tanto para apaziguar os conflitos, como para construir e consolidar a paz. No entanto, a Educação também se pode tornar num desses fatores de conflito quando não serve a todos, quando apresenta uma má qualidade, quando é irrelevante para a empregabilidade e, por último, quando não garante capacidade de lidação com as circunstâncias difíceis da realidade. Todos esses fatores contribuem para a frustração e ressentimento dos cidadãos que, conseqüentemente, permitem que os sistemas educativos polarizem a sociedade e atuem como uma ferramenta de divisão (INEE, 2024a).

Por estas razões, compreendemos as exigências da ONU relativamente à progressão em prol de uma *Peacebuilding Education*, que é detalhada pela seguinte citação: “*Peacebuilding Education* - tal como o próprio *Peacebuilding* - seria um processo de baixo para cima e não de cima para baixo, conduzido pelas próprias comunidades afetadas pela guerra, baseado nas suas experiências e capacidades. Estaria firmemente enraizada em realidades imediatas, não em ideias ou teorias abstratas. Seria aplicado, imediato e relevante, o que significa que não pode ser restringido à sala de aula” (Bush & Saltarelli, 2000: 23).

Para alcançar uma Educação que contribua para o *Peacebuilding*, é necessário combater as desigualdades, garantir uma política e um planeamento do setor da Educação, recorrer a uma justiça de transição, e promover os serviços de Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI) (INEE, 2024a). A recolha de dados da UNICEF e do “*Education Policy and Data Center*” (EPDC) de quase cem países ao longo de cinquenta anos comprova que a probabilidade de conflitos violentos é duplicada nos países em que são identificados altos níveis de desigualdade intergrupala na Educação. Por exemplo, os conflitos violentos duplicam em países que possuem uma desigualdade educacional entre grupos étnicos e religiosos (EPDC, 2016: 1-3). Além disso, a investigação determina que uma maior igualdade na Educação entre géneros, reduz a probabilidade de eclodirem conflitos violentos em 37% (EPDC, 2016: 3).

Se os órgãos da ONU contribuírem para uma política e planeamento adequados para a elaboração do setor de Educação, estabelecer a paz será um objetivo mais facilmente alcançável, através da sua consolidação na construção de um Estado soberano funcional. Para

isso, elaboram-se os “quatro R”, mencionados por Novelli, Cardozo e Smith (2017: 28-29): 1) Redistribuição (distribuição igual de Educação, oportunidades e recursos; 2) Reconhecimento (reconhecer e respeitar a diversidade de identidades pelos meios educativos); 3) Representação (participação igual para tomada de decisões a todos os níveis); 4) Reconciliação (meios educativos auxiliam no legado das violações dos Direitos Humanos, ao resolver injustiças do passado e do presente) (INEE, 2024a).

De uma maneira mais simplificada, os primeiros “3R” permitem uma análise e compreensão das causas reais de um conflito (os seus “fatores”) nos demais contextos, em particular, relacionados com a Educação. O último “R”, a reconciliação, assiste na exploração da relação entre a Educação e os “legados do conflito”. Deste modo, percebemos que um modelo de paz com justiça social e transicional focado no *Peacebuilding* e na Educação só poderá ser desenvolvido se considerarmos as dimensões anteriores como indispensáveis (Novelli, Cardozo & Smith, 2017: 29). Logo, “a Educação é um fator crucial para as sociedades em situação pós-conflito, a fim de evitar uma recaída no conflito” (Novelli, Cardozo & Smith, 2017: 29).

4.1.1 Desenvolvimento em Primeira Infância

Como já analisámos no subcapítulo sobre a Montessori, um dos momentos vitais para incutir a paz nos indivíduos será na tenra idade, promovendo a compreensão e a empatia pelo outro, que contribui para a construção de um mundo mais pacífico. Neste âmbito, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o “*Early Childhood Peace Consortium*” (ECPC) desenvolveram os seus programas em torno do Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), designado como o período de desenvolvimento rápido e crítico de uma criança, até aos oito anos de idade. O próprio é visto como uma janela de oportunidades extremamente vital para assegurar o desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socio emocional da criança, bem como a sua saúde e bem-estar (INEE, 2024b).

Segundo a UNICEF (2024), o cérebro de uma criança pequena está mais suscetível e sensível a modificações, o que significa que os estímulos nesta fase são mais propícios para desenvolver habilidades emocionais, cognitivas e sociais. Diversas experiências vividas na primeira infância podem estar relacionadas com acontecimentos na vida adulta, como um bom desempenho escolar e profissional, menor tendência para problemas de saúde ou menor envolvimento com violência ou criminalidade.

Estima-se que cerca de 250 milhões de crianças com menos de cinco anos estão a perder os benefícios que o DPI de qualidade poderia trazer, uma vez que se encontram em países cujo rendimento se identifica como baixo ou médio (INEE, 2024b). Ou seja, as crianças são incapazes de atingir o seu potencial de desenvolvimento por causa da pobreza extrema, que leva ao consequente atraso de crescimento. Em adição, deduz-se que o risco será ainda maior em 87 milhões de crianças com menos de sete anos, que passaram toda a vida em contextos de crise e zonas de conflito (INEE, 2024b).

A favor do *Peacebuilding*, os programas de DPI podem: providenciar ambientes seguros e acolhedores para as crianças; promover atitudes e competências positivas nas crianças; melhorar o bem-estar do prestador de cuidados e das crianças; reduzir os conflitos e a violência; diminuir as desigualdades e contribuir para a justiça social; e, servir de plataforma para a coesão da comunidade (UNICEF, 2015). Nas imagens seguintes, observamos uma figura que situa o DPI no âmbito do *Peacebuilding*:

Figura 3 – Programação Integrada do DPI para a Consolidação da Paz



Fonte: UNICEF, 2015.

Além do DPI ser altamente transformador no desenvolvimento cerebral das crianças, é também necessário explicitar os seus pontos seguintes: permite assegurar o acesso a serviços de saúde e nutrição; ajuda a proteger as crianças de danos físicos e emocionais; ajuda na mitigação de *stress* tóxico que resulta em danos permanentes a longo prazo; disponibiliza uma aprendizagem precoce e apoia a vida adulta; beneficia economicamente a sociedade; potencia

a promoção da paz; e, reduz o risco de desastres, garantindo a proteção ambiental (INEE, 2024b).

Portanto, compreendemos que a boa aplicação e utilização dos programas de DPI nos indivíduos resulta numa menor predisposição para a violência mais tarde na vida adulta. Porém, todos esses domínios de desenvolvimento previamente mencionados podem ficar comprometidos caso as crianças sejam afetadas por situações de Violência Direta, como as vivências em cenários de guerra e circunstâncias de violência doméstica, ou, por situações de Violência Estrutural, como a desigualdade de classes, a pobreza ou a precaridade (INEE, 2024a).

4.1.2 “Educação Negativa” e “Educação Positiva”

Ao estudar a Educação para a Consolidação da Paz, é também necessário identificar as noções de “Educação Negativa” e “Educação Positiva”, explicando então, as “duas faces” da Educação. A Educação Negativa consiste na marginalização ou segregação de grupos específicos, contribuindo para a existência de desigualdades sociais que, por sua vez, reforçam as divisões étnicas e os conflitos. A repressão cultural, que também já foi abordada anteriormente no capítulo sobre Educação, permite a doutrinação e a transmissão de narrativas históricas distorcidas e exclusivistas. Desta maneira, a Educação pode ser utilizada como um meio para a guerra (Bush & Saltarelli, 2000: 9-15).

Já a Educação Positiva, é precisamente o contrário, pois vê a Educação como um instrumento para alcançar a paz e a coesão social. Promove valores como a tolerância, o respeito e a cidadania de forma democrática e inclusiva, através da dessegregação e redução de preconceitos. Assim, a Educação contribui não só para um mundo pacífico, mas para a prosperidade de sociedades e nações (Bush & Saltarelli, 2000: 16-22).

No centro do seu funcionamento, a Educação para a Consolidação da Paz utiliza uma abordagem baseada em sistemas. Procura tratar as causas e dinâmicas subjacentes de um determinado conflito violento que poderá ser resolvido pelos sistemas educativos no geral. Como tal, reconhecemos que é fundamental uma profunda análise do conflito, bem como o contributo das partes interessadas e dos parceiros no terreno (UNICEF, 2016). Enfatiza-se a reconciliação e o entendimento pelo pensamento crítico e pelo diálogo intercultural ou intergrupar. Entretanto, seria útil se as iniciativas de Educação que pretendem obter impactos benéficos nas relações intergrupais reconhecessem que uma abordagem única não serve para todos. Aliás, em alguns casos, uma abordagem não serve para nenhuma das partes. Uma

iniciativa educativa só é eficaz se trazer uma abordagem flexível e responsiva (Bush & Saltarelli, 2000: 25).

Nessa ótica, a Educação para a Consolidação da Paz procura analisar as interações dos beneficiários em todo o sistema educativo a níveis macro, meso e micro. Será necessário implementar políticas e medidas educacionais com quadros curriculares focados na promoção da paz, adquirir estratégias de recrutamento de professores, e, criar uma boa governança através da distribuição equitativa de recursos. Adicionalmente, apostar no fortalecimento educacional de contribuição para a paz, pelo meio da capacitação de ministérios ou agências educacionais, e de líderes comunitários e religiosos. É também fulcral o desenvolvimento pessoal e comunitário, mediante o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, dando espaço a um maior número de atividades extracurriculares, debates comunitários e eventos interculturais (UNICEF, 2016).

Inclusivamente, a UNESCO, segundo o “*Education for Peace: Planning for Curriculum Reform*”, destaca a importância da Educação para a Paz através da reformulação de currículos educativos, de modo a promover a paz e a tolerância (UNESCO, 2015). A sua abordagem foca-se, sobretudo, em países pós-conflito, consistindo no fortalecimento da cidadania e dos DH e na desconstrução de narrativas de ódio, ou, melhor dizendo, na “desmilitarização da mente” (UNESCO, 2015; Bush & Saltarelli, 2000: 28).

Um dos focos principais da *Peacebuilding Education* é reverter a normalização da violência como solução para o conflito, ao mudar a perceção dos indivíduos acerca do mesmo, pela promoção de valores como a reconciliação, a cooperação, o diálogo, a empatia, a resiliência e a justiça social (Bush & Saltarelli, 2000: 28-29).

Compreendemos que a Educação, por vezes, pode representar um papel “duplo”, que promove tanto a Construção e Consolidação da Paz, como a intensificação e a propagação da violência. Logo, as reformas educacionais no centro de um Estado devem priorizar uma paz sustentável, através da colaboração do governo, da sociedade civil, das ONGs e das OIs, com base numa Educação cada vez mais justa, construtiva e inclusiva, capaz de ser um meio para atingir o fim desejado. No subcapítulo seguinte, abordaremos o estudo de caso com o objetivo de verificar se a Educação, mediada por um processo de paz, contribui positivamente para reconstruir uma sociedade profundamente marcada por um conflito.

4.2 ESTUDO DE CASO: BÓSNIA E HERZEGOVINA

Com o decorrer de missões, planos e acordos no âmbito da Consolidação da Paz da ONU, os seus métodos de atuação, nomeadamente, da transição do conflito à paz, acabaram por desapontar a comunidade internacional. Conforme já foi abordado nas críticas ao *Peacebuilding*, os fracassos em algumas missões da ONU levaram a um pessimismo generalizado, devido à alta reincidência de conflitos violentos em sociedades arrasadas pela guerra (Cravo, 2017: 57).

No que toca à relação entre a Educação e o *Peacebuilding*, entendemos a necessidade de um Estado agir com uma governação adequada, primeiramente, complementada por um controlo político responsável pela elaboração de políticas para um determinado contexto, e, em segundo lugar, pela capacidade técnica das mesmas serem implementadas no contexto em questão (Aragon & Vegas, 2009).

De acordo com a presente linha de pensamento, a Comissão Europeia elaborou um estudo sobre os desafios da governação pela via educativa em alguns países fortemente afetados por conflitos violentos. O objetivo central deste relatório consistiu em apresentar o significado distinto que as estratégias apropriadas de governação podem obter efetivamente na proteção dos sistemas educativos e no centro dos países que atravessaram um conflito violento (European Commission, 2009).

Assim sendo, recorreremos a uma análise qualitativa do estudo de caso, a Bósnia e Herzegovina, analisando a interligação entre o *Peacebuilding* (o respetivo Processo de Paz Bósnio) e o papel da Educação. Em adição à abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, recorreremos também ao uso de dados estatísticos e demográficos para contextualizar a investigação.

Pretendemos seguir uma estrutura homogénea, dado que os documentos utilizados para a avaliação de resultados são provenientes de múltiplas organizações, entidades e autores, com perspetivas únicas e métodos/procedimentos exclusivos. Para cumprir essas diretrizes, estruturámos cuidadosamente a seguinte tabela, dividida em tópicos e descrições específicas, cujo propósito será apoiar e reforçar a investigação. Assim sendo, o projeto será abordado e analisado pela seguinte organização:

Tabela 1 – Análise Qualitativa ao Projeto de *Peacebuilding* da Bósnia e Herzegovina

Identificação e Contextualização do Projeto	Análise do Projeto		Avaliação de Resultados do Projeto
- Contexto Histórico da Bósnia e Herzegovina; - Identificação, Classificação e Localização do Conflito; - Acordos de Paz de Dayton; - Operação de Paz da ONU: UNMIBH.	1. <i>Peacebuilding</i> - Atores; - Duração; - Financiamentos; - Dimensões Praticadas.	2. Educação - Ministérios Educativos; - Instrumentos; - Metodologias; - Público-Alvo.	- Discussão e Conclusão dos Resultados.

Mais adicionamos que iremos tentar identificar, localizar e classificar devidamente o conflito e as problemáticas em questão, bem como os respetivos atores, duração e financiamentos. Relembrando Ramsbotham (2000) e Ramsbotham, O., Woodhouse, T., e Miall, H. (2005), procuramos também identificar e entender a dimensão ou dimensões praticadas (que definiram apropriadamente o *Peacebuilding* no capítulo anterior) neste processo de paz.

Assimilamos que a Educação é o ponto fulcral do nosso exame, o que significa que pretendemos interpretar como a mesma se articula com os Estudos da Paz. Nessa parte educativa, tencionamos identificar e compreender a estrutura do país no que diz respeito à Educação e ao sistema de ensino. Iremos também analisar as metodologias educativas e os instrumentos utilizados na Bósnia e Herzegovina, tal como o seu público-alvo. No final, fazemos uma reflexão e uma avaliação dos resultados obtidos, consoante as dimensões e os conceitos estudados.

4.2.1 Identificação e Contextualização do Projeto

A Bósnia e Herzegovina (BiH) está situada no oeste dos Balcãs, região do sudeste europeu, destacada pela sua diversidade histórica e pela sua multiplicidade étnica, linguística e cultural excecionalmente complexa (Pašalić-Kreso, 2008: 355). Após o fim da Primeira Guerra Mundial, o país fez parte do Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos ou Reino da Jugoslávia, a primeira “Jugoslávia”. Mais tarde, depois da região se tornar num palco de intensos combates na Segunda Guerra Mundial, uma segunda iteração da Jugoslávia se formou. Em consequência, com a ascensão de Josip Broz Tito ao poder, passou a representar um dos seis estados federados da República Socialista Federativa da Jugoslávia (SFRY), denominando-se por República Socialista da Bósnia e Herzegovina (SRBiH) (Schneider, 2018: 16). Na altura, as particularidades das circunstâncias geopolíticas da SFRY, ou seja, da BiH, da Croácia, da Macedónia, do Montenegro, da Eslovénia e da Sérvia (esta última com duas províncias autónomas, Kosovo e Vojvodina), permitiram com que o seu líder mantivesse uma coesão interna com recurso à supressão dos movimentos étnicos e nacionalistas (Stojanović, 1997).

No decorrer da Guerra Fria, surgiram crises políticas e económicas, nomeadamente, a morte de Tito em 1980, fazendo com que tensões na SRBiH voltassem a surgir. Nos anos que se seguem, é instituída uma “presidência coletiva”, tornando os cargos de chefia rotativos anualmente, o que impedia uma única república de acumular demasiado poder (Glenny, 2000: 590). Este sistema não resultou a longo prazo, pois as repúblicas foram sendo cada vez mais influenciadas por movimentos conservadores e nacionalistas, pelo meio do comércio e da comunicação social (Vucicević, 2017: 16).

Tais questões resultaram na intensificação dos problemas económicos, políticos e fiscais, nas narrativas de vitimização defendidas pelos líderes das repúblicas (Vucicević, 2017: 16), e no crescimento dos separatismos e dos etnonacionalismos, que defendem que uma determinada língua, religião ou etnia são condições necessárias para a constituição de uma nação (Muller, 2008: 2).

Em 1989, a queda do Muro de Berlim marca o começo de uma grande mudança social e política no centro e leste europeu. Muitos regimes comunistas pertencentes à União Soviética acabam por cair, adquirindo as suas soberanias (Bennet, 1995). Como resultado, a SFRY perde o seu papel como “uma das credenciais mais importantes que tinha para justificar a sua posição internacional específica, como zona tampão entre os dois blocos” (Bennet, 1995: 341).

Em 1991, o colapso total do comunismo no leste europeu e a consequente dissolução da URSS exacerbou as tensões nos Balcãs, resultando em reformas internas na Jugoslávia

(Vucicević, 2017: 16). Neste ano, inicia-se a fragmentação da SFRY, com alguns confrontos que resultaram nas declarações de independência da Croácia e da Eslovênia, e, uns meses depois, da Macedônia. No ano seguinte, a BiH anuncia também a sua independência, originando um dos conflitos mais violentos da Europa pós-Segunda Guerra Mundial. A independência de cada país foi sendo reconhecida internacionalmente até que, em 1992, só a Sérvia e o Montenegro ficam a constituir a República Federal da Jugoslávia (FRY) (Vucicević, 2017; Pašalić-Kreso, 2008: 355). Para complementar todo este contexto histórico, podemos observar o mapa dos Balcãs e da Jugoslávia no decorrer do século XX, na seguinte figura:

Figura 4 – Fronteiras Históricas da Jugoslávia (1919-1992)



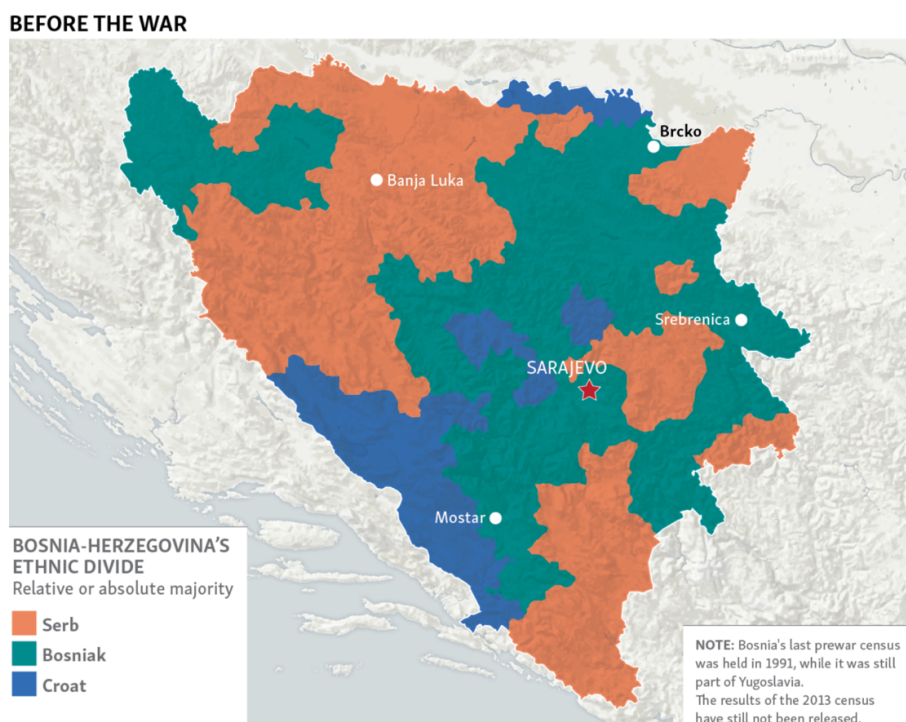
Fonte: Encyclopedia Britannica, 2025.

De modo a compreender o que despoletou a Guerra da Bósnia, precisamos em primeiro lugar de entender os eventos de 1990 a 1992 que desencadearam estas tensões. Conforme o censo populacional de 1991, a SRBiH já seria a república etnicamente mais diversa da Federação, composta por 43,7% de muçulmanos, 31,4% de sérvios e 17,3% de croatas, enquanto os restantes eram identificados como jugoslavos, judeus ou ciganos, entre outros (Kaldor, 1999: 33-34). Contudo, a principal diferença entre os grupos étnicos era a religião praticada, facto que se tornou marcante ao ponto de os indivíduos acabarem por associar as suas etnias às religiões, designando-se por “bosníacos” (muçulmanos), croatas bósnios (católicos) e sérvios bósnios (ortodoxos) (Buyukcanga, 2011: 5; Kaldor, 1999: 34).

Em 1990, tinha sido formado um governo composto por uma coligação tripartida na SRBiH, no qual cada etnia/religião afirmava a sua posição. Porém, a cooperação com o Partido

Democrático Sérvio (SDS), mostrava-se ser cada vez mais complicada. Em 1991, diversas zonas na SRBiH, com população maioritariamente sérvia bósnia, declaram-se como “regiões autónomas sérvias”. Simultaneamente, surgiram evidências que comprovavam que o Exército Popular Jugoslavo (JNA) era utilizado para financiar armamento militar aos sérvios bósnios, proveniente da Sérvia (Lampe & Pickering, 2025). De seguida, olhamos para o mapa demográfico dos principais grupos étnicos na SRBiH, em 1991:

Figura 5 – Composição Étnica da República Socialista da Bósnia e Herzegovina (1991)



Fonte: Radio Free Europe/Radio Liberty, 2015.

Ainda assim, é no ano de 1992 que se iniciam enormes complicações, em primeiro lugar, com a proclamação da “*Republika Srpska*” (RS), a “República Sérvia” dentro da SRBiH, que pretendia continuar a fazer parte da Jugoslávia (Kostović, 1992: 13-14). E, em segundo lugar, com o referendo de fevereiro/março para a independência da República a indicar o colapso do pouco que restava da Jugoslávia (Bartulović, 2008: 51-52). O SDS e o seu presidente, Radovan Karadžić, boicotaram as eleições, dado que poucos sérvios bósnios votaram. A maior parte dos votantes eram bosníacos ou croatas bósnios que, incontestavelmente, votaram a favor da independência. Com praticamente dois terços do eleitorado, o voto pela independência foi

quase como unânime, resultando na proclamação da BiH a 3 de março de 1992 (Lampe & Pickering, 2025).

Contudo, importa salientar que o objetivo político inicial dos sérvios bósnios e dos croatas bósnios, apoiados pela Sérvia e pela Croácia, seria a divisão do país em duas partes, que se agregaria a ambos os Estados (como mencionava o Acordo de Karadžev de 1991). Tal separação impulsionaria uma potencial narrativa de “limpeza étnica” contra os bosníacos (Kaldor, 1999: 34).

4.2.1.1 Guerra da Bósnia (1992-1995)

Pelos eventos apresentados, estava claro que os sérvios não aceitariam uma BiH independente, tendo em conta que, no dia do referendo para a independência, inúmeros paramilitares e militantes sérvios bósnios do SDS barricaram algumas zonas da cidade de Sarajevo. Não obstante, a colaboração entre o Partido da Ação Democrática (SDA) e a União Democrática Croata (HDZ) acabou por prevalecer, com a eleição do bosníaco, Alija Izetbegović, como o primeiro Presidente da BiH (Glenny, 1996: 163). Nas semanas seguintes, tentativas de negociações para dividir a BiH em vários cantões foram estabelecidas, acabando todas por ser rejeitadas pelos três partidos maioritários (Lampe & Pickering, 2005). Segundo Glenny (1996: 163-164), os sérvios exigiam 65% do território e os croatas 35%. Os bosníacos, representando quase 44% da população total, ficariam sem condições para habitar o país.

O princípio da Guerra da Bósnia deu-se a 6 abril de 1992, a partir dos tiroteios perpetuados por atiradores sérvios bósnios contra a população civil em Sarajevo. Nesse mesmo dia, a BiH foi oficialmente reconhecida pela Comunidade Europeia (CE), e, no dia seguinte, pelos Estados Unidos (Kaldor, 1999: 45, Lampe & Pickering, 2025).

O que se sucedeu foi um conflito multiétnico e multicultural, com uma invasão estratégica do território por parte dos sérvios bósnios, apoiados pelos paramilitares sérvios da JNA e pelo Presidente da FRY, Slobodan Milošević. A cooperação militar entre Karadžić e Milošević deu início a uma campanha coerciva de limpeza étnica na BiH, derivada do desejo de criar zonas sérvias exclusivas no país, e da sua eventual unificação com a Sérvia (Bartulović, 2008: 52). Os sérvios bósnios e o JNA iniciaram um cerco a Sarajevo, com intensos confrontos e bombardeamentos nos centros urbanos que duraram até 1995. Ao mesmo tempo, através do que se assemelhava a uma operação premeditada, também atacaram sistematicamente pequenas vilas e aldeias cuja população era maioritariamente bosníaca, acabando por expulsar, matar, torturar e violar inúmeros civis desarmados (Malcolm, 2002: 234-238).

No conflito, as milícias dos croatas bósnios formaram o Conselho de Defesa Croata (HVO), sendo apoiados simultaneamente pelo exército da Croácia e pela diáspora croata em geral. Os bosníacos, pelo contrário, não possuíam qualquer exército ou milícia, o que obrigou Izetbegović a criar o Exército da Bósnia e Herzegovina (ARBiH) (Kaldor, 1999: 47). Acerca deste assunto, importa denotar que as Nações Unidas tinham imposto um embargo económico e comercial à FRY, de modo a condenar as suas ações (ONU, 1992). Posteriormente, passou a ser um embargo armamentista a todas as partes envolvidas no conflito (Ribeiro, 2018: 59).

Os bósnios muçulmanos, sendo o lado menos preparado para um conflito armado, recorreram ao contrabando de armamento militar para combater na guerra (Hajdinjak, 2002: 10). A Albânia tornou-se um ponto de trânsito para a transferência de armas (Abrahams, 2015), tal como a Croácia, através da Eslovénia (Hajdinjak, 2002: 11). Até 1995, por motivos estratégicos, humanitários e religiosos, a Arábia Saudita, o Irão, o Sudão, a Turquia, o Brunei, a Malásia e o Paquistão financiaram os bósnios muçulmanos com entre 500 e 800 milhões de dólares em armamento militar (Hajdinjak, 2002: 10-11).

Em 1993, a guerra começou a ser travada em três frentes, motivada por estratégias internacionais de resolução de conflitos inadequadas e pela sede territorial do Governo croata. Os croatas bósnios e os bosníacos envolveram-se em grandes desavenças e combates violentos, mas chegaram a um consenso um ano depois, em virtude do Acordo de Washington de 1994. Como resultado, é fundada a “Federação Croato-Muçulmana”, a Federação da Bósnia-Herzegovina (FBiH) (Bartulović, 2008: 52).

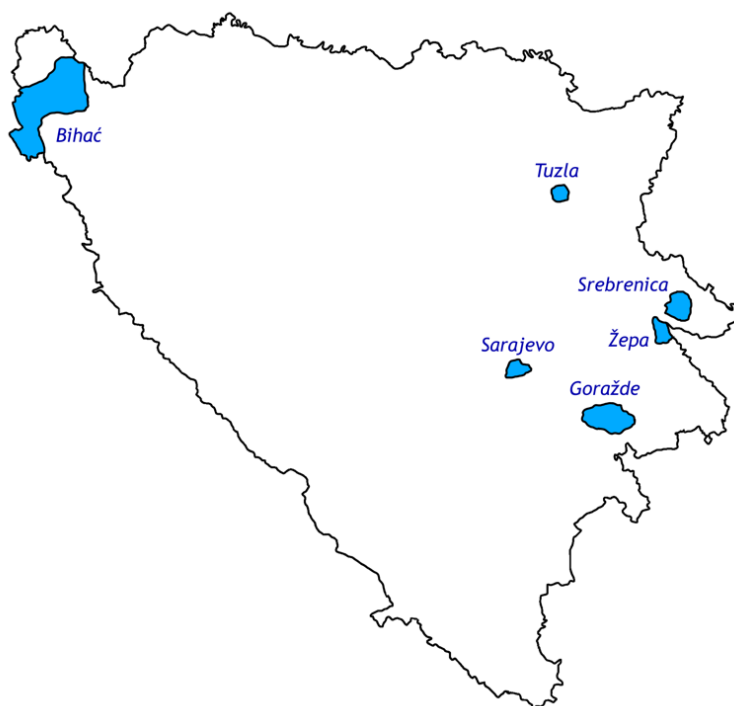
Inicialmente, a ONU não quis intervir diretamente no conflito, distribuindo unicamente a ajuda humanitária pelo meio dos funcionários da Força de Proteção das Nações Unidas (UNPROFOR), em coordenação com a NATO. Porém, com o agravamento da guerra, o UNSC deliberou e arriscou em estabelecer um certo número de “zonas seguras” (*UN Safe Areas*) em benefício da proteção dos cidadãos e refugiados (Lampe & Pickering, 2025).

As medidas adotadas pelas resoluções das Nações Unidas não foram suficientemente eficazes para garantir a segurança das mesmas. Os Massacres de Sarajevo (no mercado de Markale) em 1994 e 1995, e o Massacre de Srebrenica em 1995, agitaram as opiniões da comunidade internacional (Burg & Shoup, 1999: 162-165). O massacre de Srebrenica, em particular, identifica-se como a operação de limpeza étnica cujo impacto foi maior e, por sua vez, mais mediático. Os militares sérvios bósnios, liderados pelo General do Exército da República Sérvia (VRS), Ratko Mladić, assassinaram cerca de 8 mil homens e adolescentes bosníacos (Kaldor, 1999: 57). À medida que escapavam de Srebrenica, em direção à zona segura de Tuzla, os refugiados bosníacos foram sistematicamente perseguidos e executados

pelo caminho. Apenas cerca de 3 mil pessoas chegaram ao território muçulmano em segurança (Remembering Srebrenica, 2025).

No seguinte mapa, visualizamos a localização das zonas seguras que foram estipuladas pela ONU na BiH:

Figura 6 – Localização das “Zonas Seguras” da UNPROFOR



Fonte: ONU, 1993.

No início de 1994, após a cimeira da NATO em Bruxelas, a Aliança disponibiliza-se para participar em operações de paz na Guerra da Bósnia, optando pelo uso da força pela primeira vez na sua história. Em 1995, depois dos atos de genocídio em Srebrenica, a NATO intervém de maneira decisiva no conflito, dando início à “Operação Força Deliberada” (*Operation Deliberate Force*) (Almeida, 2003: 182-183). Em combinação com o ARBiH e o HVO, a NATO executou uma série de ataques aéreos e bombardeamentos contra alvos militares sérvios, que contribuíram para a sua repressão e para o concludente desfecho da guerra (Lampe & Pickering, 2025).

4.2.1.2 Acordos de Dayton (1995)

A campanha da NATO foi determinante para acabar com a guerra na BiH, uma vez que os combates cessaram a 11 de outubro de 1995. Subsequentemente, os pacificadores da UNPROFOR e as tropas da Força de Implementação (IFOR), por parte da NATO, ficaram a supervisionar o cumprimento do cessar-fogo, cujo propósito foi viabilizar o início das negociações de paz em Dayton, Ohio, nos EUA (ONU, 2003). Em novembro, a conferência de paz reuniu o presidente bósnio, Izetbegović; o presidente sérvio, Milošević; o presidente croata, Franjo Tuđman; e representantes dos EUA, da Rússia e de diversos países-membros da NATO e UE. Durante algumas semanas, estes líderes trabalharam para alcançar um “*General Framework Agreement for Peace*”, chamado de “*Dayton Peace Agreement*” (DPA) ou Acordos de Dayton (Clinton, 2025).

Em concreto, são elaborados um Acordo de Paz e onze anexos adjacentes que incorporaram os seguintes pontos: os aspetos militares do Acordo; a estabilização regional; a definição de uma fronteira interentidades entre a FBiH e RS; a realização de eleições democráticas; os Direitos Humanos; a assistência aos refugiados; a aplicação do Acordo; e, uma força internacional de polícia (ONU, 2003). No dia 14 de dezembro de 1995, os Acordos de Dayton são oficialmente assinados por todas as partes envolvidas na Conferência de Paris, pondo fim a quatro anos sangrentos que fizeram mais de 200 mil mortos e mais de 2 milhões de refugiados ou desalojados (Clinton, 2025; ONU, 2003).

Posto isto, o DPA separou efetivamente a BiH em duas entidades (FBiH e RS), ao tentar alcançar “a melhor solução possível dadas as circunstâncias” (Bartulović, 2008: 53). Pouco depois, a UNPROFOR foi substituída pela IFOR. A ONU criou a “*International Police Task Force*” (IPTF) e estabeleceu um gabinete para a Missão das Nações Unidas na Bósnia e Herzegovina (UNMIBH) (ONU, 2003).

A criação e a colaboração entre as entidades e autoridades em questão também auxiliaram o Tribunal Penal Internacional para a ex-Jugoslávia (ICTY) a dar voz às vítimas do conflito, visto que condenou eficazmente os responsáveis pelas atrocidades cometidas, nomeadamente, os chefes de Estado e comandantes militares sérvios e sérvios bósnios previamente mencionados. Os sujeitos receberam sentenças longas e foram acusados de genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra (ONU, 2003; ICTY, 2017).

4.2.2 Análise do Projeto

Para a Missão de *Peacebuilding* na BiH, o UNSC deu ordem para que Estados-membros da ONU providenciassem o seu contributo para a paz nos Balcãs, o que levou à criação de uma força multinacional chamada Força de Estabilização (SFOR). Em dezembro de 1996, a SFOR sucedeu à IFOR, que incluiu paralelamente países-membros e não-membros da NATO (ONU, 2003). Conforme João Almeida (2003: 189) explica, a IPTF, a IFOR e a SFOR foram essenciais para a construção do Estado bósnio, envolvendo-se tanto nas atividades civis como em funções para além da esfera da segurança. No seu mandato, a UNMIBH contribuiu para o estabelecimento do Estado de Direito na BiH, tendo como objetivos fulcrais a reestruturação da polícia local e a reorganização do sistema judicial (ONU, 2003). A IFOR e a SFOR alcançaram o desarmamento das partes, contribuindo para o sucesso do processo de *state building* da BiH, através da formulação de políticas de segurança nacional, da criação das forças armadas bósnias e do cumprimento de funções humanitárias e civis, como o regresso de cerca 1 milhão de refugiados, com o apoio do ACNUR (Almeida, 2003: 189-192).

Segundo Almeida (2003: 192-193), o envolvimento das forças da NATO nas ações de *Peacebuilding* da BiH obteve muitos sucessos a nível humanitário, civil e político, dando espaço para o bom funcionamento das novas instituições políticas e administrativas. Em 2002, a UNMIBH conclui o seu mandato, sendo substituída pela Missão de Polícia da União Europeia (EUPM) na BiH (ONU, 2003). De igual maneira, a intervenção da NATO na BiH acaba, dando-se início à “Operação Althea” (*Operation Althea*), em 2004, com a entrada da Força da União Europeia (EUFOR) (EEAS, 2020).

A consolidação desse processo também se deu graças ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que intervieram na BiH a partir de 1996 (World Bank, 2024). O Banco Mundial liderou um programa intensivo focado na reconstrução física e institucional do país. Nesse âmbito, foram aplicados mais de mil milhões de dólares em projetos que incluíram as infraestruturas, a habitação, a saúde, e, por isso, o fortalecimento do setor privado e a reintegração de antigos combatentes (World Bank, 2012). O FMI assistiu de forma emergente, contribuindo para a estabilização macroeconómica. Mais tarde, aprovou um programa que auxiliou as reformas estruturais da BiH, como a reforma do sistema bancário, a liberalização comercial e cambial e a privatização de empresas estatais (FMI, 1998). A reconstrução de infraestruturas, a revitalização dos serviços públicos básicos e a sustentabilidade fiscal foram essenciais para a criação de condições institucionais e sociais, que levaram à edificação gradual de um Estado funcional (World Bank, 2024).

Embora o DPA tenha alcançado o seu objetivo a curto prazo, já que pôs fim à guerra e cessou a violência armada por completo, as adversidades intrínsecas da comunidade bósnia persistiram. A BiH continuou severamente fracionada e dividida pelos seus princípios de segregação étnica (Opacin, 2020: 9). Diana Ribeiro (2018: 53) detalha que a divisão entre sérvios, croatas e bósnios permaneceu, dado que a FBiH, partilhada entre bosníacos e croatas, deteve 51% do território, enquanto a RS, garantiu aos sérvios os restantes 49%. Tal como Almeida (2003: 192) refere, a BiH ainda precisava de um grande caminho a percorrer “para se chegar ao grande objetivo de Dayton: a construção de uma Bósnia democrática, multiétnica e desenvolvida”.

Assimilamos então que a repartição territorial implementada no DPA deu continuidade à segregação e fragmentação da BiH. Mais concretamente, Ribeiro (2018: 53) reforça que a RS adquiriu a sua própria agenda de separação integral, enquanto a FBiH permaneceu num impasse letárgico, estando completamente desestruturada no que toca à unicidade política. Ou seja, os Acordos de Dayton acabaram com a guerra, mas falharam em alcançar a paz na BiH (Opacin, 2020: 9).

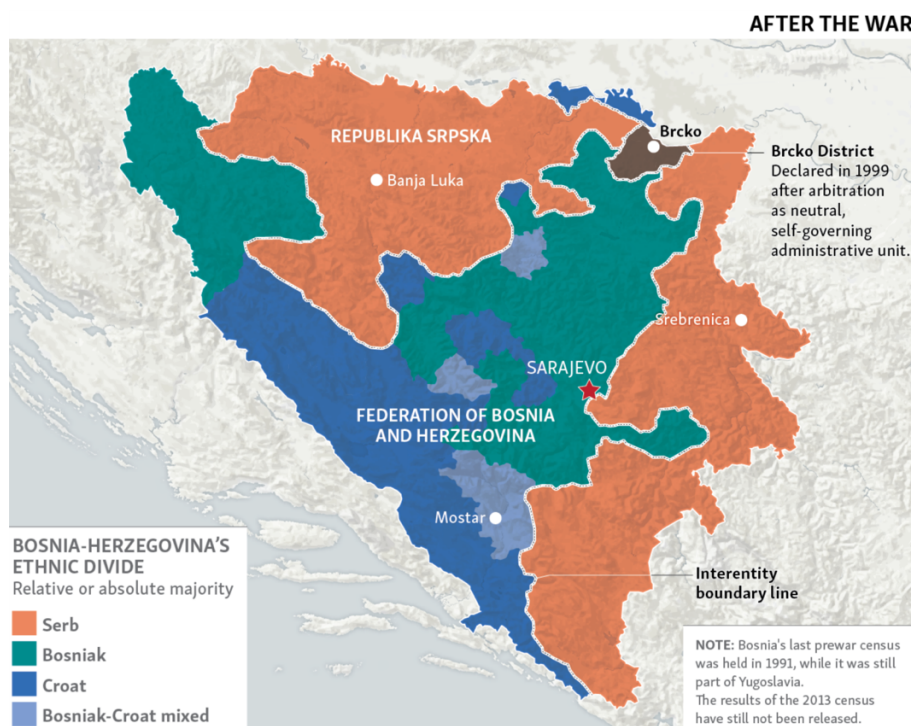
As profundas lacunas do DPA revelaram-se, nomeadamente, na reconciliação cultural, política e religiosa. Um ambiente em que a insegurança e a corrupção persistiram levou a uma baixa confiança nas instituições públicas e ao comprometimento da estabilidade necessária para a construção de um Estado multiétnico funcional. As retóricas nacionalistas minaram ainda mais a coesão social, tornando utópica a ideia de convivência sob uma identidade política comum (Ribeiro, 2018: 53-54). Em simultâneo, a recuperação económica também se viu dificultada pela fragilidade da produtividade e pelo elevado desemprego. Depois do conflito, o desemprego estava em cerca de 40%, tendo permanecido elevado até, pelo menos, 2005, o que refletiu a ineficácia dos esforços no domínio do desenvolvimento socioeconómico (Ribeiro, 2018: 54).

Por isso, a arquitetura dos Acordos de Dayton foi eficaz na consolidação do *state building*, ainda que dividido, mas falhou em promover um processo efetivo do *nation building*. Mesmo com os pontos negativos mencionados anteriormente, a criação e manutenção de um Estado bósnio foi alcançada, erguendo-se um governo dotado de instituições políticas e administrativas. Já o processo de construção de uma nação, onde todos os cidadãos partilham uma identidade nacional coesa e disfrutam de direitos e responsabilidades iguais, independentemente das suas especificidades étnicas ou culturais, ficou largamente por concretizar (Smith, 2010: 9).

De acordo com Nezirović (2011: 12), o *nation building* é, em muitas ocasiões, o objetivo da Educação, no sentido em que se providencia uma gratificação a longo prazo, não só para os estudantes, mas também para a sociedade num todo.

Por conseguinte, as bases estipuladas pelos Acordos de Dayton deram origem à descentralização do controlo político, e, incontestavelmente, à descentralização da Educação. O Estado ficou segmentado pela FBiH, pela RS, e, mais tarde, pelo Distrito de Brčko (Opacin, 2020: 9). Na figura que se segue, observamos o ponto de situação da BiH em 1998, três anos após o final do conflito e a estipulação do DPA:

Figura 7 – Fronteiras Nacionais e Composição Étnica da Bósnia e Herzegovina (1998)



Fonte: Radio Free Europe/Radio Liberty, 2015.

Em análise, a FBiH apresenta a maior descentralização administrativa e educativa, estando distribuída por dez cantões, sendo os mesmos também divididos por municípios e autoridades locais. Já a RS apresenta uma forma administrativa mais centralizada a nível político e educativo, com um governo central e um conjunto de sete regiões (Pašalić-Kreso, 2008, citado por Buyukcanga, 2011: 6; Pašalić-Kreso, 1999: 6). O Distrito de Brčko, antigamente dividido em duas partes, uma na FBiH e outra na RS, só foi estabelecido em 1999,

tendo uma legislação estatal semelhante às outras entidades, mas sendo um “condomínio” com a sua própria gestão administrativa (CoR, 2025).

A chefiar o complexo panorama político bósnio está uma presidência federal tripartida e rotativa, que deve sempre incluir um bósnio, um croata e um sérvio. A mesma responde a uma autoridade supragovernamental internacional denominada por Alto Representante para a Bósnia e Herzegovina (OHR), sendo inicialmente instituída pelos termos do DPA, com o objetivo de monitorizar o processo de implementação civil (Clarke-Habibi, 2017: 41). Ou seja, identificamos que a situação política da BiH pós-Dayton se manteve instável e confusa, o que dificulta a cooperação entre os representantes das demais etnias para que se possa chegar a um consenso e, deste modo, a reformas imprescindíveis que conduzam, sobretudo, a um futuro melhor (Ribeiro, 2018: 55).

Ao longo do tempo, o OHR começou a ter uma menor influência na governação da Bósnia, isto porque grande parte das suas funções foram transferidas para a Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE). Ainda assim, em 2001/2002, o OHR e a CE direcionaram os seus esforços com o objetivo de preparar a candidatura da BiH para a adesão à UE. Tal processo foi condicionado pela Consolidação da Paz, como por exemplo, pelas reformas inadequadas do sistema educativo. Em 2003, a BiH foi oficialmente reconhecida como um potencial candidato de adesão à UE (Clarke-Habibi, 2017: 41-42).

4.2.2.1 Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina

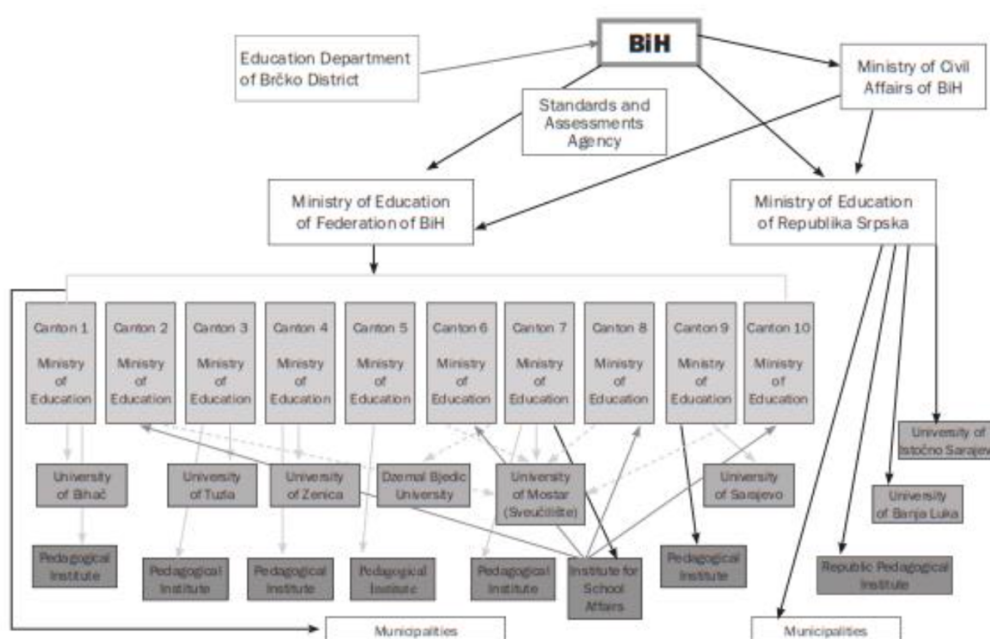
Segundo Clarke-Habibi (2017: 42), “o Acordo de Dayton é amplamente responsabilizado pelo facto de as divisões étnicas se terem tornado profundamente institucionalizadas na Bósnia e Herzegovina”. Já Smith (2010: 8) destaca que, na altura, não se considerou devidamente o impacto das políticas descoordenadas no setor educativo. Por isso, a excessiva fragmentação e politização do sistema, aliadas à segregação étnica, comprometeram o exercício de direito à Educação na BiH.

Neste sentido, a organização descentralizada e complexa da BiH é representada por treze Constituições e treze Ministérios de Educação (dois Ministérios das respetivas entidades, dez Ministérios cantonais, e um Ministério do Distrito de Brčko), mas nenhum deles representa o Estado a nível nacional (Buyukcanga, 2011: 6; Opacin, 2020: 9). Mais acrescentamos que há fontes que mencionam um total de catorze Ministérios de Educação, contando com o Ministério da Educação Civil da BiH, que é somente um órgão de coordenação nacional e internacional, não tendo qualquer responsabilidade executiva sobre a administração escolar e os currículos

educativos. Portanto, o Governo estatal possui um papel bastante limitado no que diz respeito às políticas educativas (Smith, 2010: 7-8).

A maior parte dos ministérios introduz e influencia as políticas educativas dentro das suas respetivas jurisdições, o que significa que a Educação da BiH no pós-guerra não é apenas descentralizada, mas excecionalmente desagregada (Schneider, 2018: 37). A seguir, olhamos para uma figura que representa o seu sistema educativo:

Figura 8 – Estrutura do Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina no pós-Dayton



Fonte: Clarke-Habibi, 2017: 46.

A maior vantagem de um sistema educativo descentralizado é que os seus Ministérios têm a possibilidade de moldar as políticas educativas mediante as necessidades e interesses da população local. Contudo, nos locais em que a população é mais heterogênea etnicamente, agradar a todos torna-se um problema (Schneider, 2018: 38). Para combater essa “etnopolitização”, isto é, a transformação de questões de etnicidade no âmbito de agendas políticas, o governo da BiH, com o apoio da OSCE e de outras OIs, tentou introduzir várias diretivas para reformar o setor da Educação nos anos que se sucederam ao DPA. Os planos em evidência procuraram, em específico: a integração e reintegração dos grupos étnicos (sobretudo dos desalojados e retornados); a entrega de uma Educação de qualidade, moderna e inclusiva; a edificação de escolas integradas etnicamente; a construção de currículos de base comum; o

estabelecimento de diretivas que reconhecem a BiH como o principal país de referência; e, o ensino da história e geografia dos três povos constituintes, bem como das minorias nacionais, de forma não ofensiva e imparcial (Clarke-Habibi, 2017: 47-49).

Está certo que cada cantão e cada município desenvolveu a sua própria “marca” de Educação, sem qualquer consideração pelas complicações provocadas nos alunos (Buyukcanga, 2011: 6-7), o que dificultou o forjamento de uma identidade nacional multiétnica, mesmo com iniciativas de Educação inclusivas para a paz (Clarke-Habibi, 2017: 47-49). No entanto, nem todos os regulamentos educativos apresentam um panorama negativo ou desprovido de alguma esperança, já que existem iniciativas promissoras de Educação integrada e inclusiva que estão presentes em algumas regiões da BiH (Buyukcanga, 2011: 7).

4.2.2.2 Tipos de Escolas na Bósnia e Herzegovina

Para clarificar estas divisões, Clarke-Habibi (2017: 50) explica que existem quatro “tipos” de escolas na BiH: escolas segregadas etnicamente; escolas “monoétnicas”; escolas parcialmente integradas etnicamente; e, escolas totalmente integradas etnicamente.

As escolas segregadas etnicamente encontram-se nos cantões “mistos” da FBiH (de maior divisão étnica), e são conhecidas pela expressão “*two schools under one roof*”, em português, “duas escolas sob o mesmo teto” (Schneider, 2018: 38-39). Nestas escolas, em específico, os estudantes de etnias divergentes são separados fisicamente, dentro do mesmo edifício (Opacin, 2020: 9). Não são apenas divididos etnicamente, uma vez que cada grupo segue currículos distintos, manuais escolares próprios, aulas de história e de língua diferentes, e, por mais surpreendente que possa parecer, acede ao edifício escolar por entradas separadas (Buyukcanga, 2011: 34).

A existência de currículos educativos diferenciados e de horários de recreio separados limita o contacto entre os alunos de diferentes grupos étnicos (Opacin, 2020: 9). Neste abuso político a nível educativo, são ensinadas, pelo menos, três narrativas distintas da história e da geografia da BiH, o que causa um impacto significativo na construção de um entendimento e respeito comum entre jovens bósnios oriundos de diferentes etnias, fomentado pelas interpretações díspares dos mesmos factos (Pašalić-Kreso, 1999: 6; Opacin, 2020: 9). Estes casos acontecem, na maior parte, entre bosníacos e croatas bósnios. Nos municípios em que os croatas bósnios são majoritários, há a exclusão física de professores e alunos da minoria. Em municípios de maioria bosniaca, os elementos e atributos dos croatas bósnios são retirados do currículo escolar. Adicionalmente, houve até professores e alunos croatas que recusaram

frequentar escolas de maioria bosníaca, optando por lecionar em tendas improvisadas (Pašalić-Kreso, 1999: 7).

Inicialmente, a comunidade internacional visualizou este tipo de escolas como um sinal de progresso no que diz respeito à reintegração, como foi o caso do OHR e da OSCE. Afinal, os alunos de diferentes etnias estavam a frequentar o mesmo edifício, mesmo que não estivessem realmente “juntos” (Schneider, 2018: 40). Porém, as instituições foram incapazes de eliminar estas práticas discriminatórias. As escolas mantiveram as suas políticas de segregação, ignorando os esforços realizados pela sociedade civil quanto às iniciativas de Educação e *Peacebuilding* (Opacin, 2020: 10).

As “*mono-ethnic schools*”, ou seja, escolas monoétnicas, estão presentes na FBiH e na RS. Tal como o próprio nome indica, possuem apenas alunos de uma etnia (ou deviam), vinculados a um currículo comum, no qual se leciona a língua e a história do grupo étnico dominante. A escolha de frequência nestas escolas pode estar dependente da decisão do Estado, ou dos próprios pais/encarregados de Educação (Clarke-Habibi, 2017: 50).

Como já compreendemos previamente sobre o cenário institucional da RS, as suas políticas educativas são bem mais centralizadas do que as da FBiH, pois só há um ministério de Educação responsável por servir a maioria sérvia bósnia. Ou seja, os massacres étnicos gerados pela guerra não impediram os “não-sérvios” de continuar a viver dentro das fronteiras sérvias (Schneider, 2018: 41-42).

Nestes casos, as famílias de etnias minoritárias podem optar por inscrever os seus filhos em escolas mais longínquas que, por sua vez, funcionam como extensões distantes de uma entidade federada e oferecem um currículo mais desejado. Estas escolas-satélite, em específico, são apelidadas de “*branch schools*” e representam uma ramificação estruturada e institucionalizada da segregação escolar. Desta maneira, se tiverem os recursos e os bens necessários, os alunos procuram evitar intencionalmente a integração, sem qualquer necessidade de assimilar os choques culturais da etnia majoritária situada nas escolas locais (Schneider, 2018: 42-44; Clarke-Habibi, 2017: 50).

Também localizadas tanto na FBiH como na RS, as escolas parcialmente integradas etnicamente juntam os alunos das etnias majoritária e minoritária na maior parte das aulas, sendo apenas separados nas chamadas “disciplinas nacionais”. Este modelo não representa uma desagregação étnica na totalidade, visto que consiste numa tentativa de integração limitada (Clarke-Habibi, 2017: 50). Surgem, sobretudo, nos contextos em que diferentes comunidades coabitam, o que demonstra os seus interesses em promover uma convivência intercultural (Smith, 2010: 8).

Por último, as escolas totalmente integradas etnicamente são exclusivas do Distrito de Brčko. A partir de 2001, esta entidade autónoma estabeleceu um currículo único e comum a todos, até mesmo com aulas integradas para as disciplinas nacionais. No meio escolar, são concebidas turmas mistas de alunos bosníacos, sérvios bósnios e croatas bósnios, sendo o melhor exemplo de convivência intercultural e de Educação para a Paz (Clarke-Habibi, 2017: 50; Smith, 2010: 8). Além da língua materna, os alunos podem escolher as línguas que pretendem estudar. Os professores e diretores escolares elaboram documentos que são impressos nos alfabetos latino e cirílico, e as aulas têm as duas línguas em rotatividade, o que resulta numa representação igualitária e inclusiva das culturas (Schneider, 2018: 46-47).

Em termos de números, no período de investigação em que nos focamos, existiam cerca de 50 escolas *two schools under one roof* e menos de 10 escolas totalmente integradas na BiH (Clarke-Habibi, 2017: 50; Smith, 2010: 8). Mais de mil escolas do país eram *mono-ethnic* ou parcialmente integradas, o que comprova que o conflito e a divisão étnica perduraram nas metodologias e nos currículos, quer abertamente, pelo meio de materiais altamente tendenciosos, quer dissimuladamente, através da ausência de alternativas e valores inclusivos que poderiam estabelecer as fundações para uma sociedade democrática e multicultural (Clarke-Habibi, 2017: 50-51).

4.2.2.3 Bósnia e Herzegovina de 1995 a 2013

Em 2013, a BiH realizou o seu primeiro censo populacional enquanto Estado soberano, fixando um intervalo de 22 anos desde o último recenseamento realizado em 1991, ainda no contexto da antiga Jugoslávia. Em consequência de não haver quaisquer recenseamentos populacionais para a comparação no decorrer da guerra ou imediatamente posteriores à Paz de Dayton, sentimos que se considera obrigatório utilizar o censo jugoslavo para a análise. Entretanto, o censo de 2013 representa o primeiro levantamento demográfico após os Acordos de Dayton e evidencia as transformações políticas, étnicas e sociais ocorridas durante o pós-guerra e o processo de *Peacebuilding* da BiH (Toè, 2016; Kaldor, 1999: 34).

Todavia, a sua realização não foi como o esperado devido aos desentendimentos entre os partidos políticos. A questão principal estava relacionada com o retorno dos refugiados às suas casas antes da guerra, tal como previsto no Anexo 7 do DPA. Além disso, definir as origens étnicas e religiosas também foi um problema até ser elaborado um modelo de determinação aberto, que facilitou as designações e as respostas da população (European Parliament, 2025).

Na tabela mais abaixo, assistimos a uma comparação populacional e étnica entre os dados estatísticos do censo populacional de 1991 e do “*2013 Census of Population, Households and Dwellings in Bosnia and Herzegovina Final Results*” providenciado pela *Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina* (BHAS):

Tabela 2 – Censos Populacionais da Bósnia e Herzegovina, por etnia (1991-2013)

	Censo Pré-Guerra (1991)		Censo Pós-Guerra (2013)		Variação dos Resultados (1991-2013)	
Grupos Étnicos	População	% do total	População	% do total	População	% do total
Bosníacos	1 902 956	43,47%	1 769 592	50,11%	-133 364	+6,64%
Sérvios	1 366 104	31,21%	1 086 733	30,78%	-279 371	-0,43%
Croatas	760 852	17,38%	544 780	15,43%	-216 072	-1,95%
Não Declarado	296 012	6,79%	96 539	2,73%	-199 473	-4,06%
Outros	-	0,34%	27 055	0,71%	-	-
Sem Resposta	-	0,81%	6 460	0,18%	-	-
Totais	4 377 033		3 531 159		-845 874	

Fonte: BHAS, 2016.

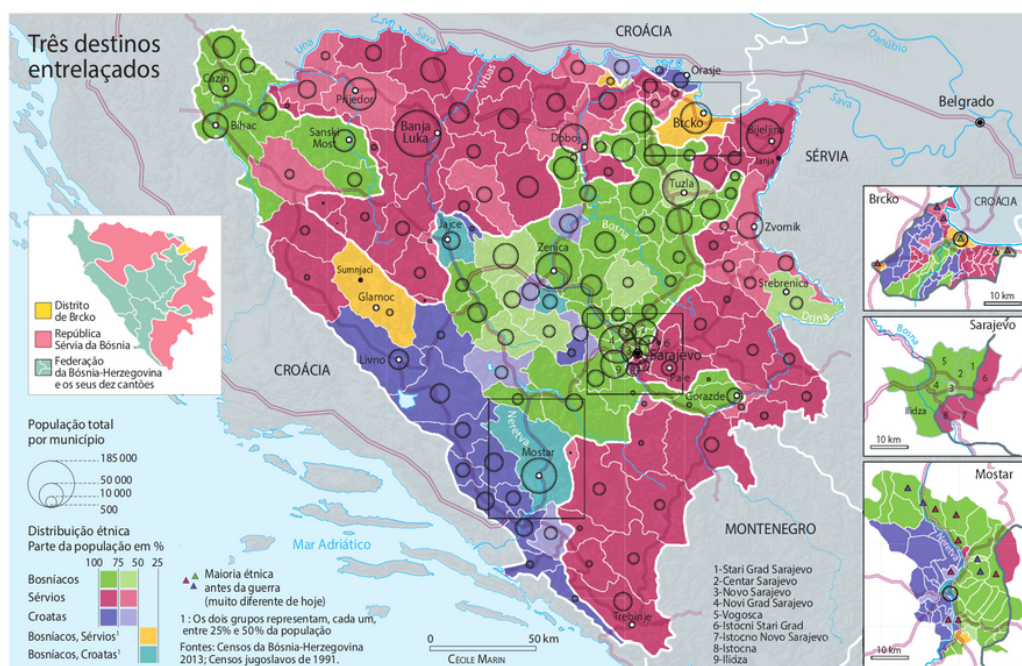
Ao analisar os dados, verificamos que a BiH perdeu cerca de 845 mil habitantes em comparação com o período prévio à guerra, passando de 4,38 milhões para 3,53 milhões de habitantes. A FBiH constitui a maior das entidades, com uma população próxima dos 2,22 milhões de habitantes. Por outro lado, a RS registou uma população de 1,23 milhões de habitantes e o distrito autónomo de Brčko pouco mais de 83 mil habitantes (Toè, 2016).

No entanto, as atenções dos bósnios centraram-se na alteração das composições étnicas e nacionais da população. Além do mais, em 2009, o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos já tinha condenado a BiH e a sua Constituição (Anexo 4 do DPA) pela discriminação que impedia as minorias étnicas não-pertencentes aos povos constituintes de participarem em

condições de igualdade nas eleições democráticas do país. Esta marginalização e discriminação verifica-se, sobretudo, contra o povo *romani* (ciganos), a maior minoria étnica do país (Human Rights Watch, 2019).

Os resultados são extremamente sensíveis em referência ao quadro concetual do DPA, visto que todos os grupos étnicos que constituem a BiH perderam números de população consideráveis. Ou melhor, significa que muitos dos refugiados bósnios não retornaram ao seu país de origem depois dos Dayton. No entanto, os bosníacos são o único grupo étnico que alcançou um aumento na representação populacional, com 50,11% da população. Já os sérvios desceram para os 30,78%, e os croatas para 15,43% (Toè, 2016; BHAS, 2016). Na próxima figura, observamos o estado da composição étnica no mapa da BiH, com base no censo de 2013:

Figura 9 – Fronteiras Nacionais e Composição Étnica da Bósnia e Herzegovina (2013)



Fonte: Descamps & Otašević, 2022.

O censo confirmou que as duas entidades têm uma estrutura étnica, com 92,11% dos sérvios bósnios a viverem na RS, e 91,39% dos croatas bósnios e 88,23% dos bosníacos a habitarem na FBiH. Surpreendentemente, quase duas décadas depois da assinatura do DPA, presenciamos uma nova discordância entre os grupos étnicos do país. Os indicadores populacionais do recenseamento suscitaram indignação por parte dos representantes da RS, que

declararam os resultados obtidos como unilaterais, acusando a sua publicação de ter ocorrido sem um consenso metodológico prévio entre as três agências de estatística da BiH (Toè, 2016).

Parece, assim, que o processo de *Peacebuilding* na BiH continua e continuará em curso, uma vez que o país permanece como um palco para fomentar narrativas antagônicas. Antes de mais, pela ausência de infraestruturas socioeconômicas e políticas integracionistas, e, obviamente, pela diversidade étnica que motivou os confrontos dos anos 1990. E, em segundo lugar, pela enorme dificuldade em sarar feridas, que se mantêm profundamente enraizadas no povo, no governo e na comunicação social, com a propagação do medo e dos reflexos etnonacionalistas (Ribeiro, 2018: 56; Descamps & Otašević, 2022). Compreende-se a afirmação, segundo a qual “a menor lacuna social ou educativa conduz ao sangramento e ao reacender de picardias que a memória e o tempo ainda não tiveram a capacidade de cauterizar” (Ribeiro, 2018: 56).

Independentemente de o propósito desta análise ser a esfera educativa no decorrer do processo de *Peacebuilding* de um Estado, parece claro que o objetivo principal dos Acordos de Dayton foi o fim da guerra e da violência entre as etnias. Posteriormente, essa mesma estabilização e paz na região garantiu as condições suficientes para a criação de um Estado soberano (ONU, 2003; Almeida, 2003). Assim, nas dimensões propostas por Ramsbotham (2000) e Ramsbotham, O., Woodhouse, T., & Miall, H. (2005), a dimensão militar-securitária esteve fortemente presente após o DPA. O processo de paz da BiH englobou as estratégias de intervenção de *Peacemaking*, *Peace-enforcement*, *Peacekeeping* e *Peacebuilding* (Galtung, 1976; Boutros-Ghali, 1992: 11), e incluiu as abordagens DDR (ONU, 2008: 26) e RSS (Cravo, 2017: 54-55). Em primeiro lugar, pela participação direta da ONU e da NATO, com as missões da UNPROFOR, da IFOR e da SFOR incumbidas de estabelecer a proteção humanitária (ONU, 1993), de supervisionar o cumprimento do cessar-fogo, de assegurar o desarmamento das partes, de implementar e estabilizar a paz, e de reestruturar a polícia local (ONU, 2003; Almeida, 2003: 189-193). Posteriormente, pela presença da UE, através da EUFOR, que assumiu a continuidade dessas missões (EEAS, 2020).

A dimensão político-constitucional também foi central a partir do DPA, especialmente pelo seu Anexo 4, que determina a Constituição da BiH, a consequente divisão do país entre as duas entidades e, mais tarde, a formação do Distrito de Brčko (Buyukcanga, 2011: 6). A BiH consolidou a sua independência pelo meio de uma estrutura de Estado extremamente complexa, em virtude de uma presidência tripartida, com a partilha de poder entre os três principais grupos étnicos (Clarke-Habibi, 2017: 41). Além do mais, este Governo foi sendo monitorizado pela OHR, dadas as questões de implementação civil, que continuou a apresentar dificuldades e

limitações, não só pelos desafios de cooperação e funcionalidade na governança (Clarke-Habibi, 2017: 41; Ribeiro, 2018: 55), como pela legitimidade e igualdade entre as etnias principais e as minorias do país (Human Rights Watch, 2019).

Já a dimensão económico-social, também esteve presente depois do DPA, mas com algumas fragilidades estruturais. Para reconstruir a BiH, foram aplicados grandes investimentos de organizações internacionais como a UE, o FMI e o Banco Mundial, que desenvolveram os serviços públicos, o setor privado, e o sistema bancário e fiscal, criando assim uma administração minimamente funcional (World Bank, 2012, 2024; FMI, 1998). No entanto, apesar dos esforços bem-sucedidos na reconstrução física e económica, os desacordos entre as etnias, as desigualdades sociais (Human Rights Watch, 2019), a falta de estabilidade política, a insegurança e a corrupção persistiram no cenário bósnio (Clarke-Habibi, 2017: 41; Ribeiro, 2018: 53-55). Além do mais, a falta de coesão social, o desemprego e o êxodo dos cidadãos qualificados, prejudicaram a transformação, a produtividade e o desenvolvimento socioeconómico, deixando a BiH fragilizada e dependente de ajuda externa nos anos que se seguiram (Toè, 2016; Ribeiro, 2018: 54).

Finalmente, a dimensão psicossocial, foi a mais negligenciada no processo de paz bósnio. Após o DPA, a BiH subsistiu numa forma dividida e fragmentada, maiormente constituída pelos princípios de segregação ao nível da política e da Educação (Opacin, 2020: 9). A falta de reconciliação política, cultural e religiosa impossibilitou a coesão, a empatia e a solidariedade entre os grupos étnicos (Ribeiro, 2018: 53-54), dificultando o processo de construção da nação e da identidade nacional coletiva (Smith, 2010: 9). Até com os incentivos para o retorno dos refugiados (Almeida, 2003: 191-192), do julgamento e condenação dos criminosos de guerra (ICTY, 2017) e dos projetos implementados para a reforma da Educação (Clarke-Habibi, 2017: 47-49), o país manteve-se num ambiente antagónico, aliado ao trauma coletivo e às memórias da violência, que sustentaram a injustiça transicional e as narrativas do ódio entre as partes (Ribeiro, 2018: 56; Descamps & Otašević, 2022). No eixo do sistema educativo bósnio, a dimensão psicossocial foi metodicamente esquecida, tanto pelo pluralismo de ministérios de Educação imensamente desagregados (Buyukcanga, 2011: 6; Opacin, 2020: 9; Schneider, 2018: 37), como pelos instrumentos e metodologias excessivamente tendenciosas e uniformes, utilizadas em contexto escolar (Clarke-Habibi, 2017: 50-51). Visto que cada órgão educativo tem a oportunidade de desenvolver um método ou padrão único (Buyukcanga, 2011: 6-7), as políticas educativas e os currículos validaram o conflito e a divisão entre as etnias, em vez de oferecerem soluções mais inclusivas para uma BiH verdadeiramente democrática e multicultural (Clarke-Habibi, 2017: 50-51), como a Educação para a Paz, o incentivo ao

pensamento crítico, a reconciliação, a empatia, a solidariedade, e o diálogo (Bush & Saltarelli, 2000: 28-29).

Adicionalmente, se analisarmos ainda mais o DPA e a BiH sob a ótica de Ramsbotham (2000: 172), verificamos que a dimensão político-constitucional prejudicou gravemente a dimensão psicossocial. De acordo com a expressão “Clausewitz ao contrário”, a política deve ser a continuação da guerra por meios pacíficos (Ramsbotham, 2000: 172). Contudo, a Constituição da BiH e o seu Governo segmentado enalteceram as divisões étnicas, principalmente, pela legitimação da discriminação num setor educativo exageradamente fragmentado (Schneider, 2018: 37). Em específico, o caso da BiH ilustra tragicamente o contrário de Ramsbotham, a institucionalização da guerra por meios políticos (Ribeiro, 2018; Opacin, 2020). Logo, embora os Acordos de Dayton tenham interrompido a violência, o sistema político que se sucedeu cristalizou as divisões étnicas, ao perpetuar a lógica do conflito sob uma aparência de estabilidade. A isto, Descamps e Otašević (2022) chamaram de “Bósnia: a arte de continuar a guerra por outros meios”.

4.2.3 Avaliação de Resultados do Projeto

Perante a análise anterior, compreendemos que a Educação e a formulação de políticas educativas não foram um tema central nos Acordos de Dayton. A sua assinatura compôs uma fórmula improvisada para acabar com a guerra, de modo a suportar a gestão do conflito, em vez de produzir realmente uma forma autossustentável de paz (Ribeiro, 2018; Opacin, 2020). Ou seja, o DPA foi somente eficiente para estabelecer a Paz Negativa, mais especificamente, a ausência da Violência Direta (guerra). E, em simultâneo, para realizar a divisão territorial e criar uma estrutura de Estado provida da partilha de poder entre as etnias, impedindo assim o reacender do conflito (Filho, 2014: 181; Opacin, 2020: 9). Ao priorizar a estabilidade institucional e a manutenção do equilíbrio étnico, as transformações fundamentais em prol de uma verdadeira reconciliação e cooperação foram ignoradas. Devido a estes acontecimentos, a injustiça sistémica e a legitimação da violência através da etnia, cultura ou religião, levaram à permanência da Violência Estrutural e da Violência Cultural na BiH (Clarke-Habibi, 2017: 41).

O complexo sistema político e social pós-Dayton foi severamente marcado pela descentralização e pela institucionalização das divisões étnicas, evitando a promoção ou construção de uma identidade nacional coletiva e inclusiva (Opacin, 2020: 9; Smith, 2010: 9). A consequente descentralização da Educação identifica-se como um reflexo desta abordagem, tendo sido remodelada formalmente, mas também condicionada a funcionar ao serviço das

divisões. O sistema educativo alicerçado na segregação étnica, no qual os valores de paz e inclusão foram desprezados e a transmissão de narrativas exclusivistas foi recorrente, permitiu a propagação e manutenção da Violência Estrutural e da Violência Cultural, em vez de as combater (Buyukcanga, 2011: 6; Pašalić-Kreso, 1999: 6; Baltazar, 2007: 174). Por outras palavras, reconhecemos que os instrumentos e as metodologias reforçaram a discriminação, o ódio, os traumas, e as divergências etnonacionalistas entre os grupos étnicos bósnios, impossibilitando a existência de uma Paz Positiva no país (Pašalić-Kreso, 1999: 6; Buyukcanga, 2011: 6-7; Schneider, 2018: 37; Baltazar, 2007: 174).

Da mesma forma, o DPA forneceu as bases para a presença de uma Educação Negativa na BiH, com um Governo que nem sequer consegue exercer um poder executivo sobre a administração escolar e os currículos educativos (Smith, 2010: 7-8). Uma grande parte dos estabelecimentos de ensino (sobretudo na FBiH), organiza a sua respetiva etnopolitização e leciona as aulas em benefício das etnias maioritárias, promovendo a marginalização das minorias e a desigualdade entre os grupos étnicos (Schneider, 2018: 37; Buyukcanga, 2011: 6-7; Clarke-Habibi, 2017: 47-49). Em resumo, a Educação na BiH foi utilizada direta e indiretamente como um meio para difundir a violência (Bush & Saltarelli, 2000: 9-15) e para conservar o *status quo* (Richmond, 2004: 86).

Em suma, os Acordos de Dayton consolidaram a Paz Negativa e a Educação Negativa na BiH, pelo meio da preservação e manutenção da Violência Estrutural e da Violência Cultural no centro da política, da sociedade e da Educação. Por consequência, a incapacidade de produzir reformas justas e igualitárias, impediu a Construção e Consolidação da Paz Positiva e da Educação Positiva no país (Pašalić-Kreso, 1999: 6; Opacin, 2020: 9; Clarke-Habibi, 2017: 47-49; Bush & Saltarelli, 2000: 9-15).

CONCLUSÃO

As orientações da Teoria Crítica evidenciam a relevância das dinâmicas de poder nas relações humanas, sociais e políticas, salientando a necessidade de os indivíduos serem autônomos e conscientes, dotados de um comportamento crítico para se autoemanciparem e se verem livres da dominação (Aníbal, 2010: 15; Carnaúba, 2010: 199-201; Held, 1980: 250). Quando passamos para os Estados e para o panorama mundial, aprendemos que as formas de poder hegemónico têm múltiplos níveis, cuja finalidade é incutir valores ou normas específicas nas comunidades internacionais (Silva, 2005: 264-265). Uma dessas formas é a Educação, pelo meio de sistemas de ensino que podem atuar como uma ferramenta de reprodução de desigualdades e divisões sociais (Bourdieu e Passeron, 1977).

Da mesma maneira que Horkheimer (1980: 117-119) rejeita a Teoria Tradicional e as suas características puramente objetivas para definir a modernidade, a presente dissertação questiona os entraves do intervencionismo global no que diz respeito à concretização dos ideais liberais e emancipatórios que proclama, centrando-se no tema da Educação. A rápida globalização, resultante das tensões mundiais e dos processos de descolonização na segunda metade do século XX, mostra que as desigualdades educacionais são primordiais na reprodução de efeitos nas comunidades internacionais (Peixoto, 2018: 8; Ferreira & Gignoux, 2013; Coelho, Caramelo & Menezes, 2018: 98-99). Paralelamente à falta de igualdade de oportunidades na Educação formal, existem também fatores económicos, sociais, culturais, políticos e geográficos que se identificam como obstáculos para o acesso a uma Educação de qualidade (Ferreira & Gignoux, 2013; Mayer, 2013: 2-4; INEE, 2024a). Adicionalmente, verifica-se que essas desigualdades são profundamente dilatadas em comunidades que se situam em ambientes de conflito ou pós-conflito (Pouligny, Chesterman & Schnabel, 2007; Pugh, 2005: 25-26).

As perguntas que desencadearam a reflexão – poderá existir uma relação simbiótica entre os Acordos de Paz e as Políticas Educativas implementadas em contextos pós-conflito? – e – de que forma se influenciaram mutuamente o Processo de *Peacebuilding* e o Sistema Educativo da Bósnia e Herzegovina? – reuniram o conteúdo abordado ao longo dos capítulos. Evidentemente, um acordo de paz pode constituir políticas que reformem o setor de Educação de modo efetivo, contribuindo assim para a Construção e Consolidação da Paz de um Estado. No entanto, também pode ser um fator de propensão de conflitos quando a sua matéria é inadequada para lidar com as circunstâncias da realidade do próprios (INEE, 2024a). Por sua

vez, se direcionarmos esse caráter bipolar para os ramos educativos, compreendemos as definições de Educação Negativa e de Educação Positiva (Bush & Saltarelli, 2000: 9-15).

Na análise desenvolvida neste projeto, identificam-se dois elementos importantes acerca da Educação na BiH: em primeiro lugar, nos Acordos de Dayton, a Educação não surge como uma prioridade estratégica de intervenção, contrariamente ao que está explícito no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (Moreira & Gomes, 2012: 45); e, em segundo lugar, a Educação não foi meramente negligenciada pelo Governo bósnio, visto que foi sistematicamente instrumentalizada para perpetuar dinâmicas de violência e de segregação étnica e social (Buyukcanga, 2011: 6-7; Pašalić-Kreso, 1999: 6; Schneider, 2018: 37; Clarke-Habibi, 2017: 47-49).

As definições de Galtung (1969, 1990, 1996a, 1996b, 2007) relativamente à Paz e à Violência comprovam que estabelecer a Paz Positiva é fundamental para a (re)construção bem-sucedida de uma sociedade. O modelo de *Peacebuilding*, conforme a lógica do sistema internacional de hegemonia ocidental e liberal, revelou-se frequentemente mais alinhado com a fundação de um Estado bósnio e com os interesses das organizações internacionais e dos países doadores do que com a elaboração de políticas educativas igualitárias e inclusivas para todos os destinatários (Cravo, 2017: 59; Chandler, 2010: 140). Além disso, em alguns casos, se caracterizarmos o projeto pela ênfase do fator económico (Pugh, 2005: 25-26), verificamos que os indivíduos com melhor acesso a recursos e a capitais desfrutam de uma maior variedade de opções a nível de ensino escolar, mesmo que tenham a desvantagem de sair das suas localidades para frequentar os estudos (Schneider, 2018: 42-44; Clarke-Habibi, 2017: 50).

No centro de uma operação de *Peacebuilding*, a Paz Negativa – entendida como a ausência de guerra – já foi alcançada, o que significa que o mesmo se direciona para alcançar a Paz Positiva – a erradicação das Violências Estrutural e Cultural – ao identificar a estrutura produtora de violência/conflito e substituí-la na totalidade por uma estrutura de paz (Oliveira, 2017: 158). No caso da BiH, não se obteve a Paz Positiva. O contexto histórico da Jugoslávia, os Acordos de Dayton e o subsequente *Peacebuilding* elucidam bem como os interesses culturais, religiosos e geopolíticos se cruzam após um conflito armado. As partes conflituosas e os intervencionismos humanitários, militares e económicos das entidades internacionais levaram à criação de um Estado bósnio, distribuído pelas três etnias maioritárias, mas foram incapazes de resolver os problemas mais profundos do país (Ribeiro, 2018: 53-54; Opacin, 2020: 9).

Perante as dimensões de Ramsbotham (2000: 172), deu-se um enorme destaque à dimensão militar-securitária e à dimensão político-constitucional, enquanto as dimensões

económico-social e psicossocial foram consideravelmente prejudicadas. Contudo, a dimensão psicossocial foi também seriamente fragilizada pela dimensão político-constitucional, refletida num processo de *Peacebuilding* que teve como resultado um Governo bósnio que legitima e viabiliza a fragmentação do sistema educativo e a promoção de políticas educativas assentadas na segregação étnica e social (Schneider, 2018: 37; Clarke-Habibi, 2017: 50-51).

Pelas noções de Montessori (1972) e Freire (1970), concluímos que a disparidade e a segregação continuam na BiH. Na maior parte das escolas, as suas políticas educativas e abordagens pedagógicas não são um meio para a paz, nem fomentam a compreensão, a solidariedade, a empatia, o respeito ou o diálogo. Os currículos em vigor depositam os ensinamentos e as doutrinas desejadas, dificultando a conscientização e a criticidade dos indivíduos. Sustentam a continuação da Violência Estrutural e da Violência Cultural, ao validar a permanência do ódio e da discriminação entre as etnias, impedindo a verdadeira superação dos traumas do passado. Por outras palavras, a BiH preservou ativamente um programa representativo de Educação Negativa. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979: 84). Todavia, enquanto se mantiverem os antagonismos étnicos e culturais no âmago da política e da sociedade bósnia, a Educação não conseguirá concretizar uma transformação social que modifique o seu cenário para melhor.

Por último, as limitações existentes na dissertação estão diretamente ligadas à sua génese. Em primeiro lugar, representa um modelo teórico que articula duas disciplinas na sua análise: Relações Internacionais e Educação. E, em segundo lugar, a componente empírica, que se apoia na análise de pesquisas sobre o estudo de caso. Estas não foram desenvolvidas pelo autor da dissertação, o que significa que apresentam diferentes métodos de investigação, cada um com a sua própria abordagem e o seu próprio entendimento. Deste modo, trata-se de uma análise qualitativa conduzida à distância, tanto no plano geográfico como no contexto cultural, mas com recurso a dados estatísticos e demográficos. Apesar do aparecimento de algumas dificuldades ao longo da redação da dissertação, acreditamos que esta análise engloba um contributo relevante para a compreensão do papel das organizações internacionais e das operações de paz, bem como para o aprofundamento do estudo de caso de um Estado multicultural e multiétnico, como a BiH.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, F. (2015). *From Albania to Bosnia: Brothers Need Arms. Balkan Transitional Justice*. Consultado a 13 de fevereiro de 2025, de <https://balkaninsight.com/2015/06/01/from-albania-to-bosnia-brothers-need-arms-1/>
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Jorge Zahar.
- Almeida, J. M. de. (2003). A NATO e a Intervenção Militar na Bósnia. *Nação e Defesa*, 105(2), 177-198. <http://hdl.handle.net/10400.26/1397>
- Alves, A. R. C. (2010). O Conceito de Hegemonia: De Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 80, 71-96. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000200004>
- Aníbal, G. (2010). A Teoria Crítica e a Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 13-22. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1862>
- Annan, K. A., & Brahimi, L. (2000). *Report of the Panel on United Nations Peace Operations* (A/55/305–S/2000/809). United Nations. https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/a_55_305_e_brahimi_report.pdf
- Aragon, J., & Vegas, M. (2009). *Governance evidence in Peru: Production and use in the education sector* (UNDP Oslo Governance Centre, Discussion Paper No. 19).
- Baltazar, M. da. S. (2007). (Re)Pensar a Sociologia dos Conflitos: a Disputa Paradigmática entre a Paz Negativa e/ou a Paz Positiva. *Nação e Defesa*, 116(3), 157-185. <http://hdl.handle.net/10400.26/1223>
- Bartulović, A. (2008). Nationalism in the Classroom: Narratives of the War in Bosnia-Herzegovina (1992-1995) in the History Textbooks of the Republic of Srpska. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 6(3), 51-72. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2006.tb00098.x>
- Bennett, C. (1995). *Yugoslavia's bloody collapse: causes, course and consequences*. New York University Press.
- Berdal, M. (2009). Chapter Three: Organisational and Policy Responses to the Peacebuilding Challenge: The Case of the UN and its Peacebuilding Commission. *The Adelphi Papers*, 49(407), 135-170. DOI: 10.1080/19445570903356660
- BHAS. (2016). *Census of Population, Households and Dwellings in Bosnia and Herzegovina, 2013: Final Results* (June 2016). Sarajevo: Agency for Statistics of Bosnia and Herzegovina.

- Bilhim, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. (5ª Ed.). Universidade de Lisboa.
- Blanco, R. (2014). As empresas militares privadas: uma breve introdução. *Anuário Janus* 2014, 3.36, 152-153. <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/2905>
- Bourdieu, P. (2007). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture: Comparative Education*. Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/0305006780140109>
- Boutros-Ghali, B. (1992). *An Agenda for Peace: preventive diplomacy, peacemaking and peacekeeping*. United Nations. Consultado a 1 de julho de 2024, de <https://digitallibrary.un.org/record/145749?ln=en&v=pdf>
- Boutros-Ghali, B. (1996). *An Agenda for Democratization*. United Nations. Consultado a 30 de agosto de 2024, de https://www.un.org/fr/events/democracyday/assets/pdf/An_agenda_for_democratization.pdf
- Brandão, C. R. (2002). *O que é Educação*. Editora Brasiliense.
- Brito, M. (2013). Mediações Dilaceradas: Linguagem e Experiência no Pensamento de Theodor Adorno. *MATLIT: Materialidades da Literatura* 1(1), 151-166. https://doi.org/10.14195/2182-8830_1-1_9
- Burg, S. L., & Shoup, P. S. (1999). *The War in Bosnia-Herzegovina: Ethnic Conflict and International Intervention*. M.E. Sharpe, Inc.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding for Children*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Buyukcanga, N. (2011). *The role of education in peace and conflict in Bosnia-Herzegovina: A comparative study of three schools* [Master's dissertation, University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Research]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35481>
- Call, C. T., & Cousens, E. M. (2008). Ending Wars and Building Peace: International Responses to War-Torn Societies. *International Studies Perspectives*, 9(1), 1–21. doi:10.1111/j.1528-3585.2007.00313.x
- Calleja, J. M. R. (2008). Os Professores deste Século: Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1), 109-117.

https://www.academia.edu/62869219/Os_Professores_Deste_Século_Algunas_Reflexões

- Carnaúba, M. E. C. (2010). Sobre a Distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. *Kínesis*, 2(3), 195-204. https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/14_MariaErbiaCasasiaCarnauba.pdf
- Carter, S. (2023). *The Efficiency of Mixed-Age Classes in Montessori Education*. *Montessori Theory*. Consultado a 21 de março de 2024, de <https://www.montessori-theory.com/montessori-multi-age-classroom/>
- Caruso, V. da. C. (2018). *A influência externa do peacebuilding education na reforma do sistema educacional como direito fundamental nas comunidades internacionais pós-guerra*. Conteúdo Jurídico. Consultado a 12 de setembro de 2024, de <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/52028/a-influencia-externa-do-peacebuilding-education-na-reforma-do-sistema-educacional-como-direito-fundamental-nas-comunidades-internacionais-pos-guerra>
- Chandler, D. (2006). *Empire in denial: The politics of state-building*. Pluto Press.
- Chandler, D. (2010). The uncritical critique of ‘liberal peace’. *Review of International Studies*, Vol. 36, 137-155. doi:10.1017/S0260210510000823
- Chesterman, S. (2004). *You, the people: The United Nations, transitional administration, and state-building*. Oxford University Press.
- Clarke-Habibi, S. (2017). ‘Peacing’ together a conflicted society: Educational values, voices, and practice in Bosnia and Herzegovina” [PhD thesis, University of Cambridge]. https://www.researchgate.net/publication/326812173_Peacing_together_a_conflicted_society_Educational_values_voices_and_practices_in_Bosnia_and_Herzegovina_Doctoral_thesis_PhD_University_of_Cambridge_Faculty_of_Education
- Clausewitz, C. von. (1984). *On war* (M. Howard & P. Paret, Eds. & Trans.). (Original work published 1832). Princeton University Press.
- Clinton, B. (2025). *Dayton Accords*. Encyclopedia Britannica. Consultado a 27 de fevereiro de 2025, de <https://www.britannica.com/event/Dayton-Accords>
- Coelho, D. P., Caramelo, J., & Menezes, I. (2018). Educação para o desenvolvimento na era global: Possibilidades de uma leitura pós-colonial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 53, 97–119. <https://doi.org/10.34626/esc.vi53.67>

- Collier, P., Hoeffler, A., & Söderbom, M. (2008). Post-Conflict Risks. *Journal of Peace Research*, 45(4), 461-478. <https://doi.org/10.1177/0022343308091356>
- Comissão Nacional da UNESCO – MNE. (2024). *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. Consultado a 10 de fevereiro de 2024, de <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>
- Conti, T. (2019). Armas, Guerras e Instituições: os Estados Unidos, 1840-1940 [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia]. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1094600>
- CoR. (2025). *Bosnia-Herzegovina: Potential Candidate*. Consultado a 4 de março de 2025, de <https://portal.cor.europa.eu/divisionpowers/Pages/Bosnia-Herzegovina.aspx>
- Cottey, A. (2008). Beyond humanitarian intervention: the new politics of peacekeeping and intervention. *Contemporary Politics*, 14(4), 426-446. DOI: 10.1080/13569770802519342
- Cox, R. W. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium: Journal of International Studies*, 10(2), 126–155. <https://doi.org/10.1177/03058298810100020501>
- Cox, R. W. (1996). Towards a posthegemonic conceptualization of world order: reflections on the relevancy of Ibn Khaldun. In: R. W. Cox, & T. J. Sinclair (Eds.), *Approaches to world order* (pp. 144-173). Cambridge University Press.
- Cravo, T. A. (2017). "A consolidação da paz: pressupostos, práticas e críticas". *JANUS.NET e-journal of International Relations*, Vol. 8, N. ° 1, Maio-Outubro 2017. <http://hdl.handle.net/11144/3032>
- de Coning, C. (2007). *Coherence and coordination in United Nations peacebuilding and integrated missions: A Norwegian perspective* (NUPI Report). Norwegian Institute of International Affairs.
- Deschamps, P., & Otašević, A. (2022). *Bósnia: a arte de continuar a guerra por outros meios*. Le Monde Diplomatique. Consultado a 29 de março de 2025, de <https://pt.mondediplo.com/2022/05/bosnia-a-arte-de-continuar-a-guerra-por-outros-meios.html>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Vail-Ballou Press, Inc.

- Devetak, R. (1995). The Project of Modernity and International Relations Theory. *Millenium: Journal of International Studies*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/03058298950240010401>
- Devetak, R. (2005). Critical Theory. In S. Burchill, & A. Linklater, (Eds.), *Theories of International Relations* (3rd Ed., pp. 137–161). Palgrave Macmillan.
- Duckworth, C. (2006). Teaching peace: a dialogue on the Montessori method. *Journal of Peace Education*, 3(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/17400200500532128>
- Duffield, M. (2001). *Global governance and the new wars: The merging of development and security*. Zed Books Ltd.
- Durão, A. B. (2016). Os Direitos Humanos na democracia cosmopolita segundo Habermas. *Griot: Revista de Filosofia*, 14(2), 375-392. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v14i2.707>.
- Durch, W. J., Holt, V. K., Earle, C. R., & Shanahan, M. K. (2003). *The Brahimi Report and the Future of UN Peace Operations*. The Henry L. Stimson Center.
- Durkheim, É (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- EEAS. (2020). *EUFOR BOSNIA-HERZEGOVINA Military Operation ALTHEA*. Consultado a 17 de março de 2025, de https://www.eeas.europa.eu/eufor-althea/eufor-bosnia-herzegovina-military-operation-althea_and_en?s=324
- Encyclopedia Britannica. (2025). *Bosnia and Herzegovina*. Consultado a 5 de fevereiro de 2025, de <https://www.britannica.com/place/Bosnia-and-Herzegovina>.
- EPDC. (2016). *Education Inequality and Violent Conflict: Evidence and Policy Considerations*. UNICEF.
- European Commission. (2009). *Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations: Study Synthesis Report*. Consultado a 29 de janeiro de 2025, de https://inee.org/sites/default/files/resources/Education_and_Fragility_Synthesis_Report.pdf
- European Parliament. (2025). *Bosnia 2013 Census*. Consultado a 25 de março de 2025, de <https://epthinktank.eu/2014/01/27/bosnia-2013-census/>
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2013). The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity1. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210–246. doi:10.1093/wber/lht004
- Ferreira, W. (2008). Uma análise revisionista de Adorno e Horkheimer em “A Dialética do Esclarecimento”. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 2(5), 332-336.

- https://www.academia.edu/27110116/Uma_análise_revisionista_de_Adorno_e_Horkheimer_em_A_Dialética_do_Esclarecimento_.
- Feteris, E. T. (1999). Habermas' theory of communicative rationality. In *Fundamentals of legal argumentation* (Vol. 1, pp. 143–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9219-2_7
- Figueiredo, L. H. F., & Sousa, R. R. (2020). Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. *Revista Educação Pública*, Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES. DOI: 10-18264/REP
- Filho, N. A. S. (2014). Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da Educação para a Paz. In K. S. A. L. de Matos (Org.), *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV* (pp. 177-189). Editora UFC.
- Fisas, V. (2004), *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*. Ediciones UNESCO.
- Fleming, T. (2012). *Habermas, critical theory and education* [Paper presentation]. In *Pedagogika krytyczna dzis: Pytania o teorie i praktyke* (Critical theory today: Questions about theory and practice). Pedagogical Institute, University of Gdansk. https://www.researchgate.net/publication/286459379_Habermas_Critical_Theory_and_Education
- FMI. (1998). *IMF approves stand-by for Bosnia and Herzegovina* [Press release]. Consultado a 2 de março de 2025, de <https://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/14/01/49/pr9819>
- Fontes, P. V. (2020a). A Escola de Frankfurt e os Fundamentos da Teoria Crítica Alemã. *International Journal of Philosophy & Social Values*, Vol. 2(2), 113-136. <https://orcid.org/0000-0002-1443-6820>
- Fontes, P. V. (2020b). A Reflexão Epistemológica de Habermas e a sua Proposta de Racionalidade Comunicativa. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA*, 20(1), 277-288. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v20i1.1356>
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-19. <http://www.jstor.org/stable/422690>
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8(2), 81–117. <https://doi.org/10.1177/002234337100800201>

- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding. *Impact of Science on Society*, 25(9), 282-304. https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2016/06/galtung_1976_three_approaches_to_peace.pdf
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (1996a). *Paz por médios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Galtung, J. (1996b). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Oslo: PRIO - International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (2007). Introduction: peace by peaceful conflict transformation – the TRANSCEND approach. In C. Webel, & J. Galtung, (Eds), *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 14-32). Routledge.
- Garcia, G., & Saldanha, R. A. (2021). Reflexões sobre teoria na obra de Robert W. Cox: contingência histórica como juízo central. *Revista OIKOS*, 20(2), 202-225. <https://revistas.ufrj.br/index.php/oikos/article/view/52062>
- Gazzini, T. (2017). The Economic Dimension of Peacebuilding: The UN Peacebuilding Commission in Search of Its Identity. *GCSP - Strategic Security Analysis, February/March 2017, No. 2*. <https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/resources/docs/GCSP-The%20Economic%20Dimension%20of%20Peacebuilding.pdf>
- Giardiello, P. C. (2015). Maria Montessori. In L. D. Hatch, & M. M. Yates (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. Routledge.
- Glenny, M. (1996). *The Fall of Yugoslavia: The Third Balkan War*. Penguin Books.
- Glenny, M. (2000). *The Balkans: Nationalism, War, and the Great Powers, 1804-1999*. Viking.
- Gottlieb, R. S. (1981). Review: The Contemporary Critical Theory of Jürgen Habermas. *Ethics*, 91(2), 280-295. DOI:10.1086/292228
- Grazzini, C. (2013). Maria Montessori's Cosmic Vision, Cosmic Plan, and Cosmic Education. *The NAMTA Journal*, 38(1), 107-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078117.pdf>

- Guerra, L., & Blanco, R. (2018). A Construção da Paz no Cenário Internacional: Do Peacekeeping Tradicional às Críticas ao Peacebuilding Liberal. *Revista Carta Internacional*, 13(2), 5-30. DOI: 10.21530/ci.v13n2.2018.775
- Haas, E. B. (1986). What is Nationalism and Why Should We Study it? *International Organization*, 40(3), 707-744.
[http://www.rochelleterman.com/ComparativeExam/sites/default/files/Bibliography and Summaries/Haas 186.pdf](http://www.rochelleterman.com/ComparativeExam/sites/default/files/Bibliography%20and%20Summaries/Haas%20186.pdf)
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1991). "The Public Sphere". In C. Mukerji, & M. Schudson, (Eds.), *Rethinking popular culture. Contemporary perspectives in cultural studies*. University of California Press.
- Habermas, J. (2002). *A constelação pós-nacional: ensaios políticos*. Littera Mundi.
- Hajdinjak, M. (2002). *Smuggling in Southeast Europe: The Yugoslav Wars and the Development of Regional Criminal Networks in the Balkans*. Center for the Study of Democracy.
- Haskins, C. (2010). The Montessori Method. *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(8), 40-57. <https://jual.nipissingu.ca/2010/01/>
- Hayes, M. (2005). Montessori's view of cosmic education. *25th International Montessori Congress Papers*, Sydney, Australia.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. University of California Press.
- Horkheimer, M. (1980). Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In *Os Pensadores (Vol. XLVIII)*. Abril S.A. Cultural e Industrial.
- Human Rights Watch. (1995). *The Fall of Srebrenica and the Failure of UN Peacekeeping*. Consultado a 20 de agosto de 2024, de <https://www.hrw.org/report/1995/10/15/fall-srebrenica-and-failure-un-peacekeeping/bosnia-and-herzegovina>
- Human Rights Watch. (2019). *Bosnia and Herzegovina: Ethnic Discrimination a Key Barrier*. Consultado a 28 de março de 2025, de <https://www.hrw.org/news/2019/12/13/bosnia-and-herzegovina-ethnic-discrimination-key-barrier>
- ICTY. (2017). *Legacy website of the International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia*. Consultado a 28 de fevereiro de 2025, de <https://www.icty.org>

- INEE. (2024a). *Education for Peacebuilding*. Consultado a 10 de setembro de 2024, de <https://inee.org/collections/education-peacebuilding>
- INEE. (2024b). *Desenvolvimento da Primeira Infância*. Consultado a 16 de dezembro de 2024, de <https://inee.org/pt/colecoes/desenvolvimento-da-primeira-infancia>
- Kaldor, M. (1999). *New and Old Wars: Organized Violence in a Global Era*. Polity Press.
- Katz, N., & McNulty, K. (1994). *Conflict resolution*. Maxwell School of Citizenship and Public Affairs. Consultado a 15 de junho de 2024, de https://www.maxwell.syr.edu/docs/default-source/ektron-files/conflict-resolution-neil-katz-and-kevin-mcnulty.pdf?sfvrsn=4de5d71e_13
- Kihlström, A., & Israel, J. (2002). Communicative or strategic action - an examination of fundamental issues in the theory of communicative action. *International Journal of Social Welfare*, 11(3), 210–218. doi:10.1111/1468-2397.00218
- Kostović, V. (1992). "The Declaration of Proclamation of the Republic of the Serb People of Bosnia and Herzegovina" [Press release]. Official Bulletin of the Serb People in Bosnia and Herzegovina. Consultado a 13 de fevereiro de 2025, de <https://ucr.irmct.org/LegalRef/CMSDocStore/Public/English/Motions/NotIndexable/IT-04-74/MS06451R0000329794.pdf>
- Lampe, J. R., & Pickering, P. (2025). *Bosnia and Herzegovina*. Encyclopedia Britannica. Consultado a 20 de fevereiro de 2025, de <https://www.britannica.com/place/Bosnia-and-Herzegovina/Postwar-Bosnia-and-Herzegovina>
- Lawler, P. (2008). Peace Studies. In P. D. Williams, (Ed.), *Security Studies – An Introduction* (pp. 73–88). Routledge.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford University Press.
- Lensu, M. (1998). Book Review: Andrew Linklater, *The Transformation of Political Community: Ethical Foundations of the Post-Westphalian Era*. *Millennium: Journal of International Studies*, 27(2), 402-404. <https://doi.org/10.1177/03058298980270020218>
- Linklater, A. (1998). *The transformation of political community: Ethical foundations of the post-Westphalian era*. Polity Press.
- Linz, J. J. (1993). State building and nation building. *European Review*, 1(4), 355-369. doi:10.1017/s1062798700000776

- Lopes, F. T. P. (2013). Os conceitos de paz e violência cultural: Contribuições e limites da obra de Johan Galtung para análise de conflitos violentos. *Athenea Digital*, 13(2), 169-177. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53728035010.pdf>
- Mac Ginty, R. (2011). *International Peacebuilding and Local Resistance: Hybrid Forms of Peace*. Palgrave Macmillan.
- Magalhães, D. T. D. (2012). Conflito entre Teorias de Relações Internacionais sobre a Paz: Implicações Normativas. *Relações Internacionais*, 36, 119-133. https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri36/n36a09.pdf
- Malcolm, N. (1996). *Bosnia: A Short History*. Macmillan.
- Mandela, N. (2003, 16 de julho). *Lighting your way to a better future* [Discurso]. Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, África do Sul.
- Maquiavel, N. (2015). *O Príncipe* (D. P. Aurélio, Trad.). (Obra original publicada em 1532). 11x17.
- Matos, L. S. de (2004). O que mudou depois do 11 de setembro. *Relações Internacionais*, 3, 113-118. https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/r3/RI3_LSM.pdf
- Mayer, W. (2013). Religious Conflict: Definitions, Problems and Theoretical Approaches. In W. Mayer, & B. Neil (Eds.), *Religious Conflict from Early Christianity to the Rise of Islam* (pp. 1-20). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110291940.1>
- Melo R. (2011). Teoria Crítica e os Sentidos da Emancipação. *Caderno CRH*, 24 (62), 249-262. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200002>
- Mendes, P. E. (2019). As teorias principais das Relações Internacionais: uma avaliação do progresso da disciplina. *Relações Internacionais*, 61, 95-122. <https://doi.org/10.23906/ri2019.61a08>
- Montessori, M. (1972) *Education and peace* (Helen R. Lane, Trans.). (Original work published 1949). Henry Regnery.
- Moreira, V., & Gomes, C. M. (2012). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação para os Direitos Humanos*. Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos, Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. https://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/manual_completo.pdf
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 123-155. <https://doi.org/10.24840/esc.vi10.1370>
- Muller, J. (2008). Us and them: the enduring power of ethnic nationalism. *Foreign Affairs*, 87(501), 9-14.

- https://www.researchgate.net/publication/296953042_Us_and_them_The_enduring_power_of_ethnic_nationalism
- Neto, F. C. L. (2003). A Constelação Pós-Nacional: ensaios políticos. *Caderno CRH*, 16(38), 281-286. <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18624/11998>
- Nežirović, I. (2011). *Between Goals and Reality: Education in the Context of Democratic Transition in Bosnia and Herzegovina*. [Master's thesis, Norwegian University of Science and Technology]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/268286>
- Novelli, M., Cardozo, M. T. A. L., & Smith, A. (2017). "The 4RS Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts." *Journal on Education in Emergencies*, 3(1): 14-43. DOI: <https://doi.org/10.17609/N8S94K>
- Nunes, J. (2012). Para que serve a Teoria das Relações Internacionais? *Relações Internacionais*, 36, 11-22. https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri36/n36a02.pdf
- Oliveira, G. C. (2017). Estudos da paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. *Revista Carta Internacional*, 2(1), 148-172. DOI: 10.21530/ci.v12n1.2017.611
- ONU. (1992). *Resolution 757*. Security Council. Consultado a 13 de fevereiro de 2025, de <https://digitallibrary.un.org/record/142881?ln=en&v=pdf>
- ONU. (1993). *Resolution 824*. Security Council. Consultado a 18 de fevereiro de 2025, de <https://digitallibrary.un.org/record/166133?ln=en&v=pdf>
- ONU. (1999). UNAMIR – International Tribunal for Rwanda: 1999 Independent Inquiry. Consultado a 20 de agosto de 2024, de <https://peacekeeping.un.org/mission/past/unamirS.htm#:~:text=The%20findings%20of%20the%20inquiry,of%20the%20events%20in%20Rwanda>
- ONU. (2001). *Statement by the President of the Security Council*. Consultado a 30 de agosto de 2024, de <https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/WPS%20SPRST%202001%205.pdf>
- ONU. (2003). *United Nations Mission in Bosnia and Herzegovina: Background*. Consultado a 21 de fevereiro de 2025, de <https://peacekeeping.un.org/ru/mission/past/unmibh/background.html>
- ONU. (2008). *United Nations Peacekeeping Operations Principles and Guidelines*. United Nations Secretariat. https://peacekeeping.un.org/sites/default/files/capstone_eng_0.pdf

- ONU. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos para Transformar o nosso Mundo*. Consultado a 10 de fevereiro de 2024, de <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- ONU. (2024a). *Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect*. Consultado a 23 de agosto de 2024, de <https://www.un.org/en/genocide-prevention/responsibility-protect/about>
- ONU. (2024b). *Peacebuilding Commission Support Branch*. Consultado a 26 de agosto de 2024, de <https://www.un.org/peacebuilding/commission>
- Opacin, N. (2020). *Peacebuilding Education Initiatives in a Divided Society: Dealing with the Legacies of a Violent Past in Bosnia and Herzegovina*. [PhD thesis, RMIT University]. https://research-repository.rmit.edu.au/articles/thesis/Peacebuilding_education_initiatives_in_a_divided_society_dealing_with_the_legacyes_of_a_violent_past_in_Bosnia_and_Herzegovina/27596127?file=50762760
- Paris, R. (2004). *At war's end: Building peace after civil conflict*. Cambridge University Press.
- Pašalić-Kreso, A. (1999). Education in Bosnia and Herzegovina: Minority Inclusion and Majority Rules The System of Education in BiH as a Paradigm of Political Violence on Education. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 2(1), 6-13. <https://doi.org/10.52214/cice.v2i1.11318>
- Pašalić-Kreso, A. (2008). The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. *International Review of Education*, 54(3), 353-374. DOI:10.1007/s11159-008-9087-y
- Patrício, M. R. (2019). Educação formal, não formal e informal. In M. J. Brites, I. Amaral & M. T. Silva (Eds.), *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar* (pp. 105-107). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Peace Research Institute Oslo. (2009). *UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset*. Consultado a 17 de junho de 2024, de <https://www.prio.org/data/4>
- Pedro, G. M., & Saramago, A. (2014). Linklater (Andrew). In N. C. Mendes, & F. P. Coutinho (Eds.), *Enciclopédia das Relações Internacionais* (pp. 317-319). Publicações Dom Quixote.
- Peixoto, M. B. C. (2018). *As finalidades da Educação: Brasil e Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas].

https://run.unl.pt/bitstream/10362/49221/1/20180514_dissertação_mônica_peixoto_50407.pdf

- Pena, R. A. S. S. (2012, 20 a 22 de setembro). Pierre Bourdieu, sociologia e teoria da reprodução: As contribuições à discussão curricular [Apresentação de trabalho]. *VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristovão, SE, Brasil. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/46/45.pdf>
- Pires, T. I. T. (2020). A concepção de Jürgen Habermas sobre o direito cosmopolita: Premissas filosóficas e pragmáticas de um ideal humanitário. *Espaço Jurídico Journal of Law*, 21(2), 333-352. <https://doi.org/10.18593/ejll.21184>
- Pouligny, B., Chesterman, S., & Schnabel, A. (2007). *After mass crime: Rebuilding states and communities*. United Nations University Press.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Editora Feevale.
- Pugh, M. (2005). The political economy of peacebuilding: A critical theory perspective. *International Journal of Peace Studies*, 10(2), 23-42. https://www.researchgate.net/publication/40736364_The_Political_Economy_of_Peacebuilding_A_Critical_Theory_Perspective
- Pureza, J. M., & Cravo, T. (2005). Margem Crítica e Legitimação nos Estudos para a Paz. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 71, 5-19. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/13038/1/Margem%20crítica%20e%20legitimação%20nos%20estudos%20para%20a%20paz.pdf>
- Radio Free Europe/Radio Liberty. (2015). *Bosnia's Ethnic Divisions, Before and After Dayton*. Consultado a 28 de fevereiro de 2025, de <https://www.rferl.org/a/lasting-ethnic-divisions-in-bosnia/27363192.html>
- Ramsbotham, O. (2000). Reflections on UN post-settlement peacebuilding. In T. Woodhouse & O. Ramsbotham (Eds.), *Peacekeeping and conflict resolution* (pp.169-189). Routledge.
- Ramsbotham, O., Woodhouse, T., & Miall, H. (2005). *Contemporary conflict resolution: the prevention, management and transformation of deadly conflicts*. Polity Press.
- Raymond, P. (2020). *The Montessori Education in Service to World Peace*. Pinewoods Montessori School. Consultado a 30 de março de 2024, de <https://pinewoodsmontessori.com/the-montessori-education-in-service-to-world-peace/>
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Edições 70.

- Remembering Srebrenica. (2025). *The Death March*. Consultado a 20 de fevereiro de 2025, de <https://srebrenica.org.uk/what-happened/history/column>
- Ribeiro, D. A. de J. (2018). *A organização das Nações Unidas e a (in)eficácia da mediação de conflitos internacionais, gestão de crises e manutenção da paz: o caso da guerra da Bósnia-Herzegovina* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada]. <http://hdl.handle.net/11067/4477>
- Richmond, O. P. (2004). UN peace operations and the dilemmas of the peacebuilding consensus. *International Peacekeeping*, 11(1), 83-101. DOI:10.1080/1353331042000228403
- Richmond, O. P. (2005). *The transformation of Peace*. Palgrave Macmillan.
- Richmond, O. P. (2006). The problem of peace: Understanding “liberal peace.” *Conflict, Security & Development*, 6(3), 291–314. <https://doi.org/10.1080/14678800600933480>
- Richmond, O. P. (2011). *A Post-Liberal Peace: The Local Infrapolitics of Peacebuilding*. Routledge.
- Richmond, O. P. (2015). The dilemmas of a hybrid peace: Negative or positive? *Cooperation and Conflict*, 50(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/0010836714537053>
- Roach, S. C. (2013). Critical Theory. In T. Dunne, M. Kurki, & S. Smith (Eds.), *International Relations Theories* (pp. 171-186). Oxford University Press.
- Roberts, A. (1996). The changing context of humanitarian action. *The Adelphi Papers*, 36(305), 10–18. <https://doi.org/10.1080/05679329608449386>
- Rocco, C. (1994). Between Modernity and Postmodernity. *Political Theory*, 22(1), 71–97. doi:10.1177/0090591794022001005
- Romão, F. V. (2012). *Nacionalismos centrípetos e centrífugos e conflitualidade: o caso espanhol* [Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia]. <https://hdl.handle.net/10316/23206>
- Romão, F. V. (2013). O carácter multidimensional dos nacionalismos centrípetos e centrífugos. *JANUS.NET e-journal of International Relations*, Vol. 4, N. 2, Novembro 2013-Abril 2014, 64-73. Consultado a 19 de junho de 2024, de https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/565/5/pt_vol4_n2_art3.pdf
- Ruz, J. (1984). Teoria Crítica e Educação. *Perspetiva*, 2(3), 9-50. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Salomão, G. (2013). *Método Montessori*. Lar Montessori. Consultado a 20 de março de 2024, de <https://larmontessori.com/o-metodo>

- Salvadori, M. (2023). *Explicando a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IXkyKLP-0bM>
- Saraiva, M., & Roque, S. (2013). As empresas militares privadas no contexto do exercício da violência legítima e desempenho de funções militares ao abrigo do Direito Internacional Humanitário. *Revista de Ciências Militares*, 1(2), 69-86. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36492>
- Saramago, A. (2019). Jürgen Habermas e a democratização da política mundial. *JANUS.NET e-journal of International Relations*, Vol. 10, N.1, Maio-Outubro 2019. <https://doi.org/10.26619/1647-7251.10.1.2>
- Scalon H., & Murithi, T. (2007). Peacemaking, Peacekeeping and Peacebuilding: the UN's Role in Africa. In H. Scalon & T. Murithi (Eds.), *The United Nations and Africa: Peace, Development and Human Security* (pp. 22-28). Palgrave Macmillan.
- Schneider, M. K. (2018). *Raising hope in Bosnia-Herzegovina: Youth, education, and peacebuilding in the post-war state* [Unpublished PhD thesis, University of Maryland, College Park].
- Sharlamanov, K., & Jovanoski A. (2014). Analysis of Theory of Communicative Action. *Language, Individual & Society*, 8, 365-371. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1000352/>
- Silva, G. O. V. (1995). Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. *INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação*, 1(2), 24-36. <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>
- Silva, L. (2014). A Paz do Mundo começa em Kant. *Revista de Iniciação Científica em Relações Internacionais*, 2(3), 118-124. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ricri/article/view/20464/12108>
- Silva, M. A. M. (2005). Teoria Crítica em Relações Internacionais. *Contexto Internacional*, 27(2), 249-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-85292005000200001>
- Silva, M. C. (2022). Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global em Tempos de Mudança. *Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD*, 25, 30-34. https://www.plataformaongd.pt/uploads/revistas/revista_25_edcgemtemposdemudanca.pdf
- Smith, A. (2010). The influence of education on conflict and peace building. In UNESCO (Ed.), *Education for all global monitoring report 2011: The hidden crisis – Armed conflict and education* (pp. 151–174). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>

- Springer, D. (2023). *The Role of the Montessori Teacher: Guide, Mentor, and Observer*. Montessori Children's House. Consultado a 21 de março de 2024, de <https://www.themontessorichildrenshouse.net/blog/the-role-of-the-montessori-teacher-guide-mentor-and-observer>
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale: l'École de Francfort et sa théorie de la société*. Presses Université Laval.
- Stojanović, S. (1997). *The Fall of Yugoslavia: Why Communism Failed*. Prometheus Books.
- Tarnas, R (2011). *A Epopéia do Pensamento Ocidental*. 9ª Edição. Bertrand Brasil.
- Thompson, M. J. (2017). Introduction: What Is Critical Theory? In *The Palgrave Handbook of Critical Theory* (pp. 1-14). Springer Nature. DOI:10.1057/978-1-137-55801-5_1
- Toè, R. (2016). *Census Reveals Bosnia's Changed Demography*. Balkan Insight. Consultado a 24 de março de 2025, de <https://balkaninsight.com/2016/06/30/new-demographic-picture-of-bosnia-finally-revealed-06-30-2016/>
- Toledo, A., & Facchini, J. (2017). Da Transformação de Conflitos à Paz Híbrida: uma análise das ideias de John Paul Lederach e Roger Mac Ginty. *Rev. Bras. Est. Def.*, 4(2), 153-174. DOI: 10.26792/RBED.v4n2.2017.75026
- Tomás, J. (2009). A Escola de Frankfurt: teoria crítica social. In M. C. Silva, *et al.* (Orgs.), *Atas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto* (Vol. II, pp. 103-107). Universidade do Minho.
- Touval, S. (1994). Why the U.N. Fails. *Foreign Affairs*, 73(5), 44-57. <https://doi.org/10.2307/20046830>
- Turner, M. (2006). Making Peace After War. *Democratiya*, Vol. 6, 94-104. https://www.dissentmagazine.org/wp-content/files_mf/1389730980d6Turner.pdf
- UNESCO. (2008). *EFA Global Monitoring Report: Overcoming Inequality—Why Governance Matters*. Consultado a 28 de janeiro de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177683>
- UNESCO. (2015). *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform*. Consultado a 15 de janeiro de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601>
- UNICEF. (2015). *Starting Early to Build Stronger and More Peaceful Societies*. Consultado a 17 de dezembro de 2024, de https://inee.org/sites/default/files/resources/03a_ECD_PB_Social_Cohesion_brief_v2_ENGLISH.pdf

- UNICEF. (2016). *Peacebuilding, Education and Advocacy Final Global Report*. Consultado a 17 de dezembro de 2024, de <https://www.unicef.org/media/96556/file/UNICEF-PBEA-Final-Report.pdf>
- UNICEF. (2024). *Desenvolvimento Infantil*. Consultado a 16 de dezembro de 2024, de <https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>
- Vucicević, D. (2017). *Tito, Yugoslavia, and Communism: Historical Revisionism of the Second World War and its Competing Memories* [Master's dissertation, Tufts University]. <http://hdl.handle.net/10427/012551>
- World Bank. (2012). *Bosnia and Herzegovina - From post-conflict reconstruction to EU integration*. Consultado a 2 de março de 2025, de <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/475131468199140529/bosnia-and-herzegovina-from-post-conflict-reconstruction-to-eu-integration>
- World Bank. (2024). *A journey from post-conflict reconstruction to sustainable peace and development: Three decades of trusted partnership with Bosnia and Herzegovina*. Consultado a 2 de março de 2025, de <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/47b7082e97a0b0ba17218596598b43d6-0080012024/world-bank-bosnia-and-herzegovina-30-years-of-partnership-brochure>
- Zittel, B. E. (2002). The Brahimi Report: at a Glance. *Journal of International Affairs*, 55(2), 501-503. <http://www.jstor.org/stable/24358182>