



Educação para cultura de paz

Desafios, Práticas e Perspectivas Sistêmicas para uma Educação Transformadora

AGRADECIMENTOS

Este ebook é resultado de um trabalho coletivo que envolveu diferentes etapas e colaborações.

Além dos autores dos artigos aqui publicados, agradecemos a todos os profissionais que integraram as comissões responsáveis pela organização, revisão, diagramação e acompanhamento do processo editorial.

O compromisso e a dedicação de cada participante foram fundamentais para a concretização desta obra.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
EDUCAÇÃO PARA CULTURA DE PAZ: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS SISTÊMICAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	7
ABORDAGEM DOS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE.....	10
BULLYING ESCOLAR: COMPLEXIDADE, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ABORDAGENS PARA TRANSFORMAÇÃO.....	11
O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE POLITIZAÇÃO: COMO O SENTIDO DA VIDA CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COM INTEGRIDADE.....	37
O IDENTITARISMO ANALISADO COMO UM PROBLEMA PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA UMA CULTURA DE PAZ.....	55
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ABORDAGENS FILOSÓFICAS PARA A PAZ.....	70
ENTRE REAÇÕES E RESPOSTAS: CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA PARA A CULTURA DA PAZ.....	71
ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	82
CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: TRANSFORMANDO A SALA DE AULA EM UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E IMPACTO NA COMUNIDADE.....	83
JOGOS COOPERATIVOS NO CONTEXTO DA CULTURA DE PAZ: ANÁLISE DO LIVRO PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO.....	92
PROGRAMA MIND E DUCA.....	104
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DA LINGUAGEM DA PAZ NO WHATSAPP PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL.....	121
O PAPEL DA MÍDIA E A EXPANSÃO PARA OUTROS CONTEXTOS SOCIETAIS.....	138
O PAPEL DAS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ: ALIADAS OU OBSTÁCULOS?.....	139
ENTRE O CONFRONTO E A ESCUTA: VALORES-NOTÍCIA SOB A PERSPECTIVA DA PAZ NAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013.....	152
ATORES SOCIAIS E A DIMENSÃO ECOLÓGICA DA PAZ.....	169
EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ NA IGREJA CRISTÃ CONTEMPORÂNEA.....	170
A MORDOMIA CRISTÃ NO ANTROPOCENO: EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA (SAF).....	186
AS CONTRIBUIÇÕES DO ETHOS RELIGIOSO PARA A PRÁXIS EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA.....	197



Introdução

**EDUCAÇÃO PARA CULTURA DE PAZ:
DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS
SISTÊMICAS PARA UMA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA**

Leandro Correa Bologna

Educação para Cultura de Paz: Desafios, Práticas e Perspectivas Sistêmicas para uma Educação Transformadora

No cenário global contemporâneo, caracterizado por profundas fissuras sociais, econômicas e ambientais, a edificação de uma Cultura de Paz transcende a mera ausência de conflitos, emergindo como um imperativo ético e pragmático para a sustentabilidade da vida coletiva e a dignidade humana. Nossa jornada como pesquisadores e escritores na área da educação tem nos levado a uma convicção inabalável: a educação é, sem dúvida, o epicentro dessa transformação. Este E-book, que sintetiza reflexões e experiências coligidas em diversos estudos, propõe uma análise multidisciplinar sobre como os fundamentos da Cultura de Paz podem ser efetivamente integrados em um modelo educacional que não apenas informa, mas emancipa e humaniza.

A interconexão do tema da Cultura de Paz perpassa diversas áreas do conhecimento, da sociologia à psicologia, da filosofia à neurociência, da pedagogia à comunicação social, e até mesmo à teologia. É fascinante observar como a definição da UNESCO (1999), que entende a paz como um complexo de valores, atitudes e estilos de vida pautados no respeito à vida e na rejeição à violência, ressoa em diferentes campos. Galtung (1996) já distinguia a paz negativa da paz positiva, uma distinção crucial que nos força a ir além da mera cessação da hostilidade para a construção ativa de estruturas sociais justas e equitativas. Acreditamos que essa visão mais abrangente é a bússola que deve guiar nossas intervenções pedagógicas, formando indivíduos críticos, empáticos e capazes de navegar pelas complexidades do século XXI.

Entretanto, para que essa visão se materialize, é fundamental confrontar os desafios que permeiam nossos espaços educacionais. A persistência do Bullying Escolar é, para nós, um sintoma alarmante de disfunções mais amplas. Longe de simplificar o agressor a um “vilão”, compreendemos o bullying como manifestação de dinâmicas complexas, físicas, verbais, psicológicas, sociais, sexuais e, crescentemente, o cyberbullying, que exigem abordagens sistêmicas e pautadas em evidências, superando as visões individualistas e priorizando a justiça restaurativa e a capacitação docente.

Outro obstáculo significativo reside no Desafio da Educação em Tempos de Politização. Observamos com preocupação como a escola, ou-

trora santuário do saber, corre o risco de ser convertida em um campo de disputa ideológica, desviando-se de sua missão primordial de promover o desenvolvimento humano integral. Essa polarização é, infelizmente, exacerbada por ideologias como o Identitarismo, que, embora parta de discussões válidas sobre identidade, pode, quando levado ao extremo, fragmentar o tecido social e educacional. Como bem observa Yascha Mounk, essa “armadilha do identitarismo” torna-se um efetivo obstáculo à Cultura de Paz, ao invés de um catalisador para ela, minando a construção de um comum democrático e a capacidade de transcendermos polarizações.

Neste cenário de desafios, vislumbramos na Logoterapia de Viktor Frankl um farol poderoso. A capacidade de transformar reações impulsivas em respostas conscientes, fundamentada na liberdade, na vontade de sentido e na responsabilidade, converge com a proposta da Cultura de Paz da UNESCO. É nossa convicção que a educação para o sentido não é apenas um adendo, mas um caminho prático para consolidar os valores da paz no cotidiano dos estudantes, fortalecendo a integridade moral e a capacidade de agir com responsabilidade social.

A escola, portanto, emerge como um espaço privilegiado para a construção ativa da paz. O artigo “Cultura de Paz na Escola” reitera a importância inalienável do diálogo, da mediação de conflitos e da participação comunitária. Mas como traduzir isso em práticas concretas? A Pedagogia da Cooperação de Fábio Brotto, com seus quatro pilares, inclusão, cooperação, aceitação e diversão, e sua metodologia baseada em Jogos Cooperativos, oferece um contraponto vivificante aos modelos competitivos tradicionais. Os resultados de sua aplicação, que apontam para a redução da violência escolar e o desenvolvimento de competências socioemocionais, são inspiradores e demonstram a potência de uma educação verdadeiramente transformadora.

Complementarmente, programas inovadores como o MindEduca, que aplica mindfulness e educação emocional para crianças, são cruciais. Ao promover a autorregulação emocional, a atenção plena e a empatia desde a infância, baseando-se em Kabat-Zinn, Goleman, Erikson e Damásio, estamos investindo na saúde mental preventiva e na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. E para os profissionais da educação, a Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar através da Linguagem da Paz no WhatsApp evidencia como a Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Rosenberg, pode ser adaptada até mesmo para os ambientes digitais, transformando o ruído e o desgaste comunicacional em vínculos

de cooperação e empatia, protegendo a saúde mental docente e otimizando as relações profissionais.

No entanto, seria ingênuo pensar que a Cultura de Paz se restringe aos muros da escola. O papel das mídias sociais, abordado em “O Papel das Mídias Sociais na Educação para a Cultura de Paz”, é ambivalente. Se, por um lado, elas podem ser aliadas no diálogo, na empatia e na resolução não violenta de conflitos, por outro, são potentes amplificadoras de desinformação, discursos de ódio e polarização. Urge, portanto, uma mediação pedagógica intencional para fomentar o uso crítico e ético dessas ferramentas, transformando-as em aliadas para uma convivência respeitosa. Essa reflexão se estende ao Jornalismo para a Paz, que nos convida a reinterpretar os valores-notícia sob a ótica da escuta, da complexidade e da transformação social, desafiando a lógica do “jornalismo de guerra” que tão frequentemente reforça a negatividade e o conflito.

Por fim, a construção de uma Cultura de Paz exige a mobilização de todos os atores sociais, incluindo as instituições religiosas. A Educação para a Cultura de Paz na Igreja Cristã Contemporânea ressalta a contribuição da igreja, fundamentada na cosmovisão bíblica, na espiritualidade ecológica e no engajamento social, compreendendo a paz como fruto da justiça, reconciliação e cuidado com a vida em todas as suas dimensões. O Projeto Sombra e Água Fresca (SAF) é um exemplo luminoso dessa intersecção, integrando educação ambiental e formação cristã. Ao alinhar-se à ecoteologia e à Encíclica *Laudato Si'*, o SAF promove a mordomia cristã como expressão de cuidado ambiental, capacitando uma nova geração para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável. É uma pedagogia da esperança, uma reconciliação com a criação, que nos lembra que a paz é um mosaico multifacetado, onde cada peça, da sala de aula à comunidade, das redes sociais à fé, tem um papel fundamental.

Este conjunto de estudos reforça nossa crença de que, embora os desafios sejam colossais, as ferramentas e as perspectivas para edificar uma Cultura de Paz são tangíveis e poderosas. A educação, em suas múltiplas facetas e em diálogo constante com a sociedade, é o pilar central para semear um futuro mais pacífico, solidário e humano.



Abordagem dos Desafios na Educação e na Sociedade

**BULLYING ESCOLAR: COMPLEXIDADE,
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ABORDAGENS
PARA TRANSFORMAÇÃO**

Kleber Natal de Souza
Leandro Correa Bologna

BULLYING ESCOLAR: COMPLEXIDADE, PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ABORDAGENS PARA TRANSFORMAÇÃO

Resumo

Este estudo aborda o bullying como um desafio urgente nas instituições educacionais brasileiras, realizando uma análise crítica de sua complexidade e múltiplas dimensões. Com base em um levantamento bibliográfico crítico, o trabalho inicia com a conceituação do termo e a apresentação de dados recentes que apontam para uma alarmante ascensão de sua ocorrência. Em seguida, explora as diversas manifestações do bullying: físico, verbal, psicológico, social, sexual e, notavelmente, o cyberbullying, bem como a dinâmica multifacetada entre vítimas, agressores e observadores, contextualizando-a em fatores sociofamiliares. O artigo contrapõe visões simplistas que reduzem o agressor a um “vilão” inato, propondo, em vez disso, a compreensão do bullying como um sintoma de disfunções mais amplas no ambiente escolar e na sociedade. Apresentam-se e discutem-se os níveis de violência escolar e problematizam-se abordagens individualistas. Finalmente, o texto destaca a relevância de intervenções sistêmicas e pautadas em evidências, abrangendo práticas de justiça restaurativa, capacitação docente, legislação específica e regulamentação digital, defendendo uma abordagem integrada e multifacetada para a construção de espaços educacionais seguros e inclusivos.

Palavras-chave: Bullying escolar; violência Escolar; educação inclusi

Abstract

This study addresses bullying as an urgent challenge within Brazilian educational institutions, offering a critical analysis of its complexity and multiple dimensions. Based on a critical literature review, the work begins by conceptualizing the term and presenting recent data that highlight an alarming rise in its occurrence. It then explores the various manifestations of bullying—physical, verbal, psychological, social, sexual, and, notably, cyberbullying—as well as the multifaceted dynamics among victims, aggressors, and bystanders, contextualized within socio-familial factors. The article contrasts simplistic views that reduce the aggressor to an inherent “villain,” instead proposing an understanding of bullying as a symptom of

broader dysfunctions within the school environment and society. Levels of school violence are presented and discussed, while individualistic approaches are problematized. Finally, the text emphasizes the relevance of systemic, evidence-based interventions, including restorative justice practices, teacher training, specific legislation, and digital regulation, advocating for an integrated and multifaceted approach to building safe and inclusive educational spaces.

Keywords: School bullying; school violence; inclusive education; child and youth mental health; cyberbullying.

O bullying, um dos grandes desafios nas instituições de ensino contemporâneas, tem sua origem no termo inglês "bully" (valentão) acrescido do sufixo "ing", indicando uma ação contínua de agressões sistemáticas e repetitivas que configuram uma perseguição. Essa adoção de um termo estrangeiro no contexto brasileiro não é por acaso. De acordo com Ristum e Ferreira (2023), a razão pela qual utilizamos "bullying" no Brasil, mesmo sendo uma palavra da língua inglesa, é bastante direta: não existe um único termo na língua portuguesa capaz de abranger e descrever a vasta e complexa gama de manifestações de agressão que o bullying representa. Além disso, a uniformidade do termo em diferentes países facilita a comunicação e o intercâmbio de conhecimentos sobre o fenômeno. Contudo, os autores enfatizam que, mais do que a mera etiqueta linguística, o essencial é aprofundar a compreensão do verdadeiro significado e das implicações profundas que essa forma de violência acarreta. Embora sua manifestação não se restrinja unicamente ao contexto educacional, ocorrendo em diversos âmbitos sociais, as escolas despontam como cenários cruciais onde suas consequências se revelam particularmente devastadoras para crianças e adolescentes. O panorama brasileiro referente ao bullying tem demonstrado uma tendência preocupante e de notória degradação.

Historicamente, conforme Lopes Neto (2005) e Francisco e Libório (2009), as estatísticas indicavam que entre 10% e 26% dos estudantes eram vítimas de intimidação, enquanto 3% a 12% desempenhavam o papel de agressores. Adicionalmente, uma parcela considerável, entre 10% e 21%, envolvia-se nos dois papéis. Contudo, esses números, já motivo de preocupação, atingiram proporções ainda mais dramáticas em anos recentes. Complementando essa visão, um estudo de Silva, Vilela e Oliveira (2024) expõe um cenário surpreendente do bullying no Brasil: a quantidade de alunos que agredem é dramaticamente superior à das vítimas, superando 16% em escolas públicas e privadas. Essa revelação, fruto de uma análise inédita no país, nos força a questionar quem realmente está intimidando e a entender as complexas camadas desse fenômeno.

Corroborando essa intensificação, em 2023, o Brasil registrou um recorde histórico de 121 mil casos de intimidação e cyberbullying formalizados em cartório, o que corresponde a uma média superior a 10 mil ocorrências mensais (Madeiro, 2024) em contraste, 2010 contabilizou apenas 19 mil registros ao longo de todo o ano, evidenciando uma trajetória de crescimento

exponencial e a severa intensificação do problema.

Os dados compilados pelo Colégio Notarial do Brasil em 2023, indicam que a intimidação ultrapassa a noção de conflitos episódicos entre pares, configurando-se como uma modalidade de violência intencional que se estrutura em contextos de assimetria de poder e visa a humilhar, intimidar e excluir vítimas de sua rede de relações. O aumento do uso de atas notariais, documentos públicos aptos a subsidiar processos judiciais, sinaliza, simultaneamente, a gravidade do fenômeno e a sua progressiva formalização na esfera jurídica, com impactos na forma como a sociedade reconhece, documenta e busca responsabilização por tais condutas.

Nesse sentido, os registros cartorários de 2023 comunicam, de forma particularmente eloquente, duas mensagens complementares: em primeiro lugar, a intimidação, especialmente no ambiente digital, alcançou escala e centralidade suficientes para mobilizar instrumentos formais de prova, refletindo maior consciência pública e uma disposição crescente para acionar mecanismos institucionais. Em segundo lugar, a natureza intencional e assimétrica dessas práticas exige respostas que transcendem a lógica de "resolver brigas", demandando transformações normativas e culturais que reforcem padrões de convivência, desnaturalizam a humilhação e consolida um ecossistema de proteção e responsabilização. Contudo, conforme alertam Mezzalira, Fernandes e Santos (2021).

Essa crescente tendência de judicializar os conflitos escolares merece análise crítica, uma vez que a busca por intervenção de instâncias legais para resolver questões internas da escola pode limitar significativamente as possibilidades de atuação pedagógica e comprometer a capacidade dos educadores de mediar e transformar as relações dentro do ambiente educacional. Conseqüentemente, políticas eficazes devem articular prevenção, proteção e reparação de maneira interdependente, integrando escola, família, plataformas digitais e Estado em uma estratégia contínua e multisetorial, ancorada em protocolos interinstitucionais, formação permanente de profissionais, mecanismos de denúncia acessíveis, salvaguardas e reparações centradas na vítima, além de monitoramento e avaliação sistemáticos para retroalimentar decisões baseadas em evidências.

Embora as atas notariais constituam uma peça importante dessa engrenagem, ao qualificar a prova, conferir lastro documental e potencializar a responsabilização, elas não substituem políticas integradas e sustentadas de cuidado, educação e justiça, indispensáveis para reduzir a incidên-

cia, mitigar danos e consolidar uma cultura de convivência segura, inclusiva e respeitosa, preservando simultaneamente o potencial transformador das práticas pedagógicas.

Considerando essa conjuntura, o objetivo deste artigo visa analisar a intrincada natureza do bullying escolar, explorando suas distintas manifestações, as dinâmicas entre os indivíduos envolvidos e os elementos que favorecem sua perpetuação.

Além disso, busca-se discutir as limitações inerentes às abordagens simplistas e, por fim, apresentar visões teóricas e estratégias sistêmicas eficazes para prevenção e intervenção. O propósito primordial é fomentar a criação de ambientes educacionais que sejam verdadeiramente seguros e inclusivos. Para tanto, esta investigação empregou a Metodologia de levantamento bibliográfico crítico, buscando integrar e contrapor conceitos e descobertas de pesquisas nacionais e internacionais significativas divulgadas nas últimas décadas, com foco na compreensão multidimensional do bullying escolar e na proposição de intervenções sistêmicas.

Manifestações e Dinâmicas do Bullying Escolar

O bullying se manifesta em múltiplas formas, cada qual com características próprias. De acordo com a análise de Silva (2010) em sua obra "Mentes Perigosas nas Escolas", e em consonância com a Lei 13.185/2015, essas modalidades incluem.

Quadro I: Modalidades do *Bullying*

FORMAS	CARACTERÍSTICAS
Bullying Físico:	Caracteriza-se por agressões corporais diretas e pela destruição de bens, como exemplificado pela quebra deliberada de materiais escolares de colegas.
Bullying Verbal:	Evidenciam-se por meio de apelidos depreciativos, xingamentos e ameaças. É comum o emprego de termos pejorativos relacionados à aparência ou às capacidades da vítima.
Bullying Psicológico:	Distingue-se por ações como chantagem, perseguição e manipulação, incluindo a ameaça de exclusão de grupos sociais.
Bullying Social:	Promove o isolamento intencional e a difamação. Manifesta-se, por exemplo, em boicotes a trabalhos em grupo ou na disseminação de boatos.
Bullying Sexual:	Envolve assédio, comentários obscenos e toques não consentidos.
Cyberbullying:	Representa a modalidade mais contemporânea e, simultaneamente, mais preocupante. Compreende a humilhação difundida em redes sociais e a divulgação de conteúdo íntimo. Suas características particulares incluem o efeito multiplicador das humilhações viralizadas, o anonimato que confere uma percepção de impunidade aos agressores, e a invasão do espaço seguro das vítimas, o que perpetua a violência de maneira contínua.

Fonte: Adaptado de Silva (2010)

As vítimas são, frequentemente, alunos percebidos como "diferentes", seja por características físicas, condições socioeconômicas, orientação sexual, deficiências ou um desempenho acadêmico atípico. Essa marginalização espelha a agressividade estrutural da sociedade, que se reproduz no contexto educacional, evidenciando que a intrincada natureza do bullying ultrapassa a dicotomia tradicional entre "mocinhos" e "vilões".

Nesse sentido, estudos indicam que aproximadamente 60% dos agressores já vivenciaram agressão familiar ou sofreram bullying anteriormente (Silva, 2010), o que revela um preocupante padrão contínuo de agressão. Tal constatação demonstra como experiências traumáticas podem evoluir para comportamentos agressivos, perpetuando um padrão destrutivo que dissolve as fronteiras entre vítima e agressor. Essa perspectiva sublinha que a realidade transcende classificações simplistas entre indivíduos "bons" e "maus", ressaltando, em vez disso, a influência decisiva de fatores ambientais, psicológicos e sociais que moldam comportamentos agressivos desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, o entendimento das características inerentes ao bullying é essencial para romper esse ciclo vicioso, particularmente em ambientes educacionais onde tais dinâmicas se manifestam com frequência.

Conforme Barros et al. (2009), em sua investigação intitulada "Um estudo sobre o bullying no contexto escolar", as condutas de intimidação observadas em ambientes educacionais exibem traços comuns e sistemáticos: são condutas repetitivas, dirigidas a uma vítima específica por um período prolongado, e caracterizadas por uma disparidade de força que compromete a habilidade de defesa da vítima. Essa definição não apenas reforça a natureza cíclica da violência, mas também sublinha a relevância de intervenções preventivas que abordam tanto as raízes traumáticas dos agressores quanto a vulnerabilidade das vítimas, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Além disso, tais atos carecem de motivações evidentes, sendo intencionais e provocadores de danos significativos.

Uma distinção fundamental reside no modo de manifestação do bullying, que pode ocorrer por vias diretas ou indiretas, ambas com impactos aversivos sobre o psiquismo da vítima. Conforme elucidado por Fante (2005, p. 50), a forma direta engloba agressões físicas (como bater, chutar ou apropriar-se de pertences) e verbais (incluindo apelidos pejorativos, insultos e constrangimentos). A forma indireta, por sua vez, é potencialmente mais danosa por gerar traumas irreversíveis, operando através da propa-

gação de boatos desqualificantes, visando à exclusão social e à discriminação da vítima em seu círculo social. Essa classificação binária é corroborada por Smith e Sharp (2002), que definem o bullying direto como englobando ataques corporais e verbais, e o indireto como maneiras mais veladas de rejeição. Os autores destacam, ainda, variações de gênero: a violência física predomina entre os rapazes, e as verbais são mais frequentes entre meninas, refletindo padrões socioculturais de interação.

Complementarmente, Pereira (2001, p. 29) enfatiza a complexidade das manifestações indiretas, que se revelam mais difíceis de detectar e, conseqüentemente, produzem impactos mais severos e prolongados, como isolamento emocional e prejuízos à autoestima. Por sua vez, Lopes (2005, p. 166) propõe uma categorização semelhante, subdividindo o bullying direto em imposição de apelidos, assédios, agressões físicas, ameaças, roubos e ofensas verbais, enquanto o indireto envolve atitudes de indiferença, isolamento e difamação, reforçando a natureza multifacetada do fenômeno. Essa convergência de perspectivas teóricas não apenas delinea o assédio escolar como um construto relacional e intencional, mas também sublinha sua profundidade implícita no tecido social escolar, em que a assimetria de poder fomenta padrões de vitimização contínua.

Ao integrar esses aportes, percebe-se que esse fenômeno transcende meras interações isoladas, configurando-se como uma questão sistêmica que demanda ações de prevenção e integração, alinhadas a políticas educacionais que promovam equidade e empatia. Por exemplo, em ambientes de atividades lúdicas em grupo ou clubes escolares no próprio ambiente educacional, onde o professor da turma regular atua como mediador, identificar precocemente essas dinâmicas pode mitigar impactos no avanço motor e sócio emocional dos estudantes, fomentando ambientes de aprendizado mais seguros e equânimes.

Estudos subsequentes, como os de autores contemporâneos, poderiam explorar intervenções baseadas em evidências, tais como programas de conscientização que incorporem dinâmicas de grupo para desconstruir percepções preconceituosas de gênero e edificar a capacidade de recuperação das vítimas.

Neste contexto, uma descoberta particularmente relevante é o fenômeno do bullying reativo, no qual vítimas se tornam agressores em momentos de autodefesa, demonstrando como as fronteiras entre esses papéis podem ser fluidas e de que maneira as abordagens de intervenção devem

considerar essa complexidade dinâmica para serem verdadeiramente eficazes na interrupção dos padrões de agressão no ambiente educacional. Adicionalmente, as testemunhas desempenham um papel fundamental nessa dinâmica, visto que cerca de 85% das agressões se dão com a presença de uma plateia (Berger, 2007).

Os estudantes que praticam bullying frequentemente provêm de lares onde a agressão doméstica é um fato. Essas famílias muitas vezes enfrentam desafios como consumo excessivo de entorpecentes, desemprego, isolamento social e falta de suporte adequado, elementos que favorecem a expressão de condutas hostis. É importante reconhecer que diversos elementos influenciam o surgimento do bullying, incluindo fatores econômicos, sociais e culturais, características inatas de temperamento, e as influências dos ambientes familiar, de amigos, escolar e comunitário. Todos esses aspectos impactam diretamente a saúde e a formação de crianças e adolescentes.

Idade, Gênero e Níveis de Violência Escolar

A manifestação do assédio escolar exhibe flutuações conforme a idade, sendo mais frequente em alunos com idades entre 11 e 13 anos, e menos comum na educação infantil e no ensino médio. Observa-se uma predominância de indivíduos do gênero masculino entre os agressores, ao passo que, na categoria de vitimados, não há diferença expressiva em termos de gênero. A complexidade dessa dinâmica se aprofunda ao considerarmos os achados de Malta et al. (2022), que indicam uma variação na situação do bullying entre adolescentes no Brasil e em outros países. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019, as meninas, os alunos de escolas públicas e aqueles na faixa etária de 13 a 15 anos foram os grupos que mais relataram ter sofrido bullying no contexto brasileiro.

Entretanto, essa realidade pode apresentar nuances em estudos internacionais. Quando analisamos pesquisas como o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) e o Global School-based Student Health Survey (GSHS), os resultados sobre a prevalência de bullying por gênero se mostram diferentes. O HBSC, por exemplo, apontou uma prevalência de 28,2% entre meninas e 30,1% entre meninos. Já o GSHS, que abrangeu muitos estudantes globalmente, registrou uma prevalência geral de 30,5%, sendo ligeiramente maior para o sexo masculino (33,0%) do que para o feminino (28,2%) nos 30 dias anteriores à pesquisa. Essas discrepâncias nos

resultados ressaltam a necessidade crucial de novas investigações para compreender a fundo como a prevalência do bullying varia entre meninos e meninas em diferentes países, e quais fatores sociais e culturais influenciam essa dinâmica. É fundamental aprofundar essa compreensão para desenvolver estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes e culturalmente adaptadas.

Essa distinção é corroborada por Lembo et al. (2023), que apontam que meninos são mais propensos a serem agressores, especialmente por meio de bullying físico e verbal. Por sua vez, as meninas tendem a manifestar um bullying mais indireto, como exclusão social e fofocas, evidenciando como as diferenças de gênero impactam tanto a prática quanto às consequências do assédio escolar.

É importante destacar que a maior participação de garotos em ações de intimidação não significa uma agressividade inata, mas sim uma propensão mais elevada a manifestar esse tipo de comportamento, moldada pelas concepções sociais de masculinidade. Por outro lado, no caso das garotas, o assédio costuma ser mais difícil de identificar, uma vez que se manifesta, muitas vezes, de forma mais sutil, através de estratégias de manipulação social e psicológica.

A investigação conduzida por Martins (2005) e publicada na Revista Portuguesa de Educação estabelece uma taxonomia tripartite da violência escolar que se revela fundamental para a compreensão aprofundada da complexidade inerente ao fenômeno do bullying. Nesta perspectiva teórica, o autor conceptualiza os comportamentos inadequados manifestados no contexto da sala de aula como transgressões sistemáticas às normas estruturantes do processo educativo, atribuindo-lhes um carácter essencialmente disruptivo em virtude da perturbação significativa que introduzem no funcionamento regular das atividades pedagógicas e na manutenção de um ambiente propício à aprendizagem.

Esta conceptualização teórica encontra respaldo empírico nas observações de Ristum e Ferreira (2023), que identificaram padrões específicos nos comportamentos agressivos em contexto escolar. De acordo com estes autores, os agressores de bullying muitas vezes preferem o recreio para agir porque se sentem menos vigiados e, assim, correm menos risco de serem pegos e punidos. Por outro lado, na sala de aula, a presença constante do professor dificulta que o bullying passe despercebido. Os autores levantam a questão de que, em lugares onde o bullying é mais comum na

sala de aula, a forma como os professores atuam pode, sem querer, estar facilitando essas agressões. Isso pode acontecer, por exemplo, quando o professor está distraído, como corrigindo trabalhos ou conversando com outro colega, ou quando as atividades em sala não são interessantes o suficiente, criando um ambiente onde o bullying pode surgir mais facilmente. Em resumo, a supervisão e o engajamento dos professores são cruciais para prevenir o bullying em sala de aula, pois a falta deles pode abrir espaço para essas práticas.

As evidências apresentadas por Ristum e Ferreira (2023) corroboram, portanto, a importância da supervisão pedagógica ativa na prevenção de comportamentos disruptivos. Conseqüentemente, esta abordagem analítica permite não apenas a identificação dos diferentes graus de intensidade da violência escolar, mas também a compreensão dos mecanismos através dos quais tais comportamentos comprometem a eficácia do processo educativo e a qualidade do ambiente acadêmico. Exemplos incluem ruído de fundo durante explicações, recusa em participar ou a realização de atividades paralelas às tarefas solicitadas pelo professor.

Martins (2005) identifica como segundo nível os conflitos interpessoais entre estudantes, que englobam situações caracterizadas por falhas nas dinâmicas relacionais tanto formais quanto informais do ambiente escolar, podendo evoluir para manifestações de agressividade e violência que incluem desde extorsão e intimidação até atos de vandalismo, alcançando eventualmente dimensões que configuram condutas delinquentes passíveis de intervenção legal.

As condutas de bullying, manifestando-se em diferentes graduações de severidade, encontram sua localização predominante no âmbito dos conflitos interpessoais entre estudantes, embora possam transcender esta categorização quando envolvem dinâmicas mais complexas.

Paralelamente, Martins (2005) caracteriza o terceiro nível da violência escolar como os conflitos estabelecidos na relação entre professor e aluno, abrangendo comportamentos que questionam diretamente a autoridade docente através de condutas desrespeitosas, desobediência e contestação agressiva, podendo escalar para manifestações de violência física contra educadores e funcionários, bem como atos de vandalismo contra patrimônio escolar, cuja gravidade pode determinar a necessidade de transição da esfera disciplinar institucional para o âmbito judicial.

Esta distinção categorial revela-se fundamental para a compreensão de que, enquanto o bullying se configura primordialmente como fenômeno relacional entre pares, os conflitos professor-aluno constituem uma dimensão distinta da violência escolar, caracterizada pela contestação hierárquica e pelo questionamento das estruturas de autoridade pedagógica. Com base na análise da obra de Silva (2010) e do artigo de Martins (2005), pode-se concluir que a intimidação escolar se apresenta como um fenômeno intrincado que se expressa de modo diverso conforme a faixa etária e o gênero.

A maior frequência entre discentes de 11 a 13 anos sugere que este estágio de transição da infância para a adolescência representa um período de especial fragilidade, no qual os jovens estão construindo suas identidades sociais e testando os limites de seu comportamento. Nesse cenário, a predominância de indivíduos masculinos entre os agressores não deve ser entendida como uma particularidade inata, mas sim como um reflexo de padrões socioculturais que podem influenciar as modalidades de manifestação da agressividade. Isso demonstra como os fatores relacionados à idade e ao gênero se entrelaçam durante essa fase crucial do desenvolvimento, onde as pressões sociais e as expectativas culturais podem intensificar condutas disruptivas e gerar distintas expressões de violência entre os colegas.

Paralelamente, a observação de que as vítimas se distribuem equitativamente entre os gêneros indica que o bullying constitui uma problemática que afeta igualmente indivíduos de ambos os gêneros, ainda que suas manifestações possam ser diferentes. Neste contexto, a classificação da violência no ambiente educacional proposta por (Martins, 2005) oferece uma perspectiva organizada para compreender a ocorrência de assédio em um espectro mais amplo de comportamentos problemáticos.

Ao posicionar o bullying predominantemente no segundo nível, caracterizado pelos conflitos entre os próprios estudantes, o modelo ressalta que essas práticas representam, essencialmente, uma disfunção nas dinâmicas sociais entre os estudantes, podendo evoluir para manifestações de variada gravidade. Essa categorização é especialmente relevante para o desenvolvimento de abordagens preventivas e de intervenção, pois possibilita a identificação de diferentes gradações de agressão escolar e suas particularidades específicas, fornecendo uma base teórica sólida para a elucidação e a gestão deste fenômeno complexo no contexto educacional.

De acordo com Bandeira e Hutz (2010), as condutas de agressores,

vítimas e daqueles que se envolvem indiretamente nas agressões podem se manifestar de diversas maneiras. O abuso físico engloba agressões corporais diretas, tais como socos, empurrões, chutes e pontapés, além do roubo ou danos a pertences pessoais.

As agressões verbais são marcadas pela utilização de alcunhas depreciativas, insultos e comentários discriminatórios relacionados a questões raciais, orientação sexual, diferenças de cunho político, religioso, socioeconômico, cultural, moral e físico (Rolim, 2008). Podem, ainda, adotar formas mais sutis, como marginalização social ou segregação (Olweus, 1993; Rigby, 2008). O bullying também inclui outras condutas hostis, como o emprego de nomes pejorativos, zombarias, ignorar, desprezar, humilhar, aterrorizar e amedrontar, bem como discriminar (Lopes, 2005).

Define-se o perpetrador como o adolescente que adota uma postura hostil contra um companheiro percebido como mais frágil, com o intuito de ocasionar-lhe prejuízo ou sofrimento, sem que haja provocação prévia por parte da vítima (Berger, 2007). Frequentemente, o perpetrador enxerga sua conduta hostil como uma característica favorável, apresenta uma autoavaliação positiva e, na maioria das ocasiões, é bem-aceito por seus pares. Ele sente satisfação e contentamento ao dominar, manipular e provocar males a terceiros, sendo usualmente mais forte que sua presa (Lopes, 2005). Tais indivíduos exibem uma maior propensão a condutas de risco, abrangendo o uso de tabaco, bebidas alcoólicas ou substâncias psicotrópicas, e a posse de armamentos.

Se tais condutas se mantiverem por toda a vida, há o risco de que o indivíduo assuma definitivamente a identidade de agressor. Paradoxalmente, podem desenvolver sentimentos de arrependimento e constrangimento devido às ações impróprias, culminando em afastamento ou exclusão social (Cantini, 2004). Rolim (2008) sustenta que a índole danosa da agressão no assédio escolar resulta em as pessoas vitimadas, por diversas motivações, não conseguirem se resguardar de modo eficiente. Esse cenário possibilita aos perpetradores fortalecerem sua posição na hierarquia de seu grupo ou ampliarem sua aceitação entre os pares.

Aquele que é alvo de bullying constitui-se na pessoa continuamente submetida a ações de intimidação por parte de outros jovens ou adolescentes, com o propósito de causar-lhe malefício, normalmente envolvendo disparidades de poder, sejam elas efetivas ou meramente presumidas (Berger, 2007). Os indivíduos que são recorrentemente vitimados caracterizam-

-se por uma conduta social retraída, passiva ou submissa. Esses jovens frequentemente experimentam intensos sentimentos de fragilidade, temor ou constrangimento, além de uma autoestima progressivamente reduzida, aumentando as chances de que a vitimização se prolongue (Middelton-Moz; Zawadski, 2002).

Indivíduos vitimados por bullying apresentam uma predisposição até três vezes maior para desenvolver cefaleias e dores abdominais, uma probabilidade cinco vezes maior de sofrer de insônia e um risco duas vezes e meia mais elevado de desenvolverem enurese noturna, em contraste com crianças não submetidas à vitimização, (Rolim, 2008). Conforme (Lopes, 2005), a diminuição da ocorrência de intimidação em contextos educacionais pode se firmar como uma abordagem de saúde pública de notável impacto para o século XXI. Algumas crianças demonstram serem simultaneamente vítimas e agressoras, sendo designadas vítimas agressoras.

Esses jovens tendem a manifestar um conjunto de autoestima baixa, comportamentos hostis e desafiadores, além de potenciais desajustes psicológicos, o que exige um cuidado específico. Frequentemente, mostram-se com quadros depressivos, ansiosos, com pouca autoconfiança e comportamento inadequado, buscando denegrir os colegas para disfarçar suas próprias deficiências (Lopes, 2005).

(Lopes Neto, 2005) aprofunda o entendimento desse perfil ao indicar que os indivíduos vitimados ou agressores, em sua complexidade, tendem a apresentar uma maior predisposição a dificuldades comportamentais de expressão externa, além de enfrentarem desafios consideráveis em suas interações sociais, o que frequentemente os leva à impopularidade e a um elevado grau de exclusão na interação com seus pares.

O autor também sugere que esses indivíduos podem experimentar dificuldades relacionadas à impulsividade, instabilidade emocional e inquietação excessiva. Nessa mesma linha de análise, (Lopes Neto, 2005) contribui ao sugerir que a conduta hostil observada nessas crianças, em muitos casos, pode ser interpretada como um reflexo de uma deficiência na capacidade de gerenciar a fúria e a impaciência, mais do que uma habilidade inadequada no uso de abordagens sociais orientadas por objetivos.

Liang et al. (2007) indicam que, em conjunto com os agressores, as vítimas-agressores exibem maior propensão ao consumo abusivo de tabaco, bebidas alcoólicas e outras substâncias psicoativas, enfrentando um ris-

co acentuado de ideações suicidas severas e comportamentos antissociais. É importante distinguir entre condutas agressivas proativas e reativas nas vítimas ou agressores. A conduta agressiva proativa implica em esforços para manipular terceiros por intermédio de métodos coercitivos em situações não provocadas (Gini; Pozzoli, 2006).

Trata-se de uma ação intencional, consciente e motivada por incentivos externos (Lisboa, 2005), característico dos agressores habituais. Já a conduta agressiva reativa constitui uma reação impensada diante de uma incitação ou risco percebido (Gini; Pozzoli, 2006), consistindo numa reação de autodefesa motivada por fúria (Lisboa, 2005).

Essa modalidade de agressão é empregada pelas vítimas-agressoras. Berger (2007) assevera que a maioria dos estudantes não participa ativamente em incidentes de bullying, Berger (2007) assevera que a maioria dos estudantes, comumente, se mantém calada por receio de ser a próxima vítima, por desconhecimento sobre como proceder ou por desconfiança nas ações da entidade educacional. Grande parte dos observadores manifesta solidariedade pelas vítimas, em geral não as responsabiliza pelo sucedido, condena o comportamento dos perpetradores e almeja que os educadores ajam com efetividade (Lopes, 2005).

Garandeanu e Cillessen (2006) afirmam que, ao presenciar um colega ser alvo de vitimização, a atitude de uma criança ou adolescente não será neutra. Poderá alinhar-se com a vítima, participar ativamente do bullying ou permanecer inerte. Contudo, é crucial salientar que a passividade não corresponde à neutralidade. De fato, a conduta inerte valida a agressão, indicando ao agressor que não haverá impedimentos à sua ação, concedendo-lhe liberdade para executá-la.

Conforme Cantini (2004), múltiplos fatores de risco podem ser discernidos na origem do bullying, tais como características da personalidade, auto apreciação, desafios nas interações sociais, vitimização preexistente (escolar ou externa), violência no ambiente escolar ou comunitário, desajustes familiares, abordagens educativas parentais, o próprio contexto escolar, alienação educacional, o impacto da violência veiculada pela mídia e a apreensão da problemática.

A noção de auto apreciação tem sido investigada e reconhecida como um significativo parâmetro de bem-estar psicológico na fase adolescente. Há uma interligação entre a auto apreciação, o desempenho acadê-

mico e a aceitação social, sendo essa conexão aplicável a todas as etnias e culturas (Steinberg, 2022). A auto apreciação representa possivelmente o fator mais determinante para a participação bem-sucedida de um adolescente em atividades coletivas. Jovens com pouca auto apreciação tendem a criar meios que, com probabilidade, deturpam a expressão de suas ideias e emoções, complicando a sua inserção em grupos (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989).

Um bom grau de autoestima é crítico para o funcionamento adequado do adolescente, ajudando-o a acreditar e confiar em si mesmo, além de afetar sua maneira de interagir com o entorno. Crianças e adolescentes que possuem elevada auto apreciação demonstram maior perseverança e alcançam resultados mais significativos ao enfrentar desafios, em contraste com aqueles que apresentam baixa auto apreciação. A relevância de sua inserção social é notável, haja vista que a auto apreciação está intrinsecamente ligada ao seu reconhecimento no coletivo. Crianças rejeitadas por seus semelhantes dispõem de oportunidades reduzidas para aprimorar suas competências sociais (Steinberg, 2022).

A auto apreciação representa um julgamento que o sujeito formula e frequentemente sustenta a respeito de si próprio. Ela traduz um sentimento ou postura de aceitação ou rejeição pessoal, indicando o grau em que um indivíduo se percebe como competente, relevante, exitoso e digno (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989). Pode ser entendida como uma apreciação intrínseca, manifesta nas condutas da própria pessoa e nas convicções acerca de suas aptidões, potenciais, interações interpessoais e prognósticos (Coopersmith, 1989; Heatherton; Wyland, 2003).

A auto apreciação conecta-se ao modo como a pessoa seleciona seus propósitos, acolhe sua própria identidade, estima o próximo e define suas perspectivas e empreendimentos, sendo o elemento avaliativo seu pilar central. Muitas das teorias mais difundidas sobre a auto apreciação fundamentam-se na concepção denominada "The looking-glass self" (Heatherton; Wyland, 2003). Essa teoria, formulada por Charles Horton Cooley no alvorecer do século XX, preconiza que o indivíduo e o coletivo não subsistem de forma isolada, mas que um se constitui a partir do outro. Assim como discernimos nossa aparência por meio da imagem refletida em um espelho, aprendemos sobre nossa individualidade ao observar a reação de outrem.

Se um quantitativo expressivo de pessoas nos circunda, supomos

que somos bem-quistos. Se os indivíduos se divertem com nossas anedotas, inferimos que somos espirituosos. Em suma, a maneira como nos percebemos é intensamente moldada pela forma como os demais nos encaram. Heatherton e Wyland (2003) asseveram que algumas investigações sugerem uma divergência na origem da auto apreciação entre rapazes e moças: a auto apreciação das moças é mais influenciada pelos laços interpessoais, enquanto a dos rapazes é mais determinada pela concretização de seus objetivos. Há divergências sobre como a autoestima deve ser concebida, seja como um traço duradouro da personalidade ou como um estado transitório vinculado a situações específicas (Heatherton; Wyland, 2003).

Determinadas teorias indicam a autoestima como um aspecto razoavelmente consistente da personalidade, que se edifica gradualmente por meio de vivências individuais positivas e é constantemente reforçada por indivíduos importantes. Outras teorias sugerem uma categorização mutável, afirmando que a autoavaliação pode ser alterada ou influenciada por um curto período. Uma perspectiva posterior defende que a autoavaliação pode ser vista tanto como uma condição temporária quanto como uma característica permanente (Heatherton; Wyland, 2003).

Rosenberg (1989) afirma que a autopercepção se desenvolve desde a tenra idade. Ainda que na fase inicial da adolescência as pessoas estejam mais propensas a flutuações na autoimagem, a autoestima geralmente se mantém constante ao longo da vida. As descobertas de Rigby e Cox (1996) em suas pesquisas sobre o vínculo entre assédio e autoavaliação indicam uma conexão entre baixa autoestima e bullying em garotas, contudo, essa correlação não foi observada em garotos.

Portanto, a incidência de assédio deve gerar impactos distintos na autoavaliação de jovens de ambos os sexos. A autoestima relaciona-se ao equilíbrio psíquico e ao bem-estar emocional, e sua ausência está associada a condições psicológicas adversas como depressão e ideação suicida. De acordo com Rosenberg (1989), indivíduos com reduzida autoavaliação podem se envolver em condutas transgressoras como um modo de vingança contra a sociedade que os desdenha e ainda como um recurso para alcançar valorização pessoal.

Críticas às Abordagens Simplistas e a Necessidade de Respostas Sistêmicas

Apesar dos méritos de obras como "Mentes Perigosas nas Escolas" (Silva, 2010) pelo seu papel na conscientização da sociedade sobre o bullying, elas apresentam limitações significativas quando confrontadas com a literatura científica contemporânea.

A principal crítica direcionada às abordagens convencionais do bullying reside na simplificação dicotômica que caracteriza os agressores como "maçãs podres" portadoras de traços de maldade inata, negligenciando, conseqüentemente, a complexa rede de fatores multideterminados que permeiam este fenômeno. Tal perspectiva reducionista desconsidera elementos cruciais como a exposição prévia à violência doméstica, contextos socioeconômicos adversos e transtornos mentais não adequadamente tratados, os quais constituem variáveis fundamentais na compreensão etiológica do comportamento agressivo. Adicionalmente, a definição excessivamente abrangente do bullying, quando conceituado genericamente como "qualquer comportamento agressivo", compromete sua especificidade conceitual, distanciando-se das conceituações academicamente consolidadas que estabelecem como critérios essenciais a repetição sistemática, a intencionalidade deliberada e a assimetria de poder entre os sujeitos envolvidos.

Neste contexto, Mezzalira, Fernandes e Santos (2021) alertam que a ampla difusão e popularização do termo 'bullying' frequentemente resulta em uma compreensão superficial e simplificada do fenômeno, perpetuando uma visão limitada que privilegia a culpabilização individual em detrimento de análises mais complexas. Esta abordagem restritiva, por sua vez, constitui um obstáculo significativo ao reconhecimento e tratamento adequado de outras manifestações de violência estrutural e institucional, particularmente a homofobia e o racismo, que permanecem inadequadamente identificadas e abordadas no ambiente escolar.

Essa problemática conceitual encontra respaldo empírico na pesquisa de Silva et al. (2021), que evidência como tal fragmentação do conhecimento se manifesta concretamente no cotidiano escolar. Segundo os autores, embora os professores reconheçam a existência do bullying no ambiente escolar, sua compreensão sobre o fenômeno ainda é limitada e fragmentada. Os pesquisadores observaram que os educadores frequentemente confundem o bullying com outros comportamentos como indisciplina, brincadeiras típicas da adolescência, manifestações de preconceito ou episódios isolados de agressão. Essa falta de clareza conceitual acaba prejudicando a identificação precisa do problema e, conseqüentemente,

dificulta o desenvolvimento de estratégias eficazes para prevenir e combater o bullying nas escolas.

Essa perspectiva limitada se reflete na prática cotidiana das escolas, onde, conforme observado por Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), muitos professores acreditam que aplicar punições aos estudantes que praticam violência é suficiente para resolver o problema. Essa forma de pensar, que foca apenas em punir os envolvidos nos atos violentos, têm contribuído para justificar a presença da polícia e do sistema judiciário dentro das escolas. Os autores destacam que essa abordagem acaba chamando essas instituições para resolver situações que poderiam ser trabalhadas através de estratégias educativas e pedagógicas.

Adicionalmente, o foco excessivo no indivíduo prioriza soluções baseadas em conscientização pessoal, subestimando a imperiosidade de políticas estruturais. Essa perspectiva individualista, criticada por diversos pesquisadores, falha em identificar o bullying enquanto um sintoma de falhas coletivas e de dinâmicas sociais complexas. A boa notícia, contudo, reside na possibilidade de prevenir comportamentos agressivos entre jovens por meio da diminuição dos elementos de perigo.

Os esforços devem concentrar-se em diminuir a exposição à violência nos ambientes escolar, doméstico e comunitário, além daquela disseminada pela mídia. As intervenções mais eficazes transcendem abordagens puramente punitivas, focando na criação de um ambiente de suporte e na responsabilização direcionada à reparação e à modificação de condutas.

Quadro II: Programas baseados em evidências têm demonstrado resultados promissores.

Programas	Abordagens
Justiça Restaurativa:	Modelos que envolvem a mediação entre vítima, agressora e a comunidade demonstram redução de 45% na reincidência de comportamentos agressivos (Silva, 2010).
Formação Continuada de Professores:	Capacitar educadores para identificar, intervir e prevenir o <i>bullying</i> é fundamental.
Protagonismo Juvenil:	O envolvimento de alunos na mediação de conflitos e na promoção de uma cultura de respeito fortalece o ambiente escolar.
Atenção à Interseccionalidade:	Reconhecer e abordar as vulnerabilidades específicas de vítimas de diferentes formas de discriminação (gênero, raça, deficiência, orientação sexual) é crucial.
Integração da Saúde Mental nas Escolas:	Oferecer suporte psicológico e emocional para alunos e suas famílias, tanto para vítimas quanto para agressores, é um pilar da prevenção e intervenção

Fonte: Adaptado de Silva (2010).

A legislação brasileira complementa as lacunas identificadas na bibliografia pertinente, ao instituir o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Lei 13.185/2015). Essa lei prevê a capacitação de educadores, o apoio psicológico tanto para vítimas quanto para agressores, e mecanismos não punitivistas que priorizam a alteração da conduta em detrimento da exclusão do agressor. Nesse contexto, e em linha com a busca por abordagens mais abrangentes e eficazes, Mezzalira, Fernandes e Santos (2021) enfatizam que é fundamental que o psicólogo escolar trabalhe junto com toda a comunidade educativa, incluindo estudantes, professores e famílias, para discutir e refletir sobre o bullying.

Os autores defendem que é importante desenvolver ações nas escolas que mostrem como é inadequado responsabilizar apenas as pessoas envolvidas pelos casos de bullying, uma vez que essa abordagem de culpabilização individual não resolve efetivamente o problema, alinhando-se com a premissa dos mecanismos não punitivistas da lei. Modelos internacionais de prevenção à violência escolar têm apresentado resultados robustos, com destaque para o programa KiVa (Kiusaamista Vastaan), que em finlandês se traduz como "contra o assédio" ou "contra o bullying", concebido na Finlândia e fundamentado em evidências científicas, que reporta redução de 80% nos casos de bullying a partir do envolvimento coordenado de toda a comunidade escolar. Implementado no cotidiano das escolas, o KiVa adota uma abordagem sistêmica que integra ações preventivas e interventivas por meio de um conjunto articulado de materiais e recursos: atividades pedagógicas estruturadas para os estudantes, formação continuada de professores e ferramentas online voltadas ao monitoramento e à avaliação permanentes.

Essa arquitetura programática, ao combinar capacitação docente, práticas curriculares explicitamente orientadas para a convivência e gestão informada por dados, cria um ciclo de retroalimentação que permite refinar intervenções, consolidar normas coletivas de respeito e promover identificação precoce de situações de risco. Conseqüentemente, o programa não apenas qualifica a resposta a ocorrências já manifestas, mas também fortalece condições preventivas e sustentáveis no ambiente escolar, sinalizando que a convergência entre evidência empírica, mobilização institucional e acompanhamento contínuo constitui um vetor particularmente promissor para a redução consistente do bullying.

A regulação digital emerge como necessidade urgente, exigindo que as plataformas assumam responsabilidade pela remoção célere de

conteúdo ofensivo e pela mitigação dos efeitos do cyberbullying. O combate eficaz ao bullying demanda, portanto, uma abordagem sistêmica que articule engajamento comunitário, prevenção ancorada em evidências e responsabilização sem demonização dos agressores. Nesse horizonte, a escola, microcosmo da sociedade, precisa se transformar por meio da construção coletiva de culturas pautadas na empatia, no respeito à diversidade e na solidariedade.

É precisamente aqui que a reflexão de Zafani (2021) se mostra decisiva: ao questionar a maneira como a violência, especialmente o bullying e o cyberbullying, vem sendo tratada no ambiente escolar, o autor indaga sobre a viabilidade de uma aprendizagem de qualidade quando o próprio contexto é percebido como hostil e amplia o debate ao incluir os “ciberespaços” como dimensão formativa incontornável. Sua proposta enfatiza que a efetividade de políticas regulatórias e de ações escolares depende do fomento intencional de valores sócio morais, justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância, que funcionem como pilares normativos e práticos para prevenir e enfrentar o bullying, tanto no espaço físico quanto no digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou que, embora obras como "Mentes Perigosas nas Escolas" tenham sido importantes para sensibilizar o público brasileiro sobre o bullying, sua análise predominantemente psicologizante necessita de atualização mediante uma perspectiva sócio crítica mais abrangente. O bullying não deve ser interpretado como um desvio de caráter individual, mas sim como um sintoma de falhas coletivas e de dinâmicas sociais complexas que exigem coragem institucional para transformar culturas escolares. Esta perspectiva reforça a necessidade de transcender abordagens reducionistas que concebem o bullying como um problema isolado ou de natureza puramente individual. O fenômeno constitui, em sua essência, um reflexo das relações sociais estruturadas na sociedade contemporânea.

Tal reconhecimento implica, necessariamente, a adoção de uma abordagem multidimensional que considere a interligação complexa entre fatores sociais, institucionais e pessoais como elementos indispensáveis para uma compreensão aprofundada e um enfrentamento eficaz do problema. Desta forma, a transformação das culturas escolares emerge como um imperativo que demanda não apenas mudanças superficiais, mas uma

reestruturação profunda das dinâmicas relacionais e dos valores institucionais que permeiam o ambiente educacional.

A superação deste desafio requer uma mudança sistêmica que priorize a construção de ambientes escolares inclusivos, a formulação de diretrizes governamentais baseadas em evidências científicas e o reconhecimento de que tanto vítimas quanto agressores necessitam igualmente de apoio e intervenção adequada. Essa complexidade realça a necessidade de enfrentar o bullying de modo holístico, contemplando todos os participantes e os diversos elementos que propiciam sua ocorrência. Somente através de uma abordagem integrada e multifacetada será possível construir escolas verdadeiramente seguras e acolhedoras para todos os estudantes, fomentando um ambiente de aprendizado saudável e respeitoso.

Referências

BANDEIRA, C. de M.; HUTZ, C. S. **As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, p. 131-138, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TKNR4MjrdTf5Mb3kzNFhxZg>. Acesso em: 9 ago. 2025.

BARROS, M. T. et al. **Um estudo sobre o bullying no contexto escolar.** *Revista de Educação e Pesquisa em Educação Física*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10169>. Acesso em: 09 ago. 2025.

BERGER, K. S. **Update on bullying at school: Science forgotten?** *Developmental review*, v. 27, n. 1, p. 90-126, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027322970600061X>. Acesso em: 09 ago. 2025.

CANTINI, A. H. **Bullying: características, fatores de risco e estratégias de intervenção.** 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem.** Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1989.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FRANCISCO, M. V; LIBÓRIO, R. M. C. **Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, p. 200-207, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/B3QKVk8HPZyK-6JbsB8SXz7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GARANDEAU, C. F.; CILLESSEN, A. H. N. WITHDRAWN: **From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation.** *Aggression and Violent Behavior*, v. 11, n. 6, p. 641-654, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178905000613>. Acesso em: 12 ago. 2025.

GINI, G.; POZZOLI, T. **The role of masculinity in children's bullying.** *Sex Roles*, v. 54, n. 7, p. 585-588, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-006-9015-1>. Acesso em: 12 ago. 2025.

HEATHERTON, T. F.; WYLAND, C. L. **Assessing self-esteem**. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (Ed.). Positive psychological assessment: a handbook of models and measures. Washington: American Psychological Association, 2003. p. 219-233.

LEMBO, V. M. R. et al. **Revisão sobre características de meninos e meninas que praticam bullying escolar**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 25, n. 3, p. ePTPPE15019- 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/15019/11892>. Acesso em: 15 set. 2025.

LIANG, H.; FLISHER, A. J.; LOMBARD, C. J. **Bullying, violence, and risk behavior in South African school students**. Child Abuse & Neglect, v. 31, n. 2, p. 161-171, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213407000075>. Acesso em: 12 ago. 2025.

LISBOA, C. S de M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 146 p.

LOPES N, ARAMIS A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de pediatria, v. 81, p. s164-s172, 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsgZCjttLZBZYtVq/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 09 ago. 2025

MADEIRO, C. **Bullying: Brasil tem recorde de registros em 2023, com 10 mil casos por mês**. UOL, 2024. Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2024/01/25/com-10-mil-casos-por-mes-pais-tem-recordede-registros-de-bullying-em-2023.htm> >. Acesso em: 09 ago. 2025

MALTA, D. C. et al. **Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019**. Revista latino-americana de enfermagem, v. 30, p. e3679, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/?format=html&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2025

MARTINS, M.J.D. **O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados**. Revista Portuguesa de Educação, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418106.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025

MEZZALIRA, A. S da C; FERNANDES, T.G; SANTOS, C. M. L. **Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do bullying**. Psicologia Escolar e Educacional, Manaus, v. 25, e237016, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dfxS3mLkxYJ9tnSVmNQ6C5y/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2025

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. **Bullies: From the playground to the boardroom**. Deerfield Beach, FL: Health Communications. 2002.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

PEREIRA, B. **Bullying na escola: uma perspectiva ecológica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 28-42, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cK7Jk6cWwJ5fSw5FymHk95K/>. Acesso em: 01 ago. 2025

RIGBY, K. **Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school**. Blackwell Publishing, 2008.

RIGBY, K; COX, I. **The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers**. Personality and Individual differences, v. 21, n. 4, p. 609-612, 1996. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0191886996001055>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ROLIM, M. **Bullying: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2008.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Rev. ed. Middletown: Wesleyan University Press, 1989.

RISTUM, M; FERREIRA, T.R.S.C. **Bullying escolar e cyberbullying**. Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, pág. 99-132, 2023. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf#page=101>. Acesso em: 15 set. 2025

SILVA, A.B.B. **Mentes perigosas nas escolas: bullying**. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 161, 2010.

SILVA, C.S; VILELA, E. M; OLIVEIRA, V. C de. **Bullying nas escolas públicas**

e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. Educação e Pesquisa, v. 50, p. e264614, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YpF57nS6p8JDNCVmf5Rwp6y/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025

SILVA, L.M et al. **Percepção de professores acerca do bullying.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 1, p. 170-190, 2021. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/94867328/8500-libre.pdf?1669466473=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPercepcao_de_professores_acerca_do_bully.pdf&Expires=1757711221&Signature=LQXoLbLBEJZvx~z8r5Wouxy2k~jvNFbzZ5ekX-sX0008w1se8oQocItZWd9pOPSyb6ydg9DKKdi-CRnzOeH5i9Sjztvf-V2-N~tlkjiYDOpEEQN~GOgy1PwZfrEMpjzdC3~7Ur2nhmHvQ4sVIGJ2Z-ggNHaiV8kh1cqdBVwWNNM2Jv~y8qnaLVAf8WX5x2ketIG5nXIUtpzk3V-vbKUZZhrBZsQEAUHrsyylGD58O8qUombeDHPBoJJU7dsqpXIYRXNnpv-zgM9ie6dz5TeQUh~adfDSrdWjs--YVBMVWIJ2HrABRv3cg6NQ2QgoOP7jD-1GWIOMhHYi4IYJyES5RJ5maA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 12 set. 2025

SHARP, S; SMITH, P.K.; SMITH, P. **School bullying: Insights and perspectives.** Routledge, 2002.

STEINBERG, L. **Adolescence.** 13. ed. New York: McGraw Hill, 2022.

ZAFANI, G.S. **Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao bullying e cyberbullying no Brasil após a promulgação da lei federal 13.185/2015.** 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/87412d57-d890-4818-aa9a-a451498500a8>. Acesso em: 15 set. 2025

**O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE
POLITIZAÇÃO: COMO O SENTIDO DA VIDA
CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DE
CIDADÃOS COM INTEGRIDADE**

André Gomes Vieira

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE POLITIZAÇÃO: COMO O SENTIDO DA VIDA CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COM INTEGRIDADE

Resumo

O presente artigo analisa os desafios da educação contemporânea diante do cenário de intensa politização que atravessa a sociedade e, em especial, os espaços formativos. Nesse contexto, a escola corre o risco de reduzir-se a um campo de disputa ideológica, em detrimento de sua função primordial de promover o desenvolvimento humano integral. Inspirado na Logoterapia de Viktor Frankl, o estudo propõe uma reflexão sobre como a busca de sentido da vida pode atuar como fundamento da prática educativa e como eixo norteador para a formação ética e cidadã. Para Frankl (1946), a realização pessoal e a integridade moral emergem da capacidade de responder de maneira responsável e consciente às demandas da existência. Assim, ao ser incorporada no processo educativo, essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos capazes de transcender polarizações, agir com responsabilidade social e cultivar valores que fortalecem a convivência democrática. Argumenta-se, portanto, que a educação orientada pelo sentido promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a construção de cidadãos íntegros, críticos e comprometidos com o bem comum. Ao enfatizar a dimensão existencial, a escola pode se consolidar como espaço de humanização, diálogo e resistência a formas de manipulação política que fragilizam a autonomia do sujeito.

Palavras-chave: Educação; Sentido da vida; Viktor Frankl; Politização; Integridade; Cidadania.

Abstract

This article analyzes the challenges of contemporary education in the face of the intense politicization that permeates society and, in particular, educational spaces. In this context, schools run the risk of being reduced to arenas of ideological dispute, to the detriment of their primary mission of fostering integral human development. Inspired by Viktor Frankl's

Logotherapy, the study reflects on how the search for meaning in life can serve as the foundation of educational practice and as a guiding axis for ethical and civic formation. For Frankl (1946), personal fulfillment and moral integrity emerge from the individual's capacity to respond responsibly and consciously to the demands of existence. When incorporated into the educational process, this perspective contributes to the development of individuals capable of transcending polarizations, acting with social responsibility, and cultivating values that strengthen democratic coexistence. It is argued, therefore, that meaning-oriented education promotes not only cognitive development but also the formation of citizens who are integral, critical, and committed to the common good. By emphasizing the existential dimension, schools can be consolidated as spaces of humanization, dialogue, and resistance to political manipulation that undermines individual autonomy.

Keywords: Education; Meaning of life; Viktor Frankl; Politicization; Integrity; Citizenship.

Introdução

A educação contemporânea enfrenta um cenário marcado por instabilidades políticas, polarização ideológica e intensificação das disputas sociais em torno da escola. Esse processo tem colocado em xeque o papel do espaço educativo como lugar de diálogo e de formação integral do sujeito. A politização, quando reduzida a uma disputa partidária ou a um instrumento de poder, ameaça a missão humanizadora da escola, que deveria priorizar o desenvolvimento crítico e ético dos cidadãos (Mascia, 2023). No Brasil, os efeitos dessa realidade são visíveis em ataques às instituições de ensino, na disseminação de notícias falsas e na desconfiança em relação ao papel do professor como mediador do conhecimento. A fragilização das práticas democráticas impacta diretamente a educação, pois coloca em risco a autonomia pedagógica e o exercício da cidadania crítica (Medeiros, 2025). Esse quadro exige uma reflexão urgente sobre os fundamentos que podem sustentar a educação como prática emancipatória e resistente às pressões externas.

Entre esses fundamentos, destaca-se a perspectiva existencial de Viktor Frankl. Embora formulada no século XX, a Logoterapia encontra ressonância nos desafios atuais ao enfatizar a busca de sentido como dimensão essencial da vida humana. Para Frankl, a liberdade interior e a responsabilidade são inseparáveis, constituindo-se como pilares para a integridade moral. Quando aplicada à educação, essa visão amplia a formação para além da transmissão de conteúdos, valorizando a construção do propósito, do diálogo e da responsabilidade ética no convívio social.

Essa abordagem se mostra especialmente relevante em tempos de politização da educação. Ao priorizar a busca de sentido, a escola pode oferecer aos estudantes instrumentos para resistir a processos de manipulação ideológica, desenvolvendo a capacidade de discernir e de tomar decisões fundamentadas em valores e responsabilidade. Assim, mais do que preparar para exames ou demandas de mercado, a educação assume o compromisso de formar cidadãos conscientes, íntegros e comprometidos com a democracia (Economization of Recent Educational Policies in Brazil, 2022).

Portanto, este artigo propõe discutir como o pensamento de Viktor Frankl pode servir de base para uma pedagogia orientada pelo sentido da vida, capaz de responder aos desafios da educação em tempos de politiza-

ção. O objetivo é destacar de que forma essa abordagem pode contribuir para a construção de sujeitos críticos, autônomos e éticos, fortalecendo o papel da escola como espaço de humanização e cidadania.

Educação e politização: desafios atuais.

A educação sempre esteve relacionada às dimensões políticas da vida em sociedade, pois ensinar e aprender implicam escolhas sobre valores, conteúdos e práticas. No entanto, o cenário contemporâneo tem revelado uma intensificação da politização da escola, frequentemente atravessada por discursos polarizados e disputas ideológicas. Essa realidade, longe de enriquecer o debate democrático, tem produzido tensões que reduzem o espaço educativo a um campo de batalha, comprometendo sua função de promover reflexão crítica e autonomia intelectual (Mascia, 2023).

No Brasil, esse processo ganha contornos específicos. A emergência de movimentos sociais e políticos que questionam o papel do professor, a difusão de notícias falsas que desacreditam instituições de ensino e a tentativa de impor currículos baseados em agendas ideológicas apontam para um cenário de fragilidade democrática (Medeiros, 2025). O espaço da escola, que deveria servir como mediador do diálogo plural, passa a ser alvo de disputas que buscam capturar sua legitimidade para fins políticos. Isso repercute não apenas na prática pedagógica, mas também na formação da subjetividade dos alunos, que se veem inseridos em um ambiente permeado por tensões e desconfiança.

Outro desafio relevante refere-se às políticas educacionais recentes, frequentemente influenciadas por lógicas de mercado e por uma visão instrumentalizada da educação. A tendência de economização e padronização das práticas pedagógicas, centradas em avaliações em larga escala e no cumprimento de metas, enfraquece a dimensão humanizadora da escola (Economization of Recent Educational Policies in Brazil, 2022). Nesse contexto, a politização se alia a pressões econômicas, transformando a educação em um espaço onde a formação cidadã e ética acaba relegada a segundo plano.

A consequência desse quadro é a redução do potencial emancipador da educação. Ao invés de fortalecer o pensamento crítico e a responsabilidade social, muitos processos educativos acabam reforçando polarizações, estimulando uma visão simplista da realidade e fragilizando a

autonomia do sujeito. Como observa Mascia (2023), a proliferação de discursos que utilizam a escola como espaço de disputa política contribui para a consolidação de uma “pós-democracia”, na qual a lógica da manipulação e da superficialidade prevalece sobre a formação crítica e ética.

Diante desse cenário, torna-se urgente recuperar o sentido originário da educação como prática de liberdade e de humanização. Para isso, é necessário resgatar fundamentos que transcendam as disputas ideológicas e que possibilitem aos estudantes desenvolverem uma consciência autônoma, crítica e responsável. A contribuição de Viktor Frankl torna-se, assim, particularmente relevante. Sua ênfase na busca de sentido pode ser interpretada como um antídoto ao vazio existencial que se expressa, no campo educacional, por meio da manipulação política e da perda de propósito. Incorporar essa perspectiva implica reposicionar a escola como espaço de construção de significados, no qual a politização não seja reduzida à disputa partidária, mas se converta em exercício ético e democrático da cidadania.

Assim, a politização da educação não precisa ser encarada unicamente como ameaça, mas como oportunidade de repensar os fundamentos da prática pedagógica. O desafio está em transformar o espaço escolar em um ambiente capaz de acolher a diversidade de opiniões sem se submeter à lógica da manipulação ideológica. Para isso, a busca de sentido, entendida como dimensão existencial e formativa, pode orientar a construção de práticas educativas que fortaleçam a cidadania crítica, a convivência democrática e a integridade moral dos estudantes.

Viktor Frankl e o Sentido da Vida no contexto brasileiro.

A contribuição de Viktor Frankl para a psicologia e para a educação é marcada por sua convicção de que a busca de sentido constitui a motivação primária do ser humano (Frankl, 2011). Sua experiência nos campos de concentração nazistas reforçou a ideia de que, mesmo em situações extremas, o indivíduo preserva a liberdade interior para escolher suas atitudes, ainda que não possa controlar as circunstâncias. Essa concepção encontra eco nas reflexões contemporâneas sobre o papel da educação no Brasil, especialmente diante da crescente politização dos espaços escolares e das tensões que atravessam a formação cidadã.

No cenário educacional brasileiro, a noção de cidadania tem sido

frequentemente evocada nos documentos oficiais e nas políticas públicas, mas sua efetivação prática permanece um desafio. Burgos (2025), ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), aponta que a cidadania é destacada como princípio fundamental, embora sua implementação nas escolas seja marcada por inconsistências e lacunas entre a teoria e a prática pedagógica. Esse distanciamento, como sugerem Freitas e Borges (2023), é agravado pela crise de autoridade e pela intensificação de políticas autoritárias, que enfraquecem a possibilidade de se construir um espaço escolar verdadeiramente democrático e participativo.

É nesse contexto que a perspectiva frankliana pode oferecer subsídios para repensar a educação. Ao propor que a integridade moral nasce da responsabilidade que cada indivíduo assume diante da vida, e não da submissão a ideologias ou imposições externas, Frankl (2011) abre caminho para uma compreensão da formação cidadã como processo existencial, ético e profundamente humano. A educação, nesse sentido, deveria favorecer a capacidade dos estudantes de refletir sobre sua própria liberdade interior e sobre o compromisso com valores que transcendam o interesse pessoal imediato.

A literatura brasileira também reforça a importância dessa articulação entre cidadania e valores existenciais. Oliveira (2021) destaca que o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode se consolidar como instrumento privilegiado na construção da cidadania, desde que inclua práticas que estimulem o diálogo, a participação e a responsabilidade coletiva. Essa ideia converge com os estudos de Santos (2022), que investigou práticas em escolas públicas de Alagoas e mostrou como experiências cotidianas de cooperação e solidariedade entre crianças podem ser espaços concretos para a vivência da cidadania. A cidadania, portanto, não se limita a um conceito abstrato ou jurídico, mas é experienciada em ações simples que dão sentido à vida escolar.

Além disso, pesquisas recentes alertam para os riscos de uma cidadania meramente formal, desvinculada da experiência subjetiva dos estudantes. De acordo com Freitas e Borges (2023), quando a escola se limita a transmitir normas e discursos, sem espaço para que os alunos atribuam sentido às suas próprias trajetórias, abre-se margem para a alienação e para a instrumentalização política. Em contraste, uma pedagogia inspirada em Frankl enfatiza que o sentido da vida se encontra em responsabilidades assumidas de forma concreta, seja na relação com os outros, seja no compromisso com causas coletivas. Essa abordagem reforça que a liberdade

interior dos estudantes deve ser cultivada como fundamento da cidadania crítica e ética.

No caso brasileiro, marcado por desigualdades sociais e por fortes tensões políticas, esse enfoque se mostra especialmente relevante. A educação orientada pelo sentido pode oferecer aos estudantes a possibilidade de resistir à manipulação ideológica e de desenvolver uma postura mais autônoma e responsável. Como defende Oliveira (2021), quando o PPP incorpora práticas voltadas para a cidadania participativa, cria-se um espaço pedagógico que dialoga com a proposta frankliana de transcendência, na medida em que convida os sujeitos a ir além de si mesmos em direção ao bem comum.

Assim, a integração entre a Logoterapia de Frankl e a realidade da educação brasileira indica que a formação cidadã não deve se restringir ao cumprimento de normas ou ao aprendizado de conteúdos técnicos. Ela precisa ser compreendida como processo de humanização, no qual a busca de sentido, a responsabilidade e a liberdade interior se tornam pilares para a construção de cidadãos íntegros, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade plural e em constante transformação. Ao trazer Frankl para o debate educacional brasileiro, reforça-se a necessidade de recuperar a dimensão ética e existencial da educação, articulando-a com a luta por equidade e democracia.

O Sentido da Vida como fundamento da educação

A educação, entendida em sua dimensão mais ampla, não se limita ao acúmulo de informações ou à capacitação técnica para o mercado de trabalho. Seu papel fundamental consiste em possibilitar que os indivíduos construam sentidos existenciais que orientem suas escolhas, suas relações e sua participação na vida social. Nesse horizonte, a contribuição de Viktor Frankl (1946) se mostra decisiva, ao afirmar que a busca de sentido é a motivação primária da existência humana, mesmo diante do sofrimento e da adversidade.

Segundo Frankl (1946), a liberdade humana não se reduz à ausência de condicionamentos externos, mas se expressa sobretudo na capacidade de responder eticamente às circunstâncias. Tal perspectiva encontra ressonância no campo educacional, pois aponta para a necessidade de que a escola seja compreendida como espaço de formação integral, onde os estudantes possam desenvolver consciência crítica, autonomia e responsa-

bilidade diante de si e dos outros.

Pesquisadores brasileiros têm reforçado essa visão ao destacar que a aprendizagem não pode ser desvinculada da construção de significados. Cunha (2018), por exemplo, ao investigar a dimensão ética na prática docente, evidencia que a ação educativa só se torna legítima quando promove valores relacionados à dignidade humana e à responsabilidade social. Do mesmo modo, Silva e Costa (2020) defendem que os processos formativos devem articular o desenvolvimento cognitivo à reflexão sobre valores e propósitos, sob pena de reduzir-se a um treinamento instrumental.

No campo da política educacional, Ramos (2022) alerta para os riscos de um modelo de Ensino Médio que privilegia apenas competências técnicas em detrimento da formação crítica e cidadã. Para o autor, a centralidade do mercado sobre a educação ameaça comprometer o papel da escola como espaço de elaboração de sentidos coletivos e de fortalecimento da democracia. Essa análise converge com a concepção frankliana, uma vez que a busca de sentido exige não apenas escolhas individuais, mas também engajamento responsável com a realidade social.

Outro aspecto importante refere-se ao vínculo entre alteridade e construção de sentido. Estudos como o de Dju, Fucuhara e Muraro (2023) evidenciam que a educação só se concretiza plenamente quando reconhece a presença do outro como condição de crescimento. Essa perspectiva se articula diretamente com a proposta de Frankl (1946), para quem o encontro interpessoal é uma das vias privilegiadas para a realização do sentido da vida.

Por fim, pesquisas recentes também sublinham a importância da narrativa biográfica como recurso pedagógico. De Ávila Todaro e Cachioni (2021) mostram como a história de vida pode potencializar processos formativos em diferentes fases da existência, ao permitir que os sujeitos ressignifiquem experiências e encontrem nelas direções para o futuro. Nesse ponto, percebe-se uma afinidade com a logoterapia, que enfatiza a responsabilidade individual na interpretação e atribuição de significados à própria trajetória.

Em síntese, ao dialogar com autores contemporâneos brasileiros, a proposta de Frankl (1946) reforça que a educação não pode ser reduzida a processos de instrução ou qualificação profissional. Sua missão mais profunda é contribuir para que cada indivíduo desenvolva a capacidade de assumir a própria liberdade de forma ética e responsável, construindo

sentidos que favoreçam tanto a realização pessoal quanto a transformação social.

Cidadania, Ética e Integridade na escola brasileira

A educação, enquanto prática social, tem como um de seus objetivos centrais a formação de cidadãos capazes de exercer sua liberdade com responsabilidade e integridade. Essa perspectiva não se limita à transmissão de conteúdos curriculares, mas exige que a escola seja um espaço de socialização ética, de cultivo da solidariedade e de valorização da pluralidade cultural. Em tempos de crescente polarização política e de difusão de discursos intolerantes, pensar a educação como um espaço de construção cidadã torna-se um desafio urgente. A noção de cidadania está intrinsecamente ligada ao exercício de direitos e deveres, mas também à capacidade de reconhecer a alteridade e promover relações de respeito mútuo. De acordo com a perspectiva existencial, o sentido da vida se realiza na relação entre a liberdade pessoal e a responsabilidade diante do outro (Frankl, 1946). Transportado para o contexto escolar, esse princípio implica compreender a educação como um processo em que ética e cidadania não podem ser dissociadas, pois formam a base da integridade pessoal e coletiva.

No Brasil, diferentes estudos têm buscado compreender como a escola pode se constituir como espaço de desenvolvimento da cidadania. A prática pedagógica só cumpre seu papel formador quando estimula a reflexão crítica sobre os contextos sociais e políticos, favorecendo a construção de valores democráticos (Oliveira; Silva, 2019). O ambiente escolar deve funcionar como um laboratório de convivência, no qual se exercitam práticas de diálogo, escuta ativa e reconhecimento da diversidade (Cavalcante; Franco, 2020).

Pesquisas recentes reforçam essa compreensão. Projetos pedagógicos voltados à ética fortalecem o protagonismo juvenil e ampliam a noção de cidadania (Menezes; Santos, 2021). Uma escola que ignora a dimensão ética corre o risco de reduzir a formação à mera instrução técnica, deixando de preparar os estudantes para enfrentar dilemas morais e sociais cada vez mais complexos.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre cidadania e integridade. Políticas educacionais que privilegiam competências mercadológicas em detrimento da formação humana integral ameaçam o papel da es-

cola como espaço de elaboração de sentidos coletivos (Ramos, 2022). Nesse mesmo horizonte, a educação ética deve ser entendida como prática transversal, perpassando todas as disciplinas e não apenas um conjunto isolado de conteúdos (Araújo; Moura, 2021).

Além disso, a cidadania contemporânea não pode ser discutida sem considerar os desafios do ambiente digital. A ética digital precisa ser incorporada às práticas pedagógicas como dimensão essencial da cidadania no século XXI (Silva; Costa, 2020). Caso contrário, a escola corre o risco de perder relevância diante das profundas transformações sociais e tecnológicas.

Assim, ao articular ética, cidadania e integridade, a escola brasileira se posiciona como espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essa tarefa exige que gestores, professores e estudantes assumam conjuntamente a responsabilidade de cultivar valores de respeito, solidariedade e compromisso social, sempre com base na busca de sentido e na liberdade responsável (Frankl, 1946).

Educação, política e o desafio da polarização no Brasil

A educação brasileira, historicamente marcada por tensões entre projetos de sociedade distintos, tem enfrentado nos últimos anos o desafio da polarização política, que se reflete diretamente no cotidiano escolar. O ambiente escolar, que deveria ser espaço de diálogo, reflexão crítica e promoção da cidadania, muitas vezes acaba reproduzindo os conflitos da esfera pública. Nesse contexto, pensar a função da escola exige considerar o impacto da polarização sobre a formação integral dos estudantes e sobre a própria legitimidade das instituições educacionais.

A polarização política não é fenômeno exclusivo do Brasil, mas no país ela tem adquirido contornos específicos devido à fragilidade das políticas públicas educacionais, às desigualdades sociais persistentes e à forte influência das redes digitais no processo de circulação de informações (Ramos, 2022). Nesse sentido, o espaço escolar torna-se palco não apenas da transmissão de saberes, mas também da disputa de narrativas, valores e identidades.

Para que a escola cumpra seu papel democrático, é necessário que o processo educativo não se limite à reprodução de ideologias, mas estimule a reflexão crítica e a busca por sentido na vida coletiva. A perspectiva

existencial proposta por Frankl (1946), que destaca a liberdade e a responsabilidade como elementos centrais da condição humana, oferece subsídios importantes para pensar a educação em tempos de polarização. A formação cidadã, nesse contexto, deve estimular os estudantes a assumirem suas escolhas de modo ético, sem se deixar aprisionar por discursos reducionistas ou excludentes.

Estudos brasileiros têm apontado que a politização excessiva da educação pode comprometer tanto a autonomia pedagógica quanto a qualidade da formação dos alunos. Oliveira e Silva (2019) destacam que a escola precisa fortalecer práticas pedagógicas que garantam o pluralismo de ideias, permitindo que diferentes perspectivas sejam debatidas de forma respeitosa. Do mesmo modo, Cavalcante e Franco (2020) enfatizam que a convivência escolar, quando estruturada sobre valores democráticos, pode se tornar um antídoto contra a radicalização e a intolerância.

Outro aspecto fundamental refere-se à circulação de desinformação e discursos de ódio nas redes sociais, que frequentemente invadem o ambiente escolar. Silva e Costa (2020) observam que a ausência de uma formação ética digital torna os jovens mais vulneráveis à manipulação de informações e à propagação de preconceitos. Essa constatação reforça a necessidade de inserir a educação midiática e digital como parte essencial do currículo, garantindo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas e éticas.

Por outro lado, autores como Menezes e Santos (2021) argumentam que o fortalecimento do protagonismo juvenil pode ser uma resposta positiva à polarização. Ao incentivar os estudantes a participarem ativamente da vida escolar e comunitária, a escola promove experiências de responsabilidade social e de construção coletiva de sentido, alinhando-se à proposta de uma educação que busca formar cidadãos íntegros e conscientes.

Nesse panorama, cabe destacar que a polarização também coloca em xeque a integridade institucional da escola. Araújo e Moura (2021) sublinham que, diante da fragmentação política, é essencial que a educação ética seja trabalhada de forma transversal, evitando que o espaço escolar se torne refém de disputas partidárias. A ênfase deve estar na construção de valores universais, como dignidade, respeito e solidariedade, que possam sustentar uma convivência democrática saudável.

Em síntese, a escola brasileira enfrenta o desafio de resistir às pres-

sões da polarização política e reafirmar seu compromisso com a formação integral do ser humano. Isso significa promover uma educação que, ao mesmo tempo, reconheça a diversidade de visões de mundo e estimule a reflexão crítica fundamentada em valores éticos. Inspirada na noção de sentido da vida (Frankl, 1946), a educação pode se tornar espaço de reconciliação entre diferenças, fortalecendo a cidadania e a integridade em meio às tensões da contemporaneidade.

O papel da escola na construção de sentidos coletivos

A escola é, por excelência, um espaço de socialização e de produção de sentidos coletivos. No Brasil, em meio a desigualdades históricas e desafios políticos, a instituição escolar assume um papel fundamental não apenas na transmissão de conhecimentos formais, mas também na construção de valores que sustentam a vida em comunidade. Essa função vai além do currículo prescrito e envolve práticas cotidianas que fortalecem a convivência democrática e a responsabilidade social.

Conforme Lopes e Machado (2021) a construção de sentidos coletivos no ambiente escolar exige compreender que a aprendizagem não se reduz à dimensão cognitiva, mas abarca a formação ética, cultural e cidadã. A escola deve ser entendida como espaço de produção de significados sociais, em que os sujeitos aprendem a dialogar com a diversidade e a reconhecer-se como parte de um projeto comum. Essa perspectiva reforça a ideia de que o processo educativo é inseparável da construção de identidades e da valorização da pluralidade.

O pensamento existencial contribui para esse debate ao destacar que a busca de sentido é condição central da vida humana (Frankl, 1946). Transportada para o âmbito da educação, essa concepção ajuda a compreender que os estudantes não apenas constroem saberes acadêmicos, mas também buscam significados que orientem sua inserção no mundo e suas relações com os outros. Nesse sentido, a escola deve promover experiências pedagógicas que articulem o desenvolvimento individual à construção de um sentido coletivo de vida.

Estudos recentes no Brasil têm destacado o papel da escola como mediadora de conflitos e promotora de valores compartilhados. As práticas de mediação escolar, quando fundamentadas em princípios de respeito e cooperação, contribuem significativamente para o fortalecimento de víncu-

los sociais afirmam Alves e Rodrigues (2020). Do mesmo modo, (Carvalho; Souza, 2021) aponta que a valorização da diversidade cultural nas escolas brasileiras é um caminho fundamental para a superação de preconceitos e desigualdades históricas.

Outro elemento relevante é o protagonismo juvenil. Pesquisas indicam que a participação ativa dos estudantes na construção de projetos escolares favorece a criação de sentidos coletivos que extrapolam a sala de aula. O envolvimento dos jovens em conselhos escolares, grêmios estudantis e projetos comunitários possibilita a vivência de práticas democráticas e fortalece a responsabilidade social (Martins; Costa, 2022). Essa perspectiva aproxima a escola do ideal de uma educação cidadã que prepara os indivíduos para a vida em sociedade.

No entanto, a construção de sentidos coletivos enfrenta obstáculos. A fragmentação social e a influência de discursos de intolerância, amplificadas pelas redes digitais, impactam diretamente o cotidiano escolar. A ausência de políticas públicas consistentes voltadas para a formação ética e cidadã fragiliza a capacidade das escolas de promover experiências de convivência respeitosa (Nascimento; Pereira, 2021). Esse cenário demanda um esforço coletivo entre gestores, professores, famílias e comunidade para que a escola se consolide como espaço de resistência e construção de valores democráticos.

Em síntese, a escola desempenha papel central na formação de sentidos coletivos que sustentam a vida democrática e solidária. Ao articular saberes acadêmicos, valores éticos e experiências de convivência, a instituição contribui para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa. Essa perspectiva está em consonância com a noção de sentido, que ressalta a liberdade e a responsabilidade humanas diante das circunstâncias da vida (Frankl, 1946). Assim, a escola deve ser vista não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço privilegiado de construção de significados coletivos que orientam a vida em comunidade.

Considerações finais

A reflexão sobre a educação em tempos de crescente politização aponta para a necessidade de resgatar seu papel como espaço de construção de sentido, integridade e cidadania. A escola não pode se restringir à

função de transmissão de conteúdos técnicos, pois sua relevância está na capacidade de formar sujeitos críticos, responsáveis e capazes de encontrar significados em sua vida individual e coletiva. Nesse sentido, a contribuição do pensamento existencial de Frankl (1946) permanece atual, ao enfatizar a liberdade interior e a responsabilidade social como fundamentos para uma existência com sentido.

No contexto brasileiro, pesquisas recentes têm demonstrado que práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da cidadania e da ética possibilitam experiências educativas mais significativas destacam (Carvalho; Souza, 2021; Lopes; Machado, 2021). Ao mesmo tempo, estudos ressaltam a importância da valorização da diversidade cultural, do protagonismo juvenil e da mediação escolar como estratégias para a construção de vínculos e para a superação de discursos de intolerância, corroboram (Martins; Costa, 2022; Alves; Rodrigues, 2020).

A formação cidadã, contudo, não se desenvolve de maneira automática. Ela exige políticas públicas consistentes, compromisso dos educadores e participação ativa das famílias e comunidades (Nascimento; Pereira, 2021). A ausência de tais condições fragiliza a capacidade da escola de cumprir sua função social, deixando jovens vulneráveis à fragmentação social e aos efeitos nocivos da polarização política.

Diante desse cenário, a busca por uma educação orientada pelo sentido da vida deve ser entendida como horizonte ético e pedagógico. Formar cidadãos com integridade significa reconhecer que a aprendizagem envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a construção de valores e de responsabilidade com o outro. A educação, portanto, não pode ser neutra: deve posicionar-se a favor da dignidade humana, da justiça social e do fortalecimento da democracia.

Conclui-se que a educação em tempos de politização enfrenta desafios que não podem ser ignorados, mas também oportunidades de renovação. Ao articular o legado existencial de Frankl (1946) com as práticas pedagógicas contemporâneas brasileiras, vislumbra-se uma escola capaz de ser espaço de resistência e de esperança. Nesse caminho, o sentido da vida não é apenas uma questão individual, mas também uma construção coletiva que fortalece a cidadania e sustenta a integridade em tempos de incerteza.

Referências

ALVES, F. R.; RODRIGUES, M. L. **Mediação de conflitos no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250012, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250012>

ARAÚJO, L. S.; MOURA, R. F. **Educação ética como prática transversal: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260079, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260079>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BURGOS, M. A **BNCC e a educação para a cidadania**. SciELO Preprints, 2025. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9013>

CARVALHO, R. S.; SOUZA, T. A. **Diversidade cultural e práticas pedagógicas na educação básica: reflexões contemporâneas**. Educação e Pesquisa, v. 47, e235214, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147235214>

CAVALCANTE, A. L.; FRANCO, M. E. **Convivência escolar e cidadania: práticas democráticas em sala de aula**. Educação em Revista, v. 36, e224578, 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698224578>

CUNHA, M. I. **A dimensão ética da docência universitária**. Educação em Revista, v. 34, e181139, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698181139>

DE ÁVILA TODARO, M.; CACHIONI, M. **O legado sobre a velhice: história de vida e o contexto brasileiro atual**. Práxis Educativa, v. 16, e16554, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16554.047>

DJU, A. O.; FUCUHARA, L. R. S. R.; MURARO, D. N. **A outredade e a liberdade na educação à luz do contexto brasileiro**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 18, e023131, 2023. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16872>

ECONOMIZATION of recent educational policies in Brazil: **Teacher education, common core, and assessment**. In: PETERS, M. (Ed.). Encyclopedia of Teacher Education. Springer, 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_475-1

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração**. Viena: Verlag für Jugend und Volk, 1946.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Trabalho original publicado em 1946.

FREITAS, R. C. S. T.; BORGES, R. C. R. **Educação e construção de cidadania: uma reflexão sobre políticas autoritárias e espaço público à luz arendtiana**. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 32, n. 2, p. 1–16, 2023. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i2.13659>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo, cultura e sentidos coletivos: desafios para a educação brasileira**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, n. 180, p. 1–19, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053146493>

MASCIA, M. A. A. **Education, fake news and post-democracy in Brazil: A discursive analysis of PISA in Focus**. *Education Journal*, v. 12, n. 4, p. 130–135, 2023. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20231204.13>

MARTINS, J. P.; COSTA, D. R. **Protagonismo juvenil e construção da cidadania no ambiente escolar**. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 58, p. 1–20, 2022. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n58id28983>

MEDEIROS, B. S. F. **For a decolonial teacher's education in Brazil**. *The ESPecialist*, v. 46, n. 1, p. 1–17, 2025. <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/68043>

MENEZES, P. R.; SANTOS, T. A. **Protagonismo juvenil e ética na escola brasileira: contribuições para a cidadania**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, n. 180, p. 1–18, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053146448>

NASCIMENTO, L. F.; PEREIRA, H. M. **Formação cidadã e políticas públicas educacionais no Brasil: limites e desafios**. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, e00302102, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00321>

OLIVEIRA, E. F. **Educação e cidadania na escola pública**. *Revista Hegemonia – Diálogos em Educação*, v. 1, n. 27, p. 53–67, 2021. Disponível em: <https://revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/334>

OLIVEIRA, R. M.; SILVA, J. P. **Educação, cidadania e democracia: reflexões sobre a prática pedagógica**. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, e193458,

2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945193458>

RAMOS, M. **Do “nó do 2º grau” ao ultraconservadorismo da atual política de Ensino Médio no Brasil: atualidade e urgência de uma crítica.** Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, 2022. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.49427>

SANTOS, L. M. **Infância e cidadania em uma escola pública: reflexões sobre práticas escolares em Alagoas.** Revista Educação e Fronteiras On-Line, v. 12, n. 36, p. 169–187, 2022. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/439/4394777036>

SILVA, R. M.; COSTA, A. M. **Ética, formação docente e responsabilidade social.** Revista Educação e Pesquisa, v. 46, e216595, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216595>

**O IDENTITARISMO ANALISADO COMO UM
PROBLEMA PARA UMA EDUCAÇÃO
VOLTADA PARA UMA CULTURA DE PAZ**

Vinício Gomes

O IDENTITARISMO ANALISADO COMO UM PROBLEMA PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA UMA CULTURA DE PAZ

Resumo

O artigo analisa e identifica o identitarismo como sendo um obstáculo para uma educação voltada para uma cultura de paz. Assume, dentre muitos críticos ao identitarismo, o pensamento crítico do cientista político teuto-americano, Yascha Mounk, expresso em seu livro “A armadilha do identitarismo: uma história de ideias e poder em nosso tempo”, no qual o autor aponta as deficiências estruturais do que denomina síntese identitária. Com o intuito de evitar o senso comum procurou-se estabelecer uma clara definição conceitual entre identidade enquanto categoria de análise e identitarismo, compreendido este último como uma ideologia política que surge tanto entre o espectro da esquerda, quanto do espectro da direita da política. O artigo não tem por objetivo combater a identidade como categoria de análise, mas de demonstrar como o identitarismo tem se constituído em um efetivo obstáculo para uma cultura de paz. A metodologia baseou-se na crítica de Mounk e em uma breve revisão de textos de autores brasileiros os quais, ligados ou não ao pensamento de Mounk, confluem para o mesmo diagnóstico do problema em questão.

Palavras-chave: Identidade, Identitarismo, Yascha Mounk, Educação, Cultura de Paz.

Abstract

This article analyzes and identifies identitarianism as an obstacle to an education focused on a culture of peace. Among many critics of identitarianism, it takes up the critical thinking of the German-American political scientist Yascha Mounk, expressed in his book “The Identitarianism Trap: A History of Ideas and Power in Our Time,” in which the author points out the structural deficiencies of what he calls the identitarian synthesis. To avoid common sense, we sought to establish a clear conceptual definition between identity as a category of analysis and identitarianism, understanding

the latter as a political ideology that emerges from both the left and right political spectrums. The article does not aim to combat identity as a category of analysis, but to demonstrate how identitarianism has effectively constituted an obstacle to a culture of peace. The methodology was based on a brief review of texts by Brazilian authors who, whether or not linked to Mounk's thinking, converge on the same diagnosis of the problem at hand.

Keywords: Identity, Identitarianism, Yascha Mounk, Education, Culture of Peace.

Introdução

Nas palavras do teólogo católico Agenor Brighenti (2004, pp. 15-16), a atual crise da modernidade, da razão técnico-instrumental e de seu projeto histórico (que inclui a crença no sistema democrático) diz respeito a mais do que uma época de mudanças, mas a uma verdadeira mudança de época. Com o advento do pós-modernismo, que o francês Jean-François Lyotard definiu como sendo “o rompimento com qualquer estrutura, ou seja, o fim das narrativas-mestras, metadiscurso ou metanarrativas” (LYOTARD apud OLIVEIRA, 2016, p. 23) e com o fim da crença nos universais, surge na pós-modernidade a corrente de pensamento pós-estruturalista, que tem em pensadores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e outros, além do próprio Lyotard, seus principais representantes. Desta corrente de pensamento francesa surgiu toda uma crítica das metanarrativas explorando a linguagem, a cultura e a sociedade de um ponto de vista desconstrutivista. Emergiu desta produção o conceito de identidade como categoria de análise.

Estes autores e a identidade como categoria de análise deram subsídios ao pensamento progressista – especialmente nos EUA – para uma revisão de categorias marxistas ultrapassadas pelas mudanças trazidas pelas sucessivas revoluções industriais como a de luta de classe. Em seu lugar, surgiu a luta de culturas, tendo por base a identidade como categoria de análise. Desde o final da década de 1970 aproximadamente, a partir da adoção de toda uma ação política baseada na identidade, surgiu o que vem se convencendo chamar de identitarismo, ou seja, toda uma ideologia política que visa construir uma sociedade mais livre, justa e igualitária com base na identidade.

O filósofo político teuto-americano Yascha Mounk vê na síntese identitária uma armadilha, tema que trabalha em seu livro “A armadilha da identidade: uma história das ideias e do poder em nosso tempo”. É com base nesse livro e em sua crítica que analisaremos, não a identidade como categoria de análise, mas o identitarismo enquanto ideologia de poder político como um obstáculo para uma educação voltada para uma cultura de paz.

Políticas Identitárias: origem, definição, abrangência e escopo

O nome deriva do inglês *identity politics* (políticas identitárias) e

entrou em voga no final do século XX tendo como principais influências nomes como o de Judith Butler (gênero), Achille Mbembe (teoria decolonial e política), e Charles Taylor (Identidade e multiculturalismo). No campo filosófico, o pensamento identitário encontrou seu embasamento entre filósofos pós-estruturalistas como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida. Mas foi no interior das Ciências Sociais, a partir dos estudos culturais (*cultural studies*)² como desdobramento de um debate mais amplo sobre noções de sujeito e cultura, que a identidade emergiu como uma importante categoria de análise, a partir da qual vêm se delineando pautas de uma ampla ação política: as políticas identitárias (ALVES; ALKMIN, 2021, p. 634).

Em termos gerais, as políticas identitárias provém de e pertencem a um movimento composto por diversos grupos sociais que situam o que chamam seu lugar de fala e suas ações afirmativas a partir de uma autocompreensão histórica, filosófica e socioeconômica de sua condição periférica na sociedade ocidental de matriz eurocêntrica, cuja construção se deu sobre os pilares da modernidade e do modelo capitalista neoliberal.

Já no espectro dos campos políticos, há que se esclarecer que, muito embora a identidade tenha sido desenvolvida como categoria de análise entre pensadores do da esquerda política – ou progressistas – o uso da identidade como fator de agrupamento social não é privilégio deste setor. Setores da extrema-direita e grupos fundamentalistas também se agrupam e se movimentam socialmente a partir de identidades forjadas segundo seus valores e crenças. É o caso, por exemplo, da cultura WASP (White, anglo-saxon, protestant) nos Estados Unidos, para qual o grupo supremacista branco KU KLUX KLAN empresta forma. A KKK também é um dentre muitos movimentos identi-

² Estudos Culturais, campo interdisciplinar preocupado com o papel das instituições sociais na formação da cultura. Os estudos culturais surgiram na Grã-Bretanha no final da década de 1950 e posteriormente se espalharam internacionalmente, principalmente para os Estados Unidos e a Austrália. Originalmente identificados com o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham (fundado em 1964) e com acadêmicos como Richard Hoggart, Stuart Hall e Raymond Williams, os estudos culturais mais tarde se tornaram um campo bem estabelecido em muitas instituições acadêmicas e, desde então, tiveram ampla influência na sociologia, antropologia, historiografia, crítica literária, filosofia e crítica de arte. Entre suas preocupações centrais estão o lugar da raça ou etnia, classe e gênero na produção do conhecimento cultural. Disponível em: <https://www.britannica.com/science/anthropology>.

tários da direita e extrema direita do espectro político, conforme ressalta Alves e Alkmin (2021, p. 634):

Essa apropriação da identidade, vale ainda destacar, não é uma estratégia adotada apenas por minorias ou grupos historicamente assujeitados e subalternizados. Ela pode ocorrer nos movimentos ditos de esquerda ou progressistas, afirmando, entre outras, a identidade negra ou gay, mas também em movimentos de direita conservadores, o chamado identitarismo, em defesa, por exemplo, da identidade nacional ou da supremacia branca.

A diferença é que estes últimos não usam a identidade como categoria de análise, filosoficamente falando. Sua identidade deriva do senso comum e de agendas comprometidas com ideologias diversas, mas não com a ciência.

Embora a identidade seja o elemento central da ação política do setor progressista, vale ressaltar que as políticas identitárias veem como núcleo básico de toda a ação política o grupo social e não o indivíduo. Em perspectiva sociológica, para este movimento o indivíduo somente se compreende e se constrói como tal dentro de uma identidade social que o precede como indivíduo. Neste sentido, a gama de atividades das políticas identitárias compreende lutas por reconhecimento nas esferas legal, política, educacional e constitucional das identidades diversas tais como de indivíduos, imigrantes e refugiados, mulheres, gays, lésbicas, minorias linguísticas, étnicas, culturais, regionais e religiosas, nações dentro de Estados-nação existentes (por exemplo, os curdos dentro da Turquia e do Iraque), povos indígenas e, também com frequência, de culturas e religiões não-europeias contra o imperialismo cultural ocidental.

Educação em Direitos Humanos no Brasil: a base das políticas identitárias

O ponto de partida para as políticas identitárias no Brasil tem início com a Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, a qual ampliou os direitos fundamentais com o intuito de pô-los como fundamento para a construção de uma sociedade democrática, livre e justa. Desde então, os sucessivos governos da Nova República – salvo exceções - vêm implementando políticas baseadas na dignidade da pessoa humana, tanto individualmente como em sua pluralidade política, social, e cultural.

Todas as políticas identitárias brasileiras se apoiam nos Direitos Fundamentais e nos Direitos Humanos, particularmente dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDHs), a partir dos quais ações políticas foram projetadas para as diversas áreas da sociedade e acomodadas no escopo de cada ministério. Estas mudanças, positivadas em formas de leis e implementadas por políticas públicas já surtiram efeito e benefícios reais para a população brasileira como podemos verificar a seguir.

Nas questões étnico-raciais, podemos citar a Lei nº 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual dispõe no artigo 26-A que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (GOMES, 2021, p. 24). No campo da Educação Ambiental podemos destacar dentre muitas ações relevantes, a promulgação da Lei Federal nº 9.7976/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea), a qual expande o tema para além de uma visão física somente, relacionando-o com a cultura, política, economia, ética e crescimento sustentável. Em seu bojo encontram-se contempladas políticas relacionadas com as múltiplas identidades sociais, conforme se pode verificar na Agenda 2030, ação global com a qual o Brasil se comprometeu e que, dentre seus 17 objetivos, constam a Igualdade de Gênero e a redução das desigualdades (GOMES, 2021. pp. 92-93)

A identidade na política educacional brasileira

Segundo Alves (2017, p. 2), Política de Identidade e Identidade Política se fundem na medida em que assumir uma política de identidade implica igualmente em assumir uma identidade política. Os governos progressistas que governaram o Brasil nas últimas décadas estão comprometidos tanto com as políticas de identidade quanto com uma identidade política, no sentido de que estes assumem para a pólis uma proposta de que a identidade coletiva e a identidade individual sejam identidades sociais num processo de formação social, a qual se dá como metamorfose no movimento histórico em busca da emancipação, pois é nesse contexto que se constitui o humano concreto em suas individualidades e coletividades, articulado com a história da sociedade e da natureza (ALVES, 2017, p. 2).

Identidade versus Identitarismo: de categoria de análise a ideologia política

Nosso intuito neste artigo é estabelecer a diferença entre a identidade enquanto categoria de análise e entre identitarismo como sendo uma ideologia de caráter concentrante e de tendência reducionista. Por isso procuraremos deixar claro a questão semântica e os respectivos valores e desvalores que compreendem a oposição entre identidade (que já vimos acima) e identitarismo.

Segundo o Dicionário Priberam, o sufixo *ismo* é um sufixo formador de substantivos abstratos. Já o Dicionário Online de Português define *ismo* como: “Ciência, doutrina, conjunto de ideias, predisposição ou propensão”. Muitos acadêmicos têm usado o sufixo *ismo* para denunciar uma propensão por parte de muitos estudiosos para fazer uma espécie de concentração na categoria identidade transformando-a, de forma reducionista, em “a” categoria de análise social, dentre outros problemas.

Em suma, “categoria” refere-se a uma forma geral de classificação ou agrupamento, enquanto “ideologia” se refere a um conjunto sistemático de ideias, crenças, valores e conceitos que moldam a interpretação da realidade e a ação social de um indivíduo ou grupo.

Outros aspectos do identitarismo

Sallum Jr. (2005, p. 01) aborda o identitarismo de uma outra perspectiva. Segundo o autor, o identitarismo também representa um marco enquanto transposição da antiga e superada luta de classes marxista tradicional do campo das relações de trabalho para o campo da cultura, mais especificamente para o campo da moral. Prossegue Sallum Jr. (2005, p. 01) afirmando que a luta de classes entre proletariado e burguesia, motor da História na concepção de Karl Marx, perdeu importância na sociedade atual enquanto categoria de análise e, mais ainda, como sujeito histórico, conforme o verificável predomínio na academia de teses que defendem que as formas contemporâneas de protesto coletivo não são mais explicáveis por esta dinâmica.

Esta mudança teria se dado em algum momento dos anos 1970, tanto por reestruturações no sistema capitalista de trabalho e produção (MATTOS, 2009), quanto por mudanças no campo filosófico, quando o campo

teórico marxista foi fraturado pelo pós-estruturalismo. Este fraturamento se deu pelo fato de que o pensamento pós-estruturalista pôs fim às meta-narrativas e à ideia predominante no estruturalismo de que haveria uma estrutura modelada na linguagem, pela qual seria possível compreender a cultura humana. Em oposição, o pós-estruturalismo privilegia a análise das formas simbólicas da linguagem, porém considerando a subjetividade que subjaz à sua constituição.

No campo filosófico, o identitarismo deve muito ao filósofo francês Michael Foucault o qual, em sua obra *As palavras e as coisas* (1966), colocou a seguinte questão: “Que relação existe entre a linguagem e o ser do homem?” (Foucault, 2007, p. 468). Segundo Pereira:

A linguagem é o único meio disponível para se chegar a certo conhecimento do homem, enquanto sujeito, e do mundo, enquanto fenômeno, pois o que há entre as palavras e as coisas? Há a linguagem. E é ela que é enunciada por este sujeito que é ao mesmo tempo seu enunciador e enunciado. É ela, a linguagem, que permite ao homem a ordenação e a representação do pensamento, portanto é impossível falar do homem sem falar antes da linguagem, pois não é o homem que pensa a linguagem, é a linguagem que pensa o homem, é ela que diz o sujeito, pois sem ela todo o acesso ao mundo estaria fadado à incomunicabilidade do universo fechado e desconhecido (2011, p. 4).c

Assim, para Foucault a linguagem não é vista apenas como um meio de comunicação, mas como uma força constitutiva que molda a realidade e o conhecimento, especialmente através do conceito de “discurso”. O discurso, para Foucault, não é apenas fala ou escrita, mas um conjunto de práticas discursivas que produzem conhecimento, poder e verdade. Ele analisa como o discurso organiza o conhecimento, estabelece relações de poder e define o que pode ser dito e pensado em determinada época. Foucault, considera a realidade toda como uma construção social e subjetiva. Ora, tudo o que é construído é, em tese, passível de ser desconstruído. E é precisamente neste caráter desconstrutivista da matriz filosófica identitarista que reside, em termos políticos, o caráter contraditório do identitarismo. Se de um lado, a esquerda progressista substituiu a luta de classes pela luta cultural adotando o identitarismo como ideologia política, de outro, sua matriz filosófica pós-estruturalista se põe em contradição com seu discurso de construir uma sociedade igualitária, e sua contradição se evidencia quando busca a igualdade como meta, mas reforça as múltiplas identidades por meio de ações afirmativas; ou seja, busca a igualdade reforçando

as diferenças; prega a paz, mas sua retórica tem em suas palavras-chaves expressões como: lugar de fala (a qual tem em seu inverso o lugar de cala de quem é excluído pelo efeito das narrativas de desconstrução), combate, luta e resistência.

Críticas ao Identitarismo: Yascha Mounk e a “armadilha identitária”

Yascha Mounk (1982) é um cientista político teuto-americano, que se dedicou a analisar o que chama de síntese identitária tendo escrito sobre o tema o livro “A armadilha da identidade: uma história das Ideias e do Poder em nosso tempo”, escolhido como o “melhor do ano” por The Economist, Financial Times e Prospect Magazine. Analisando a sociedade norte-americana, Mounk, reconhece que a síntese identitária aponta para injustiças reais, que nem mesmo a mudança de status político dos afrodescendentes e sua inserção na vida civil daquele país conseguiu sanar, mas que, mesmo bem-intencionada - prevê Mounk -, a síntese identitária não será capaz de se mostrar eficiente em sua proposta de tornar o mundo um lugar melhor. Isto porque: “os defensores da síntese identitária rejeitam os valores universais e as regras neutras, como a liberdade de expressão e a igualdade de oportunidades. Veem-nas como meras ‘distrações’ com o propósito de obstruir e perpetuar a marginalização dos grupos minoritários”, afirma Fernando Nogueira da Costa (2023), comentando Mounk.

Em resumo, segundo Mounk, “a síntese identitária acabará por revelar-se contraproducente” [...] pois “mina o progresso em direção à igualdade genuína entre membros de diferentes grupos” (COSTA, 2023). Isto não significa que Mounk rejeite a identidade como categoria de análise. O que Mounk critica é a nova ideologia que ele chama de síntese identitária a qual, segundo ele: “é capaz de nos afastar de, e não de nos guiar para, o tipo de sociedade a qual todos temos razões para aspirar” (MOUNK apud COSTA, 2023).

A retórica identitária compreendida como um obstáculo para uma educação voltada para uma cultura de paz.

Apesar de trocar a categoria de luta de classes pela síntese identitária, a esquerda progressista manteve da filosofia marxista aquele viés pragmático que tem por fim não meramente a compreensão da realida-

de, mas sua transformação: aderir ao identitarismo implica, portanto, em mais do que acender debates no campo teórico. Para muito além disso, as políticas identitárias colocam a identidade como um elemento-chave para a compreensão das relações antes invisibilizadas de poder que subalternizam grupos sociais estabelecendo hierarquias de poder baseadas numa lógica de produção a qual, uma vez processada, deve se materializar em forma de um ativismo cultural no campo da cultura pedindo, portanto, um ativismo que provoque as chamadas guerras culturais (ALVES; ALKMIN, op. cit., p. 633) a fim de colocar em cheque a moral conservadora vigente.

Assim chegamos ao cerne da contradição, e usamos conscientemente o termo contradição, pois a relação que se estabelece não é paradoxal e nem antinômica, pois a falta de uma perspectiva dialética não reside no uso da identidade como categoria de análise, mas na transformação do identitarismo em ideologia política. A contradição se evidencia no abismo que há entre epistemologia e prática: quer-se a paz, mas adota-se a guerra cultural como meio de mudança; quer-se a igualdade, mas reforça-se a diferença; fala-se em construir uma sociedade mais justa, mas adota-se uma epistemologia da desconstrução.

Recentemente a psiquiatra Maria Rita Kehl, em entrevista no programa Dando a Real expressou sua preocupação sobre o identitarismo fazendo um alerta para o risco de movimentos sociais se fecharem em torno de si mesmos em “nichos narcísicos”, priorizando e preferindo a validação interna por conferir-lhe mais importância do que o diálogo com a sociedade (RIBEIRO, 2025) o que já vem acontecendo e é evidenciado pela chamada cultura do cancelamento, que consiste na rejeição e na exclusão total - seja do meio social físico, seja do meio social virtual - daqueles que não comungam das mesmas ideias de um determinado grupo. Do mesmo modo tem ocorrido e já se pode verificar um outro aspecto da fragmentação identitária, que é a equivalente fragmentação do conceito de democracia: democratas são aqueles que pensam como eu. E isto não é um privilégio do identitarismo de esquerda, mas também é uma característica do identitarismo populista da direita.

Mas o que queremos destacar é a retórica do identitarismo. Como não poderia deixar de ser para um movimento que escolheu estabelecer a cultura como campo de uma batalha ideológica, a retórica identitária é de guerra, de limites bem demarcados, de trincheiras ideológicas, de estratégias de domínio - por mais contraditório que pareça. Um dos problemas gerados por esta retórica é que, o outro, aquele que não comunga comigo

de minha identidade e de minha visão “plural” de sociedade, se sente e, de fato, se vê confrontado, pois como afirmou Maria Rita Kehl na mesma entrevista, em oposição de lugar ao lugar de fala, há o lugar de fala. De igual modo, o identitarismo do espectro da direita e da extrema-direita pode possuir conteúdos ideológicos diferentes, mas na forma de ser reproduz os mesmos efeitos de entrenchamentos e semelhantes retóricas de luta, guerra cultural e resistência.

Concluimos retomando Mounk, que alerta para o fato de que, tanto a esquerda identitária, quanto a extrema direita populista tem sido responsáveis por polarizar a sociedade. A esquerda porque, segundo ele, uma parcela considerável de seus teóricos passou a desprezar – ou relegar a um segundo plano – “valores universais e regras neutras, como liberdade de expressão e igualdade de oportunidades” - bandeiras historicamente levantadas pelo espectro esquerdista; e a direita por abrigar por meio do populismo todo resto da sociedade que é alienado pelo identitarismo (MOUNK apud SANCHES).

Embora se dedique a analisar a sociedade norte-americana, a análise de Mounk pode perfeitamente ser aplicada à realidade brasileira já que, aqui, como nos EUA, a desconfiança, o abandono e a consequente troca dos valores universais pela lógica do pluralismo epistemológico (cada identidade possui a sua narrativa, a sua lógica própria de compreender e interpretar a História) tem levado a exageros na concessão de privilégios de caráter reparatório, como é o caso das políticas de cotas raciais. Mounk cita como exemplo o caso de ter sido a cor da pele o critério para que uma juíza norte-americana fosse apontada para a Suprema Corte dos EUA. “Deixa-se de privilegiar seus predicados objetivos – como o saber jurídico e intelectual – que deveriam ser os reais motivos da indicação. No Brasil, tal prática vem sendo cada vez mais adotadas, tendo sido cada vez mais comum e normatizada a prática acadêmica de rejeitar trabalhos ou porque autores conservadores foram citados, ou porque não foram citadas autoras mulheres ou autores negros.

CONCLUSÃO

O identitarismo ou, como chama Mounk a “síntese identitária” constitui-se num obstáculo para uma educação voltada para uma cultura de paz. Nunca é demais repetir que não se deve, como diz o ditado alemão: “jogar fora a água do banho juntamente com a criança”. Joga-se fora a água

suja e guarda-se a criança. E a criança é a identidade como categoria de análise. O problema, como procuramos demonstrar, está naquela relação orgânica que se reforma entre Política de Identidade e Identidade Política, conforme citamos em Alves (2017, p. 2). Em outras palavras, o problema reside na ideologia política que se fundou e fundamentou sobre a identidade.

Neste sentido, cabe preponderantemente à esquerda assumir a vanguarda de uma autocrítica que a coloque na vanguarda do pensamento a partir de uma revisão epistêmica da matriz filosófica identitária, já que o identitarismo populista de direita é um fenômeno muito mais reativo do que reflexivo. Não se pode pensar em uma educação para uma cultura de paz que se funde na síntese identitária enquanto esta não abandonar a velha retórica marxista de luta. Substituir a luta de classes pela luta cultural não vem produzindo e nem vai produzir uma cultura de paz. A paz só é duradoura quando acompanhada da justiça, e justiça pede equidade e equanimidade.

Há que se reelaborar o universalismo - ainda que isto implique no abandono de caras matrizes de pensamento - se se almeja uma sociedade que seja livre e justa para todos. Para tal, talvez seja preciso renunciar a uma certa presunção na maneira de pensar a sociedade, no sentido de passar a se pensar a sociedade a partir dela mesma e de suas reais expectativas e anseios. Isto talvez sanasse o que se dá entre as pautas identitárias na educação e a expectativa dos pais de que seus filhos adquiram conhecimentos e habilidades que os preparem para o mercado de trabalho. É preciso ouvir Mounk e é preciso ouvir a sociedade. A cultura de paz só virá do diálogo e o diálogo só se faz quando se estar disposto a ouvir. Precisamos ouvir muito mais do que falar se queremos construir uma cultura de paz e para ouvir, precisamos sair de nossas trincheiras, abandonar nossas armas e deixar de ver o outro como inimigo.

Referências

ALVES, Cecília Pescatore. **Políticas de Identidade e Políticas de Educação: Estudo sobre Identidade**. Revista Psicologia & Sociedade, 29, el 172186. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i172186>. Acesso em: 15/09/2025;

ALVES, Marco Antônio Sousa; ALKMIN, Gabriela Campos. **ROP**, Brasília, Volume 18, n. 97, 632-659, jan./mar. 2021, DOI: <https://doi.org/10.11117/rdp.v18i97.5049>. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/635687-a-armadilha-da-identidade> <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direi-topublico/article/view/5049/pdf>;

BRIGHENTI, Agenor. **A igreja preplexo: a novas perguntas, novas respostas**. São Paulo: Paulinas, 2004. (Coleção Soter São Paulo);

COSTA, Fernando Nogueira da. **Considerações sobre o livro de Yascha Mounk**. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/635687-a-armadilha-da-identidade>. Acesso em: 15.09/2025;

DERRIDA, Jacques; 1983; **"Letter to a Japanese Friend"**; pp271-276 in Derrida, Jacques; Kamuf, Peggy (ed.); 1991; A Derrida Reader: Between the Blinds; Harvester Wheatsheaf; Hemel Hempstead; ISBN 0-7450-0991-3 ;

Estudos Culturais - **Enciclopédia Britânica**. <https://www.britannica.com/topic/cultural-studies>;

GOMES, Vinício. **Estudos Étnico-Raciais, Direitos Humanos e Educação Ambiental**. Curitiba – Paraná – Olsen, 2021;

MATTOS, Marcelo Badaró. **Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual**. Revista Em Pauta. Set. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279486049_Classes_Sociais_e_Luta_de_Classes_a_atualidade_de_um_debate_conceitual;

OLIVEIRA, Edna Caroline Alexandria da Cunha. **Lyotard e o fim das metanarrativas: a crônica literária em questão**. Revista Científica da FASETE. 2016.1, pp. 19-33. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/lyotard_e_o_fim_das_metanarrativas.pdf. Acesso em: 15.09.2025;

PEREIRA, Everton Almeida. **Sujeito e linguagem em As palavras e as coisas, de Michel Foucault. Estudos Semióticos.** [on-line] Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es i](http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es_i). Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 7, Número 2, São Paulo, novembro de 2011, p. 94–101. Disponível em: file:///C:/Users/vicog/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/UMESP%20Doutorado%202024/bracchi,+2011esse72_eapereira.pdf. Acesso em 25/ago/2025.

RIBEIRO, Márcio Moretto. **Maria Rita Kehl e a crítica aos movimentos identitários.** Jornal da USP. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/maria-rita-kehl-e-a-critica-aos-movimentos-identitarios/>. Acesso em 15.09.2025;

SALLUM Jr, Brasília. **Classes, cultura e ação coletiva.** Lua Nova, São Paulo, nº 65, p. 11-42, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/R3HDr3cN-zr6YdrjM8q73xyg/?format=pdf&lang=pt> ;

SANCHES, Mariana. **‘Esquerda identitária e extrema direita populista são responsáveis por polarizar a sociedade’**, diz cientista político Yascha Mounk. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjk7ky-g6ryyo>. Acesso em 15/09/2025.



Fundamentação Teórica e Aborda- gens Filosóficas para a Paz

**ENTRE REAÇÕES E RESPOSTAS:
CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA PARA
A CULTURA DA PAZ**

Daniel Lisboa Soares

ENTRE REAÇÕES E RESPOSTAS: CONTRIBUIÇÕES DA LOGOTERAPIA PARA A CULTURA DA PAZ

Resumo

O artigo explora a convergência entre a Logoterapia de Viktor Frankl e a proposta de cultura da paz da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Mostra como liberdade, vontade de sentido e responsabilidade permitem transformar reações em respostas conscientes. Argumenta que a paz, mais que ausência de conflito, é atitude existencial e propõe a educação para o sentido como caminho prático para consolidar os valores da UNESCO no cotidiano.

Palavras-chave: Logoterapia - Cultura da Paz - UNESCO - Sentido - Liberdade - Responsabilidade

Abstract

This paper explores the convergence between Viktor Frankl's Logotherapy and UNESCO's concept of a culture of peace – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. It highlights how freedom, will to meaning, and responsibility enable individuals to transform reactions into conscious responses. It argues that peace is not mere absence of conflict but an existential attitude, and proposes meaning-centered education as a practical path to embody UNESCO's values in everyday life.

Introdução

A busca pela paz, em sua essência, não se restringe a acordos políticos ou à ausência de conflitos externos; ela se enraíza na mente humana, no modo como pensamos, sentimos e agimos. A UNESCO (1945/2002, p. 5) ao afirmar que “as guerras nascem na mente dos homens”, aponta para uma perspectiva profunda. A paz é, acima de tudo, um projeto civilizatório que exige uma transformação interior. Nesse contexto, a Logoterapia de Viktor Frankl surge como um sólido alicerce teórico, oferecendo um horizonte existencial capaz de sustentar a construção de uma cultura da paz.

Este trabalho busca explorar a profunda convergência entre os princípios da Logoterapia e o conceito de cultura da paz. Através da análise dos conceitos de liberdade da vontade, vontade de sentido, sentido da vida e responsabilidade, pretende-se demonstrar como a abordagem de Frankl oferece as ferramentas necessárias para compreender a paz não como uma circunstância, mas como uma atitude existencial. A partir do testemunho da experiência de Frankl nos campos de concentração nazistas, onde a dignidade humana se revelou na capacidade de escolher uma atitude Frankl (2017) o estudo argumenta que a paz verdadeira reside na capacidade de cada indivíduo de transcender as circunstâncias, transformar reações impulsivas em respostas conscientes e orientar a vida por um propósito maior.

Exploraremos como a Logoterapia oferece um antídoto para as “epidemias psíquicas” da nossa época, como o conformismo e o fatalismo Frankl (2011, p. 104-105) ao propor a redescoberta da responsabilidade pessoal. Veremos que a paz duradoura floresce onde os indivíduos são capazes de exercer sua liberdade-responsabilidade, escolhendo o diálogo, a solidariedade e a cooperação. Ao final, este trabalho propõe que a criação de uma cultura de paz depende da educação para o sentido, capacitando as pessoas a viverem de modo autêntico e a construírem, a partir de sua própria interioridade, uma realidade mais justa e pacífica.

Fundamentação Teórica: Logoterapia e Cultura da Paz

A proposta da cultura da paz, tal como definida pela UNESCO, remete a uma transformação profunda dos modos de pensar, sentir e agir. A Constituição da UNESCO (1945/2002, p. 5) aprovada em 1945, afirma de forma contundente: “Visto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz”. Esta

frase revela que a paz não é apenas uma questão de tratados ou de mecanismos externos, mas uma realidade que deve ser construída na interioridade humana.

A Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1999, aprofunda essa visão ao definir cultura da paz como “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação” ONU (1999, art. 1). A paz, portanto, se torna um projeto civilizatório, enraizado na capacidade de cada indivíduo e comunidade de escolher respostas criativas e não violentas diante dos conflitos.

É precisamente neste ponto que a Logoterapia de Viktor Frankl pode oferecer um alicerce existencial sólido. Para Frankl, a essência do ser humano se encontra na dimensão espiritual ou noética, um núcleo que não se reduz a impulsos biológicos ou condicionamentos psicológicos, mas que se caracteriza pela liberdade de decisão, pela responsabilidade e pela autotranscendência Frankl (2019a, p. 183-184). Essa dimensão garante que, mesmo diante das pressões mais brutais, o indivíduo mantém a capacidade de escolher a própria atitude.

Frankl testemunhou essa realidade no contexto dos campos de concentração nazistas. Em sua obra *Em busca de sentido*, ele relata que, apesar da violência, da fome e da humilhação, havia sempre “um resto de liberdade espiritual” Frankl (2017, p. 75-79). Essa liberdade consistia em decidir se o prisioneiro sucumbia ao ódio ou se preservava sua dignidade interior, cultivando solidariedade e esperança. Esse testemunho mostra que a paz verdadeira não pode ser reduzida à ausência de violência externa, mas deve incluir uma atitude interior que resiste ao desespero e escolhe afirmar o sentido.

Além disso, Frankl (2011, p. 104-105) denuncia em *Psicoterapia e Existencialismo* as “epidemias psíquicas de nossa época”, provisoriedade, fatalismo, conformismo e fanatismo, como forças que desumanizam e ameaçam a convivência. Essas patologias coletivas do espírito se tornam terreno fértil para a intolerância e a violência. Contra elas, a Logoterapia propõe a redescoberta da responsabilidade pessoal, da abertura aos valores e da consciência do sentido, elementos que convergem com os pilares propostos pela UNESCO para a cultura da paz: educação para a tolerância, fortalecimento do diálogo e promoção da solidariedade.

Outro conceito fundamental é o da diferença entre reação e resposta. Frankl (2019a, p. 183) insiste que entre o estímulo e a resposta há um espaço, e nesse espaço reside a liberdade do ser humano. A reação é automática, muitas vezes marcada pela violência instintiva ou pelo condicionamento cultural. A resposta, por sua vez, é expressão da liberdade-responsabilidade, orientada por valores e pelo sentido. Essa distinção mostra que a paz depende da capacidade de não ceder à reação impulsiva, mas de elaborar uma resposta que afirme a dignidade própria e a do outro.

Em convergência, a UNESCO também reconhece que a construção da paz exige mais que estruturas políticas, exigindo a formação de uma “mentalidade de paz” UNESCO (1945/2002). Tal mentalidade só pode emergir de sujeitos capazes de exercer sua dimensão noética, isto é, sua liberdade interior de escolher o bem, mesmo em meio a pressões adversas.

Assim, a Logoterapia oferece um horizonte antropológico que dá sustentação à cultura da paz: ao reconhecer a liberdade da vontade, a vontade de sentido e a responsabilidade como fundamentos da existência humana, ela fornece uma chave interpretativa capaz de explicar por que a paz não pode ser apenas imposta de fora, mas deve ser escolhida e cultivada de dentro. Nesse sentido, a paz não é apenas um acordo entre povos, mas uma decisão existencial de cada ser humano, que se realiza no cotidiano, no diálogo e na solidariedade.

A liberdade da vontade como base da não-violência

Uma das proposições centrais da Logoterapia é que, mesmo nas condições mais adversas, o ser humano preserva uma liberdade inalienável: a liberdade da vontade, isto é, a capacidade de escolher sua atitude. Frankl (2017, p.75) ao narrar sua experiência nos campos de concentração, afirma que tudo podia ser-lhe tirado, exceto “a última das liberdades humanas, escolher a atitude em qualquer circunstância, escolher o próprio caminho”. Essa convicção antropológica mostra que a dignidade humana não se reduz às circunstâncias externas, mas se ancora em uma dimensão espiritual (noética), capaz de orientar o indivíduo diante da violência ou da compaixão, do ódio ou do diálogo.

Tal perspectiva encontra ressonância na visão da UNESCO, segundo a qual a paz não nasce prioritariamente de tratados ou estruturas políticas, mas da consciência e da liberdade interior de cada pessoa. Como está re-

gistrado em sua Constituição, “visto que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz” UNESCO (1945/2002, p. 5). Assim, a cultura da paz não pode ser reduzida a um acordo externo, mas deve ser compreendida como um processo enraizado na interioridade humana.

Nesse horizonte, a liberdade da vontade revela-se como fundamento da não violência ativa. Gandhi (1958/2000, p. 83) em sintonia com essa visão, afirmou que “a não violência é a maior força à disposição da humanidade. É mais poderosa que a arma de destruição mais poderosa concebida pelo engenho humano”. Para ele, a não violência não era passividade, mas força espiritual que brota da convicção da dignidade de cada ser humano e do compromisso de agir em coerência com ela. Frankl converge nessa direção ao afirmar que essa força se manifesta quando o homem se reconhece como responsável por sua resposta diante da vida.

Assim, a cultura da paz só pode florescer de modo duradouro quando os indivíduos são educados e encorajados a exercer essa liberdade-responsabilidade, transformando a escolha interior em compromisso ético: optar pelo diálogo em vez da agressão, pela solidariedade em vez da indiferença.

Vontade de sentido como fundamento da paz

Para Frankl, o homem não está primariamente orientado pela busca de prazer ou de poder, mas por aquilo que ele denomina “vontade de sentido”. Em suas palavras: “a principal motivação do homem não é obter prazer ou evitar dor, mas antes ver um sentido em sua vida” Frankl (2011, p. 127). Essa força interior, ao preencher a existência, oferece uma base sólida diante das tensões exteriores, permitindo ao indivíduo conservar paz interior mesmo em meio às adversidades.

Ao narrar sua experiência nos campos de concentração, Frankl (2017) reconhece que muitos sucumbiram quando perderam a fé em um propósito, enquanto outros resistiram justamente por encontrarem um sentido para suportar o sofrimento. Para ele, parafraseando Nietzsche, “quem tem um porquê enfrenta quase qualquer como” Frankl (2011, p. 86). Essa convicção revela que a paz não depende de circunstâncias ideais, mas da capacidade de orientar a vida a um valor ou missão que transcenda o imediato.

A vontade de sentido, nesse contexto, não é mero anseio psicológico, mas um chamado existencial que preenche e integra o ser humano. Frankl (2008, p.45) afirma que “a vida conserva o seu sentido em quaisquer circunstâncias”, e essa certeza sustenta uma atitude de serenidade ativa, mesmo diante da instabilidade do mundo. Quando o ser humano responde a esse chamado, experimenta uma plenitude que se traduz em compromisso: a paz interior torna-se força que alimenta a paz exterior.

Portanto, é na realização da vontade de sentido que a liberdade encontra direção e a responsabilidade ganha profundidade. O ser humano que se sente preenchido por um sentido descobre também maior capacidade de diálogo, cooperação e reconciliação. Como conclui Frankl (2011, p.115), “a autorrealização não pode ser atingida quando tomada como fim em si mesma, mas apenas como efeito colateral da autotranscendência”. Em outras palavras, quanto mais a vida é vivida em direção a um sentido, mais cresce a possibilidade de paz, interior e social.

O Sentido da Vida

A terceira dimensão fundamental da Logoterapia é o sentido da vida. Se a liberdade da vontade abre espaço de escolha, e a vontade de sentido direciona essa liberdade, é no reconhecimento do sentido que a existência encontra plenitude. Para Frankl (2011) o sentido não é uma invenção subjetiva, mas uma possibilidade objetiva que espera ser realizada em cada situação, mesmo nas mais adversas. Por isso, ele sustenta que o sentido da vida é incondicional, isto é, permanece acessível em quaisquer circunstâncias, inclusive diante da dor, da culpa ou da morte.

Essa incondicionalidade ganha corpo na experiência concreta dos valores. Frankl (2019), distingue três caminhos fundamentais para a realização de sentido:

Valores de criação, quando o indivíduo oferece algo ao mundo por meio de sua ação e de sua obra.

Valores experienciais, quando a vida se enriquece pelo encontro com a beleza, a natureza, a arte ou o amor.

Valores atitudinais, que emergem quando, diante de sofrimentos inevitáveis, a única possibilidade que resta é escolher a postura com que se

enfrenta a realidade.

Essa última dimensão é, talvez, a mais radical. É na forma como respondemos ao inevitável que revelamos o núcleo da liberdade interior e testemunhamos a dignidade humana em sua expressão mais alta. Frankl (2005) lembra que, mesmo quando nada mais é possível, ainda permanece a possibilidade de transformar o sofrimento em ocasião de sentido, fazendo da dor um testemunho de coragem e de fidelidade àquilo que dá direção à vida.

Assim, o sentido da vida não depende de condições externas favoráveis, mas do engajamento ativo do ser humano em realizá-lo, seja criando, experimentando ou assumindo uma atitude. Ao reconhecer essa incondicionalidade, o indivíduo é convidado a viver de modo responsável, não como vítima das circunstâncias, mas como agente capaz de responder criativamente ao chamado único e irrepetível de cada momento.

Responsabilidade: espaço da concretização

Se a liberdade da vontade abre espaço para escolhas, a vontade de sentido as orienta e o sentido da vida revela possibilidades objetivas, a responsabilidade é o lugar em que tudo isso se concretiza. Para Frankl (2011) ser humano significa ser constantemente interpelado pela vida, e cada situação apresenta uma tarefa única e intransferível. Assim, responsabilidade não é peso, mas a resposta ativa ao chamado de cada momento.

Nesse horizonte, a responsabilidade não se limita ao cumprimento de normas externas, mas traduz-se na consciência de que ninguém pode substituir-nos diante de nossa própria existência. O ser humano é convidado a reconhecer-se como protagonista de sua história, mesmo em circunstâncias adversas. A liberdade que poderia ser abstrata ganha corpo quando se converte em responsabilidade por algo ou por alguém.

Frankl (2005) recorda que a grandeza da vida não está na ausência de tensões, mas na maneira como o indivíduo responde a elas. Assumir responsabilidade é aceitar que não escolhemos as condições, mas escolhemos sempre a atitude. É nesse gesto que o homem se torna capaz de transformar crises em crescimento, sofrimento em testemunho e limites em ocasião de sentido.

Dessa forma, a responsabilidade representa o núcleo ético da Logoterapia. É ela que liga a liberdade à dignidade, a busca de sentido à sua realização concreta. Uma existência responsável não se exime das dificuldades, mas aprende a responder a elas com criatividade, coragem e fidelidade ao chamado único de cada situação.

A paz como atitude existencial: a contribuição da Logoterapia

A Logoterapia, ao afirmar a liberdade da vontade, a vontade de sentido, sentido da vida e a responsabilidade como fundamentos da existência, oferece uma chave para compreender a paz como atitude ativa e não como circunstância externa. Frankl mostrou em sua própria experiência nos campos de concentração que o ser humano, mesmo privado de quase tudo, permanece capaz de decidir como responder ao inevitável. Essa liberdade última é o núcleo de uma paz que não depende das condições externas, mas da fidelidade a um sentido maior.

Se cada pessoa, em sua vida concreta, enfrenta uma espécie singular de “campo de concentração”, seja na forma de crises, injustiças, perdas ou limites inevitáveis, a resposta que dá a essas situações torna-se decisiva. O cultivo da paz começa quando o indivíduo assume a responsabilidade por sua atitude diante do sofrimento, recusando-se a ser mero produto das circunstâncias e elegendo-se como agente de transformação. A paz, nessa perspectiva, é uma postura ética que se manifesta na forma como lidamos com o destino, com o outro e conosco mesmos.

A vontade de sentido, quando preenchida, gera uma força interior que permite suportar tensões sem sucumbir à violência. Um ser orientado por sentido encontra uma serenidade que não é alienação, mas resistência criadora: não negar o conflito, mas integrá-lo em uma direção que promove reconciliação e abertura ao diálogo. A liberdade interior, aliada à responsabilidade de responder por nossas escolhas, transforma cada gesto em potencial construtor de paz, seja em pequenos atos cotidianos ou em decisões de alcance coletivo.

Assim, a cultura de paz não se reduz a um ideal normativo ou a acordos políticos. Ela nasce do modo como cada um vive sua condição existencial. Onde há pessoas capazes de reconhecer a dimensão de sentido em suas vidas, há também espaços férteis para a não violência, para a cooperação e para a dignidade compartilhada. Frankl testemunha que o ser

humano é capaz de permanecer humano mesmo em meio à desumanização, e é desse testemunho que emerge a possibilidade de uma paz sólida, enraizada na dimensão espiritual da existência.

Considerações finais

A travessia que fizemos neste estudo destacou que a paz não se reduz a um estado externo, mas brota da atitude interior. Entre a reação instintiva, guiada pelo impulso ou pelo automatismo, e a resposta consciente, sustentada pelo sentido, ergue-se o espaço da liberdade interior descrita por Viktor Frankl. É nesse intervalo que o ser humano decide se será refém das circunstâncias ou protagonista de sua história.

Reação gera repetição, resposta inaugura novidade. Reagir é ser conduzido pela pressão dos fatos; responder é assumir a responsabilidade de transformar a realidade, ainda que mínima, com gestos criativos de dignidade. Essa distinção simples, mas decisiva, é a chave para compreender a paz como tarefa existencial.

A Logoterapia mostra que essa passagem de reação a resposta se alimenta da tríade frankliana: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e a certeza incondicional de que a vida sempre oferece um porquê. Assim, viver pela resposta é escolher a fidelidade ao sentido mesmo em meio ao sofrimento, e com isso testemunhar que a paz é possível.

Do ponto de vista prático, essa perspectiva abre caminho para pensar a criação de programas de educação para o sentido que fortaleçam essa capacidade de resposta. Tais programas poderiam integrar processos formativos que ajudem indivíduos e comunidades a desenvolver valores criativos, experienciais e atitudinais, cultivando a responsabilidade e a cooperação como fundamentos de uma cultura de paz.

Conclui-se, portanto, que entre reação e resposta encontra-se não apenas a essência da liberdade humana, mas também o ponto de partida para futuras investigações e práticas. O desafio que se impõe é o de operacionalizar, no campo educativo e social, essa passagem decisiva, de modo que cada pessoa seja capacitada a responder ao chamado único do seu tempo e a contribuir para uma paz enraizada na dignidade e no sentido da vida.

Referências

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia e Existencialismo: textos selecionados em Logoterapia**. São Paulo: É Realizações, 2005.

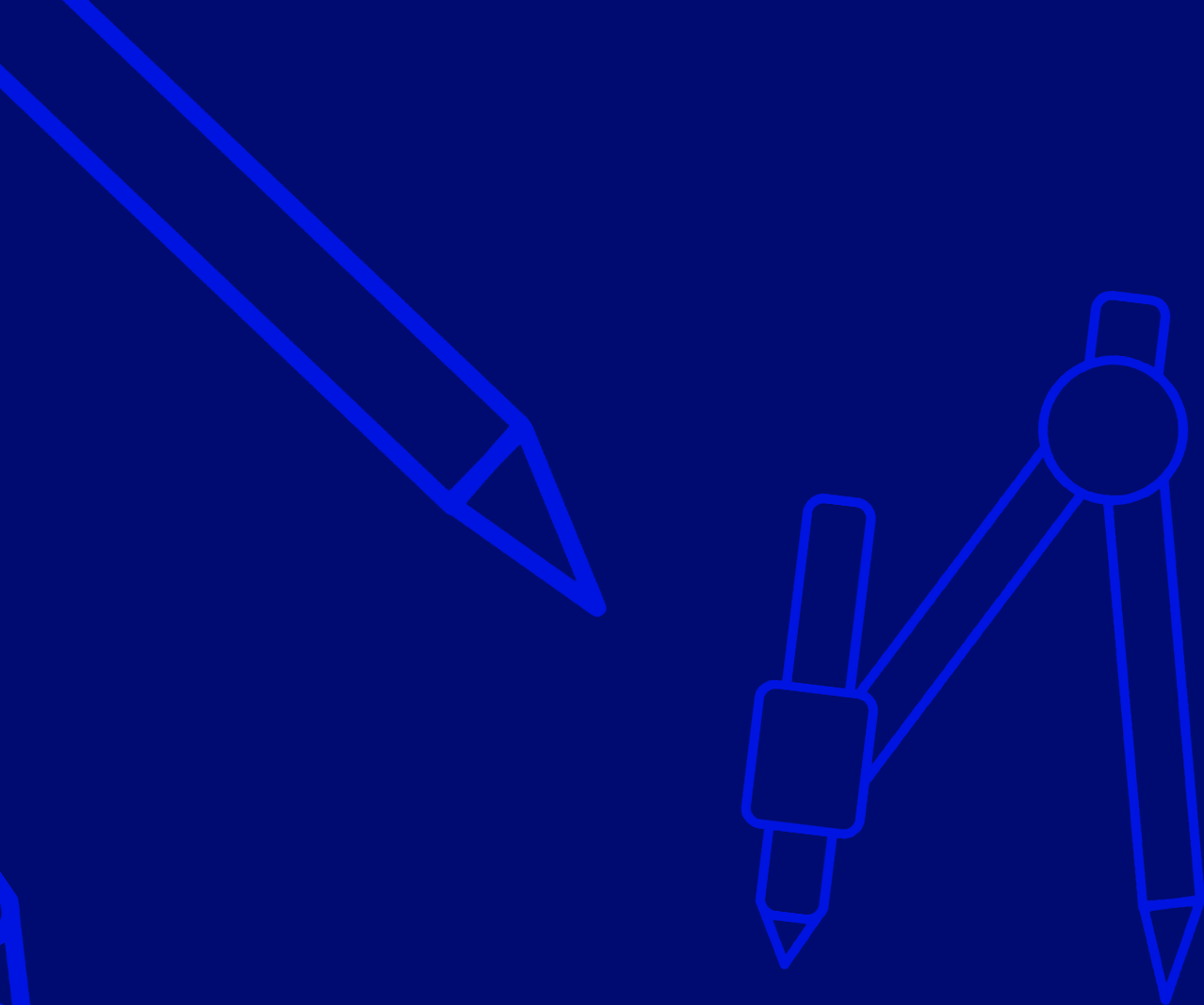
FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GANDHI, Mohandas K. **The Mind of Mahatma Gandhi**. 3. ed. Compilado por R. K. Prabhu e U. R. Rao. Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1967. Disponível em: <https://www.gandhiashramsevagram.org/the-mind-of-mahatma-gandhi/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Paris**: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114751>. Acesso em: 19 ago. 2025.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Dehors). Brasília: UNESCO, 2010 [1996]. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por . Acesso em: 19 ago. 2025.



Estratégias e Práticas Pedagógicas no Ambiente Escolar

**CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: TRANSFOR-
MANDO A SALA DE AULA EM UM ESPAÇO
DE DIÁLOGO E IMPACTO NA COMUNIDADE**

Ana Maria dos Reis
Naiana Lopes Cabello

CULTURA DE PAZ NA ESCOLA: TRANSFORMANDO A SALA DE AULA EM UM ESPAÇO DE DIÁLOGO E IMPACTO NA COMUNIDADE

RESUMO

Este artigo analisa o papel da escola como espaço de promoção da cultura de paz, destacando a importância do diálogo, da mediação de conflitos e da participação comunitária. Busca-se compreender como práticas pedagógicas fundamentadas na educação para a paz podem transformar a sala de aula em um ambiente inclusivo e colaborativo, gerando impacto positivo na comunidade. O artigo parte de referenciais teóricos nacionais e internacionais, como UNESCO, ONU, Paulo Freire, Johan Galtung e Betty Reardon. Apresentam-se estratégias e experiências que evidenciam que a construção da paz é um processo contínuo, envolvendo educadores, estudantes, famílias e sociedade civil.

Palavras-chave: Cultura de Paz; Educação Inclusiva; Mediação de Conflitos; Diálogo; Comunidade Escolar.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the school as a space for promoting a culture of peace, highlighting the importance of dialogue, conflict mediation, and community participation. It aims to understand how pedagogical practices grounded in peace education can transform the classroom into an inclusive and collaborative environment, generating a positive impact on the community. The study draws on national and international theoretical frameworks, integrating concepts from UNESCO, the UN, and authors such as Paulo Freire, Johan Galtung, and Betty Reardon. Strategies and experiences are presented that demonstrate that peacebuilding is an ongoing process involving educators, students, families, and civil society.

Keywords: Culture of Peace; Inclusive Education; Conflict Mediation; Dialogue; School Community.

INTRODUÇÃO

A paz, enquanto valor universal, transcende fronteiras e culturas, constituindo-se como princípio indispensável para sociedades democráticas e inclusivas. Em um cenário marcado por tensões sociais e discursos de intolerância, torna-se urgente promover práticas que valorizem o respeito e a resolução pacífica de conflitos. Nesse contexto, (Freire, 1996) escola assume papel estratégico ao incorporar valores como empatia, cooperação e justiça, formando sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

O Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência, da UNESCO, apresenta compromissos como o respeito pela vida, a rejeição da violência, o diálogo e a preservação do planeta (UNESCO, 1999). Tais princípios, quando integrados ao projeto pedagógico escolar, fortalecem a construção da paz. No Brasil, documentos como a BNCC reconhecem a centralidade de competências socioemocionais — empatia, respeito à diversidade e cooperação — na formação cidadã (BRASIL, 2017).

JUSTIFICATIVA

A violência crescente em ambientes escolares e sociais exige ações educativas que promovam a paz. Segundo Galtung (1996), a paz vai além da ausência de violência direta (paz negativa), implicando também na superação de desigualdades estruturais (paz positiva). Assim, cabe à escola educar para a convivência, o respeito às diferenças e a resolução de conflitos de forma pacífica, em consonância com Freire (1996), que defende o diálogo como prática essencial de transformação social.

OBJETIVOS GERAL

Analisar estratégias pedagógicas que transformem a sala de aula em espaço de diálogo e impacto social, contribuindo para a consolidação de uma cultura de paz (UNESCO, 1999; Freire, 1996).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Investigar práticas que favoreçam competências socioemocionais e valores democráticos;
- Identificar metodologias que promovam o diálogo e a resolução pacífica de conflitos;
- Avaliar o papel do professor como mediador;
- Examinar o impacto das ações escolares na comunidade;
- Propor intervenções educativas que fortaleçam vínculos entre escola e comunidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cultura de paz demanda uma abordagem pedagógica pautada no diálogo, escuta ativa e respeito mútuo. O Manifesto 2000 (UNESCO, 1999) reforça que todos podem contribuir para esse objetivo no cotidiano. Freire (1967) defende a educação dialógica como formação de sujeitos críticos. Bobbio (1992) relaciona paz, democracia e direitos humanos, destacando que sem democracia não há solução pacífica de conflitos. Montessori (2004) defende que a paz resulta de uma educação baseada na liberdade e responsabilidade. Feuerstein (1979) contribui com a ideia de mediação como condição para o desenvolvimento humano. Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) reforça a dignidade e igualdade como fundamentos da paz.

CULTURA DE PAZ: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A ONU (1999) define cultura de paz como valores e comportamentos que rejeitam a violência e buscam prevenir conflitos por meio do diálogo. Galtung (1969) distingue paz negativa (ausência de violência direta) e paz positiva (superação de desigualdades), ampliando a compreensão da paz como construção social. Boulding (2000) entende a paz como prática cotidiana, presente nas relações interpessoais e na valorização da diversidade. Assim, cultura de paz significa mais que ausência de guerra: é a construção

de sociedades justas, solidárias e inclusivas.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A educação para a paz busca promover empatia, solidariedade, justiça social e resolução não violenta de conflitos. Reardon (2010) defende a escola como espaço de formação crítica e cidadania global. Montessori (2014) argumenta que a paz deve ser cultivada desde a infância, valorizando autonomia e responsabilidade. Freire (1987) propõe uma pedagogia centrada no diálogo como prática de liberdade e emancipação. Esses referenciais apontam à educação como chave para a transformação social.

MARCO LEGAL E POLÍTICO NO BRASIL

A BNCC (2017) estabelece competências socioemocionais essenciais à cultura de paz. A LDB (BRASIL, 1996) reafirma a cidadania e a tolerância como princípios educativos. No plano internacional, a Agenda 2030 (ONU, 2015) e o ODS 16 propõem sociedades pacíficas e inclusivas, com acesso à justiça e instituições democráticas. Tais documentos demonstram que a paz deve ser prática cotidiana e compromisso educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CULTURA DE PAZ

As práticas pedagógicas devem transcender a transmissão de conteúdos, voltando-se à formação integral. A mediação de conflitos destaca-se como prática transformadora (Guimarães, 2011). Atividades colaborativas, como jogos cooperativos e rodas de conversa, estimulam diálogo, empatia e solidariedade (Reardon, 2010). O envolvimento da comunidade escolar fortalece a corresponsabilidade social (LIBÂNEO, 2008), consolidando a escola como espaço democrático.

ATIVIDADES COLABORATIVAS

Práticas como jogos cooperativos, projetos de tutoria entre pares, rodas de conversa, projetos artísticos e hortas comunitárias favorecem a cooperação, empatia e respeito. Ao integrar a comunidade, ampliam a noção de corresponsabilidade e fortalecem vínculos sociais. Essas atividades

contribuem para sociedades mais democráticas e plurais.

Quadro de estratégias segundo Readon (2010)	
Jogos cooperativos	Atividades lúdicas nas quais o objetivo não é vencer o outro, mas superar desafios coletivamente. Elas contribuem para reduzir comportamentos competitivos, estimular a ajuda mútua e fortalecer a noção de interdependência.
Projetos de tutoria entre pares	Iniciativas que promovem a colaboração entre estudantes de diferentes idades ou níveis de aprendizagem, favorecendo o exercício da empatia e da responsabilidade. Nesse processo, os alunos mais experientes ajudam seus colegas, aprendendo também a respeitar diferentes ritmos e formas de aprender.
Rodas de conversa e assembleias escolares	Espaços democráticos de diálogo, nos quais os estudantes podem compartilhar sentimentos, opiniões e propostas. Tais práticas favorecem a escuta ativa, a resolução de conflitos e o protagonismo juvenil na construção de um ambiente escolar pacífico.
Projetos de arte coletiva	Atividades como murais colaborativos, produções teatrais, corais ou oficinas de música e dança estimulam a criatividade e o trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que possibilitam a valorização das diferentes expressões culturais e identitárias
Hortas e projetos comunitários	A criação de hortas escolares ou ações de cuidado ambiental que envolvam famílias e comunidade amplia a percepção de corresponsabilidade, fortalecendo vínculos sociais e promovendo uma visão solidária e sustentável do mundo.

Quadro 1 – Elaboração das autoras.

IMPACTO DA SALA DE AULA NA COMUNIDADE

A sala de aula repercute diretamente na comunidade. Projetos interdisciplinares envolvendo famílias e organizações locais promovem solidariedade, diálogo intergeracional e cidadania ativa (Bourdieu; Passeron, 2001; Boulding, 2000). Entre os resultados esperados estão a redução da violência, o fortalecimento da cidadania e à ampliação da participação comunitária (UNESCO, 1999; ONU, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura de paz começa na escola, espaço privilegiado de formação cidadã e transformação social. Ao promover valores como respeito, solidariedade e ética, a educação torna-se ferramenta essencial para a consolidação de uma sociedade mais justa e humana.

Nesse contexto, torna-se indispensável investir na formação docente voltada à promoção da paz, incorporar temas de cidadania e direitos humanos nos projetos pedagógicos e envolver a comunidade escolar na criação de ambientes acolhedores.

Educar para a paz é um ato de resistência e esperança. É na escola que essa transformação se inicia, irradiando seus efeitos para toda a sociedade.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOULDING, Elise. Cultures of Peace: **The Hidden Side of History**. Syracuse: Syracuse University Press, 2000.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FEUERSTEIN, Reuven. **The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device**. Baltimore: University Park Press, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALTUNG, Johan. **Violence, Peace, and Peace Research**. Journal of Peace Research, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.
- GALTUNG, Johan. **Peace by Peaceful Means**. Oslo: International Peace Research Institute, 1996.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.
- MONTESSORI, Maria. **Educação e paz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MONTESSORI, Maria. **Education and Peace**. Oxford: Clio Press, 2014.

ONU. ***Declaração Universal dos Direitos Humanos***. Nova York: ONU, 1948.

ONU. ***Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz***. Nova York: ONU, 1999.

ONU. ***Objetivos de Desenvolvimento Sustentável***. Nova York: ONU, 2015.

REARDON, Betty. ***Educando para uma cultura de paz***. Nova York: Teachers College Press, 1996.

REARDON, Betty A. ***Aprendizagem em direitos humanos: pedagogias e políticas de paz***. Universidade de Porto Rico, 2010.

UNESCO. ***Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência***. Paris: UNESCO, 1999.

**JOGOS COOPERATIVOS NO CONTEXTO DA
CULTURA DE PAZ: ANÁLISE DO LIVRO
PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO**

Rafael Yoshiyuki Umezu
Sueli Akico Takigami

JOGOS COOPERATIVOS NO CONTEXTO DA CULTURA DE PAZ: ANÁLISE DO LIVRO PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

RESUMO

Este artigo analisa a contribuição de Fábio Brotto no campo da Pedagogia da Cooperação e sua relação com os princípios da Cultura de Paz. Por meio de revisão bibliográfica e análise teórica, o estudo examina os fundamentos da Pedagogia da Cooperação, seus quatro pilares essenciais (inclusão, cooperação, aceitação e diversão) e sua metodologia baseada em jogos cooperativos. A pesquisa estabelece convergências significativas entre a abordagem de Brotto e os fundamentos da Cultura de Paz, identificando valores compartilhados como solidariedade, respeito à diversidade e diálogo. Os resultados evidenciam que a integração dessas perspectivas promove transformações no ambiente educacional, incluindo redução da violência escolar e desenvolvimento de competências socioemocionais. O estudo identifica desafios para implementação, como resistências institucionais e necessidades de formação docente, propondo estratégias de superação através de implementação gradual e formação continuada. Conclui-se que a Pedagogia da Cooperação, fundamentada nos princípios da Cultura de Paz, representa uma alternativa viável ao modelo competitivo tradicional, oferecendo ferramentas pedagógicas efetivas para uma educação mais humanizadora e transformadora.

Palavras-chave: Conflitos; jogos cooperativos; educação transformadora.

ABSTRACT

This article analyzes Fábio Brotto's contribution to Cooperation Pedagogy and its relationship with Culture of Peace principles. Through bibliographic review and theoretical analysis, the study examines the foundations of Cooperation Pedagogy, its four essential pillars (inclusion, cooperation, acceptance, and fun) and its cooperative games methodology. The research establishes significant convergences between Brotto's approach and Culture of Peace foundations, identifying shared values such as solidarity, respect for diversity, and dialogue. Results show that integrating these perspectives promotes educational environment transformations, including re-

duced school violence and socio-emotional competency development. The study identifies implementation challenges, such as institutional resistance and teacher training needs, proposing overcoming strategies through gradual implementation and continuing education. It concludes that Cooperation Pedagogy, grounded in Culture of Peace principles, represents a viable alternative to the traditional competitive model, offering effective pedagogical tools for more humanizing and transformative education.

Keywords: Conflicts; cooperative games; transformative education.

INTRODUÇÃO

A busca por uma educação que promova valores de paz, solidariedade e cooperação tornou-se uma urgência diante dos desafios contemporâneos, como a violência escolar, a competitividade exacerbada e a fragmentação social. Nesse cenário, a Pedagogia da Cooperação, desenvolvida por Fábio Otuzi Brotto, emerge como uma abordagem educacional inovadora, alinhando-se profundamente aos princípios da Cultura de Paz.

A Cultura de Paz, conceito amplamente difundido pela UNESCO e fundamentado teoricamente por pensadores como Johan Galtung, representa um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e buscam prevenir conflitos por meio do diálogo, da negociação e da cooperação. Em paralelo a essa visão conceitual, a Pedagogia da Cooperação proposta por Brotto oferece metodologias concretas e práticas educativas que materializam esses ideais nos ambientes de aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo principal analisar a produção teórica e prática de Fábio Brotto no campo da Pedagogia da Cooperação, estabelecendo conexões essenciais com o contexto da Cultura de Paz. Por meio desta análise, pretendemos demonstrar como a abordagem cooperativa não apenas complementa, mas também potencializa os objetivos da educação para a paz, oferecendo alternativas pedagógicas concretas para a transformação de ambientes educacionais em espaços de convivência harmoniosa e desenvolvimento integral.

A relevância desta discussão justifica-se pela crescente necessidade de alternativas pedagógicas que superem o modelo competitivo tradicional e promovam uma educação mais humanizadora. Para profissionais da educação, pesquisadores e gestores educacionais, compreender essa intersecção teórica e prática é um passo fundamental na construção de propostas educativas mais efetivas e transformadoras.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

Fábio Otuzi Brotto, educador físico e pesquisador brasileiro, desenvolve, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, uma abordagem pedagógica revolucionária que posiciona a cooperação no centro do processo educativo. Sua obra “Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência” (1999) representa um marco teórico funda-

mental na educação brasileira, propondo uma alternativa concreta ao modelo competitivo predominante. Sua outra publicação “Pedagogia da cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer” (2020), representa uma importante contribuição para o contexto da Cultura de Paz, ao oferecer uma abordagem transdisciplinar voltada para a criação de ambientes colaborativos e relacionamentos baseados na confiança, cooperação e respeito mútuo. Fábio Brotto propõe que, diante dos desafios sociais e ambientais contemporâneos, seja essencial desenvolver uma nova consciência de interdependência e comunhão, na qual cada pessoa possa se expressar plenamente e contribuir para o bem comum. Assim, o livro fundamenta uma pedagogia viva e dinâmica, que potencializa a construção de uma cultura da cooperação capaz de transformar conflitos em soluções coletivas, fortalecer o espírito comunitário e promover a convivência harmoniosa em diferentes espaços educativos e sociais.

A Pedagogia da Cooperação de Brotto fundamenta-se na premissa de que a educação deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, privilegiando não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões sociais, emocionais e éticas. Conforme afirma Brotto (2001), a cooperação pode ser compreendida como um modo de existência que valoriza o encontro entre as pessoas, o compartilhamento e a construção coletiva do conhecimento.

A abordagem cooperativa proposta pelo autor estrutura-se em quatro pilares essenciais que dialogam diretamente com os fundamentos da Cultura de Paz. O primeiro pilar é a “Inclusão”, na qual todos os participantes são valorizados e têm um papel ativo no processo educativo, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Esse princípio ressalta a perspectiva de Paulo Freire sobre a educação libertadora, em que cada educando é reconhecido como sujeito de sua própria aprendizagem.

Em seguida, a “Cooperação” propriamente dita enfatiza a interdependência positiva, promovida por meio de atividades que exigem colaboração para o alcance de objetivos comuns. Segundo Johnson e Johnson (1999), citados por Brotto, essa interdependência cria um ambiente em que o sucesso individual está diretamente relacionado ao sucesso do grupo.

O terceiro princípio é a “Aceitação”, que se refere ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade como elementos enriquecedores do processo educativo. Esse ponto alinha-se às proposições de Reardon (2001) sobre educação para a paz, com a perspectiva de equidade e direitos hu-

manos. Por fim, a “Diversão” é considerada um elemento crucial para uma aprendizagem significativa e duradoura. Conforme observa Brotto (2003), “quando nos divertimos aprendendo, criamos memórias afetivas positivas que facilitam a incorporação de novos conhecimentos e valores”.

Os jogos cooperativos constituem a principal ferramenta metodológica da Pedagogia da Cooperação. Diferentemente dos jogos competitivos, nos quais há vencedores e perdedores, os jogos cooperativos são estruturados de forma que todos os participantes trabalhem juntos para alcançar um objetivo comum. Essa metodologia, como demonstra Brotto (2001), promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a convivência pacífica.

CULTURA DE PAZ: CONCEITOS E INTERFACES EDUCACIONAIS

A Cultura de Paz, conforme definida pela UNESCO (1999), representa “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação”. Essa definição estabelece a educação como um elemento central na construção de uma sociedade mais pacífica.

Johan Galtung, considerado o fundador dos estudos de paz, contribui significativamente para essa compreensão ao distinguir entre paz negativa, caracterizada pela ausência de violência direta, e paz positiva, que implica a presença de justiça social e bem-estar. Para Galtung (1996), a educação para a paz deve abordar não apenas a prevenção de conflitos, mas também a construção de estruturas sociais mais justas e equitativas.

Xesús Jares (2002), um importante teórico espanhol da educação para a paz, identifica três dimensões fundamentais que devem ser contempladas em propostas educativas voltadas para a Cultura de Paz.

A primeira é a Dimensão Conceitual, que se refere à compreensão dos conceitos de paz, violência, conflito e justiça, permitindo aos educandos desenvolver uma análise crítica da realidade social.

A segunda, a Dimensão Procedimental, foca no desenvolvimento de habilidades e competências para a resolução pacífica de conflitos, a comunicação não-violenta e a participação democrática. A Dimensão Atitudinal,

por sua vez, visa ao cultivo de valores como solidariedade, tolerância, respeito à diversidade e compromisso com a justiça social.

Maria Montessori (1949), pioneira na educação para a paz, enfatizava que “estabelecer uma paz duradoura é obra da educação”. Sua abordagem pedagógica, centrada no respeito à criança e na criação de ambientes preparados para o desenvolvimento integral, antecipa muitos dos princípios que hoje fundamentam tanto a Cultura de Paz quanto a Pedagogia da Cooperação.

CONVERGÊNCIAS E COMPLEMENTARIDADES: PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO E CULTURA DE PAZ

A análise das proposições de Brotto e dos fundamentos da Cultura de Paz revela convergências significativas em termos de valores e objetivos educacionais. Ambas as abordagens privilegiam a Solidariedade, o Respeito à Diversidade e o Diálogo e Comunicação.

A Pedagogia da Cooperação promove a solidariedade por meio de atividades que exigem apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Conforme observa Brotto (2001), “nos jogos cooperativos, o sucesso de um depende do sucesso de todos, criando naturalmente vínculos de solidariedade entre os participantes”.

Adicionalmente, tanto a Cultura de Paz quanto a Pedagogia da Cooperação reconhecem a diversidade como elemento enriquecedor, e Santos e Oliveira (2023) demonstram, em pesquisa recente, como práticas cooperativas em escolas públicas brasileiras contribuem para a valorização das diferenças culturais e individuais. O diálogo, igualmente, é fundamental em ambas as abordagens: a Pedagogia da Cooperação cria espaços estruturados para a comunicação efetiva, enquanto a Cultura de Paz o estabelece como meio privilegiado para a resolução de conflitos.

A Pedagogia da Cooperação oferece metodologias concretas que materializam os ideais da Cultura de Paz em práticas educativas específicas. Enquanto a Cultura de Paz fornece o marco conceitual e valorativo, a abordagem de Brotto disponibiliza ferramentas pedagógicas testadas e validadas para sua implementação.

Thompson e Martinez (2021), em revisão sistemática sobre apren-

dizagem cooperativa e educação para a paz, identificaram que programas educacionais que combinam ambas as abordagens apresentam resultados significativamente superiores na redução de comportamentos agressivos e no desenvolvimento de competências socioemocionais.

A implementação conjunta da Pedagogia da Cooperação e dos princípios da Cultura de Paz promove transformações profundas no ambiente educacional. Lima (2020), em tese de doutorado sobre essa intersecção, documenta como escolas que adotam sistematicamente jogos cooperativos e práticas de educação para a paz apresentaram uma redução de 40% nos índices de violência escolar, uma melhoria significativa no clima organizacional, um aumento da participação estudantil em atividades coletivas e o desenvolvimento de lideranças colaborativas entre estudantes.

APLICABILIDADE E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

A Pedagogia da Cooperação, orientada pelos princípios da Cultura de Paz, pode ser implementada em diversos contextos educacionais. Na Educação Formal, a abordagem pode ser integrada curricularmente, seja por meio de disciplinas específicas ou de forma transversal, como demonstra Ferreira (2019) ao utilizar jogos cooperativos em diferentes componentes curriculares, desde educação física a matemática e ciências sociais.

Em Educação Não Formal, projetos sociais, organizações comunitárias e programas de extensão universitária beneficiam-se da flexibilidade metodológica da abordagem cooperativa, que permite adaptações criativas para diferentes públicos e contextos. Brotto (2003) destaca a importância da formação de professores como fundamental para capacitar educadores a implementarem práticas cooperativas e os princípios da educação para a paz, ressaltando que a cooperação precisa ser vivenciada profundamente para ser ensinada de forma eficaz.

A implementação efetiva dessa abordagem integrada enfrenta desafios significativos. As Resistências Institucionais são notáveis, dado que o modelo competitivo ainda predomina em muitas instituições educacionais; Silva et al. (2022) identificam que a transição para práticas cooperativas exige mudanças estruturais profundas que nem sempre encontram apoio institucional.

A Formação Docente também se apresenta como um obstáculo,

uma vez que a maioria dos educadores foi formada em paradigmas competitivos e necessita de capacitação específica para implementar práticas cooperativas efetivas.

Finalmente, os Recursos e a Infraestrutura representam uma limitação, pois a implementação de jogos cooperativos e atividades de educação para a paz requer espaços adequados e materiais específicos nem sempre disponíveis.

Para superar esses desafios, pesquisadores e educadores têm desenvolvido estratégias específicas. A implementação gradual das práticas cooperativas, por exemplo, permite a adaptação institucional e o desenvolvimento de competências docentes.

Além disso, as parcerias estratégicas entre instituições educacionais, universidades e organizações da sociedade civil são fundamentais para o compartilhamento de recursos e experiências. Por conseguinte, a formação continuada, por meio de programas sistemáticos de capacitação docente que combinem fundamentação teórica e vivência prática, é essencial para o sucesso da implementação.

PERSPECTIVAS FUTURAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A integração entre Pedagogia da Cooperação e Cultura de Paz representa uma contribuição significativa para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Jares (2018) destaca que a educação para a paz vai além de uma simples metodologia, configurando-se como uma filosofia educacional que desafia os fundamentos da sociedade marcada pela competitividade e pelo individualismo.

A abordagem de Brotto, nesse sentido, oferece caminhos concretos para materializar essa transformação, proporcionando experiências educativas que desenvolvem simultaneamente competências acadêmicas e habilidades para a vida em sociedade.

Os resultados positivos documentados em pesquisas recentes sugerem a necessidade de incorporar esses princípios em políticas educacionais mais amplas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, já reconhece a importância das competências socioemocionais, criando

espaço institucional para abordagens como a Pedagogia da Cooperação.

Estudos futuros devem aprofundar a compreensão sobre os impactos de longo prazo da educação cooperativa no desenvolvimento de competências para a cidadania, as adaptações metodológicas para diferentes contextos culturais e socioeconômicos, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação específicos para práticas cooperativas, e a formação de redes colaborativas entre educadores e pesquisadores da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da contribuição de Fábio Brotto, por meio da Pedagogia da Cooperação, para o contexto da Cultura de Paz evidencia uma convergência teórica e prática de grande relevância para a educação contemporânea. Essa abordagem não apenas complementa os ideais da educação voltada para a paz, mas também disponibiliza metodologias concretas e já aplicadas com êxito, favorecendo sua efetiva implementação.

Os jogos cooperativos e demais práticas propostas materializam, em experiências educativas reais, valores fundamentais como solidariedade, respeito à diversidade, diálogo e construção coletiva. Tal materialização é indispensável para que a educação para a paz ultrapasse a esfera do discurso e se afirme como prática transformadora nos diferentes contextos escolares

Os desafios encontrados – como resistências institucionais, carências na formação docente e limitações de recursos – não reduzem o potencial dessa abordagem integrada. Pelo contrário, ressaltam a urgência de investimentos contínuos em formação, pesquisa e desenvolvimento de políticas educacionais que reconheçam a cooperação como competência estratégica para o século XXI.

Para educadores, gestores e pesquisadores, a Pedagogia da Cooperação constitui uma oportunidade concreta de fomentar a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e solidária. Cabe aos profissionais da educação cultivar, no cotidiano pedagógico, experiências cooperativas que possam germinar em práticas sociais transformadoras. A educação do futuro exige propostas capazes de articular desenvolvimento cognitivo, socioemocional e ético. Nesse horizonte, a Pedagogia da Cooperação, ancorada nos princípios da Cultura de Paz, se apresenta como caminho promissor, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para promover relações mais harmoniosas e sustentáveis.

Referências

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1999.

BROTTO, F. O. **Pedagogia da cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer**. São Paulo: Projeto Cooperação - Bambual, 2020.

FERREIRA, M. L. **Jogos Cooperativos e Resolução de Conflitos: uma abordagem para a educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization**. London: Sage Publications, 1996.

JARES, X. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, X. **Educação para a paz: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning**. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

LIMA, A. C. A. **Pedagogia da Cooperação como estratégia de promoção da Cultura de Paz em escolas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2020.

MONTESSORI, M. **Education and peace**. Chicago: Henry Regnery Company, 1949.

REARDON, Betty A. **Educação para uma cultura de paz em uma perspectiva de gênero**. Paris: UNESCO, 2001.

SANTOS, R. P.; OLIVEIRA, C. M. **Cultura de Paz nas Escolas: práticas pedagógicas transformadoras.** Educação & Realidade, v. 48, p. 123-145, 2023.

SILVA, M. A. et al. **Educação para a Paz: desafios e perspectivas no século XXI.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 78-95, 2022.

THOMPSON, J. K.; MARTINEZ, L. **Cooperative Learning and Peace Education: A Systematic Review.** International Journal of Educational Research, v. 108, p. 45-62, 2021.

UNESCO. **Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência.** Paris: UNESCO, 1999.

PROGRAMA MINDEDUCA

Tatiane Oliveira

PROGRAMA MINDEDUCA

Sessão 1 – O Meu Jardim Interior: Introdução ao Mindfulness e às Emoções

Objetivo

Introduzir o conceito de mindfulness e promover o reconhecimento das próprias emoções nas crianças do 1º ciclo.

Fundamentação teórica

O mindfulness, definido por Kabat-Zinn (1990, 2005), consiste na atenção plena ao momento presente, sem julgamento, favorecendo a observação consciente de pensamentos, sensações e emoções. Estudos indicam que crianças que desenvolvem atenção plena apresentam maior regulação emocional, redução de impulsividade e melhora na concentração (Semple et al., 2010; Zelazo & Lyons, 2012). Além disso, o reconhecimento e a nomeação de emoções básicas — alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e surpresa — são fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e a construção da autorregulação (Barrett, 2001; Izard, 2007).

Habilidade a ser trabalhada

Atenção plena, observação das próprias emoções e aceitação sem julgamento.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas e acolhimento

Cumprimentar cada criança pelo nome, mesmo que seja após a apresentação, incentivando que se sentem confortavelmente em círculo.

Breve conversa sobre como cada um está se sentindo naquele dia, incentivando a expressão de sentimentos.

Introdução ao conceito de mindfulness

- Explicar, de forma lúdica, o que é atenção plena: “Mindfulness é prestar atenção no que sentimos, pensamos e percebemos agora, sem se preocupar com o passado ou o futuro”.
- Utilizar uma metáfora simples: “É como observar o seu jardim interior e perceber cada flor, cada cheiro e cada cor que existe dentro de você”.

Exercício de respiração consciente

Ensinar a técnica do “cheirar a flor e soprar a vela”:

- Inspirar profundamente pelo nariz, imaginando que está cheirando uma flor.
- Expirar lentamente pela boca, como se estivesse apagando uma vela.
- Repetir 3 a 5 vezes, incentivando a perceber a diferença na respiração e no corpo.

Reconhecimento das emoções

- Apresentar as emoções básicas com cartões ou imagens (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa).
- Pedir que cada criança escolha uma emoção que sentiu recentemente e observe onde ela aparece no corpo (coração, estômago, braços, etc.).
- Orientar a criança a “conversar com a emoção”: nomeá-la, perceber como se sente e, se necessário, usar a respiração para acalmá-la.

•

Atividade prática – Jardim das Emoções

- Cada criança recebe papel e lápis de cor para desenhar o “jardim interior”: flores representando emoções positivas, nuvens para emoções difíceis.
- Incentivar que compartilhem voluntariamente como se sentiram durante o exercício de observação das emoções.
- Relembrar a importância de perceber e aceitar emoções sem julgamento.

Tarefa para casa: Observar durante a semana quais emoções surgem e desenhar onde as sentiram no corpo, para compartilhar na próxima sessão.

Sessão 2 – Alegria: Cultivar Momentos Positivos

Objetivo:

Explorar a emoção da alegria de forma consciente, ajudando as crianças a perceber e valorizar momentos positivos do presente.

Fundamentação teórica:

A alegria é uma emoção positiva que fortalece relações sociais, promove engajamento e aumenta o bem-estar geral (Fredrickson, 2001). Práticas de mindfulness aplicadas à alegria permitem que crianças reconheçam e amplifiquem experiências prazerosas, favorecendo a regulação emocional e a resiliência (Kaiser Greenland, 2010; Kabat-Zinn, 1990).

Habilidade a ser trabalhada:

Consciência emocional, aceitação da emoção positiva, percepção corporal da alegria.

Boas-vindas e acolhimento

Cumprimentar as crianças, lembrando a importância de compartilhar momentos positivos.

Hora do Conto – “Vou saltar daqui até às estrelas”

Ler a história para as crianças:

“Quando estou contente, sinto tanta, mas tanta vontade de saltitar que até parece que consigo tocar nas estrelas. É tão bom!

Imagino como seria saltar... saltar tão alto que até era capaz de voar! Ver as casinhas lá embaixo, muito vermelhinhas, e as árvores verdes como se fossem novos de lã.

E eu saltava tão longe, tão longe que rompia o céu azul, passava as nuvens feitas de algodão doce e chegava às estrelas.

E depois? Ora, depois tocava nelas e, juntos, dançávamos de mãos dadas porque a minha ALEGRIA é tão grande que consigo sentir uma força a brilhar dentro de mim. Uma força que me dá vontade de cantar e dançar.

É assim que eu fico quando me sinto alegre. E tu?”

Incentivar reflexões sobre como o protagonista percebe e expressa a alegria.

Prática – Luz da Alegria

- Fechar os olhos e lembrar de um momento feliz recente.
- Perguntar: “Onde você sente a alegria no corpo?”
- Guiar respirações profundas: inspirar imaginando uma luz dourada entrando no corpo; expirar expandindo essa luz pelo corpo inteiro.
- Repetir 3 a 5 vezes, incentivando atenção plena à sensação de alegria.
- Ao final, compartilhar com o grupo a experiência e como a alegria foi

percebida no corpo.

Prática – Dança da Gratidão

- Colocar música alegre.
- Movimentar-se lentamente, observando cada parte do corpo.
- Imaginar que cada gesto espalha alegria pelo ambiente.
- Finalizar com um momento de silêncio, sentindo a alegria no corpo.
- Propor a reflexão sobre a experiência e a conexão mente-corpo.
- Lembrar que a alegria pode ser observada e cultivada todos os dias.

Tarefa para casa: Observar três momentos alegres durante a semana e desenhar ou escrever sobre eles para compartilhar na próxima semana.

Sessão 3 – A Nuvem da Tristeza: Aceitar e Acolher os Dias Cinzentos

Objetivo:

Ajudar as crianças a reconhecer a tristeza no corpo e aprender a lidar com essa emoção de forma saudável.

Fundamentação teórica:

A tristeza é uma emoção natural que sinaliza a necessidade de atenção e cuidado consigo mesmo (Ekman, 1992). Práticas de mindfulness ajudam crianças a aceitar sentimentos difíceis, promovendo regulação emocional e resiliência, sem reprimi-los ou exagerar suas manifestações (Siegel, 2012; Kabat-Zinn, 1990).

Habilidade a ser trabalhada:

Aceitação emocional, auto regulação, percepção corporal da tristeza.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas e acolhimento

- Conversa breve sobre o que sentiram na semana, lembrando que todas as emoções são importantes.

Hora do Conto – “Nascem gotas do mar nos meus olhos”

“Quando estou triste, sinto-me sozinho, tão sozinho como uma pequena gota de água do mar.

Sinto que estou num turbilhão tão grande, tão grande que fico tonto e perdido.

Não consigo encontrar nada, nem ninguém!

Então, ponho-me muito quietinho e ver se passa a vontade de chorar...

Eu não quero! Mas a gota de água nasce dentro dos meus olhos, Primeiro, é pequenina.

Depois começa crescer devagarinho e escorrega pela minha cara.

Só que afinal, não é uma gota de água do mar, não é azul.

É salgada e eu não percebo o que é. Será a TRISTEZA fico confuso.

O que eu sei é que as gotas do mar têm companhia juntas, formam uma família e balançam divertidas ao som do vento. Mas as gotas que nascem dentro dos meus olhos estão sozinhas como eu...

É assim, que fico quando me sinto triste, e tu?”

Propor reflexões com as crianças sobre como o personagem lida com

a tristeza.

Prática – A Nuvem da Tristeza

- Fechar os olhos e lembrar de um momento triste.
- Perguntar onde a tristeza é sentida no corpo (peito, olhos, garganta).
- Guiar respiração consciente: inspirar trazendo uma brisa suave e reconfortante, expirar movendo a nuvem lentamente.
- Repetir 3 a 5 ciclos de respiração, visualizando a nuvem clareando e o corpo ficando mais leve.
- Compartilhar sentimentos e mudanças percebidas.

Tarefa para casa: Desenhar ou escrever sobre algo que causou tristeza durante a semana e como reagiram.

Sessão 4 – Raiva: Transformar a Energia de Forma Positiva

Objetivo:

Ajudar as crianças a reconhecer a raiva no corpo e a encontrar formas saudáveis de lidar com essa emoção.

Fundamentação teórica:

A raiva é uma emoção natural que sinaliza injustiça ou necessidade de ação (Ekman, 1992). Técnicas de mindfulness e respiração ajudam a canalizar essa energia de forma segura, promovendo autorregulação e empatia (Kaiser Greenland, 2010; Goleman, 1995).

Habilidade a ser trabalhada:

Consciência corporal, gestão da emoção, autorregulação.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas e acolhimento

Conversa sobre momentos em que sentiram raiva na semana.

Hora do Conto – “Às vezes sinto um dragão dentro de mim”

“Há dias em que, de repente...

Começo a ficar irrequieto, a sentir uma força a crescer dentro de mim e fico muito vermelho! Não sei bem o que é! Nestes dias grito! Dou pontapés! Atiro com tudo para o chão!

Parece que tenho um dragão dentro de mim!

Mas isto não pode ser, pois não?!

Sinto-me zangado, tão zangado que não consigo pensar nem falar... pareço um dragão furioso que, em vez de falar, dispara bolas de fogo da sua boca... sinto-me aterrorizado com uma vontade de me esconder!

Só me apetece fugir para longe, mas não sei para onde ir!

É assim que fico quando sinto raiva, quando me sinto zangado.

E tu?”

Propor a reflexão sobre como o protagonista lida com a raiva.

Prática adicional – O Vulcão da Raiva

- Fechar os olhos e lembrar de um momento de raiva.
- Perguntar onde a raiva é sentida no corpo (mãos, peito, cabeça).
- Tensionar braços e punhos, sentir a energia.
- Inspirar profundamente pelo nariz e expirar com som longo “haaaa”, liberando energia da raiva.
- Repetir três vezes, finalizar com alongamentos suaves.
- Compartilhar sensações.

Tarefa para casa: Criar mantras para usar quando se sentir com raiva e praticar em situações reais.

Sessão 5 – Medo e Coragem: Encontrar Segurança no Momento Presente

Objetivo:

Ajudar as crianças a reconhecerem e regular o medo, entendendo-o como uma emoção natural e importante para proteção.

Fundamentação teórica:

O medo é uma emoção adaptativa ligada à segurança e à sobrevivência. Mindfulness permite observar o medo sem se deixar dominar, promovendo coragem e autorregulação (Kabat-Zinn, 1990; Barrett, 2001).

Habilidade a ser trabalhada:

Percepção corporal do medo, regulação emocional, coragem.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas

Conversa sobre situações em que sentiram medo.

Hora do Conto – “Vem aí um Gigante”

“Sabes, às vezes tenho medo, muuuuuuuuuuito MEDO!!!

Às vezes, tenho tanto medo que fico a tremer, a tremer e não consigo me mexer.

Vejo uma sombra grande...muito grande atrás de mim,

Parece um gigante, um gigante feio, rabugento e zangado que vai para todo o lado atrás de mim.

Eu não gosto nada!

Do que gosto mesmo é de brincar, saltar, aprender...e quando estou a tremer não consigo fazer nada. Isso não é bom!

Eu digo-lhe: Vai-te embora, gigante feio! Não te quero mais... Mas ele não vai e eu fico muito triste e assustado.

É assim que eu fico quando sinto medo. E tu?”

Prática – Abraçando o Medo

- Fechar os olhos e lembrar de um momento de medo.
- Colocar a mão no peito e observar a reação corporal.
- Inspirar como se cheirasse uma flor, expirar como soprando uma vela.
- Imaginar o medo como amigo, dizendo internamente: “Eu vejo você, você pode ficar aqui, mas eu respiro devagar”.
- Criar um “Mapa do Medo” desenhando onde sentiram a emoção.

Tarefa para casa: Observar momentos de medo e registrar como lidaram com ele.

Sessão 6 – Transformando Nojo e Aversão em Curiosidade

Objetivo:

Ensinar as crianças a lidar com nojo e aversão de forma consciente, cultivando aceitação e curiosidade.

Fundamentação teórica:

Nojo e aversão são emoções ligadas à proteção. Mindfulness permite observar essas reações sem julgamentos e promover curiosidade e aprendizagem sobre novas experiências (Goleman, 2012; Kabat-Zinn, 1990).

Habilidade a ser trabalhada:

Observação sem julgamento, aceitação emocional, curiosidade.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas

Conversa sobre situações que causam nojo ou aversão.

Hora do Conto – “A Flor Feia Bem Cheirosa”

“Há alturas em que me acontece sentir a minha cara

a transformar-se numa grande careta e meus ombros a ficarem encolhidos e colados às orelhas.

É muito esquisito!

Às vezes, o cheiro das pessoas, das coisas ou da comida faz-me tanta impressão que o meu nariz não aguenta e...lá vem uma careta outra vez!

Disseram-me que é feio fazer caretas e que devo experimentar as coisas novas e diferentes, e talvez venha a gostar! Mas eu não consigo porque tenho medo de que não seja bom para mim.

Horrível mesmo é quando vejo uma coisa que parece um bicho grande, muito feio, malcheiroso e de patas peludas a aproximar-se de mim.

Sinto tanto NOJO, tanta REPULSA, que o atiro para muito longe!

Mas agora, que olho melhor, vejo que a flor feia é muito bonita e cheirosa, quer ser minha amiga e eu fico a sentir-me mal.

É assim que eu fico quando sinto aversão. E tu?”

Prática – Curiosidade Mindful -Apresentar objeto/textura incomum.

- Observar reação inicial sem pressa.
- Explorar o objeto com todos os sentidos, respirando profundamente.
- Incentivar perguntas: “O que mais posso perceber? Que detalhes ainda não notei?”
- Registrar no “Diário da Curiosidade”.

Tarefa para casa: Observar algo que antes causava aversão e registrar a experiência.

Objetivo:

Ajudar as crianças a reconhecer a emoção da surpresa e desenvolver curiosidade e abertura para novas experiências.

Fundamentação teórica:

A surpresa é uma emoção que ativa atenção e alerta, promovendo aprendizagem e flexibilidade emocional. A prática de mindfulness permite perceber a surpresa sem reações automáticas de medo ou ansiedade, estimulando curiosidade e atenção plena (Kaiser Greenland, 2010; Siegel, 2012).

Habilidade a ser trabalhada:

Atenção plena, curiosidade, regulação da ansiedade diante do inesperado.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas e acolhimento

Conversa breve sobre situações surpreendentes da semana.

Hora do Conto – “A Adivinhação de Lili”

“Era um dia quente e ensolarado na floresta, e Lili, uma pequena lebre com orelhas grandes e fofas, estava brincando com seus amigos: o esquilo Tico, a coruja Olívia e o sapo Zé.

Eles estavam se divertindo muito, saltando e correndo pelo campo florido, quando, de repente, Lili parou, com os olhos bem abertos e as orelhas em pé.

— O que foi, Lili? — perguntou Tico, pulando para perto dela.

— Eu... eu ouvi algo! — Lili respondeu, com uma voz tremida. — Parece que alguém está se aproximando!

Todos pararam e ficaram em silêncio, tentando ouvir o que Lili tinha

ouvido. Mas não havia som algum. A floresta estava calma, apenas o vento soprando pelas árvores.

Então, de repente, um balão colorido surgiu do nada, flutuando suavemente no ar!

Todos os amigos ficaram surpresos, olhando para ele com olhos arregalados.

Lili respirou fundo e sorriu: — Que surpresa boa! Vamos ver de quem é o balão. A emoção da surpresa fez com que todos se sentissem vivos e atentos ao que acontecia ao redor.

— Uau! Que interessante! — disse Olívia, a coruja, curiosa para descobrir o que o balão escondia.

A surpresa trouxe um novo olhar para a floresta e os amigos aprenderam que nem todas as surpresas são assustadoras, algumas são simplesmente encantadoras! E tu, já tiveste uma surpresa assim?”

Prática – Respiração da Curiosidade

- Fechar os olhos e lembrar de uma surpresa recente.
- Observar sensações corporais sem julgamentos.
- Inspirar profundamente, imaginando uma caixa mágica cheia de descobertas.
- Expirar, liberando expectativas ou ansiedade.
- Compartilhar sensações com o grupo.

Tarefa para casa: Observar uma situação inesperada durante a semana e registrar como reagiram, sentindo curiosidade em vez de medo ou preocupação.

Sessão 8 – Gratidão e Alegria: Valorizar o Positivo

Objetivo:

Promover a percepção das coisas boas do cotidiano, estimulando gratidão, alegria e bem-estar emocional.

Fundamentação teórica:

A gratidão está associada a emoções positivas, satisfação com a vida e resiliência.

Práticas de atenção plena e reflexão sobre aspectos positivos do cotidiano aumentam o bem-estar e fortalecem vínculos sociais (Emmons & McCullough, 2003; Kabat-Zinn, 1990).

Habilidade a ser trabalhada:

Atenção plena, percepção de emoções positivas, fortalecimento da empatia e gratidão.

Roteiro da Sessão

Boas-vindas e acolhimento

Conversa sobre momentos felizes ou gestos de amizade durante a semana.

Hora do Conto – “O Dia Colorido de Sofia”

“Sofia acordou num dia ensolarado e sentiu o vento fresco da manhã em seu rosto. No caminho para a escola, viu flores coloridas, ouviu o canto dos pássaros e sentiu o cheiro de pão quentinho vindo da padaria.

Cada pequena coisa fez seu coração sorrir.

Na escola, a professora elogiou o desenho que Sofia fez, e um amigo compartilhou seu lanche com ela.

No final do dia, Sofia sentou-se e pensou: ‘Que dia bonito! Tantas

coisas boas aconteceram e eu nem sempre percebo. Que bom que existem tantos momentos para agradecer!

E tu, por quais pequenas coisas do dia sentes gratidão?”

Prática – Diário da Gratidão

- Fechar os olhos e lembrar de três coisas boas que aconteceram na semana.
- Sentir as sensações positivas no corpo (alegria, calor, leveza).
- Respirar profundamente e internalizar cada lembrança.
- Compartilhar com o grupo, se desejarem.

Tarefa para casa: Registrar diariamente pelo menos uma situação ou pessoa que desperte gratidão.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DA LINGUAGEM DA PAZ NO WHATSAPP PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

Janete Rocha Passos Lemos
Leandro Correa Bologna

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR ATRAVÉS DA LINGUAGEM DA PAZ NO WHATSAPP PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

O presente estudo discute a Comunicação Não Violenta (CNV) e a Linguagem da Paz como ferramenta de mediação de conflitos nas relações entre profissionais da educação, com foco no uso do aplicativo WhatsApp. A partir da perspectiva de Rosenberg (2006;2019) e de estudos linguísticos sobre a importância da escolha das palavras e das formas de linguagem, buscou-se estabelecer uma análise situada entre a linguística e a educação, enfatizando os desafios comunicacionais no ambiente escolar. Investigou-se os equívocos frequentes decorrentes da interpretação apressada de mensagens em um contexto de precarização do trabalho docente, marcado por sobrecarga e intensificação das tarefas no cotidiano escolar. Foi verificado em que medida os julgamentos moralizantes, as comparações, as ironias e construções verbais que negam a responsabilidade pessoal podem transformar a comunicação digital em um espaço de ruído e desgaste nas relações profissionais. Por outro lado, o uso consciente da linguagem escrita e de recursos digitais equivalentes à linguagem corporal (como emojis, silêncios e sinais gráficos) pode favorecer vínculos de cooperação e empatia. Ainda, investigou-se de que modo a comunicação não violenta, aplicada a uma perspectiva interdisciplinar, constitui um caminho para reduzir tensões, promover um clima institucional mais saudável e proteger a saúde mental docente em meio às condições de trabalho precarizadas.

Palavras-chave: Saúde mental docente; Interpretação de mensagens; Linguagem digital; Comunicação Não Violenta.

INTRODUÇÃO

O software WhatsApp consolidou-se como uma das principais ferramentas de comunicação no mundo contemporâneo, empregado em telefones celulares para envio instantâneo de mensagens, mídias e documentos; desde que haja a conexão com a internet. No Brasil, segundo um relatório elaborado por We Are Social e Meltwater em 2025, o aplicativo móvel é o mais utilizado pelos(as) brasileiros(as), com cerca de 169 milhões de usuários(as), sendo uma ferramenta já enraizada na cultura popular.

Nessa perspectiva, as tecnologias da informação e comunicação (TIC), tornaram-se instrumentos que potencializaram amplamente a construção de saberes de forma cooperativa, ativa e interdisciplinar, possibilitando novas formas de interação entre professores(as) e estudantes.

Com a popularização da ferramenta de mensagens, professores(as), gestores(as) e demais profissionais da educação utilizam diariamente o aplicativo para compartilhar informações, organizar atividades e resolver demandas cotidianas. A própria noção de sala de aula precisou, no contexto mais recente, ser ressignificada, visto que não se limita apenas espaço físico, mas pode ser configurada também em ambientes virtuais, como no WhatsApp, que passa a constituir um território de aprendizagem no qual diferentes individualidades e conhecimentos se encontram e dialogam.

No entanto, ao mesmo tempo que se tem vantagens em se comunicar de forma rápida e prática, essa velocidade das trocas, somado à ausência de recursos como entonação e linguagem corporal, além da sobrecarga de mensagens, favorecem equívocos de interpretação que podem gerar conflitos e desgastes nas relações profissionais.

Em muitos contextos escolares, pequenas falhas de comunicação podem gerar tensões significativas entre os(as) profissionais da educação. Situações corriqueiras, como esperar uma resposta e ser ignorado(a), podem gerar ansiedade e frustração, especialmente quando se trata de simples gestos de reconhecimento, como um “parabéns” ou “feliz aniversário” em grupos coletivos.

Mensagens institucionais, ainda que necessárias, quando formuladas de maneira acusatória, por exemplo, com alertas como “quem deixou o portão aberto, favor sempre fechar, pois coloca em risco a segurança de todos(as)” dentre outros, deixam frequentemente os destinatários apreensivos ou indignados, mesmo quando já cumprem as regras.

Outras práticas, como a cobrança de documentos fora do horário adequado ou a falta de empatia diante de comunicados sobre doença, desequilibram as parcerias entre os profissionais e evidenciam a ausência de gentileza e cuidado na comunicação cotidiana, seja para solicitar planejamento ou demandas pedagógicas e administrativas.

Nesse cenário, a Comunicação Não Violenta (CNV) e sua derivada, a Linguagem da Paz, proposta por Rosenberg (2022), apresenta-se como um caminho possível para repensar como a linguagem é utilizada nos espaços digitais.

A CNV propõe uma prática comunicacional fundamentada na empatia, na escuta ativa e na clareza das expressões, permitindo a construção de vínculos mais cooperativos. Tais princípios ganham relevância quando articulados aos estudos da Linguística, que destacam a importância das escolhas lexicais, sintáticas e discursivas para a construção de sentidos.

Busca-se, neste artigo, compreender como as formas de linguagem podem contribuir para minimizar ruídos comunicacionais no WhatsApp escolar, especialmente em um contexto marcado pela precarização do trabalho docente, que intensifica a pressão sobre a comunicação e amplia o risco de conflitos.

Assim, a Linguagem da Paz, entendida como um horizonte mais amplo de práticas discursivas voltadas à promoção do diálogo, da cooperação e da cultura de paz, conecta-se à proposta da CNV ao valorizar uma comunicação que não apenas evita a violência simbólica, mas também favorece a criação de um clima institucional mais saudável.

COMUNICAÇÃO, REDES SOCIAIS E A PRECARIZAÇÃO DOCENTE: QUAL A RELAÇÃO?

O trabalho docente no Brasil tem sido marcado por intensos processos de precarização, expressos em contratos temporários recorrentes, acúmulo de turmas, sobrecarga burocrática e ausência de condições adequadas para o exercício profissional.

Essa realidade produz não apenas desgaste físico e emocional, mas também impacta diretamente a qualidade das interações entre os profissionais da educação. Em contextos de exaustão, a comunicação tende a ser

realizada de forma apressada e fragmentada, ampliando as possibilidades de ruídos, mal-entendidos e conflitos no cotidiano escolar.

O uso do WhatsApp, embora adotado como recurso prático para agilizar a comunicação entre professores(as), gestores(as) e demais profissionais, acabou por se tornar uma extensão da jornada de trabalho. Mensagens enviadas fora do horário escolar, demandas urgentes transmitidas sem planejamento e discussões mediadas exclusivamente por texto intensificaram a sensação de constante vigilância e indisponibilidade.

A popularidade do software deve-se, em grande medida, devido a sua capacidade

[...] de compartilhar conteúdo multimidiático como mensagens de texto, imagens, vídeos, links e gravações de voz; além de possibilitar a ligação por chamadas de voz. A comunicação pode ocorrer diretamente entre dois usuários ou entre grupos de usuários agregados por meio da função de criação de grupos do aplicativo (Faria Júnior; Silveira, 2023, p. 4).

Ainda, o aplicativo de mensagens instantâneas usa a própria lista de contatos do celular para estabelecer os contatos.

No entanto, a incorporação e instalação de meios digitais nas instituições de ensino já são uma preocupação antes mesmo da popularização do WhatsApp. Kunsch, por exemplo, já discutia a necessidade de considerar as diferentes situações, condições tecnológicas, pessoal técnico, formulador de conteúdos, facilidades de acesso dos públicos para se pensar a comunicação digital a partir de planejamento correto (Kunsch, 2007).

Santaella (2003), enfatizou que a cultura se transforma cumulativamente, passando por modalidades tradicionais (oral, escrita e impressa) à cultura de massas, mídia e mundo digital. Isso implica que desde o advento da Internet e sua consequente popularização, vivemos em um ambiente altamente conectado, em que a comunicação não é linear e combina informações de múltiplas fontes simultaneamente. Assim, Santaella (2003, p. 93-94) considerou que “o diálogo, regulado e disseminado pela computação digital, tira a ênfase da autoria em favor de ‘mensagem de circuito’”.

Complementarmente, Kerchove (2003, 2015) observou que a rede

digital é essencialmente relacional e agrega a dimensão emocional, em que sentimentos e emoções sustentam interações online, impactando a imagem e reputação, tanto pessoal quanto organizacional; a dimensão da transparência e intimidade, com novas formas interativas, redefinindo os limites entre o público e o privado; e, por fim, a velocidade e a multiplicidade, quando a Internet cria uma multiplicação infinita de conversas informais, mudando a comunicação corporativa e social.

Dessa forma, a tecnologia, em vez de representar apenas uma ferramenta de cooperação, pode converter-se em mais um fator de precarização e desgaste docente. Afinal, existem questões relacionadas à sobrecarga informacional e a fragmentação, potencializadas na cultura digital, que para os(as) docentes pode significar lidar com fluxos constantes de informações, ferramentas e demandas digitais, dificultando organizar e priorizar tarefas, aumentando a sobrecarga de trabalho.

Tanto Santaella (2003) quanto Kerckhove (2015) destacaram a rapidez das interações digitais e a constante exigência de respostas. No contexto escolar na contemporaneidade e com o advento do WhatsApp, isso se traduziu em pressão para acompanhar plataformas, aplicativos, mensagens de alunos e famílias, muitas vezes fora do horário de trabalho, contribuindo para o desgaste.

No dia a dia escolar, as pequenas falhas de comunicação não apenas geram desconforto individual, mas também comprometem a dinâmica coletiva. A falta de retorno a mensagens, a ausência de reconhecimento ou a emissão de comunicados de forma impessoal contribuem para um ambiente de insegurança e desconfiança, em que cada gesto é interpretado como crítica ou desvalorização.

Essa falta de atenção às interações cotidianas fragiliza parcerias profissionais e prejudica o planejamento conjunto de atividades pedagógicas, pois os profissionais passam a se resguardar ou a responder apenas por obrigação, e não por engajamento. Além disso, a ausência de empatia diante de situações pessoais, como doença ou imprevistos, reforça uma cultura de isolamento e competição, dificultando a construção de relações de cooperação e a manutenção de um clima escolar saudável.

Há também a questão emocional, quando os sentimentos e impressões transformam-se em estímulos contínuos. Ao se pensar, por exemplo, em grupos de WhatsApp, professores(as) podem sentir-se avaliados e ex-

postos publicamente, lidando com críticas e julgamentos instantâneos, o que adiciona tensão emocional ao trabalho.

Nesse cenário, o sujeito não apenas consome mídia, mas passa a fazer parte dela, sendo supervalorizado por sua exposição e atuação em espaços virtuais, enquanto imagens e representações mediadas digitalmente passam a orientar relações sociais e posicionamentos individuais (Karhawui, 2015).

Por isso, a aplicação da CNV no contexto da comunicação digital escolar pode reduzir a sobreposição de ruídos gerados pela pressa e pela sobrecarga de trabalho, ao mesmo tempo, em que contribui para a formação de contextos institucionais mais saudáveis. Afinal, na contemporaneidade, comunicar-se no mundo digital é um elemento central nas vivências, ultrapassando seu caráter meramente funcional e configurando-se como ambiente cultural estruturante nos âmbitos material e simbólico (Karhawui; Prazeres, 2022).

Marcondes Filho (2021, p. 44) afere que a comunicação é um? processo muito raro porque envolve uma relação qualitativa com o mundo, que supõe a minha disponibilidade de receber esse novo, um encontro com a alteridade do Outro, uma experiência efetivamente diferente com aquilo que me acontece?

Para o autor, a comunicação não pode ser reduzida a uma simples transmissão de informações de um emissor para um receptor. Trata-se, na verdade, de um processo fragmentado, permeado por subjetividades, em que cada indivíduo interpreta, ressignifica e transforma aquilo que recebe. Isso demonstra que a mensagem jamais é assimilada pelo outro na mesma configuração em que foi emitida, mas passa por filtros pessoais, culturais e sociais que a reconfiguram.

Nesse sentido, a comunicação exige além da mera transmissão de conteúdos: requer disponibilidade, abertura e interesse por parte do receptor, sobretudo no que tange ao que lhe é diferente ou inusitado. Assim, o processo comunicacional não pode ser entendido como passivo, mas como uma experiência ativa de alteridade. Diante disso, é importante observar que os ruídos, falhas e incompreensões não surgem apenas com a mediação tecnológica. Eles já fazem parte da própria condição humana de comunicar-se. A tecnologia, nesse caso, amplia os canais de contato, mas não garante, por si só, experiências de escuta, de encontro ou de alteridade.

No âmbito escolar, esse conjunto de reflexões ganha centralidade diante da precarização e da sobrecarga do trabalho docente, que favorecem comunicações apressadas e superficiais. Nesse sentido, analisar os usos da linguagem no WhatsApp sob a perspectiva da CNV e da Linguagem da Paz, como veremos adiante, permite não apenas compreender a origem de ruídos comunicacionais, mas também propor caminhos para fortalecer a cooperação e proteger a saúde mental dos profissionais da educação.

Embora o aplicativo analisado ofereça agilidade e praticidade na transmissão de informações, a ausência de recursos paralinguísticos, como entonação, gestos e expressões faciais, aumenta o risco de interpretações equivocadas. Nesse sentido, analisar situações recorrentes permite evidenciar tanto os limites quanto as possibilidades do uso dessa tecnologia no cotidiano escolar.

Por isso, a comunicação entre profissionais da educação mediada pelo aplicativo de mensagens, apresenta uma série de desafios que podem ser compreendidos a partir dos fundamentos da CNV.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E LINGUAGEM DA PAZ: PRINCÍPIOS E APLICABILIDADES

A Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Rosenberg (2022), constitui-se como uma proposta que ultrapassa o campo das técnicas de linguagem e se aproxima de uma filosofia de vida pautada na empatia, na escuta ativa e na cooperação.

Rosenberg (2006) partiu da ideia fundamental de que a natureza humana é orientada pela compaixão e pela colaboração, mas destacou que os diferentes usos da linguagem podem tanto favorecer quanto afastar essa essência, aproximando-nos da violência. Vale ressaltar que a violência acompanha a história desde seus primórdios.

Como afirmou Odália (1985, p. 14), não se pode deixar de constatar que uma das condições básicas de sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais?. Essa verificação leva à conclusão de que a violência é uma característica intrínseca ao ser humano e, ao contrário dos outros animais, manifesta-se não só como instinto de autopreservação, mas também com deliberação.

Quando o indivíduo emprega a agressão como meio de solucionar desavenças ou de se posicionar em certas conjunturas, ele abdica do recurso que mais o diferencia das outras espécies: a capacidade de dialogar. De acordo com autores, é justamente essa ferramenta que precisa ser ensinada e cultivada. Tanto a família, quanto a escola devem assumir papel ativo na identificação dos sinais de violência e no desenvolvimento de estratégias capazes de minimizar ou eliminar sua presença nesses espaços e, conseqüentemente, na vida todos(as) os(as) sujeitos envolvidos(as), independente da situação em que se encontrem (Nascimento; Silva, 2024).

Para Rosenberg (2006), ao abordarmos a CNV, estamos utilizando o conceito de não-violência na mesma acepção atribuída por Gandhi, referindo-nos ao nosso estado natural de compaixão que surge quando a agressividade se distancia do coração (Rosenberg, 2006, p. 19). Nesse sentido, a CNV visa transformar a maneira como nos expressamos e ouvimos, incentivando-nos a falar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo em que oferecemos aos outros uma atenção respeitosa e empática (Rosenberg, 2006, p. 21).

Embora não constitua uma fórmula rígida, pois se adapta a diferentes estilos e contextos, ela pode ser aplicada em variados âmbitos da vida, como em relacionamentos íntimos, empresas ou em conflitos de diversas naturezas. Nas escolas, a CNV pode ser bastante pertinente, uma vez que não é necessário que todos conheçam seus princípios para que a comunicação naquele espaço seja transformada.

Rosenberg (2006) acrescentou que a escuta empática é central, definida como uma? compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo? (Rosenberg, 2006, p. 133), o que exige plena atenção ao interlocutor, a fim de conceder-lhe o tempo e o espaço necessários para que se expresse completamente e se sinta compreendido (Ibidem, p. 134). Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1987, p. 87), ao afirmar que “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”, ressaltando o valor da escuta e da troca no processo educativo. Ambos os autores valorizam muito a escuta atenta e o diálogo. Eles defendem que não devemos impor nossas ideias, mas sim construir o entendimento juntos, a partir da troca e do respeito pelas diferentes visões. Isso significa dar espaço para que o outro se expresse e se sinta compreendido, o que ajuda a criar um ambiente de cooperação, diminuindo mal-entendidos e atritos, mesmo nas conversas digitais escolares. Para os dois, a comunicação humana de verdade se baseia na troca e

no respeito às diferenças de cada um.

Para o contexto escolar, essa prática pode favorecer relações horizontais e fortalecer vínculos coletivos, pois, como enfatiza o autor, “quanto mais escutarmos os outros, mais eles nos escutarão” (Rosenberg, 2006, p. 209), permitindo reconhecer “nossa humanidade em comum” (Ibidem, p. 211). Nesse sentido, a prática da escuta atenta, defendida por Rosenberg (2006) e alinhada ao diálogo freiriano, cria relações mais justas e laços coletivos mais fortes. Ao nos dedicarmos a ouvir os outros, aumentamos as chances de sermos ouvidos também, promovendo o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Isso é fundamental para construir um ambiente de cooperação e paz.

Em síntese, o pressuposto central da CNV é que a violência não se restringe a agressões físicas, mas pode estar presente de forma sutil nas palavras, nos gestos, nos silêncios e nas formas como estruturamos nossas interações cotidianas. Assim, a CNV busca transformar padrões de comunicação baseados em julgamento, dominação e negação de responsabilidade em práticas que privilegiem o reconhecimento mútuo das necessidades humanas e a corresponsabilidade nos vínculos sociais (Rosenberg, 2006).

Se a violência na perspectiva de Rosenberg (2006) não é apenas física, mas também psicológica, é importante compreender que a CNV deve ser entendida não apenas como técnica que “resolve” conflitos de forma imediata, mas como um modo de vida que favorece a construção de relações sustentáveis, orientadas pela compaixão e pelo cuidado mútuo.

Na escola, a CNV é fundamental, uma vez que é o espaço mais privilegiado para construção do conhecimento, reflexões e para um constante processo de formação. Por isso, concorda-se com Santos (2018, p. 91) quando afirma que: “[...] caberá à escola, a partir de sua função social e política, transformar-se em espaço de convivência saudável, ou seja, construindo e vivenciando práticas de Cultura de Paz, como condição para garantir o sucesso da educação”.

A Cultura da Paz, proposição que dialoga diretamente com a CNV, é entendida como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e buscam resolver conflitos por meio do diálogo, da cooperação e do respeito à diversidade. Ao ser incorporada às práticas pedagógicas, contribui à construção de ambientes mais inclusivos e colaborativos, nos quais os sujeitos aprendem a lidar com diferenças de forma não

violenta e construtiva.

Nesse horizonte, a Linguagem da Paz, concepção também abordada por Rosenberg (2019) constitui-se como uma dimensão discursiva que sustenta tanto a CNV quanto a Cultura de Paz, pois enfatiza o papel da escolha das palavras, dos gestos e dos símbolos na mediação das relações.

Ao privilegiar construções linguísticas que favoreçam o reconhecimento e a empatia, a Linguagem da Paz torna-se um recurso essencial à escola para enfrentar os desafios comunicacionais contemporâneos, em especial aqueles que emergem em contextos de precarização do trabalho docente e intensificação das interações digitais.

Por isso, a Linguagem da Paz e CNV são partes indissociáveis, na medida em que partem da mesma premissa de que os conflitos não são apenas atribuídos à violência física, mas também envolvem questões psicológicas e comunicacionais. Seu propósito é servir à vida, criando conexões baseadas em empatia, compaixão e corresponsabilidade.

A Linguagem da Paz, em sua concepção, ancora-se em indagações primordiais, a exemplo de: “o que está vivo em nós?” e “o que podemos fazer para tornar a vida mais maravilhosa?”. Essas percepções ampliam a perspectiva da comunicação para além da resolução pontual de conflitos, em direção a um modo de vida (Rosemberg, 2019).

Segundo Rosemberg, a Linguagem da Paz também traz consigo dimensões: intrapessoal, com a auto empatia, reconhecimento dos próprios erros e a identificação das necessidades individuais; interpessoal, com a escuta empática e a expressão clara de sentimentos/necessidades que favoreçam a cooperação, reduzindo mal-entendidos e sistêmica, ao transformar práticas sociais, educacionais e institucionais, a linguagem da paz se conecta à justiça restaurativa e à transformação de estruturas de dominação.

A escola, como espaço de convivência, deve ser também um espaço de paz, por isso, a Linguagem da Paz e a CNV, que promovem a Cultura da Paz, são ferramentas pedagógicas bastante frutíferas, enquanto possibilitam lidar com a diversidades, a redução de danos e o fortalecimento do diálogo. Afinal, a Cultura e a Linguagem da Paz não apenas favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também reforça a função social da escola como promotora de cidadania e de relações humanas pautadas

pelo respeito mútuo e pela solidariedade.

Almeida (2019) argumenta que a eficácia da CNV depende não apenas da intenção, mas também da estrutura linguística empregada. Nota-se que, expressões que contenham julgamentos moralizantes, comparações depreciativas, ironias ou exageros tendem a intensificar os conflitos, ao passo que a clareza nas observações, a manifestação autêntica de sentimentos e a responsabilização individual pelo discurso contribuem à pacificação das interações.

Com base nessas reflexões, compreende-se que a CNV não se restringe apenas a evitar palavras agressivas, mas implica desenvolver uma postura comunicativa integral, que envolve empatia, consciência sobre os efeitos do discurso e disposição para escutar ativamente o outro.

Esses atravessamentos entre a escola e perspectivas pacíficas possibilitam também pensar em formas de melhorar a comunicação interna, especialmente através de redes sociais que, por vezes, limitam a comunicação humana. A linguagem digital (como no WhatsApp escolar) exige atenção especial, pois a ausência de linguagem corporal e a sobrecarga docente ampliam o risco de ruídos comunicacionais. Nesse contexto, recursos da CNV, pedidos claros, distinção entre observação e julgamento, valorização das necessidades comuns, tornam-se fundamentais.

Um dos equívocos mais frequentes diz respeito ao uso de frases curtas e objetivas, muitas vezes redigidas às pressas, que podem ser percebidas como ríspidas. Por exemplo, uma mensagem como “Entreguem os relatórios hoje” pode soar como imposição, gerando desconforto entre os docentes.

À luz da CNV, seria possível reformular a mensagem para explicitar a necessidade e assumir responsabilidade pelo pedido: “Preciso organizar os relatórios ainda hoje para enviar à coordenação. Vocês conseguem me enviar até o final do dia?”. A mudança estrutural do enunciado demonstra como as escolhas linguísticas impactam diretamente na recepção da mensagem.

Outro aspecto diz respeito ao silêncio digital, expresso pela ausência de respostas em grupos ou pela demora em interagir com determinada solicitação. Em contextos de sobrecarga de trabalho, o não responder não implica necessariamente descaso, mas pode ser interpretado como desin-

teresse ou resistência. A CNV contribui nesse ponto ao propor a prática da empatia, sugerindo que gestores e colegas considerem as condições de trabalho antes de atribuir julgamentos. Da mesma forma, quem se vê impossibilitado de responder pode utilizar estratégias simples, como sinalizar rapidamente a leitura da mensagem e indicar um prazo possível para retorno.

Também se observa a recorrência de recursos gráficos e visuais que, embora enriqueçam a comunicação digital, podem gerar ambiguidades. O uso de letras maiúsculas, por exemplo, tende a ser interpretado como “grito”, enquanto a repetição de pontos de exclamação ou interrogações pode transmitir impaciência ou ironia. Emojis e figurinhas, por sua vez, podem atenuar ou intensificar o sentido de uma frase, dependendo do contexto. Ao analisar esses recursos como formas de linguagem não verbal no ambiente digital, evidencia-se que sua utilização consciente pode aproximar os interlocutores, mas o uso descuidado pode ampliar os ruídos comunicacionais.

Por fim, é importante destacar que o contexto de precarização docente intensifica esses equívocos. A sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados e a extensão da jornada para os espaços digitais reduzem o tempo disponível para elaborar mensagens cuidadosas.

Como argumenta Mota (2019), a CNV possui potencial preventivo, ajudando a evitar que pequenos mal-entendidos se transformem em conflitos mais amplos. Nesse sentido, práticas simples, como explicitar sentimentos, reconhecer limites pessoais e formular pedidos claros, podem ressignificar o uso do WhatsApp como ferramenta de cooperação, em vez de fonte de desgaste. Incentivar a cultura da paz e a linguagem da paz na escola significa também assumir que o diálogo, o respeito às diferenças e a empatia devem atravessar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os meios digitais de interação.

Quando a escola promove atividades de educação socioemocional, círculos de diálogo, mediação de conflitos e práticas comunicacionais pautadas pela escuta e pela identificação das demandas de todos os envolvidos, ela cria um ambiente mais colaborativo e menos propenso ao desgaste. Nesse sentido, a incorporação da linguagem da paz às interações virtuais, como nos grupos de WhatsApp escolares, pode reduzir ruídos comunicacionais, ironias e julgamentos apressados, favorecendo vínculos de cooperação.

Essas estratégias comunicacionais dialogam diretamente com a formação continuada de professores, que se configura como um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e desenvolvimento profissional. Afinal, a formação pode ser entendida “[...] como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais.” (Prada et al., 2010, p. 370)

Ao investir na formação in lócus, os docentes podem articular teoria e prática, aprimorando não apenas suas práticas pedagógicas, mas também a gestão de relações interpessoais e comunicacionais no cotidiano escolar (Veiga, 2012; Souza, 2016). Assim, a formação contínua fortalece a capacidade dos professores de lidar com desafios complexos, estabelecer diálogos empáticos e construir ambientes educativos mais colaborativos e humanizados.

Assim, a escola contribui não apenas à formação dos saberes e práticas, mas também ao fortalecimento das relações pessoais, profissionais e institucionais, oferecendo aos(as) docentes e demais envolvidos um espaço comunicacional mais saudável e coerente com os princípios de uma educação humanizadora. Para Nascimento e Silva (2024, p. 6):

Dessa maneira, a busca por essa liberdade perpassa por estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos que compõem os amplos espaços de atuação dos professores. Essa relação é forjada no calor de um processo contínuo de diálogo e reflexão e deve ser inerente ao seu próprio cotidiano. Assim, aponta-se como pilar, o caráter contínuo em que a formação docente deve se inscrever, visto que sem ele as percepções do cotidiano e de seus desafios correm o risco de permanecer incólumes.

Portanto, a formação continuada de professores(as), que parte de problemáticas que já urgem no contexto escolar, não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos e é capaz de promover reflexão crítica, engajamento coletivo e empatia nas interações.

Ao investir em práticas formativas contínuas e contextualizadas, que objetivem harmonizar conflitos e fomentar a Cultura da Paz por meio da Linguagem e da Comunicação Não Violenta, a escola fortalece não apenas as competências pedagógicas, mas também as relações interpessoais

e institucionais, criando um ambiente propício à colaboração, ao respeito mútuo e à construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Dessa forma, a formação docente se estabelece como um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional e pessoal, garantindo que os desafios do dia a dia sejam enfrentados com consciência, diálogo e compromisso ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se discutir de que modo a comunicação entre profissionais da educação, mediada pelo WhatsApp, apresenta inúmeros desafios decorrentes tanto das especificidades da linguagem digital quanto das condições de precarização do trabalho docente. Frases curtas, silêncios interpretados como descaso e o uso ambíguo de recursos gráficos são exemplos de situações que, embora comuns, podem gerar ruídos comunicacionais e intensificar tensões em um ambiente já marcado pela sobrecarga e pela pressão constante.

Nesse contexto, a CNV e a Linguagem da Paz mostram-se abordagens valiosas, capazes de promover uma comunicação mais clara, empática e cooperativa. Ao articular os fundamentos de Rosenberg (2006; 2019), este artigo buscou demonstrar que a linguagem, mesmo em ambientes digitais, pode ser transformada em espaço de cuidado coletivo. As reflexões aqui apresentadas apontam à necessidade de que escolas e redes de ensino considerem a formação docente também sob o viés da comunicação digital, oferecendo subsídios para que professores e gestores desenvolvam práticas comunicacionais mais conscientes.

Ao mesmo tempo, reconhece-se como limite o fato de este estudo ter caráter teórico-reflexivo, não contando com a análise empírica de interações reais. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras aprofundem essa perspectiva, investigando diretamente os usos da CNV em grupos de WhatsApp escolares e seus efeitos sobre as relações de trabalho.

Conclui-se, assim, que a CNV aplicada à comunicação digital constitui um caminho promissor para enfrentar os desafios do cotidiano escolar, fortalecendo vínculos profissionais, prevenindo conflitos e contribuindo para a proteção da saúde mental dos docentes em um contexto de precarização.

Referências

DE ALMEIDA, Rodrigo Bilieri. A importância do estudo das linguagens para a comunicação não violenta. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1304> >. Acesso em: 13 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KARHAWI, Issaaf. Espetacularização do Eu e# selfies: um ensaio sobre visibilidade midiática. In: **Congresso Internacional em Comunicação e Consumo (ComuniCon 2015), São Paulo, Brasil. Recuperado de 18_GT06_KARHAWI. pdf (espm. br)**. 2015.

DE KERCKHOVE, Derrick. Texto, contexto e hipertexto: três condições da linguagem, três condições da mente. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 07-12, 2003. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/issue/view/266> >. Acesso em: 13 set. 2025

KRÖHLING KUNSCH, Margarida M. Comunicação organizacional na era digital: contextos, percursos e possibilidades. **Signo y pensamiento**, n. 51, p. 38-51, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232007000200005&script=sci_arttext >. Acesso em: 13 set. 2025.

MARCONDES FILHO, C. **Ensaio sobre a incomunicação**. 2012.

GOMES, V. A. **WhatsApp em sala de aula: comunicação docente e discente**. Orientadora: Patrícia Margarida Farias Coelho. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2017.

DO NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho; DE OLIVEIRA SILVA, Leysiane Gomes. Comunicação não-violenta, cultura de paz nas escolas e a formação continuada de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 17, n. 36, p. e20103-e20103, 2024. Disponível em: < <https://ufs.emnuvens.com.br/revtee/article/view/20103> >. Acesso em: 13 set. 2025.

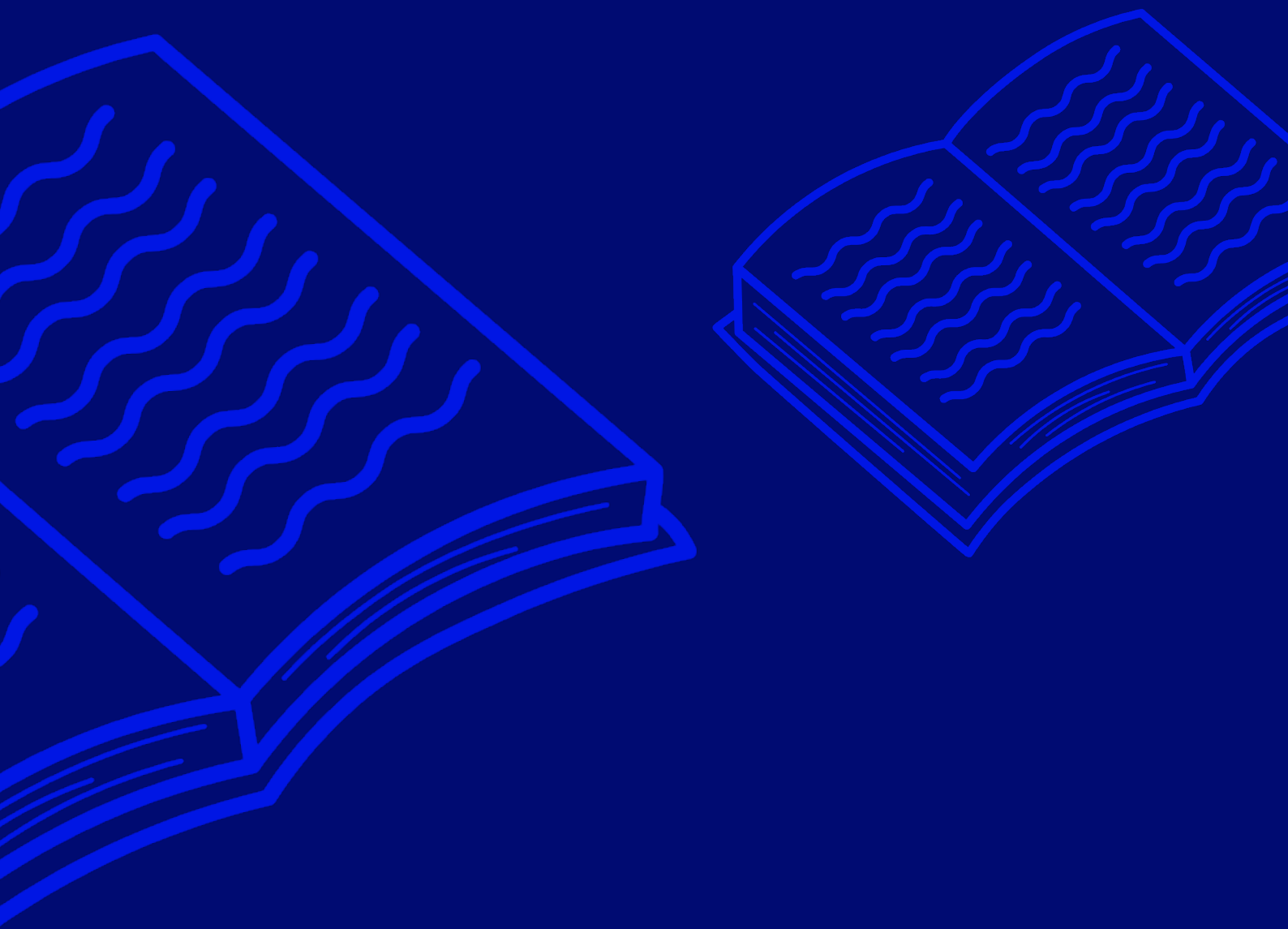
ODÁLIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense. 1985

ROSENBERG, Marshall. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo**. Palas Athena Editora, 2019.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**. Alma dos Livros, 2022.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa et al. A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 4, n. 2, p. 89-89, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.grupotiradentes.com/ideiaseinovacao/article/view/5611>>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOCIAL, We are. Your ultimate guide to the evolving digital world!. **We Are Social**, 2025. Disponível em: < <https://wearesocial.com/us/blog/2025/02/digital-2025-the-essential-guide-to-the-global-state-of-digital> >. Acesso em: 13 set. 2025.



O Papel da Mídia e a Expansão para Outros Contextos Sociais

O PAPEL DAS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ: ALIADAS OU OBSTÁCULOS?

Fabiana Teixeira Boiani
Kelly Caetano Calegari Laide

O PAPEL DAS MÍDIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ: ALIADAS OU OBSTÁCULOS?

RESUMO

Este artigo investiga o papel ambivalente das mídias sociais na promoção da cultura de paz por meio da educação, com ênfase na relevância da educação infantil como etapa fundante desse processo. Discute-se como as plataformas digitais podem favorecer o diálogo, a empatia, a resolução não violenta de conflitos e a inclusão, ao mesmo tempo em que também podem amplificar práticas de desinformação, discursos de ódio, polarização e violência simbólica. Com base em referências teóricas e exemplos práticos vivenciados em contextos escolares, analisa-se de que forma o uso crítico, ético e mediado das redes sociais pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a paz. Destacam-se ações concretas de mediação pedagógica que potencializam o uso das mídias digitais como ferramentas para a convivência respeitosa, a escuta ativa e a construção de ambientes educativos pacíficos. Conclui-se que, diante de uma mediação intencional e formativa, as mídias sociais podem se constituir como aliadas na promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Palavras-chave: cultura de paz; mídias sociais; educação infantil; educação; convivência escolar.

ABSTRACT

This article investigates the ambivalent role of social media in promoting a culture of peace through education, with an emphasis on the relevance of early childhood education as a foundational stage in this process. It discusses how digital platforms can foster dialogue, empathy, non-violent conflict resolution, and inclusion, while at the same time amplifying practices of disinformation, hate speech, polarization, and symbolic violence. Based on theoretical references and practical examples experienced in school contexts, the article analyzes how the critical, ethical, and mediated use of social networks can contribute to the formation of individuals committed to peace. It highlights concrete pedagogical mediation actions that enhance the use of digital media as tools for respectful coexistence, active listening,

and the construction of peaceful educational environments. It concludes that, when intentionally and formatively mediated, social media can become allies in promoting a culture of peace within the school environment.

Keywords: culture of peace; social media; early childhood education; education; school coexistence environment.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, as mídias sociais exercem influência significativa sobre a vida educativa e social de crianças, adolescentes e adultos assim como afirma Martín-Barbero (2003) sobre mediação cultural e comunicação. Mais do que simples canais de informação, essas plataformas participam ativamente da construção de identidades, da formação de discursos e da mediação de relações interpessoais. O cotidiano escolar, por sua vez, não está dissociado dessa realidade: a cultura digital atravessa as salas de aula, os corredores e as dinâmicas de convivência entre os sujeitos.

Frente à Lei nº 13.663/2018 “a promoção da cultura de paz como diretriz da educação nacional” (BRASIL, 2018), que institui a promoção da cultura de paz como diretriz do sistema educacional brasileiro, torna-se imprescindível refletir sobre o papel das mídias sociais nesse processo. Afinal, tais ambientes virtuais podem, simultaneamente, servir como espaços de empatia, escuta e inclusão, ou como terrenos férteis para a intolerância, o discurso de ódio e a radicalização.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica do papel ambivalente das mídias sociais na educação para a cultura de paz. Parte-se do entendimento de que o uso ético, crítico e mediado dessas ferramentas é fundamental para que possam contribuir positivamente na formação de sujeitos capazes de dialogar, respeitar a diversidade e resolver conflitos de forma não violenta. “A cultura de paz consiste em valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas profundas por meio do diálogo e da negociação entre as pessoas, os grupos e as nações” (UNESCO, 1999, p. 1).

MÍDIAS SOCIAIS COMO ALIADAS NA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ

No ambiente educacional, as mídias sociais podem se constituir em instrumentos pedagógicos eficazes quando utilizadas para promover o diálogo, a empatia, a convivência respeitosa e a valorização da diversidade. “Educar para a paz significa criar condições para que as pessoas aprendam a respeitar a vida, a dignidade humana e a diversidade, exercitando a solidariedade e a justiça social” (GADOTTI, 2006, p. 45). Esta seção apresenta exemplos práticos e situações reais de como as redes digitais vêm sendo apropriadas com intencionalidade educativa para o fortalecimento da cul-

tura de paz nas escolas.

Espaços de diálogo e empatia digital

Plataformas como blogs, fóruns, canais de vídeo e perfis temáticos em redes sociais permitem a criação de comunidades virtuais com propósito comum. Esses espaços favorecem a escuta ativa, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e da convivência pacífica.

Um exemplo significativo é o projeto realizado por alunos do 8º ano de uma escola municipal de Belo Horizonte, que criaram a página “Juventude da Paz” no Instagram. A iniciativa surgiu como resposta a casos de bullying ocorridos na escola e teve apoio da coordenação pedagógica. Os próprios estudantes gravavam vídeos curtos relatando suas experiências de escuta, perdão e acolhimento, além de promoverem reflexões sobre convivência e respeito. O perfil tornou-se um canal ativo de troca positiva entre os jovens e foi incorporado como ferramenta transversal nas aulas de Língua Portuguesa e Projeto de Vida.

Promoção da resolução não violenta de conflitos e mediação escolar

As mídias sociais também têm potencial para difundir práticas restaurativas e fomentar a mediação de conflitos no espaço escolar. Grupos de estudantes, com o apoio de educadores, podem divulgar ações como círculos de paz, rodas de conversa e acordos de convivência mediados, inspirando outras instituições a adotarem metodologias semelhantes.

Em algumas redes de ensino, por exemplo, os perfis institucionais de escolas públicas passaram a divulgar experiências de mediação escolar com o objetivo de tornar visíveis estratégias não violentas de resolução de conflitos. Ao relatar histórias reais de reconciliação e escuta ativa entre pares, essas páginas promovem valores restaurativos e fortalecem uma cultura institucional pautada no cuidado e na corresponsabilidade.

Mobilização para valores democráticos e inclusão

As mídias sociais também funcionam como canais de mobilização para causas que defendem os direitos humanos, a justiça social e a equidade, temas centrais à cultura de paz. Campanhas digitais que abordam o combate ao racismo, a valorização da diversidade, os direitos das crianças e adolescentes, e a inclusão de pessoas com deficiência contribuem para ampliar o repertório ético e político dos jovens.

A participação estudantil em ações como o Setembro Amarelo, o Dia da Consciência Negra ou a Semana da Diversidade pode ser incentivada por meio da produção e divulgação de conteúdos em redes como TikTok, Instagram e YouTube. Ao articular linguagem digital com engajamento social, essas ações não apenas ampliam o alcance das mensagens de paz, como também estimulam o protagonismo juvenil e o compromisso com a transformação da realidade.

MÍDIAS SOCIAIS COMO OBSTÁCULOS À CULTURA DE PAZ

Apesar de seu potencial formativo, as mídias sociais também apresentam riscos significativos à promoção da cultura de paz. A ausência de mediação crítica, aliada à lógica algorítmica das plataformas digitais, pode favorecer práticas de exclusão, hostilidade, desinformação e violência simbólica. Nas escolas, esses desafios se manifestam concretamente, exigindo ações pedagógicas deliberadas para contê-los e transformá-los em oportunidades de aprendizagem ética e cidadã.

Polarização e afetividade negativa

Embora as redes sociais estimulem a comunicação entre diferentes sujeitos, muitas vezes o que se observa é o reforço de bolhas de opinião e a intensificação de sentimentos negativos, como raiva, intolerância e desprezo pelo pensamento divergente. Essa dinâmica dificulta o surgimento de uma empatia genuína entre grupos distintos, comprometendo o diálogo e o respeito mútuo.

Durante um projeto interdisciplinar sobre eleições e cidadania em uma escola da rede pública, estudantes começaram a se atacar nas redes sociais devido a divergências político-ideológicas. Os conflitos virtuais migraram para o ambiente escolar, gerando tensão entre colegas. A equipe

docente, ao perceber o agravamento da situação, promoveu oficinas de escuta ativa, argumentação ética e respeito à diversidade de pensamento, conseguindo reorientar o debate para uma perspectiva mais democrática e pacífica.

Disseminação de fake news e desinformação

Outro desafio recorrente é a propagação de notícias falsas entre os estudantes, o que pode gerar insegurança, conflitos e interpretações equivocadas sobre situações escolares. A falta de letramento digital crítico torna os jovens mais suscetíveis à manipulação de informações. O uso acrítico das tecnologias pode favorecer a circulação de desinformação entre estudantes (Valente, 2021).

Um caso emblemático ocorreu em uma escola pública quando alunos do 9º ano compartilharam nos stories do Instagram uma falsa notícia sobre um suposto caso de violência nas dependências escolares. A repercussão gerou pânico entre as famílias e resultou na suspensão das aulas por dois dias. O episódio evidenciou a necessidade urgente de trabalhar competências informacionais e de desenvolver o senso de responsabilidade sobre o que se compartilha online.

Discurso de ódio e violência simbólica

Narrativas intolerantes ou ofensivas circulam com frequência nas mídias sociais e, quando consumidas sem mediação, tendem a ser reproduzidas pelos jovens, reforçando padrões de preconceito, exclusão e violência simbólica.

Em uma escola do interior do Paraná, uma estudante foi alvo de ataques em um grupo no Facebook por causa de sua aparência física. As piadas e ofensas ultrapassaram o ambiente virtual, afetando sua autoestima, seu rendimento escolar e suas relações interpessoais. A gestão da escola promoveu, então, uma mediação entre os envolvidos e iniciou um ciclo de oficinas sobre convivência ética nas redes sociais, trabalhando o respeito à dignidade do outro e os impactos do discurso violento.

Fragilidade da alfabetização digital e emocional

A ausência de uma educação midiática crítica contribui para o uso reativo, impulsivo e pouco reflexivo das plataformas digitais. Muitos jovens ainda não desenvolvem a capacidade de interpretar conteúdos de forma crítica, nem de regular suas emoções diante de interações negativas ou opiniões divergentes.

Esse quadro reforça a importância de integrar ao currículo escolar propostas que articulem o letramento digital com o desenvolvimento socioemocional. A formação para a escuta, o autorrespeito e a empatia deve estar presente em diferentes disciplinas, contribuindo para formar sujeitos capazes de atuar com responsabilidade também no ambiente digital.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE EM AÇÃO PELA CULTURA DE PAZ

A construção de uma cultura de paz no ambiente digital não é um processo espontâneo. Requer mediação constante, compromisso ético e ações coordenadas entre escola, família e sociedade. O uso das mídias sociais, quando deixado à deriva ou tratado apenas como ameaça, tende a reproduzir dinâmicas de exclusão, hostilidade e desinformação. Por outro lado, quando abordado de forma pedagógica, o ambiente digital pode se tornar um espaço fértil para o diálogo, o respeito mútuo e a cidadania.

A escola como espaço formador de consciência digital e ética

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação do ser humano. Nesse período constroem-se as bases da identidade, das emoções e das primeiras formas de relação com o mundo. Cada experiência vivida pela criança contribui para moldar quem ela é e quem poderá se tornar. O contato cotidiano com exemplos, atitudes e saberes que afirmam a dignidade do outro, sustentados por valores como igualdade, fraternidade, liberdade e solidariedade, favorece a construção de uma nova cultura social.

Na educação infantil, esse processo encontra um espaço privilegiado. A criança nasce em um universo cultural já repleto de formas elaboradas de expressão humana e passa a interagir com elas desde muito cedo. O brincar, a linguagem, a arte, a música e os gestos de cuidado não são apenas atividades cotidianas, mas meios pelos quais ela internaliza modos

de pensar, sentir e agir presentes em sua cultura. Nessas interações com pares e adultos, a criança elabora sua identidade e aprende a conviver de forma ética.

As descobertas da neurociência confirmam a importância desse período: trata-se de uma fase de intensa atividade neural, em que as experiências contribuem para a formação do córtex cerebral e fortalecem as potencialidades da mente. Isso significa que cada brincadeira, narrativa ou gesto de cuidado deixa marcas profundas no desenvolvimento integral.

Na prática pedagógica da educação infantil, a cultura de paz é cultivada por meio de vivências cotidianas que favorecem a convivência ética. Rodas de conversa que acolhem sentimentos e pontos de vista, histórias que apresentam narrativas de solidariedade e respeito, jogos coletivos que ensinam a negociar regras, dramatizações que convidam à empatia e momentos de partilha que educam para a paciência e o cuidado mútuo são exemplos de situações simples, mas significativas. Essas experiências ensinam a resolver conflitos de forma pacífica, a escutar o outro, a cooperar e a valorizar a diversidade. Nesse sentido, Oliveira (2019) ressalta que a educação infantil fundamenta-se na interação, no brincar e no cuidado, elementos que se tornam práticas estruturantes da convivência ética.

A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de aprendizagem formal, mas um lugar onde se brinca, cresce e aprende a viver junto. Ela assume o papel de mediadora de novos valores e conhecimentos, criando condições para que comportamentos de respeito, empatia e solidariedade sejam internalizados pelas crianças. O trabalho pedagógico intencional, baseado nas interações, garante que as relações construídas no cotidiano escolar se tornem sementes para uma convivência ética e crítica.

Esse movimento, porém, não se restringe à escola. A família e a sociedade também participam desse processo, oferecendo exemplos, referências e ambientes de convivência que dialogam com o que é vivido na instituição educativa. Quando esses três espaços: escola, família e sociedade atuam de forma integrada, fortalecem a formação de sujeitos capazes de construir relações mais justas e solidárias, dentro e fora do ambiente digital.

Assim, a cultura de paz não surge espontaneamente: precisa ser cultivada desde os primeiros anos, por meio do brincar cooperativo, do cuidado com as interações e do compromisso coletivo com a dignidade huma-

na. É na educação infantil que esse caminho se inaugura, preparando as crianças para interagir de forma ética em qualquer contexto, inclusive no mundo digital que as espera no futuro.

Essas experiências iniciais favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais que, em etapas posteriores, possibilitam uma atuação crítica e responsável também no espaço digital. A mediação pedagógica permanece central nos anos seguintes da escolarização, assumindo novas formas diante das demandas contemporâneas. Professores que promovem atividades voltadas à empatia digital, à escuta ativa e à produção ética de conteúdos contribuem para a formação de sujeitos reflexivos e comprometidos com uma convivência democrática.

Projetos interdisciplinares que integram plataformas digitais com foco no diálogo, na cooperação e no protagonismo estudantil evidenciam que a escola pode transformar as mídias sociais em instrumentos de participação crítica e responsável. Nesse horizonte, cabe à instituição educativa não apenas restringir o uso das redes, mas orientar e ampliar o repertório ético dos alunos, articulando a educação midiática à cultura de paz em todas as etapas da formação.

O papel da família como mediadora do uso consciente das redes

A família é a primeira referência de convivência e valores para crianças e adolescentes. Ao estabelecer limites saudáveis, supervisionar o uso das redes sociais e promover conversas reflexivas sobre os conteúdos acessados, os responsáveis contribuem de forma decisiva para a formação de um sujeito capaz de conviver com o outro em contextos digitais e presenciais. Esse papel mediador é fundamental na educação infantil, já que a participação da família amplia a aprendizagem da convivência ética e do respeito mútuo (Oliveira, 2019).

A escuta empática, o exemplo no uso das tecnologias e a valorização do diálogo como instrumento de resolução de conflitos tornam-se práticas cotidianas que complementam o trabalho desenvolvido na escola. Essa parceria é indispensável para que a mediação da cultura de paz ultrapasse o espaço formal da educação e alcance o ambiente doméstico.

Políticas públicas e o compromisso com uma educação para paz digital

Cabe ao poder público fomentar políticas educacionais que articulem o uso das mídias digitais com a promoção da paz e dos direitos humanos. Iniciativas como programas de mediação escolar, formação continuada de professores em educação midiática e incentivo a projetos de convivência digital devem ser ampliadas e fortalecidas.

Além disso, é fundamental que legislações educacionais e diretrizes curriculares reconheçam a cultura de paz e a cidadania digital como competências transversais, orientando escolas a planejarem ações integradas que envolvam toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mídias sociais, quando utilizadas com responsabilidade, ética e criticidade, podem ser instrumentos valiosos na construção de uma cultura de paz. Elas possibilitam o diálogo, a escuta ativa, a valorização da diversidade e a promoção de direitos humanos, elementos centrais para uma convivência pacífica e democrática. No entanto, sem orientação educativa, essas plataformas tendem a reproduzir e até intensificar lógicas de polarização, desinformação e violência simbólica.

A educação, nesse contexto, desempenha papel fundamental. É por meio dela que se forma o sujeito capaz de agir com empatia, de mediar conflitos com autonomia e de exercer sua cidadania de maneira ética também no ambiente digital. A educação infantil, em particular, ocupa uma posição estratégica nesse processo. Nos primeiros anos de vida, as crianças internalizam valores, atitudes e modos de convivência que servirão de base para toda a trajetória formativa. Essas competências inaugurais preparam a criança para interações éticas, respeitosas e críticas em qualquer contexto, inclusive nas plataformas digitais do futuro.

Conforme descrito pela UNESCO (1999), a cultura de paz implica promover justiça social, respeito às diferenças, cooperação e resolução não violenta de conflitos, valores que precisam ser cultivados desde a infância, tanto no convívio presencial quanto nas interações virtuais.

As mídias sociais, por si só, não são boas nem más. Tudo depende do

uso que se faz delas e da formação que se oferece aos seus usuários. Cabe à escola assumir seu papel formador, ensinando os estudantes a lidar com frustrações, a reconhecer o outro e a debater com respeito. Nessas práticas está a base da cultura de paz, que deve se estender também ao território digital.

Para tanto, é necessário investir em projetos interdisciplinares, ampliar o diálogo com as famílias e implementar políticas públicas que reconheçam o ambiente virtual como um espaço educativo legítimo. Somente assim será possível transformar as redes sociais em aliadas da convivência ética, da justiça e da solidariedade. Ao valorizar a infância como etapa formadora de consciência ética e digital, assegura-se que as crianças construam relações respeitosas e empáticas ao longo de toda a vida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção da cultura de paz como diretriz da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação para a paz: um desafio urgente**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 17. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2020.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Por que primeira infância?** São Paulo: NCPI, [s.d.]. Disponível em: <https://ncpi.org.br/primeira-infancia/>. Acesso em: 06 set. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

UNESCO. **Declaração sobre uma Cultura de Paz**, 1999. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 28 jul. 2025.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias na educação: possibilidades e desafios para a construção da cultura de paz**. In: PRADO, Maria Elisabeth Bianconcini et al. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Loyola, 2021. p. 83-98.

**ENTRE O CONFRONTO E A ESCUTA:
VALORES-NOTÍCIA SOB A PERSPECTIVA DA
PAZ NAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013**

Bárbara Libório

Entre o confronto e a escuta: valores-notícia sob a perspectiva da paz nas Jornadas de Junho de 2013

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os valores-notícia a partir da perspectiva do jornalismo para a paz, conforme formulada por Johan Galtung (2006), e desenvolvida por autores como Lynch e McGoldrick (2007), Barbosa e Seridório (2017) e Salinas (2014). Parte-se da hipótese de que os critérios tradicionais de noticiabilidade, frequentemente tratados como neutros e técnicos, operam como dispositivos ideológicos que organizam a visibilidade pública e moldam a constituição da esfera do que é considerado legítimo, relevante ou digno de atenção. A análise empírica baseia-se na cobertura das manifestações de junho de 2013 pela Folha de São Paulo, com foco nas edições dos dias 7, 8, 12 e 13 de junho. A partir do referencial teórico-crítico, demonstra-se como os valores-notícia foram mobilizados de forma a reforçar a lógica do jornalismo de guerra, centrada na negatividade, no conflito e na polarização. Em contraponto, discute-se como a reinterpretção desses valores sob a lente da escuta, da complexidade e da transformação social pode ampliar a pluralidade da esfera pública e contribuir para uma prática jornalística comprometida com a justiça simbólica, a dignidade dos sujeitos e a construção de um comum democrático. A análise empírica aqui apresentada foi desenvolvida a partir de investigação conduzida na dissertação de mestrado da autora.

Palavras-chave: valores-notícia; jornalismo para a paz; visibilidade pública; escuta; manifestações de 2013.

Por que certos fatos ganham destaque nas manchetes enquanto outros, igualmente relevantes, permanecem invisíveis? Quem decide o que é notícia — e com base em que critérios? No centro dessas perguntas estão os valores-notícia, tradicionalmente definidos como atributos objetivos que tornam um acontecimento mais “noticiável”, como relevância, ineditismo, impacto e negatividade. Apresentados por décadas como filtros neutros, esses critérios sustentaram a promessa de imparcialidade que legitimou a racionalidade jornalística industrial. No entanto, essa normatividade técnica mascara escolhas políticas e simbólicas que organizam a visibilidade pública, definindo quem aparece, quem fala, quem é escutado e quem permanece silenciado.

Ao longo das últimas décadas, estudos clássicos e contemporâneos vêm demonstrando que os valores-notícia são práticas de mediação social e cultural, atravessadas por rotinas institucionais, disputas de poder, convenções de linguagem e imaginários hegemônicos. Mais do que instrumentos técnicos de seleção, eles operam como operadores ideológicos que participam da constituição da esfera pública, orientando o reconhecimento de sujeitos, causas e sofrimentos legítimos. A crítica aos valores-notícia, portanto, não pode se limitar à sua eficácia operacional; ela exige um deslocamento epistemológico que compreenda o jornalismo como prática situada, moldada por relações de poder, disputas simbólicas e projetos de mundo.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os valores-notícia a partir da perspectiva da paz, conforme formulada por Johan Galtung (2006), e desenvolvida por autores como Lynch e McGoldrick (2007), Barbosa e Seridório (2017) e Salinas (2014). Ao contrário da lógica predominante do “jornalismo de guerra” — centrada no conflito, na negatividade e na dramatização —, o jornalismo para a paz propõe uma reinterpretação dos critérios de noticiabilidade que privilegie a escuta, a complexidade, o contexto e a transformação. Trata-se de um projeto ético e político que desloca o foco da espetacularização para a responsabilização, da objetividade neutra para a escuta comprometida.

A análise parte da cobertura das manifestações de junho de 2013 pela Folha de São Paulo, com base em pesquisa realizada em minha dissertação de mestrado. Focamos nas edições dos dias 7, 8 e 12 de junho, que cobriram os primeiros protestos organizados pelo Movimento Passe Livre

(MPL). Por meio da análise de títulos, imagens, estrutura editorial e escolhas lexicais, buscamos compreender como os valores-notícia foram mobilizados para construir certos enquadramentos — ora criminalizantes, ora legitimadores —, e quais possibilidades emergem para sua ressignificação sob a lente do jornalismo para a paz.

A hipótese central é que os valores-notícia, ao serem reconfigurados a partir de uma ética da escuta e do reconhecimento, podem operar como instrumentos simbólicos de transformação. Em vez de apenas reproduzir dicotomias e reforçar hierarquias, eles podem ser reorientados para ampliar a pluralidade da esfera pública, acolher a complexidade dos conflitos e promover a dignidade das vozes historicamente marginalizadas. Ao articular valores-notícia, escuta e pertencimento, o artigo propõe repensar o jornalismo não como espelho da realidade, mas como prática de world-making — uma forma de participar da disputa sobre o que importa, para quem, e por quê.

Valores-notícia: critérios de seleção ou operadores ideológicos?

O conceito de valores-notícia (ou critérios de noticiabilidade), refere-se aos atributos que tornam certos acontecimentos mais suscetíveis de se tornarem notícia. Ele surgiu como tentativa de sistematizar os fatores que influenciam a seleção e hierarquização dos fatos pelos meios de comunicação, especialmente em contextos nos quais há muito mais acontecimentos do que espaço para narrá-los.

A primeira sistematização formal do conceito foi apresentada por Galtung e Ruge (1965) que identificaram doze fatores capazes de aumentar a chance de um fato ser noticiado, entre eles: negatividade, relevância, proximidade, frequência, clareza, inesperado e consonância com estereótipos culturais. Os autores basearam-se na análise de cobertura internacional, apontando como eventos de países centrais ou relacionados a conflitos violentos tendiam a receber mais atenção. O modelo, embora pioneiro, foi criticado por seu caráter normativo e universalizante, como se houvesse um conjunto de critérios fixos e neutros aplicáveis a qualquer contexto.

No campo da sociologia do jornalismo, Herbert Gans (1979) e Tuchman (1978) ampliaram a compreensão dos valores-notícia ao demonstrar como esses critérios se articulam às rotinas produtivas e às convenções institucionais das redações. A seleção do que vira notícia, segundo esses es-

tudos, não depende apenas das características do fato em si, mas de uma combinação entre práticas organizacionais, expectativas de público, estrutura das fontes e interesses editoriais. Em outras palavras, os valores-notícia não existem em estado puro: são mobilizados em contextos específicos, mediados por atores sociais, em disputas por visibilidade, legitimidade e poder.

Nesse sentido, Traquina (2005) reforça que a noticiabilidade é um processo socialmente construído, em que o jornalista atua como “fazedor de notícias”, e não apenas como mediador entre o fato e o público. A definição do que é notícia está profundamente ligada à lógica do campo jornalístico, aos critérios de relevância vigentes em determinado momento e à necessidade constante de produzir sentido a partir do inesperado. Como aponta o autor, “a notícia é uma construção e não uma reprodução da realidade”, sendo marcada por seleções, exclusões e enquadramentos que respondem tanto a rotinas institucionais quanto a visões de mundo dominantes.

De fato, essa abordagem é particularmente desenvolvida na produção latino-americana crítica. Gislene Silva (2005) propõe uma diferenciação entre valores-notícia e noticiabilidade, sendo esta última mais ampla e capaz de abarcar os elementos contextuais, discursivos e sociais que tornam algo “noticiável”. Para Silva, os valores-notícia são apenas um dos componentes da noticiabilidade, e sua aplicação mecânica pode obscurecer as decisões políticas, ideológicas e epistemológicas que operam na produção da notícia.

Ao discutir os valores-notícia como parte das disputas simbólicas que estruturam o campo jornalístico, Silva (2005) também realiza uma importante sistematização comparativa das principais formulações teóricas sobre o tema. A autora organiza em uma tabela os critérios de noticiabilidade propostos por estudiosos como Galtung e Ruge (1965), Tuchman (1978) Traquina (2005), Lage (2001), Wolf (1995) entre outros, evidenciando pontos de convergência e divergência entre os modelos e indicando como cada autor enfatiza aspectos distintos da construção da notícia — desde os fatores ligados à forma do acontecimento até os condicionamentos organizacionais e ideológicos. Essa sistematização, reproduzida a seguir, é especialmente útil para compreender que os valores-notícia não são categorias fixas nem universais, mas construções teóricas que refletem diferentes concepções sobre o jornalismo e sua função social. A comparação proposta por Silva (2005) explicita o quanto as escolhas editoriais estão imersas em

contextos específicos de produção, sendo atravessadas por rotinas, convenções e posicionamentos político-discursivos.

Figura 1 - Sistematização de valores-notícia

Elencos de valores-notícia
<i>Stieler</i> : novidade, proximidade geográfica, proeminência e negativismo.
<i>Lippman</i> : clareza, surpresa, proximidade geográfica, impacto e conflito pessoal.
<i>Bond</i> : referente à pessoa de destaque ou personagem público (proeminência); incomum (raridade); referente ao governo (interesse nacional); que afeta o bolso (interesse pessoal/econômico); injustiça que provoca indignação (injustiça); grandes perdas de vida ou bens (catástrofe); conseqüências universais (interesse universal); que provoca emoção (drama); de interesse de grande número de pessoas (número de pessoas afetadas); grandes somas (grande quantia de dinheiro); descoberta de qualquer setor (descobertas/invenções) e assassinato (crime/violência).
<i>Galtung e Ruge</i> : frequência, amplitude, clareza ou falta de ambigüidade, relevância, conformidade, imprevisão, continuidade, referência a pessoas e nações de elite, composição, personificação e negativismo.
<i>Golding-Elliot</i> drama, visual atrativo, entretenimento, importância, proximidade, brevidade, negativismo, atualidade, elites, famosos.
<i>Gans</i> : importância, interesse, novidade, qualidade, equilíbrio.
<i>Warren</i> : atualidade, proximidade, proeminência, curiosidade, conflito, suspense, emoção e conseqüências.
<i>Hetherington</i> : importância, drama, surpresa, famosos, escândalo sexual / crime, número de pessoas envolvidas, proximidade, visual bonito / atrativo.
<i>Shoemaker et al</i> : oportunidade, proximidade, importância / impacto, conseqüência, interesse, conflito /polêmica, controvérsia, sensacionalismo, proeminência, novidade / curiosidade / raro.
<i>Wolf</i> : importância do indivíduo (nível hierárquico), influência sobre o interesse nacional, número de pessoas envolvidas, relevância quanto à evolução futura.
<i>Erbolato</i> : proximidade, marco geográfico, impacto, proeminência, aventura / conflito, conseqüências, humor, raridade, progresso, sexo e idade, interesse pessoal, interesse humano, importância, rivalidade, utilidade, política editorial, oportunidade, dinheiro, expectativa / suspense, originalidade, culto de heróis, descobertas / invenções, repercussão, confiança s.
<i>Chaparrá</i> : atualidade, proximidade, notoriedade, conflito, conhecimento, conseqüências, curiosidade, dramaticidade, surpresa.
<i>Lage</i> : proximidade, atualidade, identificação social, intensidade, ineditismo, identificação humana.

Fonte: Silva (2005), p. 192

Esse deslocamento do conceito ganha força em autores que compreendem o jornalismo como prática discursiva situada, como Muniz Sodré e Fabiana Moraes. Sodré (2009; 2021) propõe uma distinção fundamental entre fato, acontecimento e notícia. O acontecimento, para ele, é o fato tornado narrável; e a notícia é sua atualização sob forma discursiva. A notícia, nesse sentido, não é espelho da realidade, mas “narratividade socialmente reconhecida” — uma operação que dá forma e sentido ao que circula como relevante, verídico ou urgente. Ao destacar que o jornalismo é atravessado

pela linguagem e pela cultura, Sodré desmonta a pretensão de neutralidade dos critérios tradicionais de noticiabilidade e aponta para seu caráter performativo e simbólico: ao nomear um evento como notícia, o jornalismo participa da constituição da esfera pública, produzindo realidades possíveis, afetos coletivos e diagnósticos sociais.

Moraes (2022) por sua vez, tensiona o conceito de valores-notícia a partir de uma perspectiva interseccional e crítica. Em *A pauta* é uma arma de combate, a autora desnaturaliza critérios como atualidade, proximidade e notoriedade, mostrando como são marcados por uma lógica excludente. Segundo Moraes, esses critérios foram historicamente formulados e aplicados a partir de um ponto de vista branco, masculino, de classe média e urbano — o que torna certos corpos, territórios e narrativas sistematicamente invisíveis. Ao tratar da notoriedade, por exemplo, a autora mostra como a mídia tende a dar voz apenas aos já legitimados, enquanto silencia sujeitos cujas experiências destoam das hierarquias dominantes de prestígio.

Moraes (2022) também critica a lógica da atualidade, vinculada à aceleração das plataformas digitais e à busca incessante por engajamento. Essa lógica transforma a relevância social em interesse momentâneo, promovendo uma “gramática do esquecimento” que descarta o que não é imediatamente clicável ou viralizável. A autora propõe, em oposição, uma ética da escuta e do comprometimento, que desloca o foco da novidade para a densidade das experiências humanas, desafiando os critérios clássicos e abrindo espaço para outras formas de fazer notícia.

A partir dessas contribuições, torna-se possível entender os valores-notícia não como ferramentas técnicas, mas como operadores ideológicos que organizam a visibilidade pública. Eles não apenas filtram o que deve ser contado, mas definem quem pode ser reconhecido como sujeito político, quem é digno de escuta e o que conta como sofrimento legítimo, causa coletiva ou problema público. Como sintetiza Sodré (2021) a informação jornalística não apenas representa: ela performa, estrutura e institui sentidos. E como enfatiza Moraes, toda escolha narrativa é também uma disputa pelo que será considerado “importante”, “interessante” ou “relevante” — categorias que jamais são neutras.

Nos próximos tópicos, veremos como essas questões se atualizam nas práticas contemporâneas do jornalismo ativista e engajado, que desafiam os critérios tradicionais de noticiabilidade e propõem novas formas de escuta, enquadramento e visibilidade. Antes disso, é necessário compreen-

der como o modelo industrial do jornalismo consolidou tais critérios como regime de verdade profissional — o que será abordado no item a seguir.

Valores-notícia sob a perspectiva da paz

Ao discutir os valores-notícia sob a perspectiva da paz, parte-se da compreensão de que o jornalismo, em sua prática tradicional, tende a priorizar coberturas centradas no conflito, na negatividade, na excepcionalidade e na personalização. Esses critérios, que historicamente orientam a seleção e hierarquização dos fatos, operam como filtros simbólicos que reforçam a lógica do espetáculo, a dicotomia entre lados opostos e a exclusão de sujeitos subalternizados. Em vez de promover a compreensão dos conflitos, a estrutura narrativa predominante frequentemente os simplifica, dramatiza e cristaliza — convertendo o acontecimento em evento polarizador, em detrimento de sua complexidade social e histórica.

Essa crítica foi formulada de maneira pioneira por Galtung e Ruge (1965) que sistematizaram os fatores mais comuns na construção da noticiabilidade, tais como frequência, intensidade (limiar), clareza, consonância com expectativas, continuidade, personalização e negatividade. Galtung (2006) ao retomar esses fatores, argumenta que sua aplicação acrítica colabora para o que ele chamou de *war journalism*: um jornalismo voltado à lógica da vitória e da derrota, da denúncia e da culpabilização, do reforço de estereótipos e da invisibilização das causas profundas dos conflitos.

A proposta do *Peace Journalism* emerge como contraponto a essa racionalidade. Para Galtung (2006) o jornalismo para a paz é uma prática orientada não à negação do conflito, mas à sua transformação. Ele parte da premissa de que o jornalismo tem o poder de construir a realidade simbólica dos conflitos, e que, ao moldar narrativas, ele pode tanto reforçar violências estruturais quanto colaborar para sua superação. Trata-se, portanto, de uma abordagem ética, epistemológica e política que busca expor os contextos, ouvir todas as partes envolvidas — especialmente aquelas historicamente silenciadas —, nomear as causas e explorar caminhos possíveis para resolução e justiça.

Mais do que um receituário, o jornalismo para a paz implica uma mudança de postura: o jornalista deixa de ser um mero cronista do embate e assume o papel de mediador simbólico, responsável por construir pontes de compreensão e desnaturalizar violências normalizadas. Como observa

Giró (2012) citado por Cabral e Salhani (2017) essa prática exige desacelerar, escutar, contextualizar, romper com os binarismos fáceis e assumir a responsabilidade narrativa diante da dor e do dissenso.

No contexto brasileiro, autores como Barbosa e Seridório (2017) apontam que três critérios tradicionalmente valorizados na imprensa — a ênfase na notoriedade, o foco no conflito como competição e a valorização da negatividade — tornam-se obstáculos à abordagem pacífica, pois privilegiam vozes institucionais, apagam sujeitos comuns e reforçam a lógica da polarização. Em contrapartida, os autores indicam que critérios como atualidade, relevância e emocionalidade, se orientados pela escuta e pela humanização, podem ser compatíveis com o jornalismo para a paz.

Essa perspectiva exige ainda que se problematize o que se entende por “objetividade”. Como lembra Salinas (2014) frequentemente o discurso da imparcialidade funciona como instrumento de ocultamento das estruturas de poder, reproduzindo uma aparência de neutralidade que, na prática, beneficia os grupos já hegemônicos. O jornalismo para a paz, portanto, não abdica do compromisso com a verdade, mas o desloca de um ideal de isenção para uma prática de escuta situada, crítica e responsável.

Essa reinterpretação dos valores-notícia torna-se ainda mais urgente quando aplicada à cobertura de protestos e mobilizações sociais, como as manifestações de junho de 2013 no Brasil. Como será demonstrado na seção seguinte, a cobertura da grande imprensa, ancorada na lógica do jornalismo de guerra, priorizou cenas de violência e confronto, ignorando as múltiplas vozes presentes nas ruas e os fatores estruturais que motivaram os atos. Uma abordagem orientada pela paz, ao contrário, teria buscado representar essa complexidade, acolhendo o conflito sem reduzi-lo ao caos, e dando visibilidade às possibilidades de transformação social que se articulavam naquele momento.

A cobertura das Jornadas de Junho sob a lente do jornalismo para a paz

A cobertura das manifestações de junho de 2013 pela Folha de São Paulo, especialmente nos dias 7, 8, 12 e 13, evidencia como os valores-notícia tradicionalmente mobilizados no jornalismo – como negatividade, impacto, conflito e notoriedade – foram ativados em consonância com a lógica do jornalismo de guerra, conforme proposto por Galtung e Fischer (2013). Essa

lógica se traduz em enquadramentos que reforçam dicotomias, esvaziam o conteúdo político dos protestos e constroem uma narrativa centrada na desordem, no medo e na violência.

No dia 8 de junho, por exemplo, uma das chamadas de capa da Folha destacava que “o medo na região fez o comércio fechar mais cedo e um colégio e empresas anteciparam a saída de funcionários”. A reportagem principal do caderno Cotidiano, intitulada “Novo ato contra tarifa faz até colégio fechar mais cedo”, construiu seu enredo a partir de falas de pais e professores que expressavam temor diante das manifestações. A frase de uma mãe — “Fiquei preocupada. Protestar é justo. Quebrar tudo, não” — sintetiza o movimento de neutralização do conteúdo reivindicatório e a ênfase nos impactos negativos. Embora a edição traga também a nota do Movimento Passe Livre (MPL) condenando a violência e denunciando a brutalidade policial, essa voz aparece de forma lateral, sem equilíbrio no peso narrativo. A centralidade dada ao medo e à ruptura da ordem cotidiana evidência como os valores-notícia da negatividade, impacto e frequência são mobilizados para reforçar o enquadramento do protesto como ameaça.

Figura 2 - Chamada de capa sobre protestos em 8 de junho de 2013



Fonte: Folha de São Paulo (2013)

A proposta do jornalismo para a paz, nesse contexto, não consiste em ignorar os impactos das manifestações sobre a cidade, mas em reequilibrar os critérios de noticiabilidade de modo a contextualizar a tensão como parte de um conflito político legítimo. Um título alternativo, por exemplo — “Protesto contra tarifa altera rotina no centro e expõe tensão entre movimento e PM” — não apagaria os fatos, mas os apresentaria de forma mais relacional, abrindo espaço para compreender a complexidade da cena urbana e o conteúdo político da mobilização.

No dia 12 de junho, esse padrão se acentua. A manchete principal, “Contra tarifas, manifestantes vandalizam centro e Paulista”, mobiliza o valor da negatividade em sua forma mais espetacular. O uso do verbo “vandalizam” como núcleo semântico do título impõe um julgamento moral sobre os manifestantes, homogeneizando o protesto e ocultando a diversidade de sujeitos e motivações presentes. A imagem central — uma barricada em chamas — reforça visualmente essa associação entre manifestação e caos urbano. A ausência de detalhamento sobre o perfil dos envolvidos nas ações de depredação contribui para a construção da figura do “manifestante genérico”, que se torna sinônimo de desordem. Um infográfico publicado nesse dia mostra apenas ações como barricadas, pichações e arremessos de objetos, ignorando completamente a atuação da polícia. A lógica narrativa, assim, reforça os valores-notícia de personalização e impacto, mas de forma unidimensional.

Figura 3 - Manchete sobre protestos em 12 de junho de 2013



Fonte: Folha de São Paulo (2013)

A proposta de uma cobertura orientada pela paz exigiria a reconfiguração desses valores, de forma a explicitar a multiplicidade de atores, os mecanismos de escalada do conflito e o papel das forças institucionais. Um possível título alternativo poderia ser: “Protesto por transporte expõe

tensão entre mobilização popular e repressão policial”. Esse tipo de formulação não elimina a referência ao conflito, mas evita o enquadramento exclusivamente moralizante, contribuindo para uma leitura mais complexa dos fatos.

Ainda no dia 12, a Folha publicou a primeira entrevista com membros do MPL, na reportagem intitulada “‘É revolta popular, sem controle’, diz movimento”. Apesar da abertura para a escuta, a reportagem ainda está estruturada por termos como “vandalismo”, “baderna” e “balbúrdia”, que moldam o sentido da narrativa. A fala do MPL — que denuncia a repressão policial e reafirma o caráter político do protesto — aparece como tentativa de defesa, e não como argumento legítimo dentro de uma disputa simbólica. A própria descrição do movimento como “radical”, associado a “punks”, “anarquistas” e partidos de esquerda, reforça um enquadramento estigmatizante, deslocando o foco das reivindicações para a ameaça que o grupo supostamente representa.

Figura 4 - Entrevista com MPL em 12 de junho de 2013



Fonte: Folha de S.Paulo (2013)

Como apontam Paiero e Schwartz (2019) esse padrão de cobertura é recorrente: a voz do protesto aparece frequentemente como contraponto à voz oficial, em uma estratégia de aparente equilíbrio, mas sem escuta efetiva ou contextualização. As imagens e chamadas de capa tendem a posi-

cionar o protesto como ruptura, enquanto os textos de maior prestígio são reservados a fontes institucionais. A proposta do jornalismo para a paz, por outro lado, requer um deslocamento epistemológico: trata-se de reconhecer o conflito como fenômeno social legítimo, escutar os diferentes lados em sua pluralidade e problematizar os fatores estruturais que produzem a violência. Uma abordagem mais comprometida com a escuta poderia ter dado destaque, por exemplo, à crítica feita pelo MPL sobre a repressão policial e ao pedido de diálogo sobre transporte público. Um título como “MPL critica repressão e defende debate público sobre transporte” representaria esse movimento.

A inflexão observada na cobertura a partir de 14 de junho — quando a repressão da PM passou a ser questionada após agressões a jornalistas — evidencia que os valores-notícia são construções contingentes, e não critérios neutros. O que se torna “noticiável” depende do modo como os fatos são interpretados, disputados e narrados dentro de campos de poder e rotinas produtivas.

Essa proposta de reescrita de títulos jornalísticos integra uma estratégia crítica fundamentada na perspectiva do jornalismo para a paz e tem como objetivo principal tensionar o uso cristalizado de certos valores-notícia. Em vez de operar automaticamente com critérios como negatividade, conflito, imprevisibilidade e personalização — que tendem a reforçar narrativas de enfrentamento e simplificação —, os títulos alternativos aqui propostos buscam reorientar o enquadramento dos acontecimentos a partir de valores como relevância social, escuta, pluralidade e contextualização. Trata-se de um exercício de experimentação jornalística que evidencia como a escolha de manchetes e palavras-chave molda o sentido atribuído aos protestos, podendo ou não reconhecer sua complexidade. Ao explicitar essa operação, demonstra-se que os valores-notícia não são neutros, mas disputáveis, e que sua reconfiguração é um caminho possível para produzir narrativas mais comprometidas com a compreensão dos conflitos e com a construção simbólica da paz.

Em síntese, a resignificação dos valores-notícia sob a perspectiva da paz não exige omitir conflitos nem renunciar à criticidade, mas recusar a simplificação. Como propõem Barbosa e Seridório (2017) é possível manter critérios como atualidade, importância e impacto, desde que orientados à escuta, à humanização e à construção de sentidos mais plurais. Trata-se, em última instância, de deslocar o foco do julgamento moral para a análise relacional, promovendo uma cobertura jornalística que contribua para o

entendimento e a transformação dos conflitos sociais.

Reimaginar o jornalismo: valores-notícia, escuta e compromisso com o comum

A análise da cobertura das manifestações de junho de 2013 evidencia como os valores-notícia, quando mobilizados de forma acrítica, não apenas enquadram os conflitos sob a lógica do confronto, mas também organizam simbolicamente quem merece atenção, escuta e reconhecimento. A centralidade da negatividade, da espetacularização e da personificação dos eventos não é apenas uma questão de técnica jornalística: trata-se de uma operação política de visibilidade. Nesse sentido, o jornalismo não apenas narra o mundo, mas participa ativamente de sua construção simbólica — ou, como propõe Sodré (2021) da sua performance discursiva.

A proposta do jornalismo para a paz exige, portanto, uma reconfiguração epistemológica dos critérios de noticiabilidade. Trata-se de deslocar o foco da cobertura de eventos isolados e polarizados para a escuta dos processos sociais, das causas estruturais dos conflitos e das alternativas que emergem nos interstícios do dissenso. Essa reorientação implica reconhecer que os valores-notícia são moldáveis e que podem ser tensionados a partir de uma ética da responsabilidade, da escuta e do pertencimento.

Ao privilegiar vozes historicamente silenciadas, o jornalismo para a paz opera não apenas uma mudança de conteúdo, mas de postura. Como argumenta Moraes (2022) é necessário abandonar a ilusão de neutralidade e assumir o compromisso com uma escuta situada, que reconhece as marcas de raça, classe, gênero e território na produção das narrativas. Isso não significa tomar partido no sentido estreito do termo, mas ampliar o repertório de escuta e representação, devolvendo densidade e dignidade aos sujeitos retratados.

Nesse contexto, os valores-notícia passam a operar como ferramentas de worldmaking — instrumentos simbólicos por meio dos quais disputamos o que será reconhecido como problema público, quem terá o direito de aparecer e quais formas de sofrimento serão legitimadas. Essa é uma tarefa profundamente política, que exige do jornalismo não apenas técnica, mas sensibilidade, ética e imaginação. Ao reimaginar os critérios que orientam a produção das notícias, abrimos caminho para um jornalismo comprometido com a pluralidade, com a justiça simbólica e com a possibi-

lidade de um comum — múltiplo, tenso, mas compartilhado.

Considerações finais

Este artigo partiu da hipótese de que os valores-notícia, longe de serem filtros neutros, são operadores ideológicos que organizam a visibilidade pública e participam da constituição da esfera do que é considerado legítimo, relevante e digno de atenção. A análise da cobertura da Folha de São Paulo nas primeiras manifestações de junho de 2013 demonstrou como esses critérios, quando orientados por uma lógica de guerra, tendem a reduzir a complexidade dos conflitos, reforçar dicotomias e silenciar vozes dissidentes.

A partir da perspectiva do jornalismo para a paz, propusemos uma reinterpretação dos valores-notícia, ancorada na escuta, na contextualização e na responsabilização narrativa. Essa abordagem não nega o conflito, mas busca compreendê-lo em sua densidade histórica e estrutural, evitando o reducionismo moral e a espetacularização da violência.

Ao propor essa virada ética e epistemológica, reafirmamos o potencial transformador do jornalismo como prática pública. Reconfigurar os critérios de noticiabilidade é, também, disputar o modo como o mundo é narrado — e, portanto, como ele pode ser transformado. Em tempos de polarização, desinformação e esvaziamento da esfera pública, o compromisso com um jornalismo orientado pela paz não é utopia: é um gesto político urgente, que devolve ao jornalismo sua vocação democrática de escutar, representar e construir sentido em meio ao ruído.

Referências

BARBOSA, V. L.; SERIDÓRIO, D. **Valores-notícia na perspectiva do Jornalismo para a Paz**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 40., 2017, Curitiba. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2017.

BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CABRAL, F.; SALHANI, R. Jornalismo para a paz: contextualizar e dar voz às partes envolvidas no conflito. In: _____ (Orgs.). **Jornalismo em tempos de barbárie: reflexões éticas e críticas**. São Paulo: Intercom, 2017. p. 125–136.

DIJK, T. A. van. **Ideologia e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GALTUNG, J. Peace journalism as an ethical challenge. **Global Media Journal**, v. 5, n. 1, p. 1–5, 2006.

GALTUNG, J.; FISCHER, D. **Jornalismo, paz e conflito**. São Paulo: Palas Athena, 2013.

GANS, H. J. **Deciding what's news: a study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Newsweek, and Time**. New York: Vintage Books, 1980.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LYNCH, J.; MCGOLDRICK, A. **Peace journalism. Gloucestershire**: Hawthorn Press, 2007.

MORAES, F. **A pauta é uma arma de combate**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SALINAS, M. **O discurso jornalístico e o imaginário da violência**. São Paulo: Annablume, 2014.

SILVA, Gislene. **Para pensar critérios de noticiabilidade**. Estudos em jornalismo e mídia, v. 2, n. 1, p. 95-107, 2005.

SODRÉ, M. E. **A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SODRÉ, M. E. **A ciência do comum: notas para o método comunicacio-**

nal. Petrópolis: Vozes, 2021.

TRAQUINA, N. **Jornalismo: questões, teorias e “estórias”**. Lisboa: Vega, 2005.

TUCHMAN, G. Making news: **a study in the construction of reality**. New York: Free Press, 1978.



Atores Sociais e a Dimensão Ecológica da Paz

**EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ NA
IGREJA CRISTÃ CONTEMPORÂNEA**

Denis de Sousa Morais

Educação para a Cultura de Paz na Igreja Cristã Contemporânea

Resumo

A proposta deste artigo é tecer uma reflexão teórico-prática sobre a contribuição da igreja cristã para a construção de uma cultura de paz, fundamentada na cosmovisão bíblica, na espiritualidade ecológica e no engajamento social. A partir do diálogo com documentos internacionais e autores como Paulo Freire, Johan Galtung, Enrique Leff e Leonardo Boff, compreende-se a paz não apenas como ausência de guerra, mas como fruto da justiça, da reconciliação e do cuidado com a vida em todas as suas dimensões. Nesse horizonte, destaca-se o papel da comunidade cristã e, em especial, de seus líderes religiosos como mediadores entre fé e transformação social. Apresenta-se a proposta pastoral e educativa “Fé, Justiça e Sustentabilidade”, que integra formação espiritual, consciência socioambiental e práticas comunitárias concretas, tais como hortas, círculos de leitura e ações de justiça restaurativa. Essa proposta busca despertar uma espiritualidade comprometida com o cuidado da criação e com a justiça social, entendendo a sustentabilidade como dimensão essencial da paz. Conclui-se que a construção de uma cultura de paz é um imperativo evangélico e profético, capaz de formar sujeitos conscientes de sua responsabilidade diante do mundo e comprometidos com a promoção da vida em todas as suas dimensões. Assim, a igreja cristã é chamada a assumir uma missão pedagógica e profética, atuando como espaço de reconciliação, solidariedade e cuidado integral, contribuindo para a superação das violências e desigualdades que marcam o cenário contemporâneo.

Palavras-chaves: Cultura de Paz; Igreja Cristã; Sustentabilidade; Espiritualidade Ecológica; Educação Comunitária; Justiça Social.

Abstract

The purpose of this article is to offer a theoretical and practical reflection on the Christian church's contribution to building a culture of peace, grounded in a biblical worldview, ecological spirituality, and social engagement. Based on a dialogue with international documents and authors such as Paulo Freire, Johan Galtung, Enrique Leff, and Leonardo Boff, peace is understood not only as the absence of war, but as the fruit of justice, re-

conciliation, and care for life in all its dimensions. Within this framework, the role of the Christian community, and especially its religious leaders, as mediators between faith and social transformation, is highlighted. The pastoral and educational proposal “Faith, Justice, and Sustainability” is presented, integrating spiritual formation, socio-environmental awareness, and concrete community practices such as vegetable gardens, reading circles, and restorative justice initiatives. This proposal seeks to awaken a spirituality committed to caring for creation and social justice, understanding sustainability as an essential dimension of peace. It is concluded that the construction of a culture of peace is an evangelical and prophetic imperative, capable of forming individuals aware of their responsibility before the world and committed to promoting life in all its dimensions. Thus, the Christian church is called to assume a pedagogical and prophetic mission, acting as a space for reconciliation, solidarity, and comprehensive care, contributing to overcoming the violence and inequalities that mark the contemporary scenario.

Keywords: Culture of Peace; Christian Church; Sustainability; Ecological Spirituality; Community Education; Social Justice.

Introdução

A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos e interconectados e os índices de violência no Brasil permanecem entre os mais altos do mundo, com mais de 40 mil homicídios registrados anualmente (IPEA, 2024). Os impactos das mudanças climáticas se intensificam em diferentes regiões, com eventos extremos, secas prolongadas e enchentes devastadoras e as desigualdades sociais, agravadas pela pandemia de COVID-19, continuam a comprometer a dignidade e a qualidade de vida de milhões de pessoas. Nesse cenário de crises múltiplas, a construção de uma cultura de paz revela-se uma urgência ética, social e espiritual.

Organismos internacionais, como a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, têm defendido que a paz não deve ser compreendida apenas como ausência de guerra, mas como processo ativo de convivência fundamentado na justiça, no respeito às diferenças, na cooperação solidária e no cuidado com a vida em todas as suas dimensões. Entretanto, embora a literatura acadêmica já tenha explorado amplamente os conceitos de cultura de paz, sustentabilidade e educação transformadora, a interlocução específica com a prática pastoral cristã ainda carece de aprofundamento, especialmente no contexto latino-americano.

Nesse cenário, a igreja cristã, com sua tradição milenar de ensino, cuidado pastoral e engajamento social, é desafiada a assumir um papel pedagógico na formação de sujeitos comprometidos com a paz, a justiça e a reconciliação. Este artigo propõe refletir sobre como a comunidade cristã, a partir de uma cosmovisão bíblica, pode contribuir para a construção de uma cultura de paz por meio de práticas educativas e ações comunitárias transformadoras.

Fundamentada em valores como o amor ao próximo, a misericórdia, o perdão, a justiça social e o cuidado com a criação, a Bíblia oferece elementos significativos para a formação de uma espiritualidade que promova a paz nos níveis pessoal, social e ecológico. Nesse sentido, compreende-se que a paz é fruto de uma conversão contínua do coração e de uma práxis comunitária orientada pelo Evangelho.

A proposta aqui desenvolvida articula essa perspectiva bíblica com os alertas apresentados no relatório Os Limites do Crescimento Meadows et al., (1972) publicado pelo Clube de Roma, que chama atenção para os

riscos de um modelo baseado no crescimento econômico ilimitado em um planeta de recursos finitos. O documento sugere que a superação das crises ecológicas e sociais exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação profunda nos valores que moldam os estilos de vida e as relações humanas. Tal convocação ressoa com o chamado bíblico à conversão, à justiça e ao cuidado com a criação divina.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar caminhos pelos quais a igreja cristã, especialmente por meio da atuação de seus líderes religiosos, pode promover uma educação voltada para a cultura de paz, integrando fé, ética, ecologia e espiritualidade. Serão discutidos conceitos-chave sobre cultura de paz, fundamentos bíblicos e teológicos para uma pedagogia da paz, e uma proposta prática de ação comunitária intitulada Fé, Justiça e Sustentabilidade, voltada para a formação de comunidades cristãs comprometidas com a transformação do mundo à luz do Reino de Deus.

Cultura de Paz

A noção de “cultura de paz” foi amplamente promovida pela UNESCO a partir da década de 1990. De acordo com a Resolução nº 52/13, de 15 de janeiro de 1998, da Assembleia Geral das Nações Unidas, a cultura de paz consiste:

“em valores, atitudes e comportamentos que refletem e inspiram a interação social e o compartilhamento com base nos princípios de liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e se esforçam para prevenir conflitos, abordando suas causas para resolver problemas por meio do diálogo e da negociação, e que garantam o pleno exercício de todos os direitos e meios para participar plenamente no processo de desenvolvimento de sua sociedade” (UNESCO, 2021, p. 1).

A paz, portanto, não se limita à ausência de guerras ou conflitos armados, mas requer a promoção ativa da justiça social, da equidade, do diálogo e da inclusão. Essa concepção dialoga com autores como Johan Galtung (2003) que distingue a “paz negativa” — entendida como ausência de violência direta — da “paz positiva”, caracterizada pela presença de estruturas sociais justas e equitativas. No mesmo sentido, Paulo Freire (1996) defende que a educação deve ser um instrumento de superação das rela-

ções de opressão, por meio de práticas dialógicas e libertadoras, capazes de cultivar uma pedagogia da esperança e da solidariedade.

A cultura de paz, entendida como a promoção da justiça, do respeito e da solidariedade entre os povos, encontra raízes profundas no pensamento teológico latino-americano. Autores como Dom Hélder Câmara (1968) que denunciou as estruturas de violência e defendeu uma “não violência ativa”, insistia na necessidade de uma “revolução dentro da paz”, propondo a transformação social pelo caminho da justiça e não da violência e Jon Sobrino (1994) também reforça que o seguimento de Jesus implica assumir a causa dos pobres e o compromisso com a paz enraizada na justiça. Essa perspectiva amplia o horizonte da pastoral cristã ao reconhecer que a paz não é apenas ausência de conflito, mas a presença de condições de vida digna para todos. Assim, a cultura de paz se articula à missão da Igreja como prática de esperança, denúncia e anúncio de novos caminhos.

A Cosmovisão Bíblica e a Pedagogia da Paz

A tradição bíblica oferece uma base sólida para a construção de uma cultura de paz, articulando valores espirituais e éticos que atravessam tanto o Antigo quanto o Novo Testamento. A palavra hebraica shalom, frequentemente traduzida como “paz”, possui um significado mais abrangente, envolvendo bem-estar, integridade, justiça e harmonia com Deus, com o próximo e com a criação Brueggemann (1992).

Jesus Cristo, ao anunciar o Reino de Deus, apresenta uma proposta de reconciliação radical, ensinando o amor aos inimigos (Mt 5:44), o perdão (Lc 6:37), a justiça que excede a dos fariseus (Mt 5:20) e a misericórdia como critério último do juízo (Mt 25:31-46). Sua prática da paz é também pedagógica: ensina por parábolas, escuta as dores humanas, denuncia as estruturas opressoras e forma discípulos para serem “sal da terra” e “luz do mundo” (Mt 5:13-14). A cultura de paz encontra respaldo na própria cosmovisão bíblica, especialmente nos relatos da Igreja Primitiva em Atos dos Apóstolos. A prática da partilha de bens (At 2:44-47), a vida comunitária e o cuidado mútuo expressam uma espiritualidade de solidariedade que rompe com a lógica individualista. O testemunho da primeira comunidade cristã se torna paradigma para a Igreja atual, apontando que a paz não é apenas um conceito teórico, mas uma prática concreta de vida comunitária, marcada pela justiça e pelo amor.

Segundo Moltmann (1997) uma teologia da esperança e da paz deve integrar a dimensão escatológica com o compromisso histórico pela justiça e reconciliação. Nesse horizonte, a igreja é chamada a ser sinal do Reino, não apenas por meio da proclamação da Palavra, mas também pelo testemunho ético e pela solidariedade concreta, atuando como presença transformadora na sociedade. Essa herança bíblica desafia a Igreja contemporânea a retomar a dimensão comunitária como fundamento para a construção de uma sociedade pacífica e justa.

Sustentabilidade e Espiritualidade Ecológica

A construção de uma cultura de paz passa pela urgente revisão do modelo civilizatório dominante, fundamentado no crescimento econômico ilimitado, na exploração desenfreada da natureza e na racionalidade técnica-instrumental. O relatório *Os Limites do Crescimento*, publicado pelo Clube de Roma em 1972, tornou-se um marco ao demonstrar, por meio de simulações computacionais conduzidas por pesquisadores do MIT, que a continuidade do crescimento populacional, industrial e do consumo de recursos naturais conduziria ao colapso global, caso não fossem implementadas mudanças estruturais profundas Meadows et al., (1973).

Mais do que um diagnóstico técnico, o relatório convoca a humanidade a repensar seus valores, prioridades e formas de organização social. Essa convocação é também de natureza ética e espiritual: requer uma nova relação com a natureza, com as gerações futuras e com o próximo. A sustentabilidade, nesse contexto, é inseparável da justiça — econômica, social e ambiental — e torna-se, portanto, um imperativo espiritual.

Essa crítica encontra ressonância no pensamento de Enrique Leff (2002) que propõe uma epistemologia ambiental como ruptura com a racionalidade moderna ocidental. Para o autor, a crise ecológica é, antes de tudo, uma crise de conhecimento, de sentido e de ética. O saber ambiental que propõe não busca subsumir-se à ciência clássica, mas estabelecer um novo modo de pensar e agir, fundamentado no diálogo de saberes, na valorização da diversidade cultural e na construção de uma racionalidade ecológica orientada pela sustentabilidade da vida e pela ética da outridade. Como afirma Leff:

O saber ambiental problematiza as ciências para transformá-las [...]. O ambiente se erige como o Outro da racionalidade da modernidade [...].
A epistemologia ambiental é uma política do saber que busca a sustentabilidade da vida (Leff, 2002, p. 15).

À luz da fé cristã, essa perspectiva amplia o entendimento da espiritualidade ecológica como expressão da cultura de paz. O cuidado com a criação é apresentado já nas primeiras páginas da Bíblia, quando o ser humano é chamado a “cultivar e guardar” o jardim (Gn 2:15). O apóstolo Paulo reforça essa dimensão cósmica da salvação ao declarar que “toda a criação geme” esperando a redenção (Rm 8:22). A responsabilidade cristã pela paz, portanto, abrange não apenas a esfera humana, mas toda a criação.

O Papa Francisco, em sua encíclica *Laudato Si'* (2015) recorda que “tudo está interligado” e que o cuidado com a Casa Comum é inseparável do cuidado com os mais vulneráveis. Essa perspectiva reforça que a sustentabilidade não é apenas uma pauta científica ou política, mas também espiritual, exigindo uma conversão ecológica que se traduza em atitudes pastorais concretas. Ao inserir esse debate no âmbito da cultura de paz, a Igreja é chamada a unir justiça social e cuidado ambiental, reconhecendo que a violência contra a natureza é também violência contra os pobres e as gerações futuras.

Assim, a espiritualidade ecológica configura-se como um caminho concreto para a promoção da paz — um caminho que conjuga ética, fé, justiça e cuidado. A Igreja, ao abraçar essa espiritualidade, contribui para uma nova pedagogia da esperança e da reconciliação, na qual sustentabilidade, justiça ecológica e cultura de paz são dimensões indissociáveis de uma mesma vocação profética.

A Igreja como Espaço de Formação para a Cultura de Paz

A igreja cristã, em sua vocação pedagógica, profética e pastoral, exerce um papel singular na promoção de uma cultura de paz. Mais do que um espaço de culto e comunhão, ela é também um ambiente de formação ética e espiritual, onde valores como compaixão, justiça, perdão e solidariedade são ensinados e vivenciados. Nesse sentido, a comunidade eclesial pode ser compreendida como um “laboratório de paz”, capaz de formar

discípulos comprometidos com a reconciliação em suas múltiplas dimensões: com Deus, com o próximo, com a criação e consigo mesmos.

O líder religioso ocupa posição central nesse processo formativo. Sua missão vai além da condução de ritos litúrgicos; ele atua como educador moral e espiritual, responsável por interpretar as Escrituras, acompanhar pastoralmente os fiéis e orientar a comunidade diante dos desafios contemporâneos. Segundo Thomas Groome (2002) a educação cristã não deve ser meramente transmissiva, mas transformadora, despertando nos indivíduos a consciência crítica e o compromisso com a ação coerente à luz da fé. Desse modo, o líder pode promover a cultura de paz por meio de diferentes frentes de atuação:

- Pregação e ensino bíblico: valorizando temas como justiça, perdão, não violência, ecologia, reconciliação e cidadania;
- Aconselhamento pastoral: oferecendo escuta ativa e orientação espiritual para a superação de conflitos pessoais e familiares;
- Discipulado e formação de lideranças: capacitando membros da comunidade para atuarem como agentes de paz em suas famílias, escolas, ambientes de trabalho e sociedade em geral;
- Incidência pública: promovendo o diálogo inter-religioso, denunciando estruturas de opressão e colaborando com iniciativas de justiça social e reconciliação.

Essa atuação integrada fortalece o papel da igreja como espaço educativo e profético, capaz de contribuir para a transformação da realidade em direção à justiça, à paz e à dignidade da vida.

A Comunidade de Fé como Agente de Transformação

A igreja é chamada a ser sinal do Reino de Deus no mundo (Mt 5:14), encarnando os valores do Evangelho em suas práticas cotidianas. A cultura de paz, nesse contexto, deve permear todas as dimensões da vida comunitária: desde a linguagem empregada nos cultos até as relações interpessoais, os projetos sociais e as ações realizadas no território.

Segundo Walter Hollenweger (1997) uma igreja viva é aquela que se

envolve profundamente com os dramas humanos e sociais de seu tempo, atuando como fermento de transformação. Por isso, práticas como a escuta ativa, o cuidado com os vulneráveis, a hospitalidade, a partilha dos bens e a denúncia das injustiças constituem expressões concretas da cultura de paz vivida em comunidade.

Projetos como hortas comunitárias, círculos de leitura bíblica e ecológica, campanhas contra a violência doméstica, oficinas de resolução de conflitos e iniciativas de justiça restaurativa são exemplos de como a fé pode se traduzir em ações que promovem dignidade, justiça e reconciliação. Tais experiências demonstram que a espiritualidade cristã, quando encarnada no cotidiano, torna-se força transformadora e promotora de uma paz enraizada no Evangelho e orientada para a vida plena.

Apesar de seu potencial, a igreja enfrenta desafios internos e externos que limitam sua atuação como promotora da paz. Entre os principais, destacam-se:

- a resistência a temas considerados “políticos” ou “ideológicos”, como justiça ambiental e direitos humanos;
- a reprodução de estruturas autoritárias e excludentes dentro das próprias comunidades de fé;
- a dificuldade de estabelecer diálogo com diferentes culturas e realidades sociais.

Superar esses obstáculos exige uma renovação teológica e pastoral que recupere a radicalidade do Evangelho e promova uma espiritualidade comprometida com a vida e com a justiça. Como destaca Leonardo Boff (2005) a paz duradoura só será possível quando estiver ancorada em estruturas sociais justas e em uma ética do cuidado com a vida em todas as suas formas.

Proposta de Ação Comunitária: “Fé, Justiça e Sustentabilidade”

A partir da fundamentação teórica apresentada, propõe-se uma ação comunitária com caráter educativo, pastoral e ecológico, a ser implementada em comunidades cristãs locais. Intitulada Fé, Justiça e Sustentabilidade, esta proposta visa integrar a formação espiritual à conscientização

socioambiental, oferecendo meios práticos para que a igreja contribua ativamente com a construção de uma cultura de paz.

Inspirada no relatório Os Limites do Crescimento Meadows et al., (1973) e fundamentada em princípios bíblicos como o cuidado com a criação (Gn 2:15), a justiça social (Is 1:17) e a reconciliação universal em Cristo (Cl 1:20), a proposta entende que a paz deve ser cultivada por meio de ações educativas transformadoras, que articulem espiritualidade, ética e cidadania planetária.

Objetivo Geral

Promover uma consciência ecológica, ética e solidária entre os membros da comunidade religiosa, incentivando práticas sustentáveis e o compromisso com o bem comum como expressões concretas da cultura de paz.

Objetivos Específicos

- Estimular a leitura e reflexão comunitária sobre Os Limites do Crescimento, relacionando suas advertências ecológicas com fundamentos bíblicos;
- Integrar a temática ecológica à espiritualidade, liturgia e catequese da comunidade cristã;
- Desenvolver ações práticas de cuidado com a criação (hortas, reciclagem, campanhas de consumo consciente);
- Engajar diferentes gerações em processos de mobilização social e educação ambiental fundamentados na fé cristã.

Metodologia

A proposta está organizada em três eixos complementares:

a) Círculos de Leitura e Reflexão: Realização de encontros quinzenais com base em trechos selecionados de Os Limites do Crescimento (es-

pecialmente pp. 13–20), integrados a passagens bíblicas como Gênesis 2:15, Lucas 14:28 e Colossenses 1:20. A leitura será orientada por perguntas nor-teadoras que facilitem o diálogo comunitário, favorecendo uma pedagogia da escuta e do discernimento coletivo.

b) Formas de Espiritualidade Ecológica: Celebrações temáticas (como o Tempo da Criação), orações comunitárias pelo meio ambiente, momentos de contemplação da natureza e liturgias que expressem o compromisso com a justiça ambiental. Tais práticas contribuirão para internalizar espiritualmente os valores da cultura de paz.

c) Ações Práticas Comunitárias: Criação de horta comunitária e composteira, articulando cuidado com a terra e soberania alimentar; Campanhas de redução do uso de plástico, economia de água e combate ao desperdício; Oficinas sobre reaproveitamento de materiais, consumo consciente e ecoespiritualidade.

1º mês	Lançamento da proposta nas celebrações; formação da equipe organizadora; definição de parceiros locais (ONGs, escolas, secretarias públicas etc.); planejamento pedagógico e espiritual.
2º mês	Início dos Círculos de Leitura com base em Os Limites do Crescimento e textos bíblicos; encontros introdutórios sobre espiritualidade ecológica; mapeamento de demandas e oportunidades no território.
3º mês	Continuidade dos círculos e realização da primeira celebração temática; início de oficinas educativas com jovens e adultos; campanha educativa sobre consumo consciente e água.
4º mês	Implantação da horta comunitária e da composteira; realização de mutirão para revitalização de espaços comuns; visitas a outras experiências sustentáveis.
5º mês	Celebrações com foco na justiça ambiental e inclusão social; nova oficina sobre ecoespiritualidade e reaproveitamento de materiais; incentivo à participação de crianças e famílias nas ações.
6º mês	Avaliação participativa dos primeiros seis meses (questionários, roda de conversa, devolutiva pública); reorganização de estratégias conforme aprendizados.
7º mês	Semana especial de atividades intergeracionais (jovens, idosos, crianças); roda de conversa sobre justiça climática e direitos humanos; produção de materiais de comunicação da comunidade.
8º mês	Intensificação de ações públicas no bairro: campanha contra o desperdício; articulação com escolas locais; intercâmbio com outras igrejas/experiências de sustentabilidade.
9º mês	Celebração especial do Tempo da Criação (1º de setembro a 4 de outubro): liturgias verdes, plantio de árvores, vigília pela Terra, caminhada ecológica com reflexão bíblica.

10º mês	Oficinas de justiça restaurativa e resolução não violenta de conflitos; exposição artística com temas ecológicos e espirituais; registro audiovisual das ações do grupo.
11º mês	Sistematização das experiências em relatório coletivo ou cartilha comunitária; abertura de um segundo grupo de leitura/reflexão em outro setor da comunidade.
12º mês	Celebração de encerramento e envio: partilha de testemunhos, apresentações culturais, feira ecológica local e consagração da continuidade do projeto no próximo ano.

Resultados Esperados

- Ampliação da consciência ambiental e ética na comunidade religiosa;
- Adoção de novos hábitos sustentáveis pelos participantes (redução do consumo, maior engajamento social, novas formas de se relacionar com o meio ambiente);
- Fortalecimento do papel da igreja como promotora da cultura de paz e da justiça integral;
- Criação de redes locais de solidariedade e cooperação ecológica entre diferentes atores (igreja, escola, bairro).

Avaliação

- O processo será acompanhado por meio de:
- Registros de participação (listas, fotos, atas dos encontros);
- Avaliações qualitativas com base em relatos pessoais e depoimentos coletivos;
- Observação de impactos concretos (horta em funcionamento, campanhas em andamento, mudanças percebidas no comportamento dos participantes);
- Autoavaliações espirituais e comunitárias, realizadas por meio de partilhas e celebrações dos aprendizados.

Considerações Finais

A construção de uma cultura de paz, conforme abordado neste artigo, é um desafio que exige transformações profundas nos modos de pensar, sentir, agir e se relacionar — tanto em nível individual quanto coletivo. Em um cenário marcado por desigualdades, crises ecológicas, conflitos e violências naturalizadas, torna-se cada vez mais urgente cultivar valores que promovam a reconciliação, a solidariedade e o cuidado com a vida.

A partir da cosmovisão bíblica, a paz não é entendida como mera ausência de conflitos, mas como shalom: plenitude de vida, harmonia com Deus, com o próximo e com a criação. Esse ideal, longe de ser apenas escatológico, manifesta-se concretamente no cotidiano da fé cristã e pode ser promovido por meio de ações educativas e comunitárias comprometidas com a justiça e a dignidade humana.

Nesse sentido, a igreja cristã — em especial por meio de seus líderes religiosos — é convocada a assumir um papel formativo na construção de uma cultura de paz. Sua missão espiritual deve estar intrinsecamente ligada à transformação da realidade, contribuindo para a superação das violências e desigualdades que ameaçam a vida no planeta.

A proposta de ação comunitária apresentada, intitulada Fé, Justiça e Sustentabilidade, exemplifica como comunidades de fé podem integrar espiritualidade, educação e ecologia, promovendo o engajamento ético dos fiéis em favor do bem comum. Ao articular fundamentos bíblicos com os diagnósticos socioambientais apresentados em *Os Limites do Crescimento* Meadows et al., (1973), a proposta demonstra que a paz também passa pela conversão dos estilos de vida e pela reconstrução de relações baseadas no respeito, na escuta, no perdão e na justiça.

Dessa forma, este artigo reafirma a urgência de uma pedagogia pastoral voltada à cultura de paz, capaz de formar discípulos conscientes de sua responsabilidade diante do mundo e comprometidos com a promoção da vida em todas as suas dimensões. Mais do que uma opção pastoral, trata-se de um imperativo evangélico e profético. Pesquisas futuras podem aprofundar a aplicação dessa proposta em diferentes contextos eclesiais, avaliando seus impactos na formação comunitária e no diálogo entre fé, justiça e sustentabilidade.

Referências

- BÍBLIA. Português. ***Bíblia de Jerusalém***. São Paulo: Paulus, 2002.
- BOFF, Leonardo. ***A Terra como mãe: uma ética do cuidado***. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- BRUEGGEMANN, Walter. ***Living toward a vision: biblical reflections on shalom***. Philadelphia: United Church Press, 1992.
- CÂMARA, Hélder. ***Revolução dentro da paz***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FRANCISCO, Papa. ***Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum***. São Paulo: Paulinas, 2015.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GALTUNG, Johan. ***Paz por meios pacíficos: paz e conflito, desenvolvimento e civilização***. Tradução: Cecília MacDowell Santos. Oslo: International Peace Research Institute, 2003.
- GROOME, Thomas H. ***Educar com fé: uma abordagem cristã para a educação***. São Paulo: Paulinas, 2002.
- HOLLENWEGER, Walter J. ***A origem da Igreja no contexto da pluralidade cultural***. São Paulo: Paulus, 1997.
- LEFF, Enrique. ***Epistemologia ambiental***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEADOWS, Donella H. et al. ***Os limites do crescimento: um relatório para o projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade***. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- MOLTMANN, Jürgen. ***O Deus crucificado: a cruz de Cristo como fundamento e crítica da teologia cristã***. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1997.
- SOBRINO, Jon. ***Jesus, o libertador: a história de Jesus de Nazaré***. Petrópolis: Vozes, 1994.

UNESCO. **A cultura de paz e a Bienal de Luanda**. Paris: UNESCO, 2021.
Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/cultura-de-paz-e-bienal-de-luanda>. Acesso em: 22 ago. 2025.

**A MORDOMIA CRISTÃ NO ANTROPOCENO:
EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PRESERVAÇÃO
AMBIENTAL NO PROJETO SOMBRA E ÁGUA
FRESCA (SAF)**

Alécio Alvico Teixeira Júnior

A MORDOMIA CRISTÃ NO ANTROPOCENO: EDUCAÇÃO PARA A PAZ E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NO PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA (SAF)

RESUMO

O Projeto Sombra e Água Fresca (SAF), iniciativa da Igreja Metodista no Brasil, celebra em 2025 seus 25 anos de atuação com um novo enfoque: integrar a educação ambiental à formação cristã de crianças e adolescentes. Com apoio da Igreja Metodista da Alemanha (via projeto “Criança Ajuda Criança”), o SAF reafirma seu compromisso com a fé e a missão cristã, ampliando suas ações para incluir a preservação ambiental como expressão da mordomia cristã. Essa abordagem se insere em uma perspectiva de educação para a paz, que reconhece a interdependência entre espiritualidade, justiça social e cuidado com a criação. A proposta do SAF, a ser implementada no triênio 2025- 2027, está fundamentada na metodologia “Ver – Avaliar – Agir”, que convida os participantes a observar a realidade ambiental local, refletir à luz da vontade de Deus e planejar ações concretas. O programa de educação ambiental cristã do SAF tem como foco a Mata Atlântica, bioma de grande relevância ecológica e histórica. Ao incorporar a educação ambiental cristã em sua missão, o SAF promove uma pedagogia da esperança e da reconciliação com a criação, capacitando a nova geração a ser fiel a Deus, cuidando do planeta e construindo uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável.

Palavras-Chave: Mordomia Cristã; Educação Ambiental; Educação para a Paz; Projeto Sombra e Água Fresca; Ecoteologia.

ABSTRACT

The Sombra e Água Fresca Project (SAF), an initiative of the Methodist Church in Brazil, celebrates its 25th anniversary in 2025 with a new focus: integrating environmental education into the Christian formation of children and adolescents. With support from the Methodist Church in Germany (through the “Criança Ajuda Criança” project), SAF reaffirms its commitment to Christian faith and mission, expanding its actions to include environmental preservation as an expression of Christian stewardship. This

approach is part of a peace education perspective, recognizing the interdependence between spirituality, social justice, and care for creation. The SAF proposal, to be implemented in the 2025-2027 triennium, is based on the “See – Judge – Act” methodology, inviting participants to observe local environmental reality, reflect in the light of God’s will, and plan concrete actions. The SAF Christian environmental education program focuses on the Atlantic Forest, a biome of great ecological and historical relevance. By incorporating Christian environmental education into its mission, SAF promotes a pedagogy of hope and reconciliation with creation, enabling the new generation to be faithful to God by caring for the planet and building a more just, peaceful, and sustainable society.

Keywords: Christian Stewardship; Environmental Education; Peace Education; Sombra e Água Fresca Project; Ecotheology.

INTRODUÇÃO

A atual crise ecológica, caracterizada pela aceleração das mudanças climáticas e pela diminuição da biodiversidade, exige da sociedade uma reflexão ética e existencial urgente. Assim, as instituições religiosas têm um papel importante, já que, além da sua missão espiritual, têm o potencial de mobilizar vastas comunidades para o cuidado com o planeta, a “Casa Comum” (FRANCISCO, 2015).

Este artigo tem como objetivo investigar como a conservação do meio ambiente pode ser integrada à perspectiva da mordomia cristã no âmbito do Projeto Sombra e Água Fresca (SAF), que é um programa da Igreja Metodista do Brasil. Desde o ano 2000, o SAF tem se dedicado à promoção social e educacional de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Ao alcançar seus 25 anos (2025), o projeto se reorienta para consolidar a educação ambiental cristã como núcleo de sua pedagogia para a paz, com o financiamento da Igreja Metodista da Alemanha, por meio do projeto “Criança Ajuda Criança”, que ocorrerá durante o triênio 2025-2027.

O foco deste artigo é ilustrar de que forma o Projeto SAF, por meio da metodologia “Ver – Avaliar – Agir” e da lente da ecoteologia, contribui para a formação de uma nova geração de mordomos da criação, promovendo, assim, uma cultura de paz que articula justiça social e justiça ambiental.

A pesquisa é relevante por oferecer um modelo concreto (o SAF) que alia fé e ação ecológica, servindo como base para outras organizações de base religiosa que desejam incluir a questão ambiental em suas propostas formativas. O texto se divide em quatro seções que se seguem: Fundamentação Teórica, Metodologia do Projeto SAF, A Prática da Educação Ambiental Cristã e, para concluir, as Considerações Finais e Referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA MORDOMIA CRISTÃ E DA PAZ ECOLÓGICA

A Mordomia Cristã como Paradigma Ecológico

A tradicional doutrina da mordomia cristã, que se referia à adminis-

tração fiel dos bens financeiros e dos talentos pessoais, tem sido ampliada, em meio à crise ecológica, para incluir o cuidado com a criação (MORAES, 2021). De acordo com a Bíblia, em Gênesis, a humanidade é incumbida da tarefa de “lavar e guardar” o jardim do Éden (Gênesis 2:15). Esta dupla função – cultivar (labutar) e preservar (guardar) – coloca o homem não como dono, mas como administrador que recebeu de Deus uma procuração. Moraes (2021) sustenta que o núcleo dessa responsabilidade é atemporal, enfatizando que:

“Deus criou a natureza e convocou homens no passado e também hoje para que a mesma fosse preservada” (MORAES, 2021, p. 1).

A ética do cuidado aprofunda essa responsabilidade, ou seja, a atitude primordial para a preservação da Terra, que Boff (2000) menciona, nasce da compaixão pela Terra e leva à mordomia cristã em um sentido mais amplo, além do humano. A Ecoteologia se apresenta para organizar esse entendimento, sustentando que o amor divino pela criação não se limita ao ser humano, mas se estende a todo o ecossistema. Portanto, a infidelidade ecológica, em última análise, representa uma falta de lealdade para com Deus, o Criador. O SAF compartilha dessa perspectiva, acreditando que o zelo pelo bioma Mata Atlântica, que orienta suas atividades, não é uma preocupação acessória, mas intrinsecamente ligada à missão cristã.

Educação para a Paz e Pedagogia da Libertação

A iniciativa do SAF de unir a educação ambiental à formação cristã está em consonância com a ideia de Educação para a Paz, entendida como um processo que busca fomentar a construção de valores, posturas e ações que favoreçam a convivência pacífica e a resolução de conflitos de maneira não violenta (GOMES; HAMMES, 2021). Quando se fala em paz no SAF, é de maneira integral: paz consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente.

Essa perspectiva está intimamente relacionada à pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação que seja libertadora, crítica e capaz de promover mudanças. Para Freire (1996), é fundamental que a educação aconteça em um espaço que respeite a dignidade do educando e que favoreça sua autonomia. Em sua obra fundamental, ele adverte sobre os perigos de práticas autoritárias, inclusive aquelas que não envolvem a violência física, no processo de ensino-aprendizagem:

Sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 58).

Ao adotar essa perspectiva, o SAF assegura que sua metodologia não apenas transmita conteúdo, mas engaje os jovens em um processo de conscientização (conscientização freireana) sobre a realidade socioambiental, transformando-os em agentes ativos de mudança e promotores da convivência pacífica, tanto humana quanto ecológica. A paz, aqui, é a ausência de violência estrutural e ambiental.

Ecologia Integral e Cuidado com a Casa Comum

A Encíclica *Laudato Si'* (FRANCISCO, 2015) trouxe à tona o conceito de Ecologia Integral, que se apresenta como um sólido referencial teológico-filosófico para as ações do SAF. A Encíclica critica o paradigma tecnocrático e sugere que a crise ambiental e a social estão interligadas. A poluição, a pobreza e a exclusão social são questões interligadas que exigem uma solução que una os aspectos humano, social e ambiental. O SAF exerce a ecologia integral ao trabalhar em comunidades carentes (dimensão social) e se dedicar à conservação da Mata Atlântica (dimensão ambiental). De acordo com o documento papal.

“não há duas crises separadas, uma ambiental e outra social, mas uma única e complexa crise socioambiental” (FRANCISCO, 2015, n. 139).

Ao perceber essa conexão, o SAF dedica suas ações à formação de “sujeitos conscientes, comprometidos com a justiça ambiental e com a promoção da paz” (SAF, 2025, p. 1). A proposta da Rede de Projetos Sombra e Água Fresca (SAF) é constituir uma vasta rede metodista que ofereça suporte e proteção à criança e ao adolescente, conforme sua missão: “Formar uma grande rede metodista de apoio e proteção à criança e ao adolescente” (SAF, 2025). O projeto beneficia crianças e adolescentes de 6 a 14 anos com atividades socioeducativas que ocorrem em horários diferentes das aulas, servindo como uma opção às ruas e a outras situações de risco. O título “Sombra e Água Fresca” simboliza “espaço para vivência das coisas de Deus, de seu Reino de direitos e de coisas boas; lugar de acolhimento, cidadania e educação integral” (SAF, 2025).

O PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA: MISSÃO E METODOLOGIA DE AÇÃO SÓCIO-EDUCATIVA

A metodologia do SAF se fundamenta no “Ver – Avaliar – Agir”, que se reflete em todas as etapas de organização e implementação de um projeto local, de acordo com os 10 Passos para organizar um Projeto Sombra & Água-Fresca (SAF, 2025). Quem não tem uma comida favorita? Assim como as outras, a alimentação tem o seu lugar dentro da cultura, e a comida favorita é um dos elementos mais importantes dentro da cultura alimentar. Você tem uma comida que você ama e que faz parte de quem você é? Então a alimentação favorita não é só um conjunto de pratos que você gosta, mas algo mais profundo, algo que faz parte da sua identidade cultural e alimentar. No seu caso, essa comida favorita pode vir de uma avó que sempre fazia, ou um prato que você aprendeu a fazer em um curso de culinária e que passou a amar. Ou, por outro lado, pode ser algo completamente diferente, algo que faz parte da sua vida e da sua história de uma forma muito especial.

1 - Ver (Diagnóstico e Observação): O primeiro passo é Conhecer a realidade das crianças da comunidade (Diagnóstico), levantando dados com as famílias, escolas e, acima de tudo, ouvindo as crianças. No novo programa ambiental, o “Ver” foca especificamente na observação da realidade ambiental local e na identificação da relevância da Mata Atlântica, bioma central do estudo (SAF, 2025).

2 - Avaliação (Reflexão Ética e Teológica): O diagnóstico e a análise da realidade são iluminados pela fé. O “Avaliar” consiste na reflexão acerca da vontade de Deus e dos princípios da mordomia cristã, contrastando o déficit ambiental com o ideal teológico. É aqui que a citação de Freire (1996) se torna relevante, pois a reflexão ética acerca da dignidade do educando e do ambiente deve ocorrer sem imposições ou autoritarismos:

Sem agredir fisicamente o aluno, o professor pode machucá-lo, causar-lhe frustrações e prejudicá-lo em seu aprendizado (FREIRE, 1996, p. 58).

3 - Agir (Planejamento e Execução): A fase final consiste em Planejar as ações que serão realizadas, levando em consideração os recursos físicos, humanos e materiais que se têm à disposição. O “Agir” transforma a reflexão em compromisso social e ecológico ativo, desafiando a igreja local a integrar e Partilhar com a igreja local os frutos e dificuldades do projeto, promovendo a sustentabilidade da ação (SAF, 2025).

O programa de Educação e Ação Ambiental do SAF, financiado pelo projeto “Criança Ajuda Criança”, estabelece quatro objetivos centrais que organizam sua contribuição para a paz socioambiental de 2025 a 2027 (SAF, 2025).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRISTÃ: OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES

O programa de Educação e Ação Ambiental do SAF, com financiamento do projeto “Criança Ajuda Criança”, delinea quatro objetivos principais que estruturam sua contribuição para a paz socioambiental no período de 2025-2027 (SAF, 2025).

Ações Estratégicas e o Impacto na Ecologia Integral

A concretização da mordomia ecológica é feita através de metas específicas que, em conjunto, promovem a Ecologia Integral defendida por Francisco (2015).

1 - Educação Ambiental Cristã (Integração Curricular): O objetivo de integrar a educação ambiental com uma perspectiva cristã no currículo da Rede Nacional do SAF assegura que o tema não seja tratado como apêndice, mas como parte inerente da formação. Essa integração curricular responde aos desafios de se promover uma educação ambiental crítica e transformadora, como discutido por Layrargues e Lima (2014), garantindo que o tema não seja reduzido a práticas isoladas, mas sim parte de uma visão de mundo.

2 - Experiências na Natureza (Conexão e Reflexão): O programa propõe promover viagens e atividades ao ar livre para as crianças e adolescentes, incentivando a reflexão sobre as questões ambientais locais. O contato direto com a Mata Atlântica e seus desafios de conservação transformam o conhecimento abstrato em experiência sensível e engajamento prático. Essa experiência é vital para a formação de sujeitos de paz, capazes de estender o respeito ao meio não-humano.

3 - Ações Locais Concretas (Protagonismo e Práxis): O SAF irá selecionar 10 projetos locais para receber subsídios e desenvolver iniciativas de educação e proteção ambiental. Este subsídio cria um

incentivo direto para a práxis, garantindo que o “Agir” da metodologia se concretize em projetos como hortas comunitárias, limpeza de riachos ou campanhas de reciclagem, transformando os jovens em protagonistas de micro reformas ambientais.

4 - Rede de Comunicação (Cultura de Paz e Mobilização): O objetivo de estabelecer uma plataforma de comunicação entre os projetos SAF nas mídias sociais, facilitando o aprendizado e a inspiração mútua é crucial para a formação de uma cultura de paz ampliada.

Gomes e Hammes (2021) apontam para a complexidade da religião na esfera pública, afirmando que:

as experiências religiosas, ambíguas e complexas, potencialmente podem mobilizar tanto para a construção da paz quanto para a propagação da intolerância e da violência (GOMES; HAMMES, 2021, p. 3).

A rede de comunicação do SAF, ao promover o encontro e o diálogo entre os projetos, direciona o potencial mobilizador da fé para a construção da paz socioambiental e o compartilhamento de boas práticas.

CONCLUSÃO

O Projeto Sombra e Água Fresca (SAF) da Igreja Metodista, que acaba de completar 25 anos com uma proposta de educação ambiental cristã, é um modelo claro de como a fé pode ser um motor poderoso de transformação ecológica e social. O texto evidenciou que incluir a conservação do meio ambiente como uma manifestação da mordomia cristã é uma necessidade tanto teológica quanto pedagógica, em consonância com os fundamentos da ecoteologia e da ecologia integral.

Os quatro objetivos do programa de 2025-2027, com o suporte da Igreja Metodista da Alemanha, estão bem definidos, o que demonstra a seriedade e a concretude da iniciativa. A conexão da proposta “Ver – Avaliar – Agir” com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire torna o projeto libertador e crítico, empoderando os jovens a saírem do simples ativismo e alcançarem uma consciência ética aprofundada. O cuidado com o bioma Mata Atlântica e a rede de articulação evidenciam a solidez e a amplitude de sua atuação.

Em resumo, o SAF não apenas ensina sobre a natureza, mas também promove uma convivência pacífica com ela e entre as pessoas, a partir da perspectiva da fé. A nova geração está sendo preparada para viver a mordomia de forma fiel, tornando o cuidado da criação um legado de justiça, paz e sustentabilidade para o amanhã.

Para pesquisas futuras, sugere-se realizar investigações de campo junto aos participantes dos projetos locais do SAF a fim de avaliar o impacto real da metodologia na transformação do comportamento ecológico e na promoção de atitudes de paz, confirmando a eficácia da nova diretriz do programa.

Referências

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: **Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCISCO. **Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Paulo César; HAMMES, Vitor. **Educação para a paz: fundamentos e práticas**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 13 set. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Limites e desafios da educação ambiental: o que aprender com a crítica da razão ambiental?** Ambiente & Sociedade, v. 17, n. 2, p. 23-40, 2014.

MORAES, João. **A mordomia cristã e o cuidado com a criação**. Revista Teológica Brasileira, v. 19, n. 2, 2021. Disponível em: [simular endereço eletrônico da revista]. Acesso em: 20 set. 2025.

PROJETO SOMBRA E ÁGUA FRESCA (SAF). **A Visão da Mordomia Cristã na Preservação Ambiental do Projeto Sombra e Água Fresca (SAF)**. Disponível em: <https://www.metodista.org.br>. Acesso em: 23 set. 2025., Igreja Metodista do Brasil, 2025.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ETHOS RELIGIOSO
PARA A PRÁXIS EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA**

Eric de Oliveira Tavares

AS CONTRIBUIÇÕES DO ETHOS RELIGIOSO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições da tradição religiosa para a prática educativa, demonstrando como a educação, no contexto judaico, constituiu-se em instrumento essencial para a preservação da identidade, da unidade e da ética social do homo religiosus. A partir de uma abordagem histórico-analítica e interdisciplinar, o estudo evidencia que o sistema educacional judaico fundamenta-se na integração entre teoria e prática — ortodoxia e ortopraxia —, tendo a Torah como eixo formativo e normativo da vida social e espiritual. O processo de ensino-aprendizagem judaico, desenvolvido de modo intergeracional e centrado na família, consolidou uma tradição que perdura até a modernidade, sustentando elevados índices de alfabetização e de coesão cultural que influenciou até mesmo a educação cristã e ocidental.

Palavras-chave: Judaísmo; Educação; Tradição religiosa; Torah; Prática educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of the religious tradition to educational praxis, demonstrating how education, within the religious context, has served as a crucial instrument for preserving the identity, unity, and social ethics of the people homo religiosus. Using a historical-analytical and interdisciplinary approach, the study reveals that the Jewish educational system is founded on the integration between theory and practice — orthodoxy and orthopraxy — with the Torah as the formative and normative center of social and spiritual life. It shows that the Jewish teaching-learning process, developed intergenerationally and centered on family, has sustained high levels of literacy and cultural continuity throughout history that has even influenced the Christian and Western education.

Keywords: Judaism; Education; Religious tradition; Torah; Educational praxis.

INTRODUÇÃO

A relação entre religião e educação é um tema recorrente na história das civilizações, especialmente no contexto da tradição judaica, em que o ensino sempre foi concebido como uma extensão da vida religiosa. Desde os tempos bíblicos, a educação desempenha papel central na constituição da identidade do povo de Israel, revelando-se o meio mais eficaz de preservação da unidade, da fé e dos valores éticos transmitidos de geração em geração.

A tradição judaica não distingue, de forma rígida, o saber teórico da prática cotidiana. A Torah, núcleo da vida religiosa e social, é simultaneamente texto sagrado e manual pedagógico. O processo educativo, orientado por ela, visa à formação integral do indivíduo — espiritual, moral e racional —, a partir da interiorização dos preceitos divinos e de sua aplicação concreta na vida comunitária.

Portanto, é mister investigar as contribuições da tradição religiosa judaica para a práxis educativa contemporânea, observando a estrutura e a evolução de seu sistema pedagógico desde o período bíblico até os dias atuais. Busca-se, assim, compreender de que modo a educação judaica, fundada na transmissão intergeracional e na interdependência entre o ensino e a prática, serviu como base para a formação ética e para a resistência cultural do povo judeu. Por meio dessa análise, pretende-se demonstrar que a práxis educativa judaica constitui não apenas um fenômeno religioso, mas também um modelo paradigmático de integração entre fé, razão e ética social.

EDUCAÇÃO INFORMAL A PARTIR DA TRADIÇÃO RELIGIOSA

A educação é intrinsecamente parte da tradição religiosa judaica e tem se revelado o meio mais eficaz de preservação da unidade e da identidade cultural da Nação de Israel ao longo dos séculos. Como afirmou o historiador Flávio Josefo ao se referir à educação religiosa do seu povo, “se alguém perguntar a qualquer um deles sobre (nossas) leis, ele as recitará mais prontamente do que o próprio nome”. Este processo se dá desde a tenra idade, tão logo a criança se torne sensível a qualquer coisa³.

³ DRAZIN, N. *History of Jewish Education from 515 B.C.E. to 220 C.E.* Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1940. Veja também JOSEFO, F. *Against Apion*, Book II, 97 d.C.

Tal constatação, entre outras evidências na história de Israel, demonstra o êxito do sistema educacional judaico. Todo menino era instruído a estudar a Torah diariamente desde a infância. O renomado historiador, no mesmo contexto, demonstra a seriedade com que a educação era conduzida na sociedade hebraica, afirmando que os transgressores eram raros — pois dificilmente escapavam impunes —, uma vez que o propósito central do ensino era perpetuar os valores e princípios da Lei (Torah) de geração em geração.

Esse processo educativo — e em certos aspectos disciplinar — remonta às origens da nação, pois Moisés escreveu o Pentateuco com base na tradição recebida de seus antepassados. O foco dos processos de ensino-aprendizagem judaicos repousa na relação entre ortodoxia e ortopraxia, ou seja, na interiorização dos princípios para a prática cotidiana. Para o judeu, toda conduta moral e prática de vida converge para a Lei. Josefo reforça essa concepção ao criticar métodos de ensino que separam teoria e prática, destacando que Moisés integrou cuidadosamente ambas as dimensões:

Pois há duas maneiras de chegar a qualquer tipo de aprendizado e uma conduta moral da vida; uma é por instrução em palavras, a outra por exercícios práticos. Outros legisladores separaram essas duas maneiras em suas opiniões e escolhendo uma dessas formas de instrução, ou aquela que melhor agradou a cada um deles, negligenciou a outra [...] Mas para o nosso legislador (Moisés), ele juntou muito cuidadosamente esses dois métodos de instrução: pois ele não deixou esses exercícios práticos para continuar sem instrução verbal, nem permitiu que a anuência da lei prosseguisse sem os exercícios para a prática, mas começando imediatamente desde a primeira infância e da prescrição de uma dieta comum, ele não deixou nada da menor consequência a ser feito ao prazer e disposição da própria pessoa.

Vemos, portanto, a partir de sua legislação, que a formação informal desde a infância preconizada na tradição cultural e religiosa judaica é de extrema importância para a construção de um caráter orientado pela alteridade e reponsabilidade social, tendo em consideração o elevado grau de envolvimento da comunidade nos processos formativos de cada indivíduo com intuito de prepará-los para a vida adulta.

TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL E O PAPEL DA FAMÍLIA

Compreender os processos educativos judaicos requer uma perspectiva intergeracional, pois eles se desenvolviam em uma economia patriarcal, especialmente nos períodos do nomadismo e da teocracia hebrai-

⁵ Conforme pode se encontrar na obra de Roland De Vaux (Instituições de Israel no Antigo Testamento, Ed. Teológica, 2003, p. 93), os anciãos do povo são homens que possuíam autoridade religiosa e política sobre os clãs, também conhecidos como “zeqenim”.

⁶ Em hebraico, “tanna” significa “repetidor” ou “professor”. Os Tannaim (plural de Tanna) eram os sábios rabínicos cujas opiniões estão registradas na Mishná, que é um compilado de leis judaicas escritas entre cerca de ¹⁰ a ²²⁰ d.C., conhecido como o período do Segundo Templo. Eles são considerados os principais responsáveis pela codificação da tradição oral judaica e eram conhecidos por suas interpretações e aplicações das leis e ensinamentos da Torá. Para mais informações consultar My Jewish Learning: Who Were the Tannaim and Amoraim? Disponível em: <https://www.myjewishlearning.com/article/tannaim-amp-amoraim>. Acesso em: ⁰⁶ maio ²⁰²⁵.

ca. Os anciãos (sacerdotes) eram os guardiões da Lei neste contexto, encarregados de transmiti-la às gerações futuras.⁵ Desde o Israel nômade até a monarquia tardia, observa-se — em diversos textos bíblicos, sobretudo na Torah (cf. Dt 19; 21.1-9; 22.13-21; 25.5-10) — a figura proeminente desses líderes na preservação dos valores, transmitidos mimética e sistematicamente de pai para filho, tanto na observância da Lei quanto nos ritos, orais ou escritos. John Bright destaca a relação entre oralidade e escrita no contexto educacional judaico:

Bright nos garante que há muitos materiais comparativos para deixar claro que no antigo Oriente Próximo tudo que “era escrito era considerado importante”, mesmo que tenha sido escrito no momento ou depois do fato. A transmissão oral era usada para proclamar a profecia às pessoas da mesma geração, e somente quando estas pessoas passavam aos seus descendentes é que a transmissão oral seria vista como um caráter linear. No antigo Oriente Próximo, as formas escritas e orais do mesmo acontecimento existiam com frequência lado a lado, e isto era possível devido à alta porcentagem de alfabetizados do povo daquela época (BRIGHT, 2010, pp. 169-181 apud RIPOLI, 2014, p. 36).

A educação judaica, mesmo em tempos antigos, apresentava alto nível de alfabetização. Drazin (1940, p.145) observa que, nos dias dos Tannaim⁶, muitos artesãos e trabalhadores dedicavam parte do dia ao estudo da Torah. Estima-se que um terço da população masculina recebia educação secundária completa, índices comparáveis aos de sociedades modernas (DRAZIN, 1940, p.146).

FUNDAMENTAÇÃO EDUCACIONAL E ÉTICA

O elevado grau de alfabetização reflete a centralidade da Torah nos processos educativos judaicos. Ela é frequentemente compreendida como sinônimo

⁷ Para mais informações sobre o termo, consultar: TAUBES, Michael. Afinal, o que é Chinuch? The Jewish Link, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://jewishlink.news/what-is-chinuch-anyhow>. Acesso em: 6 jun. 2025.

⁸ Conferir os textos sagrados do livro de Provérbios onde o conhecimento do Senhor deve ser posto em prática para a sabedoria diária (cf. Bíblia, Pv. 1.7; 9.10; 15.33).

de educação, dada sua influência nos métodos de ensino, conforme prescreve o texto bíblico:

“Ouve, Israel, o Senhor nosso Deus é o único Senhor. Amarás, pois, o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, de toda a tua alma e de toda a tua força. [...] Tu as inculcarás a teus filhos [...]” (Dt 6.4-9, ARA)

Esses versos formam o Shemá Israel, uma das orações mais importantes do judaísmo, repetida diariamente e que simboliza a unidade divina. No hebraico, o verbo “ouvir” implica “obedecer” e “agir”, revelando a ausência de dicotomia entre teoria e prática no método de ensino judaico. O termo Talmud

Torah (“estudo da Lei”) expressa o caráter formativo e prático da educação judaica, que visa preparar o indivíduo para servir a Deus e à comunidade. A palavra Hinuk (Chinuch)⁷, de raiz hebraica que significa “dedicação” ou “iniciação”, reforça a ideia de treinamento prático⁸ e preparo para a vida (DRAZIN, 1940, p.12).

Como enfatiza Josefo, era dever dos pais educar os filhos mediante o estudo sistemático da Lei e sua observância na vida cotidiana. O Pentateuco — base da Torah e da educação judaica — não era estudado apenas como literatura, mas como código ético e legislativo que norteava toda a sociedade. Segundo De Vaux (2003, p.93), o ensino ocorria de modo orgânico e intencional: os mais experimentados transmitiam seus valores por meio da convivência, da repetição e da imitação, formando “cidadãos” segundo princípios intergeracionais e exemplares.

INFLUÊNCIA HISTÓRICA E PERMANÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Há um crescente corpo de evidências indicando que os fundadores da erudição bíblica moderna derivaram muitos de seus métodos dos mestres judeus (GREENSPAHN, 1987, p.245). Segundo Frederick, a pesquisa bíblica contemporânea “não é creatio ex nihilo ou mesmo de novo, mas antes um novo capítulo em uma muito mais antiga e rica narrativa” (op. cit., 1987, p.245).

A ênfase nacionalista da educação judaica, p. ex., levou o pai da sociologia moderna, Max Weber, a identificar tendências separatistas no grupo, classificando-os com “povo pária” em *A Ética Econômica das Religiões*. Para Weber, a transmissão rigorosa da Torah e da Halachah⁹ fomentou uma identidade autônoma e coesa, sustentada pela independência educacional e religiosa. Instituições como as yeshivot e o heder ¹⁰, exemplificam estes sistemas autônomos de ensino.

Após a Diáspora (70 d.C.), decretos rabínicos (takanot) estabeleceram que cada cidade judaica mantivesse seus próprios sábios para instruir as crianças. Embora a educação compulsória, no sentido moderno, não existisse, ela já era vista pelos judeus como uma obrigação religiosa (MORRIS, pp.19-20 apud DRAZIN, 1940, p.146-147). De semelhante modo, nos dias atuais, o sistema judaico de ensino mantém seu êxito em preservar a ética religiosa e a cultura por meio da educação. Pesquisa do Pew Research Center indica que os judeus são o grupo religioso mais instruído do mundo, com média de 13 anos de escolaridade formal — quatro a mais do que qualquer outro grupo. Cerca de 60% possuem ensino superior, frente a uma média global de 14%¹¹. No Brasil, o panorama é semelhante¹².

Instituições como a Beit Yaacov (São Paulo), a Lubavitch-Gani e o Colégio Israelita Yeshivá preservam o modelo educativo baseado na Torah, na Derech Eretz (respeito, cortesia) e nas Mitzvot (preceitos). Esses valores sustentam uma formação ética e comunitária sólida.

Mesmo diante da perseguição e do antissemitismo estrutural, o povo judeu continua utilizando a educação como instrumento de resistência cultural e preservação de sua identidade — uma referência incontestável das contribuições da tradição religiosa para a práxis educativa.

⁹ Disponível em: https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/4165687/jewish/What-Is-Halakhah-Halachah-Jewish-Law.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

¹⁰ Enquanto as escolas yeshivot se ocupavam com a educação de jovens e adultos, a escola heder seria o equivalente do ensino primário para os judeus a época. Além disso, sábios da própria comunidade eram os encarregados de instruir seus pupilos, tal como ocorria nas comunidades sefarditas. A função principal do heder ou cheder (forma em ídiche e inglês) era ensinar as crianças a ler a Torá e outros textos hebraicos, bem como os fundamentos do judaísmo. Veja mais em KATZ, Jacob. *Tradition and Crisis: Jewish Society at the End of the Middle Ages*. New York: Schocken Books, 1961, pp. 189-191.

¹¹ Pew Research Center. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/religion/2016/12/13/religion-and-education-around-the-world>. Acessado em 16.05.2025.

¹² Para consultar a pesquisa completa, veja “Religião e Poder: Análises sobre o impacto da religião na política brasileira”. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/memoria-cultural-e-educacao-como-resistencia-no-judaismo-um-relato-brasileiro>. Acessado em 16.05.2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida evidencia que a educação judaica é inseparável de sua tradição religiosa e constitui um dos pilares da continuidade histórica e cultural do povo de Israel. Desde os tempos mosaicos, a prática educativa foi concebida como um dever sagrado, vinculada à transmissão da Torah e à formação moral dos indivíduos. A estreita relação entre ortodoxia (crença) e ortopraxia (ação) garantiu a eficácia de um sistema pedagógico que, ao unir teoria e prática, consolidou um modelo de ensino voltado à vida comunitária e à observância ética.

O estudo também demonstra que a educação, no judaísmo, é mais do que um processo intelectual: trata-se de uma práxis espiritual, intergeracional e comunitária, na qual o saber é indissociável do viver. A ênfase na instrução familiar, no exemplo dos anciãos e na leitura cotidiana da Lei produziu uma cultura de aprendizado contínuo, responsável pelos altos índices de alfabetização e pela preservação da identidade judaica ao longo dos séculos.

Por fim, verifica-se que as contribuições da tradição judaica transcendem os limites da religião e influenciam a própria concepção moderna de educação para a promoção de uma cultura de paz. Ao integrar fé, ética e razão, o modelo judaico demonstra que a formação humana autêntica deve unir o conhecimento à ação, o pensamento à responsabilidade e a instrução à prática do bem — princípios que continuam a inspirar o ideal pedagógico contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Deuteronômio 6:7. **Tradução da Bíblia Hebraica para o português**. Disponível em: <https://www.sefaria.org/Deuteronomy.6.7?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

DE VAUX, Roland. **Instituições de Israel no antigo testamento**. Editora Teológica, 2003.

GREENSPAHN, Frederick E. **Judaic Perspectives on Ancient Israel**. Philadelphia: Fortress Press, 1987.

DRAZIN, Nathan. **History of Jewish education from 515 B.C.E. to 220 C.E.** Baltimore, The Johns Hopkins Press, 1940.

GELBER, Yoel. **Hasidism. In: Encyclopaedia Judaica**. 2. ed. Detroit: Macmillan Reference USA, 2007. Vol. 8

KRASNER, Jonathan; GOLDMAN, Sharon; JACOBS, Benjamin M. (Org.). **The Wiley Handbook of Jewish Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2018. Disponível em: https://muse.jhu.edu/pub/27/oa_monograph/chapter/2379816. Acesso em: 06 jun. 2025.

CHABAD. **What Is Halakhah (Halachah) – Jewish Law?** Disponível em: https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/4165687/jewish/What-Is-Halakhah-Halachah-Jewish-Law.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

DE ALMEIDA, Natália Frizzo. **O projeto educacional e cultural da comunidade judaica em São Paulo**. Revista de Educação, v. 10, n. 10, p. 71-88, 2019. Disponível em <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/1474>> Acessado em 05.05.2025.

RIPOLI, Fernando. **A crítica social do dito de Jeremias contra o rei Jeoaquim**; uma análise exegética de Jeremias 22.13-19. Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2014.

RODRIGUES, Antônio Teles; CARNEIRO, Marcelo. **As crenças e bases do judaísmo tardio**. In: CARNEIRO, Marcelo (org.). “Quem tem ouvidos, ouça”: a Tradição de Jesus nas primeiras décadas do protocristianismo. São Paulo: Editora Recriar, 2023.

SZPICZKOWSKI, Ana. **Educação e Talmud: uma releitura da Ética dos Pais**. Humanitas/FLCH/USP, 2002. Disponível em <<http://www.hottopos.com/mirand15/anaszp.htm>> Acessado em 05.05.2025.

TAUBES, Michael. **Afinal, o que é Chinuch?** The Jewish Link, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://jewishlink.news/what-is-chinuch-anyhow>. Acesso em: 06 jun. 2025.