Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle
ORGANIZADORES

Educação na Sociedade do Conflito

Caminhos para a cultura de paz

unesco chair

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília

Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle
ORGANIZADORES

Educação na Sociedade do Conflito

Caminhos para a cultura de paz

unesco

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília

Em um mundo atravessado por conflitos, desigualdades, intolerâncias e diferentes formas de violência, como construir caminhos para a paz? E qual é o papel da educação nessa construção? Publicada em celebração aos 18 anos da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, esta obra reúne pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno de um desafio comum: compreender os conflitos que constituem a vida social e refletir sobre possibilidades de transformação da realidade. Por meio de abordagens interdisciplinares, seus 23 capítulos articulam Educação, Sociologia, Filosofia e Direito, oferecendo reflexões e perspectivas para a promoção da dignidade humana, da justiça, do diálogo e da Cultura de Paz. Mais que uma coletânea acadêmica, este livro é um convite à reflexão crítica e à esperança de que, mesmo em uma sociedade marcada por conflitos, outros modos de convivência são possíveis, e a educação é um dos caminhos fundamentais para construí-los.

Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle
(Organizadores)

Educação na Sociedade do Conflito
Caminhos para a cultura de paz
unesco

Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle
ORGANIZADORES

Educação
na Sociedade do Conflito
Caminhos para a cultura de paz

unesco chair
Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Católica
Universidade Católica de Brasília

A versão de acesso aberto deste livro está licenciada sob a licença
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das informações contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização.

E24 Educação na sociedade do conflito [recurso eletrônico] : caminhos para a cultura de paz / organizadores, Geraldo Caliman, Gidalti Guedes da Silva, Maurício Darli Timm do Valle. – Brasília, DF : Universidade Católica de Brasília, [2026].
(Coleção Juventude, Educação e Sociedade).

Inclui referências bibliográficas.
DOI: https://doi.org/10.31501/9786587629940
ISBN 978-65-87629-94-0

1. Educação. 2. Cultura de paz. 3. Conflitos sociais. 4. Mediação de conflitos. 5. Direitos humanos. I. Caliman, Geraldo, org. II. Silva, Gidalti Guedes da, org. III. Valle, Maurício Darli Timm do. IV. Série.

CDU 37:327.36

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

Universidade Católica de Brasília (UCB)	
Reitor	Manuel Nabais da Furriela
Pró-Reitora Acadêmica	Aline Alves de Andrade
Pró-Reitor de Identidade e Missão	Isaac Celestino de Assis
Pró-Reitor Administrativo	Leonardo Galvani
Pró-Reitor de Educação a Distância	Rodolfo Polzin
Coordenador de Stricto Sensu, Pesquisa e Extensão	Marcus Vinícius Moreira Zittei
Coordenadora Acadêmica de Graduação	Camila Sara Gonçalves Cunha

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade **Coleção Juventude, Educação e Sociedade**	
Representante da UNESCO no Brasil	Marlova Jovchelovitch Noleto
Coordenador Geral da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade	Geraldo Caliman
Catedrático Adjunto	Célio da Cunha
Catedrático Emérito e Fundador da Cátedra	Cândido Alberto da Costa Gomes
Secretário Executivo	Gidalti Guedes da Silva

Comitê Editorial	**Conselho Editorial Consultivo**
Geraldo Caliman	Esther Martinéz | Portugal
Célio da Cunha	Azucena Ochoa Cervantes | México
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo	Cristina Costa Lobo | Portugal
Marta Helena de Freitas	Marilia Costa Morosini | Brasil
Renato de Oliveira Brito	Paulo César Nodari | Brasil

Revisão: Cecília Viana de Lima Guedes

Capa e Diagramação: Jheison Henrique de Sousa

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília
Campus I da Universidade Católica de Brasília (UCB)
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras.
71906-700 Brasília – DF
Telefone: (61) 3356-9601
catedraunesco@gmail.com

"As designações empregadas e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a expressão de qualquer opinião, seja qual for, por parte da UNESCO a respeito da situação jurídica de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, nem quanto à delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente as da UNESCO, tampouco comprometem a Organização."

Sumário

Apresentação 10

Manuel Nabais da Furriela

Prefácio 14

Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle

PARTE I
Sociedade e conflito

1. A sociedade do conflito: educação para paz como ato de resistência 23

Gidalti Guedes da Silva
Paulo César Nodari
Geraldo Caliman

2. Palavras que contam uma história: a evolução das agendas de pesquisa sobre violência escolar na Ibero-América 47

Álvaro Chrispino
Thiago Brañas de Melo
Bianca Joaquim Albuquerque de Melo
Charles Lourenço de Bastos

3. A positividade sociológica do conflito: aportes simmelianos 68

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

4. **Da gestão do conflito à produção do comum: educação popular, alteridade-cuidado e resistência propositiva na construção de culturas de paz** 80

Tiago Zanquêta de Souza

PARTE II
Culturas de Paz e o Direito

5. **A resolução de disputas como questão cultural e a cultura da autocomposição** 95

Gustavo Osna
Maurício Darli Timm do Valle

6. **Direito à educação nas interfaces entre violências e cultura de paz** 104

Ana Maria Eyng

7. **A função pedagógica do direito na perspectiva restaurativa: da superação do litígio à construção da cultura de paz** 119

Tatiana dos Santos Gomes Franca

8. **Cultura do consenso e mediação tributária: fundamentos pedagógicos para uma cultura de paz na relação entre o estado e os contribuintes** 136

Carlos Henrique Machado
Jéssica Gonçalves Formigheri

9. **Ensino de direitos individuais nas escolas: o papel da extensão universitária na formação cidadã** 148

Denilson Júnior Carvalho Rosa
Kellen Cristina Araujo Costa
Lídia de Oliveira

10. **Decolonialidade e educação: quando Paulo Freire encontra o direito comparado** 160

Deo Campos Dutra
Marcelo Ribeiro Silva
Gustavo Menon

PARTE III
Implicações Pedagógicas

11. **A dimensão social da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília: educação para a cidadania e a construção da cultura de paz** 177

Célio da Cunha
Marli Alves Flores Melo

12. **Conhecer o passado para modificar o futuro: uma análise do (des)encontro entre a escola e o estudante socialmente excluído** 194

Sandra Raquel de Almeida
Maria Aparecida Penso

13. **ECA Digital: fundamentos e contextos na sociedade contemporânea e na escola** 207

Renato de Oliveira Brito
Maria Cristina Mesquita da Silva
Cláudia Chesini
Michel Araújo Silva

14. **Educación para la ciudadanía democrática y ecológica: cultura de paz, participación política y aprendizaje servicio crítico como proyecto pedagógico integrado** 219

Azucena Ochoa Cervantes

15. Universidade Católica e Formação Humanística: dilemas em tempos de incerteza.....230

Lúcio Gomes Dantas
Luiz Cláudio Batista de Oliveira

16. O impeditivo da hospitalidade diante da estranheza: as articulações conceituais na construção de uma Pedagogia Social para a Cultura de Paz.....246

Arthur Vianna Ferreira

17. Educação e Cultura de Paz: proposições para a gestão educacional 268

Paulo Fossatti
Gabriel Pôrto César

18. Adolescência e tecnologia: pontes ou barreiras?.....284

Candido Alberto Gomes

19. A relação entre os ambientes de convivência da criança para a cultura de paz nas escolas.....296

Caroline Miranda Martins
Flávia de Andrade Ribeiro
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

20. Espiritualidade ecológica e cultura de paz: aportes da Encíclica *Laudato si'* do Papa Francisco 313

Paulo César Nodari

21. A gestão escolar frente ao desafio institucional da mediação de conflitos 339

Rosivânia Ribeiro dos Santos
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

22. A educação profissional e tecnológica nas prisões: processo de qualificação para o mundo do trabalho e possibilidade de ressocialização 358

Márcia Regina Pereira de Souza
Pedro Henrique Cavendish Schimmelpfeng

23. John Paul Lederach: reflexões sobre Resolução e Transformação de Conflitos 372

Márcio Teixeira de Souza
Alexandre Anselmo Guilherme

24. Arte e educação: saindo dos desassossegos 387

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

Sobre Organizadores e Autores 402

Apresentação

Manuel Nabais da Furriela
Reitor da Universidade Católica de Brasília

É com grande satisfação que apresento a obra *Educação na Sociedade do Conflito: caminhos para a Cultura de Paz*, organizada pelos professores Geraldo Caliman, Gidalti Guedes da Silva e Maurício Darli Timm do Valle. Esta coletânea reúne contribuições de pesquisadores associados à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e representa uma expressão significativa do compromisso da Universidade Católica de Brasília (UCB) com a produção de conhecimento, a formação integral e a responsabilidade social da educação superior.

A publicação ocorre em um momento especialmente simbólico: a celebração dos 18 anos de instalação da Cátedra UNESCO na Universidade Católica de Brasília, ocorrida em 2008, e sua trajetória de dedicação à pesquisa, ao ensino e à extensão em torno das juventudes, da educação e dos desafios da sociedade contemporânea. Ao longo desse percurso, a Cátedra consolidou-se como espaço de diálogo interdisciplinar, cooperação acadêmica e compromisso com a dignidade humana, contribuindo para a compreensão das violências, das desigualdades, das vulnerabilidades sociais e das possibilidades de transformação da realidade. A Universidade Católica de Brasília reconhece na Cátedra uma importante expressão de sua missão institucional. O compromisso com a formação humanística, com a responsabilidade social e com a promoção do bem comum encontra, nessa trajetória, uma realização concreta. A produção científica, as ações formativas e os projetos de extensão desenvolvidos e apoiados pela Cátedra reafirmam que o conhecimento universitário adquire pleno sentido quando contribui para ampliar direitos, fortalecer a cidadania e promover relações sociais mais justas e humanizadoras.

Durante minha jornada profissional, pude atuar em contextos nos quais a defesa dos Direitos Humanos era fundamental. De igual modo, hoje, enquanto Reitor desta Universidade, reconheço nesta obra uma oportunidade de reafirmar princípios que considero essenciais à missão universitária. O Direito, a educação e a Cultura de Paz não constituem campos

isolados. Ao contrário, encontram-se profundamente relacionados na construção de sociedades nas quais a dignidade da pessoa humana, a liberdade, a justiça, a igualdade, a equidade e o respeito às diferenças possam orientar as relações entre indivíduos e instituições.

A sociedade contemporânea apresenta desafios que exigem reflexão crítica e responsabilidade coletiva. A intensificação das desigualdades, as diferentes formas de violência, a fragilização dos vínculos comunitários, as intolerâncias, as polarizações e os impactos das transformações tecnológicas revelam a complexidade das relações humanas e institucionais. Nesse cenário, a paz não pode ser compreendida simplesmente como ausência de conflitos ou como silêncio diante das divergências. Ela exige o reconhecimento da pluralidade, a disposição para o diálogo e a construção de condições sociais, políticas, jurídicas e educativas que permitam enfrentar as causas da violência e da exclusão.

Ao celebrar os 18 anos da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, esta publicação também representa o compromisso da Universidade Católica de Brasília com o futuro. Um futuro no qual a educação seja capaz de formar pessoas abertas ao diálogo, conscientes de seus direitos e responsabilidades, sensíveis ao sofrimento do outro e dispostas a participar da construção de uma sociedade democrática. Um futuro no qual a paz não seja confundida com a passividade, a indiferença ou a mera ausência de divergências, mas compreendida como resultado de práticas de mediação, justiça, cuidado, participação e reconhecimento.

É precisamente nessa perspectiva que a presente coletânea se insere. Seus autores partem do reconhecimento de que o conflito é uma dimensão constitutiva da vida social. Embora determinadas formas de conflito possam produzir sofrimento, violência e destruição, o dissenso também pode revelar desigualdades, tornar visíveis demandas historicamente silenciadas e abrir possibilidades de transformação. Compreender essa ambivalência é fundamental para que a educação não se limite à adaptação dos sujeitos à realidade existente, mas contribua para o desenvolvimento da consciência crítica, da participação cidadã e da responsabilidade com o bem comum.

A primeira parte da obra, intitulada "Sociedade e conflito", reúne reflexões sociológicas, filosóficas e pedagógicas que ajudam a compreender a presença do conflito na constituição da vida coletiva. As análises percor-

rem diferentes perspectivas teóricas e discutem temas como a violência escolar, a convivência, a alteridade, a educação popular e o próprio processo de socialização. Nessa etapa da obra, os capítulos apontam para a necessidade de ressignificar os conflitos por meio do reconhecimento, da justiça, da solidariedade e do diálogo.

Por sua vez, a segunda parte, "Culturas de Paz e o Direito", estabelece uma aproximação particularmente relevante entre a reflexão educacional e o universo jurídico. Os capítulos abordam a resolução de disputas, a autocomposição, a justiça restaurativa, a mediação tributária, a extensão universitária e a educação para os direitos humanos. Essa diversidade temática evidencia que o Direito pode desempenhar uma função que ultrapassa a resposta formal aos litígios. Ele também pode e deve constituir espaço de formação, reparação, participação e construção da cidadania. A perspectiva restaurativa, o diálogo e a cooperação aparecem, nesse sentido, como elementos importantes para a transformação social.

Minha trajetória profissional no campo jurídico, especialmente a experiência vivenciada junto aos desafios migratórios, reforça a importância de compreender o Direito como instrumento de proteção da dignidade humana e de organização democrática da convivência. A efetivação dos direitos não depende apenas da existência de normas, mas também de instituições comprometidas com sua realização e de cidadãos capazes de reconhecê-los, defendê-los e exercê-los. Por isso, a aproximação entre educação, cidadania e justiça, presente nesta obra, merece atenção especial.

Por fim, a terceira parte, "Implicações pedagógicas", desloca o debate para os espaços concretos em que a Cultura de Paz pode ser construída cotidianamente. A escola, a universidade, a família, a comunidade, os ambientes digitais, os territórios de vulnerabilidade social e as instituições prisionais são considerados em suas especificidades e desafios. Os capítulos também contemplam a gestão educacional, a formação docente, a proteção de crianças e adolescentes, a educação profissional e tecnológica, a espiritualidade ecológica e a arte como experiência formativa. Essa amplitude demonstra que a educação para a paz não se restringe a uma disciplina ou a uma ação pontual: trata-se de um compromisso que atravessa as práticas institucionais, as relações humanas e as diferentes dimensões da formação.

Convido, portanto, leitoras e leitores a percorrerem estas páginas com espírito crítico e disposição para o diálogo. Que as reflexões aqui reunidas

possam contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico, para a formação de educadores e profissionais comprometidos com os direitos humanos e para o fortalecimento de iniciativas que promovam culturas de paz nos diferentes espaços da vida social. Que esta obra reafirme, enfim, a convicção de que a universidade tem uma responsabilidade inadiável diante dos conflitos de seu tempo: produzir conhecimento, formar consciências e colaborar para que a dignidade humana seja efetivamente reconhecida e protegida.

Prefácio

Geraldo Caliman
Gidalti Guedes da Silva
Maurício Darli Timm do Valle
(Organizadores)

A sociedade contemporânea tem sido marcada pela intensificação e pela diversificação dos conflitos. Desigualdades sociais, violências, polarizações, fragilização dos vínculos comunitários, intolerâncias, exclusões, conflitos étnico-culturais, fundamentalismo religioso, polarização política e os impactos das transformações tecnológicas constituem alguns dos fenômenos que desafiam, cotidianamente, a convivência humana. Em diferentes espaços sociais — nas famílias, nas escolas, nas universidades, nas instituições públicas, nas comunidades e nos ambientes digitais —, o conflito se apresenta como uma dimensão incontornável da experiência humana e da organização da vida coletiva.

Um dos maiores desafios impostos pelos conflitos sociais tem sido a construção da paz, esta que assumiu diversos sentidos ao longo da história humana. Em tradições antigas e no senso comum atual o termo paz assume um sentido negativo, de ausência de guerra ou de violência explícita (Oliveira; Vieira; Brum, 2021). Houaiss (2011) apresenta posição semelhante, ao definir paz como a ausência, cessação, solução ou superação de um conflito ou da guerra. Esta concepção, contudo, tende a esconder conflitos estruturais, além de legitimar projetos de paz que são viabilizados por meio da violência, com o silenciamento de grupos divergentes – tal como a *pax* difundida pelo Império Romano na antiguidade ou como operam os governos atuais adeptos da coerção social própria do positivismo sociológico (Bobbio, 2003). Desse modo, compreendemos que projetos de paz estabelecidos nos valores das sociedades democráticas não buscam eliminar os divergentes, nem se baseiam na busca apressada de sínteses entre os opostos, pois valorizam a diversidade humana e a pluralidade de razões e sentidos. Como bem reconhece Theodor Adorno (2008), a pressa por sínteses históricas favorece o surgimento de governos totalitários. A presença do contraditório, manifesta nos conflitos sociais, deve ser compreendida como

elemento dialético constituinte e necessário para o desenvolvimento das sociedades humanas.

Papa Francisco (2013) afirmou, na encíclica *Evangelli Gaudium*, que a paz social não pode ser simplesmente ausência de violência, nem pode ser obtida mediante a imposição de um grupo sobre os demais. Ele relaciona a paz à dignidade humana, aos direitos humanos, à inclusão social e ao bem comum. É nesse sentido que esta obra apresenta estudos que refletem sobre caminhos para a Cultura de Paz, tomada como "[...] um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida fundamentados na promoção da paz por meios pacíficos" (Noleto, 2026, p. 15-17).

Embora o termo "Cultura de Paz" tenha sido cunhado formalmente pela UNESCO em 1989 (e enraizado em sua constituição de 1946, que afirmava que a paz deve basear-se na solidariedade moral e intelectual da humanidade), foi na década de 1990 que o conceito ganhou dimensão global através de fóruns internacionais e declarações – como a Declaração de Viena de 1993. Por fim, a Assembleia Geral da ONU proclamou o ano 2000 como o Ano Internacional por uma Cultura de Paz, estabelecendo que a década seguinte estaria voltada para as crianças do mundo, enfatizando que a paz deve ser construída por meio do comportamento cotidiano e da transformação criativa e não-violenta dos conflitos (Oliveira; Vieira; Brum, 2021).

A promoção da paz por meios pacíficos pode (e deve) ocorrer em contextos culturais variados, na relação criativa com os variados contextos étnico-culturais. Não se trata da imposição de uma única forma de construir valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida – delineada a partir da referência europeia. Pelo contrário, compreendemos que a diversidade humana pode abrir novas possibilidades, novas expressões culturais da paz, ainda mais comprometidas com o bem viver da humanidade. Por isso, aqui, utilizaremos a expressão "Cultura de Paz", no singular, em reconhecimento ao conceito institucionalizado pela UNESCO, sem, contudo, desconsiderar a perspectiva antropológica decolonial, que reconhece a existência de uma diversidade de culturas de paz (no plural) [1].

1 No tocante à expressão Cultura de Paz, no decorrer dos capítulos, os autores terão liberdade de utilizar termos que melhor representem seus referenciais teóricos.

A presente obra, "Educação na Sociedade do Conflito: caminhos para a Cultura de Paz", representa o esforço acadêmico e a contribuição social dos Pesquisadores Associados da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, entidade acadêmica que celebra 18 anos de criação, desde sua instalação na Universidade Católica de Brasília (UCB) a partir do reconhecimento pela UNESCO, em 2008. O tema escolhido para este livro evidencia a preocupação permanente de desenvolver estudos de maior relevância social, uma vez que abordam desafios enfrentados pela sociedade contemporânea. Antes, porém, de discorrermos sobre o escopo e a estrutura da obra, dedicamos espaço a um breve memorial da trajetória da Cátedra.

Percurso histórico e realizações da Cátedra

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade constitui-se como um espaço acadêmico voltado à produção, difusão e aplicação de conhecimentos sobre as juventudes contemporâneas. Seu percurso inicia-se com a aproximação da UCB à UNESCO em 1997, motivada pela preocupação com temas como juventude, violência e vulnerabilidade social. Em 2002, essa parceria resultou na criação do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, que rapidamente se expandiu, articulando redes de pesquisadores e instituições nacionais e internacionais. Eventos como o I e II Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas (CIAVE, 2004 e 2005) consolidaram essa rede e evidenciaram a necessidade de aprofundar a temática da convivência escolar e das violências.

A instalação da Cátedra em 2008 ampliou esse escopo, integrando ensino, pesquisa e extensão em torno das juventudes, evidenciando a transição de um observatório temático para uma estrutura acadêmica mais ampla e interdisciplinar. A Cátedra passou a hospedar uma rede internacional de universidades e organizações da sociedade civil, fortalecendo a cooperação acadêmica e a produção de conhecimento interdisciplinar. A UCB, por sua vez, já possuía em seus documentos institucionais — como o PPI e a Carta de Princípios — um compromisso explícito com o diálogo com os jovens e com a formação integral. A Cátedra surge, portanto, como expressão concreta dessa missão institucional.

Desde sua origem, a Cátedra se insere em um contexto de transformações profundas nas instituições sociais e educacionais. A universidade,

especialmente, enfrenta o desafio de se reinventar diante das novas demandas da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração tecnológica e pela pluralidade cultural. As juventudes, por sua vez, marcadas por pluralidade e vulnerabilidades multifacetadas, enfrentam desafios relacionados à violência, exclusão, discriminação e fragilidade socioeconômica.

Nesse cenário, a Cátedra assume a missão de compreender e fortalecer as juventudes como sujeitos de direitos, protagonistas de suas realidades e agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável. Para isso, rompe com modelos tradicionais de educação, propondo práticas interdisciplinares, transdisciplinares e dialógicas que valorizassem a participação ativa dos jovens na produção de conhecimento.

Em termos organizacionais, a Cátedra está vinculada diretamente à Reitoria da UCB e possui uma estrutura composta da seguinte forma: Catedrático (Coordenador Geral); Catedráticos adjuntos; Pesquisadores Associados de alto nível; Secretaria Executiva e Rede de parceiros nacionais e internacionais. Essa estrutura favorece um diálogo contínuo entre pesquisadores, docentes e instituições parceiras, consolidando um ambiente de cooperação acadêmica e social. A rede de parceiros inclui universidades do Brasil, América Latina, Europa e Estados Unidos, além de organizações da sociedade civil. Essa capilaridade permite que a Cátedra UNESCO atue como um "nó articulador" de iniciativas, pesquisas e ações de extensão.

A Cátedra UNESCO/UCB tem consolidado sua atuação por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior. No campo do ensino, promove disciplinas na graduação e na pós-graduação, seminários, grupos de estudo e ações de apoio temático a docentes, contribuindo para a inserção crítica e participativa das temáticas relacionadas às juventudes nos processos formativos.

No âmbito da pesquisa, os Pesquisadores Associados têm desenvolvido e orientado estudos em diversas áreas, fazendo interface com as áreas de atuação da Cátedra. Vale ressaltar a atuação do Grupo de Pesquisa "Juventude, Educação e Sociedade", certificado pela CAPES, que desenvolve investigações sobre temas como violência escolar, convivência, juventude universitária e direitos humanos, tecnologias, adolescência, trauma,

formação de educadores e sociabilidades juvenis na internet, produzindo conhecimentos materializados em artigos, livros, eventos e bancos de dados com potencial para subsidiar políticas públicas.

No campo da extensão, a Cátedra tem articulado ações junto a escolas, comunidades e instituições sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade, desenvolvendo projetos de intervenção com adolescentes, iniciativas de formação de professores e ações voltadas à prevenção da violência e à promoção de relações sociais mais justas e democráticas.

Ao longo dos anos, a Cátedra UNESCO contabilizou expressiva produção científica, com mais de uma centena de livros publicados em parceria com diversas editoras e instituições. Essa produção está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente: (ODS 4) Educação de qualidade, (ODS 10) Redução das desigualdades e (ODS 16) Paz, justiça e instituições eficazes. Os livros organizam-se em áreas temáticas como violência escolar, educação social, fundamentos da educação, direitos humanos, instituições educacionais, tecnologias e sustentabilidade. Essa produção reforça o compromisso da Cátedra com a difusão de culturas de paz, a inclusão social e a formação cidadã.

No contexto contemporâneo, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade enfrenta o desafio de responder a transformações sociais, culturais e educacionais cada vez mais complexas, o que exige a superação de concepções tradicionais sobre as juventudes e o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria formação e participação social. Entre seus principais desafios estão: o enfrentamento da naturalização da violência; a promoção de culturas de paz; o combate às desigualdades, discriminações e diferentes formas de exclusão; bem como a integração crítica, ética e humanizadora das tecnologias digitais nos processos educativos. Soma-se a isso a necessidade de contribuir para a formulação e o fortalecimento de políticas públicas e práticas escolares comprometidas com a diversidade e a justiça social, assim como formar educadores capazes de atuar em contextos marcados pela pluralidade e pela complexidade.

Frente às contradições e desafios atuais, a Cátedra UNESCO da UCB se reafirma como espaço de resistência e inovação, comprometida com uma educação integral, humanista e orientada para o bem comum, buscando criar oportunidades efetivas para o protagonismo de, para e com as juven-

tudes. A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade representa um marco na educação superior brasileira ao reconhecer as juventudes como sujeitos centrais da vida acadêmica e social. Sua atuação integrada entre ensino, pesquisa e extensão, aliada à cooperação internacional, fortalece a construção de uma sociedade mais justa, pacífica e sustentável.

Escopo e estrutura do livro

Esse livro constitui um espaço de diálogo interdisciplinar em torno da relação entre sociedade e conflito, considerando as demandas da sociedade contemporânea, o que exige uma compreensão mais ampla do próprio significado do conflito. Se, por um lado, determinadas formas de conflito produzem violência, exclusão, sofrimento e destruição, por outro, a experiência do dissenso, da diferença e da divergência também constitui parte fundamental da vida social. Os conflitos revelam desigualdades, evidenciam tensões, tornam visíveis demandas historicamente silenciadas e podem abrir possibilidades para a transformação das relações sociais. Assim, pensar culturas de paz não significa imaginar uma sociedade desprovida de conflitos, mas refletir sobre as condições éticas, políticas, jurídicas, sociais e pedagógicas necessárias para que os conflitos possam ser reconhecidos, mediados e transformados de maneira democrática, não violenta e humanizadora.

A presente coletânea parte precisamente desse desafio. Seus capítulos não oferecem uma resposta única à complexidade da relação entre conflito, educação e paz. Ao contrário, apresentam diferentes perspectivas teóricas, experiências, campos disciplinares e possibilidades de intervenção. A pluralidade de abordagens constitui, nesse sentido, uma das principais características da obra. Sociologia, Educação, Direito, Pedagogia, Filosofia, Gestão Educacional, Educação Social, estudos sobre juventudes, tecnologias, espiritualidade, cidadania e políticas de inclusão encontram-se para construir uma reflexão comum sobre os caminhos possíveis para a promoção de culturas de paz.

A obra está organizada em três partes complementares. A primeira, intitulada "Sociedade e conflito", dedica-se à discussão dos fundamentos sociológicos, filosóficos e pedagógicos do conflito, procurando compreender seu lugar na constituição da vida social e suas possibilidades

de ressignificação. Em conjunto, os capítulos sustentam que a Cultura de Paz não pressupõe a eliminação dos conflitos, mas sua compreensão e transformação por meio do diálogo, do reconhecimento, da equidade e da justiça. A segunda parte da obra, "Culturas de Paz e o Direito", aproxima a discussão da Cultura de Paz dos processos jurídicos, da resolução de disputas, da justiça restaurativa, da cidadania e da garantia de direitos. Em conjunto, os capítulos demonstram que a construção de culturas de paz exige transformar as formas de compreender e administrar as disputas, reconhecendo o Direito como espaço de diálogo, reparação, formação e construção da cidadania.

Por fim, a terceira parte, "Implicações pedagógicas", desloca o debate para os múltiplos contextos e práticas educativas nos quais a construção da Cultura de Paz se torna uma tarefa concreta e cotidiana, considerando os diferentes espaços educativos. A diversidade temática que caracteriza esta terceira parte evidencia que a educação para culturas de paz não pode ser circunscrita a um conteúdo curricular ou a uma ação isolada. Trata-se de uma perspectiva que atravessa a organização da escola, a formação docente, a gestão educacional, as relações familiares e comunitárias, a universidade, os ambientes digitais, os espaços de vulnerabilidade social, as instituições prisionais, as experiências artísticas e as diferentes dimensões da existência humana.

A reunião desses diferentes olhares, "Educação na Sociedade do Conflito: caminhos para a Cultura de Paz" reafirma uma compreensão fundamental: a paz não é um estado de passividade, silêncio ou ausência de diferenças. Ela exige participação, reconhecimento, diálogo, justiça, cuidado, responsabilidade e disposição para transformar relações e estruturas que produzem violência e exclusão. A contribuição dos pesquisadores reunidos nesta obra expressa justamente a convicção de que a produção do conhecimento deve permanecer conectada aos desafios concretos de seu tempo. Pensar a juventude, a educação e a sociedade significa, hoje, enfrentar os múltiplos conflitos que atravessam a vida coletiva. Este livro é, portanto, um convite ao pensamento, à sensibilidade e à ação. Um convite a compreender o conflito em sua complexidade, a reconhecer as estruturas que produzem violência e exclusão e, sobretudo, a construir práticas educativas, jurídicas, sociais e culturais comprometidas com a dignidade humana.

Em uma sociedade na qual os conflitos se multiplicam e frequente-

mente assumem formas destrutivas, a educação para a Cultura de Paz constitui uma tarefa urgente. Mais do que uma pedagogia da adaptação ou da pacificação, ela pode representar um ato de resistência à barbárie, à indiferença e à desumanização (Adorno, 2000). Pode constituir-se, igualmente, como exercício de esperança crítica operante: a esperança de que outras formas de convivência são possíveis e de que a educação permanece sendo um dos espaços fundamentais para (re)imaginá-las, construí-las e torná-las realidade.

Boa leitura!

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias de paz**. São Paulo: UNESP, 2003.

NOLETO, Marlova J. UNESCO e a Cultura de Paz: a construção de pontes em tempos de desafios. In: CAMAROTTI, Henriqueta; BRASIL, Mário L.; COSTA, Melissa A. (Orgs). **Caminhos para a paz**: teoria e prática. Brasília, UnB, 2026, p. 15-17.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VIEIRA, Monique Soares; BRUM, Letícia. Cultura de Paz: Aspectos históricos e conceituais. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, *[S. l.]*, v. 20, n. 1, p. e38618, 2021. DOI: 10.15448/1677-9509.2021.1.38618. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/38618. Acesso em: 18 set. 2026.

PARTE I

A mãe (ao centro) dos irmãos palestinos Mohammed e Faheem Muammar, mortos no dia anterior, lamenta a morte dos filhos ao lado de familiares, na Cisjordânia ocupada (Foto: Zain Jaafar).

Adolescentes com seus rifles durante cerimônia de desarmamento em Pibor, no Sudão do Sul (Foto: Samir Bol/Anadolu Agency).

SOCIEDADE E CONFLITO

CAPÍTULO 1

A sociedade do conflito: educação para paz como ato de resistência

Gidalti Guedes da Silva
Paulo César Nodari
Geraldo Caliman

Introdução

Em 2022, a UNESCO publicou o documento "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação", como resultado de dois anos de construção conjunta, com colaboração de crianças, jovens e adultos de diversas partes do mundo. Logo na introdução, há o reconhecimento de que a sobrevivência humana, dos Direitos Humanos e do planeta vivo estão em risco. Dentre as causas dessa preocupação estão: o aumento da desigualdade social e econômica; a crise climática e ambiental; a ascensão do autoritarismo, do extremismo político e do fundamentalismo religioso; além dos desafios étnico-migratórios e do racismo. Esses fenômenos sociais se desenrolam de modo interseccional, conferindo um caráter multifatorial, complexo, que está imbricado às transformações provocadas pelas novas tecnologias nos processos produtivos, no campo da comunicação e da cultura simbólica (UNESCO, 2022).

Após quatro anos, as preocupações expressas no Relatório da UNESCO ganharam ainda mais significado, devido ao acirramento das desigualdades, do extremismo político-ideológico, do racismo, dos conflitos étnicos e práticas genocidas e do aumento dos conflitos armados em todo o mundo. De fato, os dados globais de conflitos violentos alcançaram um pico histórico desde o término da Segunda Guerra Mundial. Esse panorama de instabilidade é corroborado pelo Comitê Internacional da Cruz Vermelha, que mapeou mais de 130 frentes de batalha ativas globalmente, sendo que ao menos 20 delas persistem há mais de vinte anos (CICV, 2026). O observatório sobre conflitos e guerras da *Uppsala Universitet* (2026) também fornece dados alarmantes.

Somente em 2025, foram contabilizados 65 conflitos armados ativos com envolvimento estatal, dos quais 13 alcançaram a classificação de guerra, 8 episódios de conflito bilateral entre Estados, resultando em cerca de 245.681 vidas perdidas em decorrência direta dos combates.

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o cenário generalizado de conflitos que caracterizam o contexto histórico atual e discernir a relevância e a contribuição da Cultura de Paz, tendo em vista a construção coletiva de um futuro viável para as sociedades humanas. O estudo foi desenvolvido por meio da abordagem qualitativa hermenêutica, com estudo constelatório dos conceitos, conforme pilares da Dialética Negativa (Adorno, 2008; 2022; Pucci, 2021). Esse pressuposto epistemológico permite a reordenação e a interseccionalidade dos conceitos, abrindo o pensamento para análises interdisciplinares e que reconhecem a complexidade dos fenômenos estudados.

Os conflitos sociais, suas causas e consequências, têm sido objeto de estudo ao longo dos últimos séculos, especialmente com o amadurecimento dos campos de saber da sociologia e da psicologia social. Os primeiros dois tópicos do capítulo são dedicados a uma anamnese das duas principais correntes de pensamento sociológico sobre a relação entre os conceitos de sociedade e conflito. No terceiro tópico analisamos, criticamente, o processo de socialização atual, buscando distinguir sua forma peculiar de relação com os conflitos sociais. Por fim, no quarto tópico, propomos a educação para a Cultura de Paz como um ato de resistência, sem o qual a sociedade contemporânea não conseguirá construir cenários futuros marcados por justiça, equidade e bem-viver.

1.1. O conflito como patologia social

Abbagnano (2007) define conflito como oposição ou desacordo, indica divergência, discordância, antagonismo, desavença, confronto, incompatibilidade, tensão, fricção, impasse, descompasso, oposição de princípios, propostas ou atitudes. Quando conflito significa embate ou luta entre indivíduos, grupos, povos ou nações, ele pode designar alguma forma de enfrentamento, litígio, luta, batalha ou guerra. Em termos sociológicos, uma primeira abordagem dos conflitos sociais está fundamentada no pensamento de Auguste Comte (1798-1857), pai do positivismo. Em "Discurso

preliminar sobre o espírito positivo", originalmente escrito em 1844, Comte (2023) defendeu o emprego do método das ciências naturais tanto para o estudo quanto para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade. Baseou-se na premissa de que o controle das variáveis e a previsão dos fatos garantem maior capacidade de controle e de intervenção na sociedade, com o objetivo de garantir a sua contínua evolução[2]. Importante acrescentar que a sociedade científica proposta e buscada por Comte possui três elementos-base, a saber: a ordem como base, o progresso como horizonte e o amor como liga do percurso. Portanto, sem a ordem (controle e previsibilidade) não pode haver o progresso da sociedade.

Outro autor que segue esse horizonte teórico é Émile Durkheim (1858-1917), ao compreender que da mesma forma como os fatos da física constituem-se em leis que regulam a natureza, os fatos sociais são responsáveis pela regulação da sociedade. Especialmente em sua obra de 1895, "As regras do método sociológico", Durkheim (2007) trabalha a definição de fato social, defendendo, basicamente, a tese de que a sociologia deveria estudar os fenômenos sociais como uma realidade própria e não, simplesmente, reduzi-los à psicologia ou às escolhas individuais. Por sua vez, cada fato social se caracteriza por sua exterioridade, generalidade e coercitividade, demarcando o peso determinista da sociedade sobre os indivíduos. Desse modo, para que a sociedade se organize de modo "natural", as instituições sociais devem estabelecer a organização dos indivíduos de forma coesa. Nesse sentido, correntes de pensamento sociológico herdeiras do positivismo consideram que a saúde ou bem-estar da sociedade estão associados ao consenso e não ao conflito.

Em "Paradigmas da exclusão social", Caliman (2008) reflete sobre como, a partir do positivismo, o indivíduo com conduta desviante é tratado. Não há qualquer crítica ao *establishment* econômico, político ou jurídico, uma vez que o positivismo livra de responsabilidade o sistema social no qual os indivíduos estão inseridos. O objetivo é socializar, conformar, adaptar o indivíduo ao coletivo, às instituições sociais estabelecidas. Os indivíduos ou grupos que não se adaptam são coagidos, de diferentes formas, a aceitarem

2 Sob o impacto das descobertas científicas do século XIX, o positivismo sofreu forte impacto das teorias de Charles Darwin (1809-1882), o que favoreceu o fortalecimento de um tipo de "darwinismo social" (Reale; Antiseri, 1991).

os regramentos impostos pela coletividade ou instituições. Qualquer conflito que tenha origem das tensões entre os interesses (ou crenças, comportamentos) do indivíduo *versus* os interesses da sociedade vigente é tratado como uma patologia social, que ocorre em momentos de crise e não representa a normalidade da sociedade.

Essa mesma leitura dos conflitos sociais ocorre quando vários indivíduos, organizados como grupo minoritário, atuam contra os regramentos vigentes. Por grupo minoritário, importa esclarecer, nos referimos a classes ou grupos sociais subalternizados que possuem menor acesso ao poder econômico e às instituições sociais que regulam a vida coletiva. Em todo caso, esta sociologia do consenso admite apenas falar de uma sociedade em conflito, em que as tensões sociais aparecem como situações específicas de um estado ou um período momentâneo, no qual a sociedade se encontra atravessada por antagonismos ou lutas (Giddens, 2012).

Mantendo a analogia às ciências da saúde, segundo esta forma de pensar a sociedade, qual remédio deveria ser empregado para sanar esta patologia social? Uma vez que não há reconhecimento de qualquer responsabilidade ou de que conflitos que tenham sua gênese na própria estrutura social, governos e instituições sociais orientados pelo positivismo tendem a adotar os seguintes tratamentos: a) buscar o ajustamento comportamental dos indivíduos; e b) coibir a organização de grupos desviantes, bem como a manifestação e a propagação de suas ideias, para que em curto ou médio prazos tais conflitos sejam pacificados.

Essa forma de pacificação de conflitos não distingue as condutas reconhecidamente criminais – que extrapolam regras básicas de sociabilidade e de respeito à dignidade do outro – das manifestações de inconformidade e questionamento, protagonizadas por movimentos sociais que objetivam a conquista de direitos e a transformação das estruturas sociais. Indivíduos ou grupos desviantes são culpabilizados e criminalizados pela origem do conflito, em que ocorre o emprego dos aparelhos coercitivos, podendo chegar ao uso da força e da violência.

De fato, existem momentos nos quais as vozes dissonantes ecoam efusivamente e os conflitos se tornam mais evidentes, alcançando grandes proporções, provocando desestabilização, evidenciando a fragmentação social e incorrendo na violência. Para compreender esses fenômenos sociais, importa reconhecer que os conflitos são historicamente situados e

possuem aspectos contingentes, que precisam ser analisados sociologicamente para que caminhos de mediação e construção da paz sejam construídos. Contudo, como adverte Anthony Giddens (2012), a presença permanente das variadas formas de luta nas sociedades humanas ao longo da história nos leva a admitir que, longe de representarem momentos de crise passageira, o conflito possui uma outra forma de relação com a própria sociedade.

1.2. O conflito como elemento constituinte da sociedade

Autores que assumem uma perspectiva sociológica dialética consideram que o conflito possui um caráter constituinte e estruturante da sociedade. Em termos análogos à filosofia pré-socrática, a sociologia positivista está para o pensamento de Parmênides, na medida em que constrói seu conhecimento da sociedade com foco na estática social, como se uma fotografia do momento pudesse explicar elementos estruturantes da sociedade, além de pressupor que a sociedade tende à manutenção do *status quo*. Em contraponto, a sociologia dialética corresponde ao pensamento de Heráclito, na medida em que concentra seus esforços na análise das contradições internas e no movimento permanente de transformações que constitui a sociedade (Abbagnano, 2007).

Ao adotar essa perspectiva dialética de estudo da sociedade, Karl Marx (1818-1883) evidenciou a presença permanente de conflitos, oriundos das contradições do campo econômico. Ele percebeu que as sociedades humanas estão estruturadas em grupos de pessoas (classes) que disputam o controle dos processos produtivos. A classe que detém o controle econômico – isto é, a propriedade dos meios de produção – consolida seu poder ao edificar uma estrutura sociopolítica e ideológica para garantir sua legitimidade e o controle social. Conforme Marx (2007), o conflito permanente entre classes sociais, produzido pelas contradições na dimensão material da existência, possui um papel estruturante da sociedade, ao desencadear o movimento dialético presente na história.

Notemos que este enfoque sociológico prioriza a análise de dinâmicas estruturantes da sociedade. O processo socializador dos indivíduos é compreendido como reflexo direto da dimensão econômica, assumindo o conflito de classes como condicionante de maior relevância para os estudos

dos fenômenos sociais. Desse modo, no materialismo dialético, as contradições materiais da existência condicionam o agir de indivíduos e grupos, fazendo eclodirem os conflitos no cotidiano das pessoas. De fato, a psicologia social evidenciou que algumas das causas dos conflitos sociais estão vinculadas às necessidades materiais. O quadro abaixo apresenta duas delas:

Quadro 1.
Causas dos conflitos sociais relacionadas diretamente às necessidades materiais

Nome da causa	Descrição
Competição por recursos escassos	Competição direta por recursos escassos, visando à sobrevivência do grupo (classe) ou indivíduo, tais como recursos naturais, alimentos, moradia, território, poder econômico e político, vagas de emprego, *status*;
Injustiça Percebida	Ocorre quando as pessoas acreditam que a distribuição de recompensas é injusta, gerando um sentimento de privação relativa, que motiva a reivindicação e outras formas de exteriorização do descontentamento da pessoa, grupo ou classe.

Fonte: elaborado pelos autores, conforme Myers (2014).

Essa interface entre os condicionantes estruturais e a concretização dos conflitos na relação entre as pessoas e grupos ajuda a compreender uma série de tensões, divergências e lutas que ocorrem na atualidade. Nesse contexto, damos destaque às lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais ao longo dos séculos XX e início do século XXI ao buscarem a efetivação e a garantia de direitos relacionados à distribuição das riquezas coletivamente produzidas. E, por incrível que pareça, mesmo em pleno século XXI, ainda é preciso cuidar para que os direitos sejam protegidos. Conforme Norberto Bobbio (2004, p. 32): "O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*. Trata-se de um problema não filosófico, mas político".

Ainda que valorizemos a inestimável contribuição sociológica do materialismo histórico-dialético, vale reconhecer que existem aspectos e dimensões da experiência humana que não serão compreendidos devidamente, caso as condições materiais da existência sejam assumidas como

causalidade determinante dos fenômenos sociais. Tal como no positivismo sociológico, sem uma abordagem que releve dinâmicas próprias da subjetividade e da intersubjetividade, a pesquisa sociológica tende a não perceber (como objeto de estudo) nem a propor metodologias que contribuam para o estudo de problemas sociais que sejam causados por elementos que não se limitam às causas econômicas. Portanto, é válido questionar: a luta de classes é categoria suficiente para análise de todas as causas de conflitos que ocorrem entre as pessoas?

Georg Simmel (1858-1918), assim como Marx, reconheceu que os conflitos sociais constituem as sociedades humanas. Para Simmel (1983), o conflito é uma forma de sociação e nasce das interações entre indivíduos e grupos, podendo, paradoxalmente, produzir integração, unidade e novas formas de organização social. O autor aborda o conflito de modo positivo. Entretanto, em vez de focar sua análise sociológica em busca de uma causa única ou estrutural dos conflitos sociais, o sociólogo reconhece que as estruturas econômicas, sociopolíticas e ideológicas não determinam em absoluto a formação da subjetividade humana. Desse modo, além das divergências em torno das necessidades materiais, outros fatores podem contribuir para que os conflitos se instaurem, tais como desejos e aspirações incompatíveis, o ódio (hostilidade, aversão ou antipatia), a inveja (ou ciúme), diferenças e incompatibilidades entre grupos, competição, entre outras causas[3].

A sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920) chegou a algumas conclusões semelhantes ao trabalho de Simmel. Weber (1999) migrou o polo da investigação sociológica, deixando a análise mecanicista das tendências do comportamento para o estudo das motivações individuais, que interferem na maneira como cada pessoa age na sociedade. Para além da força socializadora coercitiva das tradições e dos comportamentos de

3 Importante diferenciar o conceito de socialização, comum à sociologia como um todo, para o conceito simmeliano de "sociação", compreendido como o processo pelo qual os indivíduos estabelecem relações e interações recíprocas, constituindo, por meio delas, a própria sociedade. A sociedade, portanto, não é entendida como uma entidade existente acima dos indivíduos, mas como o resultado dinâmico das múltiplas formas de interação que eles estabelecem entre si. Cooperação, competição, conflito, dominação, troca, sociabilidade e outras modalidades de interação constituem formas de sociação, pois, mesmo quando envolvem oposição ou antagonismo, expressam relações de reciprocidade entre os sujeitos.

grupo, Weber (1999) identificou que os indivíduos são capazes de se antagonizar às condições estruturais e do coletivo nos quais estão inseridos. Ele vai além das causas materiais dos conflitos, pois reconhece que eles podem ocorrer devido a uma disputa multifacetada por poder e dominação, que ocorre em múltiplas esferas (política, econômica, religiosa e cultural).

Há outro pesquisador de grande relevância para os estudos dos conflitos na sociedade contemporânea: Pierre Bourdieu (1930-2002). Ele se "[...] coloca a uma meia distância entre o subjetivismo, que desconsidera a gênese social das condutas individuais, e o estruturalismo, que desconsidera a história e as determinações dos indivíduos" (Thiry-Cherques, 2006). Para Bourdieu (1989), os conflitos decorrem das desigualdades na distribuição do capital econômico, cultural, social e simbólico, bem como das diferentes posições ocupadas pelos agentes nos campos sociais.

Desse modo, Bourdieu (2007) não aborda os conflitos como apenas uma forma de embate explícito entre indivíduos ou grupos, mas como algo que está inscrito na própria estrutura dos campos sociais. Eles são entendidos como espaços de posições e relações nos quais os agentes disputam diferentes formas de capital e o poder de definir aquilo que possui valor e legitimidade. Em cada campo, há os grupos dominantes e os pretendentes à dominação, que disputam recursos, posições, reconhecimento e, sobretudo, a capacidade de estabelecer as regras do próprio jogo. Grupos e classes sociais disputam a capacidade de impor sua visão de mundo como legítima, fazendo com que determinadas classificações, valores, gostos e formas de conhecimento sejam reconhecidos como naturais ou universalmente válidos. Aquele que assume essa perspectiva deve sempre levar em conta o poder simbólico, por meio do qual as relações de força são convertidas em relações aparentemente legítimas. Enquanto isso, a violência simbólica contribui para sua reprodução, muitas vezes sem que aqueles que a sofrem reconheçam plenamente a dominação nela implicada. Desse modo, o conflito social, em Bourdieu, envolve tanto a disputa aberta por recursos e posições quanto a luta, mais sutil, pela definição legítima da realidade social.

Até este ponto, podemos inferir que Marx, Simmel, Weber e Bourdieu compreendem que os conflitos são elementos estruturantes da sociedade. A partir de uma análise convergente desses autores, sem, porém, desconsiderar e ter ciência de suas divergências, é possível afirmar que o desvio de conduta e os conflitos entre indivíduos e grupos são uma dimensão oni-

presente e constitutiva da própria vida social, presente desde as grandes estruturas políticas até a ação e a interação entre os indivíduos. Podemos denominar este princípio sociológico de sociedade de conflito, que está presente como essência constitutiva das variadas formas de organização das sociedades humanas.

1.3. Barbárie humana e conflito como intensionalidade socializadora

Dedicamos os primeiros tópicos deste ensaio à reflexão sobre duas perspectivas sociológicas distintas acerca da relação entre conflito e sociedade. Na primeira, o conflito é tomado como patologia social; na segunda, o conflito é elemento constituinte e estruturante da sociedade. É justo esclarecermos que, enquanto pesquisadores dos fenômenos sociais e educacionais, consideramos a segunda perspectiva mais coerente. Não há estrutura social humana, simples ou de maior complexidade organizativa, que esteja livre das divergências, incompatibilidades de interesse de indivíduos ou grupos. Essa tese ganha ainda maior força diante da diversidade cultural e da pluralidade de razões, leituras e compreensões de mundo presentes em todos os rincões do mundo habitado.

Tomar o conflito como elemento constituinte da sociedade não implica ignorar o fato de que – independentemente do modelo econômico e sociopolítico assumido pelos povos – as sociedades necessitam de consensos mínimos, sem os quais fica inviável a própria organização de qualquer forma de agrupamento humano e convivência sociocultural. Compreendemos que não será o conflito que definirá e direcionará o rumo ou da violência ou da paz, mas, outrossim, o modo, as atitudes e as ações que serão tomadas pelos envolvidos a partir e com o conflito gerado e constatado na convivência comunitária e societária. Assim sendo, se por um lado, o conflito permeia as tramas e estruturas sociais, por outro lado, um dos elementos distintivos da humanidade é sua capacidade de atuar de forma colaborativa, em torno de consensos mínimos de convivência. Essa capacidade é um atributo organizativo que está presente nos variados tipos de sociedade, desde as sociedades de caçadores e coletores, passando pelas sociedades pastoris e agrárias, as sociedades tradicionais (não-industriais), chegando ao mundo moderno – o qual foi caracterizado por pilares como a difu-

são da ciência cartesiana-newtoniana, a industrialização, a urbanização, a expansão gradual do capitalismo e, mais recentemente, pela globalização econômica e cultural, assim como a revolução tecnológica (Giddens, 2012).

Segundo Lúcio Hammes (2021, p. 71), "[...] o conflito é compreendido como algo normal e a sua resolução pode indicar caminhos de paz ou de violência, dependendo da sua forma de resolução". O autor reconhece que, nas sociedades humanas, a convivência social pode resultar em conflitos entre pessoas ou grupos que possuem posicionamentos, necessidades e interesses distintos. Essa abordagem não confere juízo de valor *a priori* ao conflito, o que pode representar algo positivo ou negativo, mas apresenta o desafio permanente das pessoas, grupos, organizações, classes e governos desenvolverem formas não violentas de resolução de seus conflitos e desacordos.

Infelizmente, a sociedade contemporânea tem se caracterizado por elementos dissociativos, que potencializam relações de poder e estruturas socioeconômicas e políticas que buscam eliminar os conflitos mediante ações coercitivas e pela violência, ao invés de fortalecer estratégias de resolução pacífica, visando o bem comum. Isto é, há uma tendência recorrente de que grupos ou classes que detêm o poder econômico e simbólico atuem para silenciar as vozes dissonantes, em vez de ouvi-las e buscar diálogos e estratégias de mediação. Como bem afirma Leonardo Boff (2000, p. 17): "Os laços de solidariedade e de cooperação não são axiais, mas o são o desempenho individual e a competitividade, criadores permanentes de apartação social com milhões e milhões de marginalizados, de excluídos e de vítimas".

Essa constatação está presente em diversos autores que, desde o século XX, têm denunciado uma espécie de crise generalizada de sociabilidade humana, que se alastra e deteriora o tecido das mais diversas sociedades ao redor do planeta. Apesar de ter protagonizado um avanço científico-tecnológico sem precedentes na história, o ser humano não foi capaz de agir com a mesma lucidez no campo da ética, quando deixou-se dominar por aquilo que Theodor Adorno (1903-1969) denomina de Espírito da Barbárie.

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a for-

> mação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2000, p. 155).

No ensaio "Educação após Auschwitz", Adorno (2000) propõe a utilização de todos os métodos científicos disponíveis para estudo das lideranças sociais que foram responsáveis pela gestão do genocídio na Alemanha, visando compreender de que modo uma pessoa se torna capaz de tal empreendimento. Para além de um estudo no campo da psicologia, que ignore os impactos da sociedade, ao longo de sua trajetória acadêmica, o frankfurtiano indagou sobre o processo cultural e educativo que condicionou a formação dos sujeitos.

As contribuições de Adorno no campo da filosofia, da sociologia e da psicologia social deixaram evidentes a existência de uma espécie de correlação entre a racionalidade moderna, as estruturas econômicas, as interações sociais urbanas e a produção cultural de massa no contexto do capitalismo tardio. Todas estas dinâmicas da sociedade, de modo interseccional, constituem um processo socializador que sedimenta nos indivíduos uma percepção do humano como coisa, de onde emerge o espírito da barbárie. Trata-se de uma racionalidade que "[...] se funda na coerção física, no flagelo do corpo, em um momento material, que tanto ultrapassa os 'motivos de ação materiais' intraeconômicos quanto rompe a economia pulsional psicológica" (Adorno, 2015, p. 78).

Esse processo socializador de gradual dessensibilização dos indivíduos já havia sido apontado por Simmel (1973), em seus estudos sobre a "Metrópole e a vida mental", com o fenômeno do "efeito blasé", um tipo de impessoalidade, apatia e indiferença do indivíduo perante o outro. Também, em "Eclipse da razão", Max Horkheimer (2015, p. 8) afirma algo singular:

> Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte do pensamento e da atividade do homem, sua autonomia como um indivíduo, sua capacidade de resistir ao crescente aparato de manipulação de massa, seu poder de imaginação, seu juízo independente são aparentemente reduzidos. O avanço nos meios técnicos de esclarecimento é acompanhado por um processo de desumanização.

O avanço científico-tecnológico, que deveria impulsionar o tão desejado "progresso" humano, acaba por reforçar um processo socializador que desumaniza e alimenta o espírito da barbárie. Trata-se de uma racionalidade técnica caracterizada pela redução da sensibilidade e da capacidade de reconhecimento do outro ser humano em sua inteireza e dignidade. Axel Honneth (2018) denomina este processo intersubjetivo de reificação (ou coisificação), que ocorre quando o sujeito deixa de perceber a si mesmo, aos outros e ao mundo a partir de relações de reconhecimento, passando a tratá-los como objetos.

Em estudos sobre as transformações contemporâneas dos vínculos sociais e seus efeitos sobre a convivência, Bauman (2021; 2004) denominou o capitalismo tardio de modernidade líquida, que se caracteriza pela dissolução de referências e estruturas anteriormente mais estáveis, tornando as relações humanas progressivamente marcadas pela transitoriedade, pela flexibilidade e pela fragilidade. Os vínculos passam a ser submetidos a uma lógica semelhante àquela que orienta o consumo: são valorizados enquanto satisfazem expectativas e necessidades individuais e podem ser abandonados quando deixam de fazê-lo. Nesse contexto, compromissos duradouros, pertencimentos estáveis e responsabilidades mútuas tornam-se mais difíceis de sustentar, comprometendo a construção da confiança, da solidariedade e da reciprocidade necessárias à vida coletiva.

Dardot e Laval (2016), por sua vez, permitem compreender a dimensão político-econômica e subjetiva que atravessa esse processo no contexto do neoliberalismo. Para além de um conjunto de políticas econômicas, o neoliberalismo se estabelece como uma racionalidade capaz de orientar comportamentos, relações e modos de subjetivação. Ao transformar a competição em princípio geral de organização da vida, essa racionalidade estimula os indivíduos a se perceberem como responsáveis permanentes por seu desempenho, produtividade e capacidade de adaptação. A consequência é a expansão de uma lógica concorrencial para espaços anteriormente estruturados pela cooperação e pela solidariedade. Trata-se, em última análise, de uma espécie de subjetivação do sujeito, isto é, cada sujeito precisa compreender-se e atuar como se fosse uma empresa. O sujeito neoliberal é transformado em uma empresa de si mesmo. Sob a égide da competitividade excludente, os sujeitos rendem-se a seus impulsos primitivos, agindo de modo consciente ou inconsciente para sua autopreservação, enquanto

o outro ser humano é percebido como ameaça e concorrência empreendedora e empresarial, e, nesse sentido, infelizmente também existencial. Acentuamos, pois:

> Podemos falar em "instauração" porque a força do neoliberalismo é performativa. Ela não atua meramente como coerção comportamental, ao modo de uma disciplina que regula ideais, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos, e, nesse sentido, a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento. Ela recodifica identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios, e não apenas o que eles representam de si próprios. Se admitimos que uma forma de vida tende a manter a sua unidade extraindo produtividade de suas contradições, determinadas e indeterminadas, de acordo com estratégias provenientes do trabalho e do mercado, do desejo e da linguagem, poderemos localizar os efeitos estruturais da dimensão performativa da gestão neoliberal do sofrimento (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2023, p. 11).

Nesse processo, meios de comunicação de massa (submissos ao neoliberalismo) e as redes sociais convergem para um mesmo lugar: fortalecimento da racionalidade técnica instrumental; polarização político-ideológica e acirramento dos conflitos sociais. As redes sociais, em especial, apesar de abrirem espaço para livre manifestação dos indivíduos, se valem de uma estrutura algorítmica que reforça comportamentos motivados pelo "pensamento Nós *versus* Eles", pela intolerância e pela polarização (Quadrado; Ferreira, 2020).

Portanto, com base nas críticas sociológicas apresentadas até aqui, propomos nominar o atual contexto sociocultural de **sociedade do conflito**, uma vez que o processo socializador contemporâneo contribui para a formação de sujeitos marcados pela reificação, pelo espírito da barbárie e com forte tendência ao conflito. Não nos referimos aqui aos conflitos legítimos, próprios dos processos de reivindicação e manifestação de suas insatisfações pessoais e de grupo (ou classe). Referimo-nos a uma estrutura subjetiva e intersubjetiva que, ao permear-se pela desumanização das relações e pela fragmentação social, perde a capacidade de fortalecer os vínculos de solidariedade necessários para o estabelecimento de consensos mínimos necessários às sociedades democráticas marcadas pela diversida-

de humana e pelas desigualdades sociais[4].

1.4. A educação para paz como ato de resistência

A educação tem como uma das principais, senão a principal tarefa, humanizar o ser humano, desenvolvendo sua maneira de pensar, sua capacidade de relacionar-se, seu modo de agir e sua imprescindível exigência de deliberação e escolha. A educação, nos tempos atuais, torna-se, por assim dizer, um processo de humanização para evitar o risco da queda na desumanização. Nisto reside seu caráter emancipador. Pronuncia-se, desse modo, Judith Butler (2011, p. 23): "Se o pensamento crítico tem algo a dizer sobre ou para a presente situação, pode muito bem sê-lo no domínio da representação, no qual humanização e desumanização ocorrem sem cessar".

Logo, se a educação consegue trabalhar e desenvolver no ser humano hábitos, costumes, princípios e valores conectados com a compreensão da totalidade de sua existência, ela conseguirá, muito possivelmente, motivar, impulsionar cada indivíduo a compreender-se enquanto ser de relações consigo mesmo, com seus semelhantes, com os outros seres vivos, com o transcendente. Além disso, a educação poderá introduzir e fomentar em cada indivíduo a motivação para que entre no processo de humanização de si, do seu entorno, e, assim, transforme a sociedade em que vive mais aberta ao diálogo, ao encontro, ao cuidado, ao convívio mais respeitoso, responsável, justo e digno.

O processo educativo não se resume, pois, no acúmulo de informações, embora estas também sejam absolutamente importantes. Constitui-se, também, e muito mais, segundo Libanio, em aprender a conhecer e a pensar, já que "[...] o segredo de aprender a conhecer é saber relacionar e contextualizar" (Libanio, 2001, p. 19), ou seja, saber tecer os elos das diversas relações e formar um pensamento sistêmico. Constitui-se em aprender a fazer, que não é senão a capacidade de "captar o espírito da estratégia e da reflexividade que permitem um refazimento contínuo do agir, à medida que os dados oferecidos pelo ambiente o pedem e exigem" (Libanio, 2001, p.

4 Uma questão a ser posta, mas sobre a qual não poderemos refletir neste ensaio, é sobre a atuação consciente de setores econômicos e grupos de poder político que possuem influência global, que visam o enfraquecimento das instituições.

55). Constitui-se em aprender a viver juntos com os outros, pois se constitui na descoberta do valor radical de si e dos outros, de modo que "[...] o caminho da autêntica formação para viver juntos passa por uma dupla descoberta: a do valor próprio e a do valor dos outros." (Libanio, 2001, p. 66). A educação precisa, pois, auxiliar no processo de sociabilidade, isto é, ajudar na formação de uma sociedade justa, pluralista e democrática. Constitui-se em aprender a ser, o que, em última análise, significa compreender de modo amplo quem é o ser humano, pois "[...] aprender a ser é despojar-se das coisas para revelar o próprio ser." (Libanio, 2001, p. 84). Aprender a ser é procurar o desenvolvimento integral do ser humano, sempre pensado como ser-no-mundo, isto é, numa situação determinada, na qual sua tarefa principal é produzir-se. É o tornar-se do ser humano.

Para Oliveira (1997, p. 203), "o processo, por meio do qual, nas situações históricas específicas, o homem conquista uma forma própria de ser homem é aquilo que, no espaço de nosso processo civilizatório, se chama educação". A educação aparece, por conseguinte, como o próprio existir histórico do ser humano. Com isso não queremos afirmar senão isso: a educação é o que nos faz ser humanos. Trata-se, pois, em última análise, de um ato de resistência, isto é, de não perdermos o rumo da humanização. Nesse sentido, afirma Nussbaum (2015, p. 143):

> Se o verdadeiro choque de civilizações é, como acredito, um choque no interior do indivíduo, à medida que a ganância e o narcisismo lutam contra o respeito e o amor, todas as sociedades modernas perdem rapidamente a batalha, já que elas alimentam as forças que conduzem à violência e à desumanização e deixam de alimentar as forças que conduzem a culturas de igualdade e de respeito. Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro.

É importante salientar o papel fundamental da educação para a formação cidadã, e, por conseguinte, para uma educação para a convivência pacífica. Em outras palavras, chamamos a atenção para a responsabilidade e para o compromisso inadiável de cada um com o esclarecimento, a formação e a prática da cidadania democrática cosmopolita – a qual entendemos como o conjunto de direitos e obrigações que cada cidadão tem, enquanto presença no mundo, presença com os outros e presença

para si, com a sociedade na qual vive, com o Estado, bem como com a sobrevivência e com a continuidade da vida de todo planeta. Nesse sentido, devemos assumir com responsabilidade o compromisso por uma educação cidadã democrática, buscando superar, paulatina e progressivamente, tudo quanto nos afasta do processo de humanização e resvala na desumanização, tais como: racismo, xenofobia, aporofobia, misoginia etc. É imprescindível darmo-nos conta, aprender e assumir que nada do que acontece pode nos ser alheio e indiferente, ou seja, tudo está conectado e interligado (Cortina, 2005).

A educação precisará auxiliar a compreender que, enquanto livres, todos somos capazes de responsabilidade. Logo, à educação, em suas diversas etapas e diferentes instituições, cabe, entre outras tarefas, ser formadora da inteligência, dispensadora da cultura, sensibilizadora dos problemas enquanto o ser humano é um ser no mundo com outros seres vivos, promotora da humanização do ser humano, a fim de alcançar e efetivar a possibilidade de uma convivência mais pacífica, evitando a violência e a derrocada na desumanização (Robinet, 2004). Faz-se urgente à educação a conscientização de que todos precisam cuidar da vida, precisam assumir a responsabilidade pelo futuro da humanidade. Em uma palavra, todos precisam assumir o princípio inspirador de um novo paradigma de convivência, a saber, o paradigma do cuidado no sentido de não ser apenas um ato ou atos isolados, mas uma atitude e conduta de vida. Representa, por conseguinte, uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e envolvimento afetivo comigo mesmo, com o outro, com o mundo, e com a totalidade da existência (Boff, 1999). Trata-se de um novo modo de ser, nos termos de Boff (1999, p. 34), "Um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer. O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano".

Mais do que nunca se faz sentir a urgência do compromisso do ser humano em assumir sua condição existencial no mundo no qual está imerso em situação vital e em diálogo permanente por meio de suas formas de viver no mundo. O mundo não é apenas bom em si mesmo, é, também, bom para o ser humano. Ainda que o mundo não seja o bem supremo do ser humano, a mundaneidade constitui-se em condição concreta e irrecusável, na qual e com a qual cada sujeito busca sua realização pessoal,

e, oxalá, dando e deixando lugar e espaço para que todos assim a alcance em uma convivência pacífica e não-violenta. Há, pois, o clamor por uma nova espiritualidade que articule um encontro novo do ser humano com a vida, com a história, com o mistério do mundo, com a razão da evolução e com o desenvolvimento da humanidade enquanto tal. Para Nussbaum, em nossas sociedades democráticas, é urgente educar para a reflexão crítica. Ela assevera:

> Devo dizer que a capacidade refinada de raciocinar e refletir criticamente é crucial para manter democracias vivas e bem vigilantes. Para permitir que as democracias lidem de modo responsável com os problemas que enfrentamos atualmente como membros de um mundo interdependente é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais. E a capacidade de imaginar a experiência do outro – uma capacidade que quase todos os seres humanos possuem de alguma forma – precisa ser bastante aumentada e aperfeiçoada, se quisermos ter esperança de sustentar instituições decentes que fiquem acima das inúmeras divisões que qualquer sociedade moderna contém (Nussbaum, 2015, p. 11).

Nos últimos tempos o clamor pela vida e pela sua preservação tem recebido uma ênfase muito forte. A educação não pode estar alheia a este apelo pela vida. Esta não pode estar como "uma coisa" a ser manipulada e dominada, violando a liberdade e o processo de humanização nos processos de formação e convivência comum. Nesse sentido, todos precisam estar atentos e prestar seu auxílio e sua valiosa contribuição para a preservação da vida da Casa Comum. Pode-se, então, falar de uma ética do cuidado e da vida. Admoesta-nos o Papa Francisco na *Laudato Si'*:

> É necessário voltar a sentir que precisamos uns dos outros, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo, que vale a pena ser bons e honestos. Vivemos já muito tempo na degradação moral, furtando-nos à ética, à bondade, à fé, à honestidade; chegou o momento de reconhecer que essa alegre superficialidade de pouco nos serviu. Uma tal destruição de todo o fundamento da vida social acaba por colocar-nos uns contra os outros na defesa dos próprios interesses, provoca o despertar de novas formas de violência e crueldade e impede

> o desenvolvimento de uma verdadeira cultura do cuidado e do meio ambiente (2015, n. 229).

Nessa perspectiva, precisamos sustentar um projeto educativo capaz de caminhar na contramão da lógica e da ideologia consumistas, cuja força tende a produzir sujeitos cada vez mais voltados para si mesmos, para a satisfação imediata de seus desejos e para relações marcadas pela competição, pela indiferença e pelo descarte. Como adverte o Papa Francisco, na *Evangelii Gaudium*, "o grande risco do mundo atual, com sua múltipla e avassaladora oferta de consumo, é a tristeza individualista que brota do coração comodista e mesquinho, da busca desordenada de prazeres superficiais, da consciência isolada" (2013, n. 2). Diante desse cenário, a educação não pode permanecer indiferente às diferentes formas de violência, exclusão, intolerância e desrespeito que atravessam a sociedade. Além de transmitir conhecimentos e desenvolver competências, cabe-lhe assumir uma responsabilidade ética e política na formação de sujeitos capazes de construir, sustentar e renovar as condições do convívio democrático e pacífico.

Na busca de caminhos que conduzem à paz, Fierro e Carbajal (2025) reconhecem que os esforços em busca da paz duradoura devem ser permanentes. As pesquisadoras mexicanas dão especial atenção à necessidade de uma transformação das práticas pedagógicas e da gestão nas escolas, orientada pela promoção do respeito, da inclusão, da equidade, de relações solidárias, do diálogo e da colaboração. É nesse horizonte que, entre tantos outros aspectos, quatro pontos referenciais nos parecem fundamentais:

a) **Participação.** O ser humano é inteligente e livre e, por isso, não quer ser apenas beneficiário de um projeto coletivo, mas participante de sua construção. Somente quando participa efetivamente pode reconhecer-se como sujeito da história, capaz de fazer escolhas, assumir responsabilidades e contribuir para o destino comum.
b) **Igualdade.** A igualdade encontra na participação de todos uma de suas condições fundamentais. Cada pessoa é singular, única e diferente; contudo, a diferença não pode transformar-se em desigualdade, exclusão ou injustiça. Trata-se de reconhecer uma igualdade fundada na dignidade e nos direitos, condição indispensável para que todos possam participar da vida social e política em condições de reconhecimento e respeito.

c) **Diferença.** A diferença precisa ser reconhecida, respeitada e acolhida como expressão das potencialidades das pessoas e das culturas e como fonte de riqueza para a vida coletiva. Nas sociedades democráticas, as pessoas se diferenciam segundo múltiplos parâmetros, tais como religião, etnia, condição econômica, classe social, gênero, sexualidade, entre outros (Nussbaum, 2015, p. 11). Reconhecer a diferença significa compreender que a humanidade não se realiza na homogeneidade, mas na pluralidade de modos de ser, pensar, crer, viver e participar. Quando acolhida e não convertida em desigualdade, a diferença amplia as possibilidades do comum e revela uma das tarefas fundamentais da educação: formar para o reconhecimento do outro.

d) **Comunhão ou Casa Comum.** O ser humano possui subjetividade e capacidade de comunicação com sua própria interioridade e com a subjetividade dos outros, constituindo-se na relação intersubjetiva. É, essencialmente, um ser de relações: capaz de estabelecer vínculos com outros seres humanos, com os demais seres vivos, com a natureza e, para aqueles que professam uma fé, com Deus. Por isso, ele precisa ser educado para a convivência, para o diálogo, para o cuidado, para a compaixão e para a solidariedade, especialmente com aqueles que se encontram em situações de maior fragilidade e vulnerabilidade.

Participação, igualdade, diferença e comunhão não constituem, portanto, princípios isolados, mas dimensões interdependentes de um mesmo projeto educativo e democrático, orientado para a construção do bem comum. Em uma sociedade atravessada por tantas formas de violência, educar para esses quatro horizontes significa resistir à indiferença, ao individualismo, à intolerância, à exclusão e a toda lógica que transforma o outro em ameaça, adversário ou objeto. Significa reconhecer que a convivência pacífica não é um dado natural nem uma conquista definitiva, mas uma construção humana cuidadosa que precisa ser aprendida, cultivada, e continuamente revisitada e reconstruída.

Educar, nessa perspectiva, é um ato de resistência: resistência a tudo aquilo que desumaniza, exclui, silencia, discrimina e rompe os vínculos que tornam possível a vida em comunidade. É afirmar, contra a cultura

da barbárie, da violência e do individualismo, a possibilidade do encontro, do diálogo, da solidariedade e da responsabilidade compartilhada. É apostar na capacidade humana de reconhecer o outro em sua dignidade, conviver com a diferença, participar da construção do coletivo e cuidar do mundo que habitamos. Assim, a educação não apenas prepara para a convivência pacífica: ela própria se constitui como espaço e experiência de sua construção. Educar é, portanto, resistir àquilo que nos separa e desumaniza para afirmar aquilo que nos aproxima, nos vincula e nos torna corresponsáveis uns pelos outros; é cultivar, no presente, as condições de possibilidade de uma sociedade na qual a paz, a justiça, a dignidade e o respeito não sejam apenas valores proclamados, mas modos concretos de viver juntos.

À guisa de conclusão

A reflexão desenvolvida neste capítulo permitiu evidenciar que a relação entre sociedade e conflito pode ser compreendida a partir de perspectivas sociológicas distintas. Enquanto determinadas tradições, vinculadas à sociologia do consenso, tendem a interpretar o conflito como desvio, anomalia ou patologia social a ser corrigida e pacificada, a tradição dialética e compreensiva evidencia que os antagonismos constituem uma dimensão permanente da vida coletiva. Marx, Simmel, Weber e Bourdieu, apesar de suas profundas diferenças teóricas, convergem ao demonstrar que os conflitos não são acontecimentos exteriores à sociedade, mas emergem das relações materiais, políticas, simbólicas e intersubjetivas que constituem a própria sociabilidade. A ideia de uma sociedade completamente livre de tensões, divergências e disputas revela-se, portanto, incompatível com a pluralidade de interesses, valores, posições e formas de existência que caracterizam as sociedades humanas.

Reconhecer o caráter constituinte do conflito, contudo, não significa naturalizar a violência nem admitir que toda forma de antagonismo produza efeitos socialmente positivos. O percurso realizado no terceiro tópico demonstrou que o problema contemporâneo não reside simplesmente na existência dos conflitos, mas nos processos sociais, culturais e subjetivos que podem transformar a diferença em hostilidade, o desacordo em intolerância e o outro em ameaça. A reificação, o espírito da barbárie, a

fragilização dos vínculos, a competitividade neoliberal, a individualização exacerbada e a polarização intensificada pelos meios tecnológicos constituem elementos que contribuem para a deterioração da capacidade humana de reconhecimento e convivência. Nesse sentido, a noção de sociedade do conflito, que propomos neste capítulo, procura caracterizar não apenas uma sociedade na qual existem conflitos — condição inerente à vida coletiva —, mas um contexto sociocultural no qual determinadas formas de socialização tendem a intensificar a indiferença, a fragmentação e a disposição para relações marcadas pela exclusão e pela violência.

É precisamente diante desse cenário que a educação para a Cultura de Paz assume uma relevância ética, política e civilizatória. Se os sujeitos são constituídos nas relações sociais e nos processos culturais que experimentam, a educação pode constituir-se como espaço de resistência às formas de socialização que promovem a desumanização. É fundamental ressaltarmos que educar para a paz não significa ensinar os indivíduos a evitar conflitos, silenciar divergências ou aceitar passivamente as estruturas de desigualdade. Ao contrário, significa formar sujeitos capazes de reconhecer a legitimidade da diferença, analisar criticamente as causas dos conflitos e desenvolver formas não violentas, democráticas e solidárias de enfrentá-los. A paz, nessa perspectiva, não se confunde com ausência de tensões, mas com a construção de condições sociais, políticas e culturais que permitam transformar os conflitos sem recorrer à negação da dignidade do outro, à exclusão, à guerra ou à destruição (Bobbio, 2003).

Por fim, à guisa de conclusão, importa enfatizar que na sociedade contemporânea – marcada por desigualdades persistentes, pluralidade cultural e crescente fragilidade das experiências de pertencimento – a educação precisa contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar da construção do mundo comum, reconhecer a igualdade fundamental de todas as pessoas, acolher a diferença como expressão da pluralidade humana, construir consensos mínimos e assumir responsabilidades compartilhadas pela vida coletiva e pela Casa Comum. Educar para a paz é, portanto, um ato de resistência à barbárie e à desumanização; é afirmar que, embora o conflito seja uma dimensão constitutiva da sociedade, os modos pelos quais os seres humanos respondem a ele permanecem abertos à deliberação, à aprendizagem e à transformação histórica. A possibilidade de um futuro marcado por maior equidade, justiça, dignidade e convivência pacífica de-

penderá, em grande medida, da capacidade coletiva de transformar o conflito em oportunidade de diálogo, reconhecimento, mediação e construção do bem comum.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: UNESP, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: UNESP, 2015.

ADORNO, Theodor W. **Introdução à dialética**. São Paulo: UNESP, 2022.

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias de paz**. São Paulo: UNESP, 2003.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Brasília: Letra Viva, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar.** Ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea**, n. 1, 2011: pp. 13-33.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa UNESCO, 2008.

CICV – COMITÊ INTERNACIONAL DA CRUZ VERMELHA. **Perspectiva humanitária 2026**: um mundo sucumbindo à guerra. 2026. Disponível em: https://ir.icrc.org/en/2026/01/humanitarian-outlook-2026-a-world-succumbing-to-war/. Acesso em 15 jul. 2026.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. Coimbra, Portugal: Edições 70, 2023.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**. Para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FIERRO, Cecilia; CARBAJAL, Patricia. **Caminos que conducen a la paz en aulas y escuelas mexicanas**. México: Universidad Iberoamericana, 2025.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAMMES, Lúcio J. Conflito. In: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo César. **Dicionário de Cultura de Paz** – volume 1. Curitiba: CRV, 2021. p. 187-192.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo da teoria do reconhecimento. São Paulo: UNESP, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2ª ed. São Paulo, Loyola, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MYERS, David G. **Psicologia social**. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Tópicos sobre dialética.** Porto Alegre: Edipucrs, 1997.

PAPA FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**. A alegria do Evangelho. Sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulus; Loyola, 2013.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Si'**. Louvado sejas. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.

PUCCI, Bruno. A Dialética Negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades: *In:* PUCCI, Bruno. **Ensaios filosófico-educacionais**: teoria crítica e educação. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 139-166.

QUADRADO, J. C.; FERREIRA, E. DA S. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 419–428, set. 2020. https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da filosofia**: do romantismo até nossos dias. São Paulo: Paulus, 1991.

ROBINET, Jean-François. **O tempo do pensamento**. São Paulo: Paulus, 2004.

SAFATLE, Vlademir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gesto do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **Georg Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27–53, jan. 2006. https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003

UPPSALA UNIVERSITET. Departamento de Pesquisa sobre Paz e Conflitos. **Programa de dados sobre conflitos de UPPSALA**. 2026. Disponível em: https://ucdp.uu.se/encyclopedia. Acesso em: 14 jul. 2026.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundacion SM, 2022. Disponível em: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 13 jul. 2026.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. v. 2.

CAPÍTULO 2

Palavras que contam uma história: a evolução das agendas de pesquisa sobre violência escolar na Ibero-América

Álvaro Chrispino
Thiago Brañas de Melo
Bianca Joaquim Albuquerque de Melo
Charles Lourenço de Bastos

Introdução

Se tem que haver conflitos, que sejam nos meus dias, para que meus filhos possam ter paz.

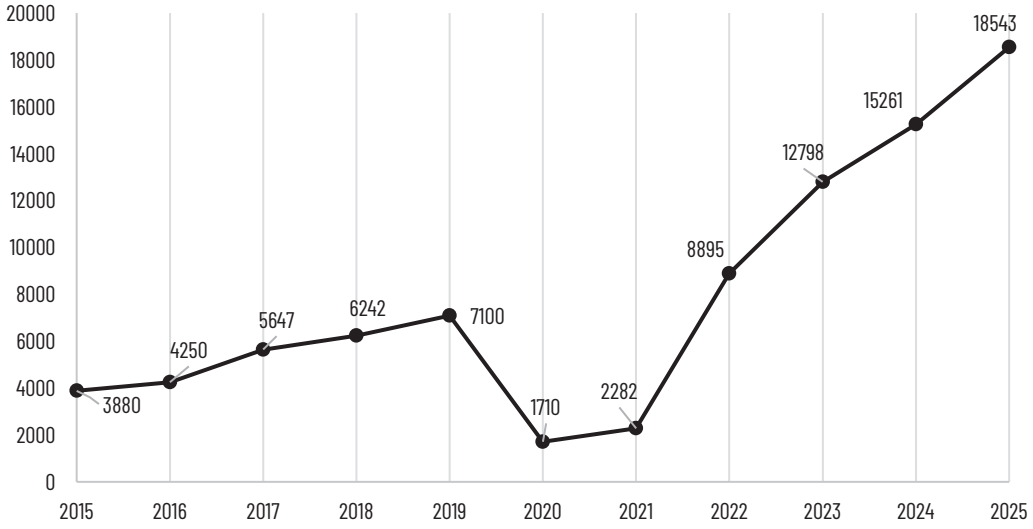
Atribuída a Thomas Paine (1737-1809)

O Departamento de Informação e Informática do Sistema Único de Saúde[5] – DATASUS (Brasil, 2026) disponibiliza, entre outras informações, registros de ocorrências de violência interpessoal ou autoprovocada em instituições escolares brasileiras. No período compreendido entre 2015 e 2025 foram registrados 86.608 casos dessa natureza (Gráfico 1). Observa-se uma tendência de crescimento ao longo da série histórica, com exceção dos anos de 2020 e 2021, correspondentes ao período pandêmico. Os registros passaram de 3.880 em 2015 para 18.543 em 2025, representando um aumento aproximado de 378%. Em relação ao sexo das vítimas, o número de registros envolvendo aqueles do sexo feminino foi superior ao do sexo masculino em todos os anos analisados. Considerando o acumulado do período, as vítimas do sexo feminino cor-

5 SUS – Sistema Único de Saúde, sistema público brasileiro de acesso universal à saúde, criado pela Constituição Federal de 1988, responsável pela coordenação e oferta de ações e serviços de promoção, prevenção e assistência à saúde em todo o território nacional.

responderam a 59,9% dos casos, enquanto as do sexo masculino representaram 40,1%.

Gráfico 1.
Número de ocorrências de violência interpessoal ou autoprovocada em escolas do Brasil no período 2015-2025 (Dados do DATASUS, 2026).



Fonte: Elaboração dos autores (2026).

Os registros do DATASUS (Brasil, 2026) indicam que, ao longo da série histórica compreendida entre 2009 e 2025, todas as regiões brasileiras apresentaram aumento no número de ocorrências registradas. Entretanto, não é possível afirmar que esse crescimento reflita necessariamente um aumento efetivo dos casos de violência, uma vez que pode estar associado a outros fatores, como a ampliação dos mecanismos de notificação e registro. Dos 101.221 casos registrados no banco de dados, a região Sudeste concentra aproximadamente 53% das ocorrências (53.736), seguida pela região Sul, com 24,6% do total (24.901), conforme Quadro 1.

Quadro 2.
violência interpessoal/autoprovocada notificada em escolas por região (Brasil, 2009–2025)

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
2009	45	77	416	60	63	661
2010	93	136	622	264	161	1.276
2011	114	219	981	486	190	1.990
2012	149	227	1.671	841	281	3.169
2013	249	380	1.930	891	321	3.771
2014	185	330	1.988	889	354	3.746
2015	208	366	2.099	898	309	3.880
2016	226	323	2.556	893	252	4.250
2017	292	494	3.140	1.367	354	5.647
2018	313	595	3.335	1.608	391	6.242
2019	387	797	3.658	1.778	480	7.100
2020	106	204	926	349	125	1.710
2021	112	277	1.218	518	157	2.282
2022	418	1.021	4.865	1.985	606	8.895
2023	694	1.543	6.767	2.968	826	12.798
2024	772	1.621	7.797	4.186	885	15.261
2025	969	1.934	9.767	4.920	953	18.543
Total	**5.332**	**10.544**	**53.736**	**24.901**	**6.708**	**101.221**

Fonte: Ministério da Saúde/SVSA – Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN Net). Dados disponibilizados no TABNET em março de 2026.

Nas últimas décadas, a violência escolar – por conta do aumento de casos e impacto social – consolidou-se como um importante objeto de investigação no campo educacional, mobilizando pesquisadores de diferentes áreas e perspectivas teóricas. Ao longo desse percurso, o tema deixou de ser abordado apenas como manifestação episódica de agressão, indisciplina ou desvio comportamental para ser compreendido como fenômeno complexo, multifacetado e atravessado por dimensões sociais, culturais, institucionais e subjetivas. Como consequência, ampliaram-se não apenas os temas investigados, mas também os referenciais analíticos, os procedimen-

tos metodológicos e as fontes de informação utilizadas pelos pesquisadores.

Durante grande parte desse percurso, os estudos sobre violência escolar apoiaram-se predominantemente em estudos de caso, pesquisas qualitativas, etnografias, *surveys* locais e instrumentos especificamente construídos para investigar conflitos, agressões, *bullying*, vitimização, convivência escolar, dentre outros. Essa tradição produziu importantes avanços para a compreensão das dinâmicas relacionais presentes nos contextos e espaços educativos e permitiu a consolidação de um campo de pesquisa hoje amplamente reconhecido e diverso.

Mais recentemente, entretanto, observa-se uma ampliação significativa das estratégias de investigação. Avaliações nacionais e internacionais de larga escala[6], originalmente concebidas para mensurar aprendizagem e desempenho acadêmico, passaram a incorporar informações relativas ao clima escolar, às relações interpessoais, à vitimização, à discriminação, ao *bullying* e à percepção de segurança no ambiente escolar. Instrumentos como PISA[7], PIRLS[8], TIMSS[9], SAEB[10], Prova Brasil[11] e

---

6 Avaliações de larga escala: conjunto de sistemas nacionais e internacionais que mensuram o desempenho educacional de grandes populações estudantis e coletam informações contextuais sobre escolas, estudantes e processos educativos

7 PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Avalia, a cada três anos, competências de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, além de coletar informações contextuais sobre escolas e estudantes.

8 PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* (Estudo Internacional de Progresso em Compreensão Leitora), coordenado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Avalia a proficiência em leitura de estudantes do 4º ano do ensino fundamental e fatores associados ao desempenho

9 TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* (Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências), desenvolvido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Avalia periodicamente o desempenho de estudantes em matemática e ciências, permitindo comparações internacionais entre sistemas educacionais.

10 SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Principal sistema brasileiro de avaliação em larga escala, coordenado pelo INEP, destinado a monitorar a qualidade da educação básica por meio de testes de desempenho e questionários contextuais.

11 Prova Brasil – Avaliação censitária integrante do SAEB, aplicada a estudantes do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Produz indicadores de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, além de informações sobre contexto escolar e características dos estudantes.

SIMCE[12] passaram, assim, a oferecer novas possibilidades para o estudo da violência escolar em escalas até então pouco exploradas.

Essa mudança não representa apenas o acesso a bases de dados mais amplas, mas também uma transformação na própria forma de observar o fenômeno e colher dados. Martins, Machado e Bravo (2015), ao analisarem informações provenientes da Prova Brasil, evidenciaram o potencial dos questionários contextuais para a investigação de aspectos relacionados à convivência e aos conflitos escolares. O estudo revelou que instrumentos originalmente destinados à avaliação do desempenho acadêmico podem contribuir para a compreensão de dimensões relacionais presentes no cotidiano das escolas.

Em perspectiva internacional, Botello Peñaloza (2016), utilizando dados do PIRLS, identificou associação entre experiências de violência e desempenho em leitura, indicando que estudantes expostos a situações de agressão tendem a apresentar resultados acadêmicos inferiores. O trabalho contribui para reforçar a compreensão de que a violência escolar ultrapassa o campo da convivência, alcançando também as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, o que é amplamente comprovado em estudos de menor escala.

Nessa mesma direção, Basso, Souza e Rodrigues (2023), a partir de dados do PIRLS 2021 e do PISA 2022, demonstraram que a exposição à violência associa-se a maiores índices de faltas escolares, trajetórias escolares mais vulneráveis e desempenho acadêmico inferior. Os autores evidenciam ainda que tais impactos não se distribuem de forma homogênea, mas se articulam a desigualdades sociais já presentes nos sistemas educacionais.

Utilizando dados do PISA 2018, Campillo, González e López (2025) analisaram os efeitos da violência escolar sobre o desempenho em matemática de estudantes espanhóis. Os resultados apontam que a vitimização exerce influência negativa significativa sobre a aprendizagem, mesmo quando controladas variáveis socioeconômicas e familiares. O estudo reforça a necessidade de compreender a violência escolar não apenas como questão disciplinar ou comportamental, mas também como variável rele-

12 SIMCE – *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*, do Chile. Sistema nacional de avaliação em larga escala que mede a aprendizagem dos estudantes e reúne informações sobre clima escolar, convivência e fatores associados ao desempenho educacional.

vante para a compreensão dos resultados educacionais, o que é largamente comprovado em estudos variados de menor escala.

Por sua vez, Contreras e Cabrera (2025), articulando dados do SIMCE a indicadores de convivência escolar, demonstraram que fatores institucionais como liderança escolar, gestão da convivência e clima organizacional influenciam simultaneamente as experiências de violência escolar e os resultados educacionais. O estudo amplia o foco analítico tradicionalmente centrado nos indivíduos e evidencia a relevância das características institucionais para a compreensão do fenômeno, o que reforça as discussões sobre a importância do clima escolar para o tema.

A relevância dessa nova agenda de investigação também foi destacada pela UNESCO (2021), que reuniu evidências provenientes de diferentes avaliações educacionais internacionais para examinar as consequências do *bullying* sobre a trajetória escolar dos estudantes. Utilizando dados do PIRLS, do TERCE[13] e do PISA, o documento da organização demonstrou que a vitimização está associada à redução do desempenho acadêmico, ao aumento da exclusão escolar e a piores condições de aprendizagem. As informações apresentadas nas três tabelas a seguir ilustram como a frequência do *bullying* se relaciona negativamente aos resultados educacionais em diferentes contextos e sistemas de avaliação.

Quadro 3.
Impacto do *bullying* nos resultados acadêmicos

Situação em relação ao *bullying*	Pontuação média
Nunca ou quase nunca foi vítima de *bullying*	521
Vítima de *bullying* mensalmente	507
Vítima de *bullying* semanalmente	482

Fonte: UNESCO, 2021; PIRLS 2015.

13 TERCE – *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo), avaliação conduzida pela UNESCO em países da América Latina para analisar o desempenho dos estudantes e fatores escolares, familiares e contextuais associados à aprendizagem

Quadro 4.
Desempenho em Matemática e Leitura segundo vitimização por *bullying*

Área	Não é vítima de bullying	É vítima de bullying	Diferença
Matemática	715,11	699,74	-15,37
Leitura	715,43	696,91	-18,52

Fonte: UNESCO, 2021; TERCE.

Quadro 5.
Desempenho em Ciências e prevalência de *bullying* na escola

Tipo de escola	Ciências (Pontuação média)
Escolas em que 5% ou menos dos estudantes sofrem ***bullying*** frequente	517
Escolas em que mais de 10% dos estudantes sofrem ***bullying*** frequente	470

Fonte: UNESCO, 2021; PISA, 2015 (média da OCDE).

Os dados apresentados evidenciam que os efeitos do *bullying* extrapolam as dimensões relacionais e comportamentais tradicionalmente associadas ao fenômeno. Em diferentes sistemas de avaliação e contextos nacionais, observa-se uma associação consistente entre vitimização e redução do desempenho acadêmico, tanto em nível individual quanto institucional. Esses resultados reforçam o potencial das avaliações em larga escala como fonte de informação para o estudo da violência escolar e ilustram uma das transformações metodológicas mais recentes observadas no campo.

Tomados em conjunto, esses estudos revelam uma importante inflexão na produção científica sobre violência escolar. Se, em um primeiro momento – considerando a visão geral –, predominavam investigações de alcance local e fortemente apoiadas em instrumentos específicos de coleta de dados, observa-se mais recentemente a incorporação de grandes sistemas nacionais e internacionais de avaliação como fontes relevantes para

a análise da convivência escolar, da vitimização, do *bullying,* da percepção de atores da comunidade escolar, do clima escolar e de seus efeitos sobre a aprendizagem. Essa transformação metodológica constitui apenas uma das expressões do processo mais amplo de expansão e diversificação do campo.

Compreender como essas transformações se manifestam ao longo do tempo constitui um desafio relevante para a pesquisa no campo da violência escolar. Nesse contexto, as palavras-chave utilizadas pelos pesquisadores assumem papel estratégico, pois expressam prioridades temáticas, distanciamentos de interesses, referenciais analíticos, objetos emergentes e deslocamentos conceituais. Assim, este capítulo analisa a evolução temporal das palavras-chave da produção ibero-americana sobre violência escolar em artigos de periódico que compõem um Banco de Dados construído para esse fim, buscando identificar permanências, emergências e reconfigurações temáticas em quatro coortes temporais. Parte-se do pressuposto de que a trajetória das palavras-chave permite acompanhar a própria evolução do campo científico, revelando suas continuidades, inflexões e novos horizontes investigativos.

2.1. Metodologia

Uma das vertentes de investigação sobre violência escolar desenvolvidas pelos autores concentra-se na análise da produção científica reunida no Banco de Dados que consolida a produção acadêmica da Ibero-América. Até dezembro de 2025, essa base centralizava 1.143 artigos científicos provenientes de 15 países[14] ibero-americanos, permitindo a identificação de 1.944 palavras-chave diferentes – normalizadas em 1.009 termos preferidos –, citadas 4.842 vezes, além de 2.616 autores e 677 instituições distintas de vínculo. Sem delimitação temporal prévia, o levantamento con-

14 Argentina; Bolívia; Brasil; Chile; Colômbia; Costa Rica; Cuba; Equador; Espanha; México; Paraguai; Peru; Portugal; Uruguai; Venezuela

templou 384 periódicos indexados nas bases SciELO[15], Educ@[16] e PePSIC[17], além de 30 números temáticos e dossiês especializados publicados até 31 de dezembro de 2025.

O Banco de Dados vem servindo de suporte a diferentes estudos sobre a produção científica em violência escolar. Recortes específicos dessa base, compostos por 276 e 364 artigos, foram anteriormente analisados por Chrispino, Melo e Chrispino (2024) e por Chrispino, Bastos, Figueiredo e Melo (2025), respectivamente.

O presente estudo integra uma investigação mais ampla, de natureza descritiva e de fundamentação bibliográfica (Gil, 2002, 2008), desenvolvida a partir de abordagem metodológica mista (Creswell, 2010). A constituição da base envolveu procedimentos de organização, conferência e depuração dos registros recuperados, incluindo a identificação e eliminação de duplicidades. Posteriormente, as palavras-chave foram submetidas a processo de normalização que resultou na adoção de Termos Preferidos, estratégia destinada a reduzir ambiguidades terminológicas, sinonímias e variações de grafia, favorecendo maior consistência analítica do conjunto documental.

Na etapa analítica, foram empregadas técnicas de Análise de Redes Sociais para a construção de redes de coautoria e o cálculo de indicadores de centralidade e influência, tais como intermediação e PageRank. Complementarmente, foram examinadas características da produção científica relacionadas aos títulos dos trabalhos, anos de publicação, autoria, instituições de vínculo, periódicos e palavras-chave.

Na Análise de Redes Sociais (ARS), o foco se desloca dos elementos isolados para suas relações. "As estruturas sociais vistas sob olhares e métodos da ARS não se reduz a soma de interações ou atributos, mas sim é o resultado das dinâmicas desenvolvidas por meio das relações interde-

15 SciELO – *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), biblioteca digital criada para ampliar a visibilidade, o acesso e a disseminação da produção científica de países ibero-americanos, reunindo periódicos avaliados segundo critérios de qualidade editorial e científica

16 *Educ@* – Biblioteca eletrônica especializada em Educação, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a SciELO, destinada à indexação, disseminação e acesso à produção científica da área educacional publicada em periódicos brasileiros.

17 PePSIC – *Periódicos Eletrônicos em Psicologia*, biblioteca virtual da área de Psicologia que reúne periódicos científicos de países latino-americanos, promovendo o acesso aberto e a divulgação da produção acadêmica em Psicologia e áreas afins.

pendentes" (Couto; Dias, 2022, p. 5). No contexto da análise de produção acadêmica, isso significa que as palavras-chave, por exemplo, deixam de ser consideradas apenas pela frequência de ocorrência e passam a ser analisadas pelas conexões estabelecidas entre si, revelando estruturas conceituais, proximidades temáticas e núcleos de pesquisa.

A análise do conjunto total de elementos ao longo de um período extenso fornece uma visão abrangente do campo investigado. Entretanto, a divisão dos resultados em cortes temporais permite compreender de forma mais clara a evolução do interesse dos pesquisadores e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Por essa razão, adotou-se a estratégia metodológica proposta por Melo, Chrispino e Melo (2026), que consiste na realização de análises acumulativas em quatro intervalos de sete anos. Assim, foram considerados os seguintes períodos: 1998–2004, 1998–2011, 1998–2018 e 1998–2025.

Para isso, utilizamos o NodeXL, uma extensão gratuita do Microsoft Excel, para gerar as visualizações das redes e calcular as medidas que apoiarão o processo de análise. Como cada palavra-chave é representada por um vértice na rede, foi necessário realizar um processo de normalização, em que adotamos uma grafia unificada para uma mesma palavra, além de um termo preferencial para variações entre palavras com mesmo significado lexical, assegurando uma identificação única para cada termo na rede.

Nas redes de palavras-chave, cada termo é representado por um vértice, enquanto as arestas representam as relações entre os termos. Isto é, duas palavras-chave são ligadas por uma aresta se ambas foram utilizadas no mesmo artigo. As redes aqui apresentadas possuem arestas ponderadas, que além de indicarem o relacionamento entre as palavras-chave, atribuem um peso a cada relacionamento.

Para identificar as arestas ponderadas, utilizou-se o recurso de mesclagem de arestas duplicadas do NodeXL, que contabiliza as vezes em que uma aresta foi duplicada (Hansen, Shneiderman e Smith, 2011). Quanto mais espessa é uma aresta, maior é o seu peso, o que significa uma maior recorrência na utilização conjunta dos termos relacionados por essa aresta.

O conjunto de descritores foi analisado por meio da Análise de Redes Sociais – ARS, empregando-se as métricas de centralidade de intermediação e PageRank, com o objetivo de examinar a estrutura relacional e a

relevância dos termos presentes na produção científica sobre violência escolar. A centralidade de intermediação é a capacidade de um nó servir de ponte entre outros nós, ou seja, quanto maior o valor dessa centralidade, maior a capacidade desse vértice de conectar diferentes partes da rede e mediar o fluxo de informação (Chen, 2017). Já a centralidade PageRank estima sua importância a partir da estrutura global da rede, atribuindo maior relevância aos nós conectados a outros nós também considerados importantes, quando a influência de um nó decorre não apenas da quantidade de suas conexões, mas também da importância estrutural dos nós aos quais está ligado (Hajarathaiah *et al.*, 2022).

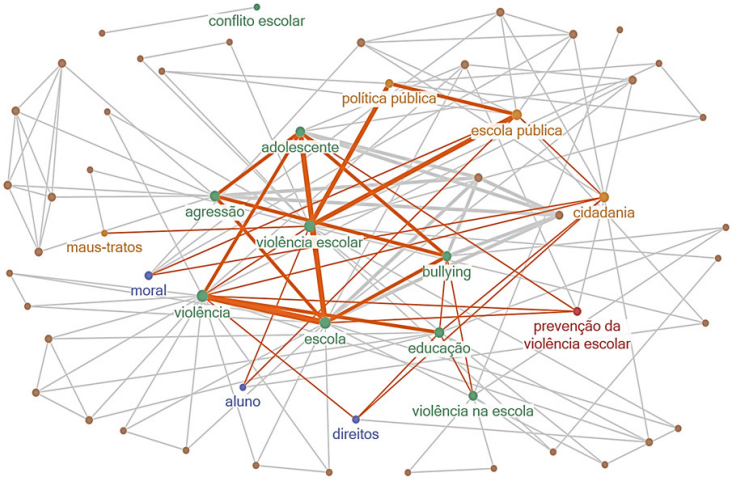
Lemieux e Ouimet (2012, p. 15) argumentam que "a análise estrutural distingue-se pela sua preocupação com as formas estáveis ou evolutivas que adquirem as relações entre os atores". Por isso, optou-se por avaliar a evolução das palavras-chave em cortes temporais, que vão se acumulando de 7 em 7 anos, a partir de 1998, resultando em 4 períodos. Para cada período considerado nesta pesquisa (1998-2004, 1998-2011, 1998-2018 e 1998-2025), identificamos as palavras-chave mais bem ranqueadas entre o total de termos, para as duas medidas de centralidades consideradas.

Após o ranqueamento, busca-se uma classificação que agrupasse um conjunto de termos que apresentam funções similares nas pesquisas do campo, em especial, sua presença nos textos em sua evolução. Os grupos mostram os termos que se mantêm centrais nos períodos e outros que variam sua presença de forma a ficar mais ou menos intensa.

2.2. Resultados obtidos

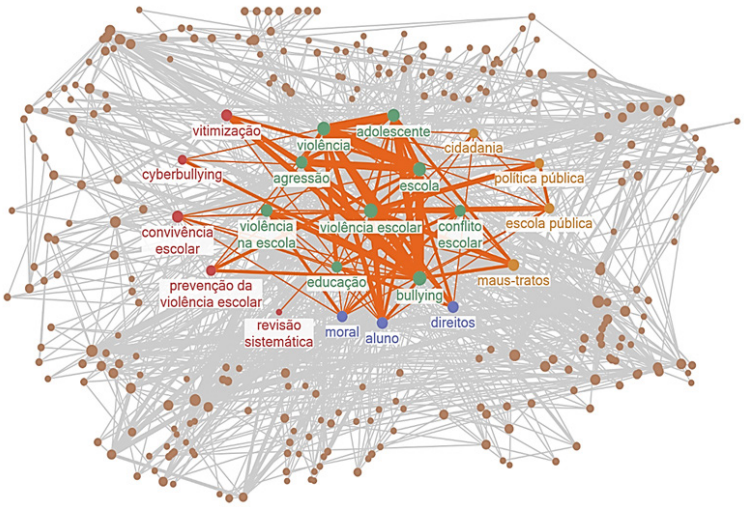
Como forma de compreender as dimensões das redes geradas por esta análise, apresentamos as Figuras 1, 2, 3 e 4, que mostram as palavras-chave formando o panorama das publicações ao longo do tempo. Nas redes apresentadas, o tamanho de cada vértice é diretamente proporcional ao seu grau. O grau de um vértice, ou a centralidade de grau, é uma medida que contabiliza o total de conexões que um vértice possui (Hansen, Shneiderman e Smith, 2011). Como o cálculo da centralidade de grau não considera arestas duplicadas, o grau de um vértice na rede de palavras-chave não necessariamente corresponde à frequência de um determinado termo.

Figura 1.
Rede de palavras-chave no período 1998-2004



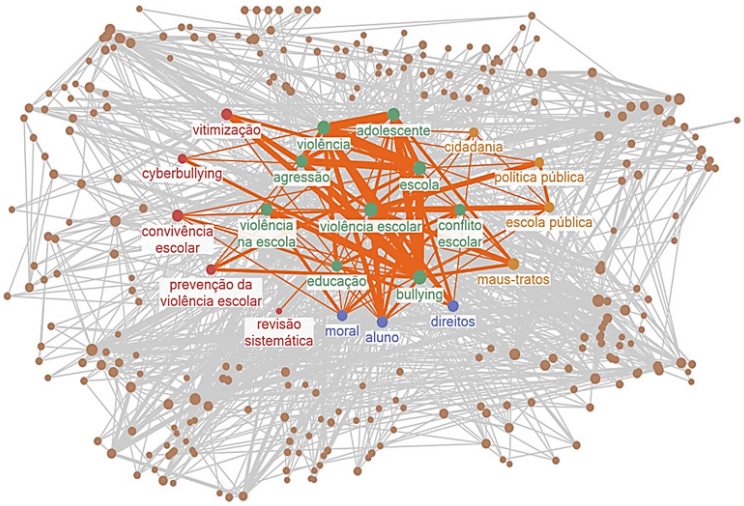
Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Figura 2.
Rede de palavras-chave no período 1998-2011



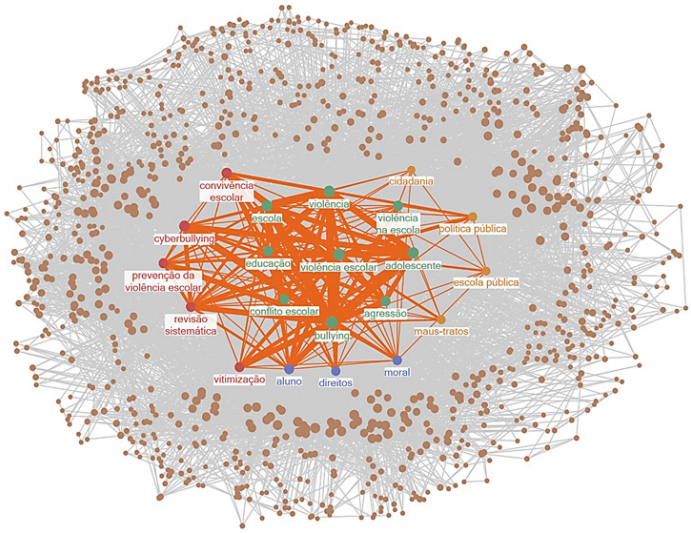
Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Figura 3.
Rede de palavras-chave no período 1998-2018



Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Figura 4.
Rede de palavras-chave no período 1998-2025



Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Ao observar os gráficos das redes ao longo do tempo, fica claro que aumentou a quantidade de estudos sobre violência escolar na Ibero-América. Com isso, também cresceu o número de palavras-chave usadas nesses estudos.

Para entender melhor esse crescimento, foram calculadas algumas medidas da rede em diferentes períodos (mostradas no Quadro 5). Essas medidas ajudam a descrever como os temas se conectam entre si.

Quadro 6.
Medidas dos grafos (organizadas por período).

Período	Vértices	Arestas únicas	Diâmetro	Distância média	Densidade	Componentes conexos
1998-2004	56	139	5	2,597260	0,090260	2
1998-2011	291	1060	5	2,602284	0,025121	1
1998-2018	598	2760	6	2,479234	0,015462	2
1998-2025	995	4939	6	2,494444	0,009988	4

Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Mesmo com o aumento do número de palavras-chave, duas características da rede permaneceram quase iguais ao longo do tempo:

- a maior distância entre dois termos (diâmetro);
- e a distância média entre os termos.

Isso indica que, apesar do crescimento, a forma geral de organização do campo não mudou muito.

Por outro lado, quanto mais palavras-chave entram na rede, menos conectada ela tende a ficar. Isso ajuda a explicar por que a densidade diminui (ou seja, há proporcionalmente menos conexões) e por que surgem mais grupos separados (componentes conexos). Ainda assim, na rede mais recente, quase todas as palavras-chave (984 de 995) estão ligadas a uma grande componente conexa. Isso mostra que a área é bastante integrada, com poucos temas isolados.

O aspecto mais relevante, porém, é o crescimento expressivo do número de palavras-chave ao longo do período analisado. Esse resultado indica não apenas a ampliação do interesse acadêmico pelo tema, mas também sua progressiva diversificação, sugerindo um campo de investigação

em expansão.

No cálculo das Centralidades de Intermediação e *PageRank*, o software classificou os 15 termos com maiores valores em cada um desses períodos, dando ênfase na seleção dos termos mais bem posicionados no conjunto total (1998-2025). As palavras-chave que apareceram em pelo menos três dos quatro períodos analisados em posição de destaque estão apresentadas nas Tabelas 1 e 2. As tabelas listam inicialmente os 15 primeiros do último período.

Tabela 1.
Centralidades de Intermediação

Palavra-chave	1998-2004	1998-2011	1998-2018	1998-2025
bullying	8º	2º	1º	1º
violência escolar	1º	1º	2º	2º
violência	2º	3º	3º	3º
escola	3º	4º	4º	4º
adolescente	11º	7º	5º	5º
cyberbullying	x	21º	7º	6º
convivência escolar	x	10º	6º	7º
violência na escola	5º	5º	8º	8º
conflito escolar	13º	8º	9º	9º
educação	7º	17º	11º	10º
formação de professores	x	28º	19º	11º
revisão sistemática	x	95º	59º	12º
prevenção da violência escolar	13º	39º	10º	13º
moral	13º	19º	13º	14º
agressão	4º	6º	12º	15º
vitimização	x	9º	16º	19º
direitos	13º	11º	27º	22º
aluno	13º	20º	15º	24º
política pública	12º	56º	93º	48º
maus-tratos	13º	12º	30º	50º
escola pública	9º	23º	23º	62º
cidadania	6º	44º	96º	111º
Total de Termos	56	291	598	995

Fonte: elaborada pelos autores (2026)

Tabela 2.
Centralidade PageRank

Palavra-chave	1998-2004	1998-2011	1998-2018	1998-2025
bullying	10º	2º	1º	1º
violência escolar	1º	1º	2º	2º
violência	2º	3º	3º	3º
adolescente	9º	6º	5º	4º
escola	3º	4º	4º	5º
cyberbullying	x	48º	6º	6º
convivência escolar	x	11º	7º	7º
educação	5º	19º	11º	8º
revisão sistemática	x	284º	37º	9º
violência na escola	6º	5º	8º	10º
ensino médio	36º	9º	12º	11º
agressão	7º	7º	9º	12º
conflito escolar	12º	10º	10º	13º
prevenção da violência escolar	23º	25º	15º	14º
aluno	36º	15º	13º	15º
vitimização	x	12º	17º	17º
moral	14º	21º	33º	21º
direitos	32º	14º	31º	27º
política pública	11º	42º	71º	41º
maus-tratos	50º	13º	32º	47º
escola pública	4º	33º	50º	82º
cidadania	8º	53º	130º	98º
Total de Termos	56	291	598	995

Fonte: elaborada pelos autores (2026)

A partir dos valores das centralidades, classificamos as palavras em 4 agrupamentos (Tabela 3). A saber:

- Primeiro grupo mais central (verde nas figuras das redes): termos que surgem entre os 15 mais centrais em ambas as medidas em 3 ou mais períodos. São temáticas que sempre estiveram no centro do debate sobre violência escolar.

- Termos crescentes (vermelho nas figuras das redes): termos que apresentaram crescimento em ambas as medidas de centralidade com o passar do tempo. São temáticas que ganharam destaque.
- Segundo grupo mais central (azul nas figuras das redes): termos que surgem entre os 15 mais centrais em ambas as medidas em 2 períodos. Termos constantemente presentes nas pesquisas, mas menos centrais que os do primeiro grupo.
- Terceiro grupo mais central (amarelo nas figuras das redes): termos que surgem entre os 15 mais centrais em apenas um dos 4 períodos analisados, podendo indicar uma sazonalidade ou uma diminuição de interesse por parte da comunidade científica.

Considerações finais

Inicialmente, retomemos o título deste capítulo: *Palavras que contam uma história*. As palavras-chave não são apenas instrumentos de indexação da produção científica. Elas revelam as prioridades de pesquisa, as preocupações predominantes e as mudanças de perspectiva de uma comunidade científica em diferentes momentos históricos. Assim, contar a história das palavras é, também, contar a história da evolução do próprio campo da violência escolar.

O presente trabalho buscou conhecer como se modificaram as palavras-chave sobre violência escolar utilizadas em 1.143 artigos científicos provenientes de 15 países ibero-americanos, com 1.944 palavras-chave diferentes, normalizadas em 1.009 termos preferidos, em 384 periódicos indexados nas bases SciELO, Educ@ e PePSIC, além de 30 números temáticos e dossiês especializados. As modificações ao longo do tempo permitem observar mudanças nas prioridades de pesquisa ou a perda de prestígio de algumas palavras-chave ao longo 28 anos.

O primeiro resultado pode ser percebido nos quatro agrupamentos da Tabela 6, que reúne palavras-chave que se mantiveram nas primeiras posições de acordo com as centralidades utilizadas. Palavras como *violência escolar*, *violência na escola* e *escola* surgem nas primeiras posições, certamente como resposta aos termos utilizados nas buscas, mas as demais contam histórias que merecem ser melhor investigadas.

Tabela 3.
agrupamentos de palavras-chave

Agrupamento	Palavra-chave
Primeiro grupo mais central	*bullying*
	violência escolar
	violência
	escola
	adolescente
	violência na escola
	educação
	conflito escolar
	agressão
Termos crescente	*cyberbullying*
	convivência escolar
	revisão sistemática
	prevenção da violência escolar
	vitimização
Segundo grupo mais central	moral
	direitos
	aluno
Terceiro grupo mais central	política pública
	maus-tratos
	escola pública
	cidadania

Fonte: elaborada pelos autores (2026)

No caso do *bullying*, no Brasil, o termo aparece pela primeira vez no Banco de Dados como palavra-chave em um artigo de 2005 (Lopes Neto, 2005), fato também confirmado por Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski (2013). No levantamento mais recente, no banco de dados da Ibero-América, verificou-se que a palavra-chave *bullying* foi utilizada em 563 dos 1.143 artigos analisados, correspondendo a 49,6% do total. Sua recorrência e a manutenção do primeiro lugar nos três últimos períodos ana-

lisados evidenciam a centralidade do tema nas pesquisas desenvolvidas na Ibero-América, possivelmente em função de sua presença persistente no cotidiano escolar em diferentes contextos nacionais.

Da mesma forma, chama atenção a mudança de posição da palavra-chave *revisão sistemática* – que abrange também expressões como *levantamento bibliográfico* e *estado da arte* –, a qual não aparece no primeiro período da pesquisa e passa a ocupar a 12ª e a 9ª posições no período mais recente. O surgimento desse tipo de estudo sugere a percepção de crescimento do campo e de sua diversidade de abordagens, tornando esse movimento de pesquisa não apenas pertinente, mas também necessário para mapear suas múltiplas dimensões e indicar possíveis tendências. Na outra ponta, chama atenção a perda de prestígio acadêmico, caracterizado pelo baixo uso, da palavra-chave *cidadania*, um movimento que merece reflexão e preocupação. Em um campo que trata da violência escolar, seria de se esperar o fortalecimento desse conceito, uma vez que a violência, em sua forma mais grave, expressa justamente a negação dos princípios que sustentam a vida cidadã. Nesse sentido, a cidadania plena não pode ser tratada como tema periférico, mas como condição fundamental para enfrentar a violência que atinge o outro, também sujeito pleno de direitos.

Em esforço de síntese, este estudo evidencia que a produção ibero-americana sobre violência escolar, ao longo de quase três décadas, não apenas se ampliou significativamente, como também passou a revelar novas inflexões temáticas e metodológicas. A permanência de certos núcleos de interesse, ao lado da emergência de outros e da perda de centralidade de temas historicamente relevantes, indica um campo em movimento, sempre atento às transformações do fenômeno e às exigências de sua própria reflexão crítica. Mais do que registrar tendências, espera-se que essas análises contribuam para fortalecer uma agenda de pesquisa comprometida com a compreensão rigorosa da violência escolar como evento social, relacional e sistêmico. Essa agenda deve estar orientada para a construção de uma educação pautada pela democracia, pela cidadania e pelos direitos humanos, em diálogo com diferentes motivações e perspectivas de investigação.

Referências

BASSO, Flavia Viana; SOUZA, Clara Etiene Lima de; RODRIGUES, Clarissa Guimarães. Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, n. 9, p. 305-330, 2024. DOI: https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5975.

BOTELLO PEÑALOZA, Héctor Alberto. Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. **Zona Próxima**, Barranquilla, n. 24, p. 1-12, 2016.

CAMPILLO GONZÁLEZ, Irene; GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, María Isabel; LÓPEZ-MARTÍNEZ, María. Influencia del acoso escolar sobre el rendimiento en matemáticas. **Revista de Educación**, Madrid, n. 409, p. 331-360, 2025. DOI: https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-696.

CHEN, Chaomei. Science mapping: a systematic review of the literature. Journal of Data and Information Science, Warsaw, v. 2, n. 2, p. 1–40, 2017. DOI: 10.1515/jdis-2017-0006.

CHRISPINO, Alvaro.; BASTOS, Charles L. de; FIGUEIREDO, Nayara F.; MELO, Thiago B. de; Mapeamento e análise da produção acadêmica sobre Violência Escolar no Brasil: uma pesquisa bibliográfica com apoio da Análise de Redes Sociais **10º Congreso Mundial sobre Convivencia y Violencia en la Escuela**, Valparaíso (Chile), 2025.

CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago. B. de; CHRISPINO, Renata P. Violências escolares: uma revisão de literatura baseado na Análise de Redes Sociais. **Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.32, n.123, 2024.

CONTRERAS BUSTAMANTE, Astrid Yeanette; CABRERA RAMOS, Juan Francisco. Estrategia formativa participativa para la mejora de la convivencia escolar en un establecimiento educativo chileno. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 24, n. 54, p. 215-232, 2025. DOI: https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2844.

COUTO, Vinicius Assis; DIAS, Camila Caldeira Nunes. Apresentação do Dossiê–Análise de Redes Sociais (ARS) nas Ciências Sociais Brasileira: Teoria, Método e Aplicações Empíricas. Mediações, v. 27, n. 2, p. e46253, 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

HAJARATHAIAH, Koduru; KUMAR, A. Ravi; KUMAR, M. Anand; SARKAR, Ram. Computing influential nodes using the nearest neighborhood trust value and PageRank in complex networks. Entropy, Basel, v. 24, n. 5, art. 704, 2022

HANSEN, Derek; SHNEIDERMAN, Ben; SMITH, Marc A. **Analyzing Social Media Networks with NodeXL**: Insights from a Connected World. Morgan Kauffman, 2011.

LEMIEUX, Vincent; OUIMET, Mathieu. **Análise estrutural das redes sociais**. 2012.

LOPES NETO, Aramis. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 supl., p. s164-s172, nov. 2005. https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006

MARTINS, Angela Maria; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria Helena**.** O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão de docentes. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 473-487, set./dez. 2015.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisisane M.; PASINI, Audri I.; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, ago. 2013

UNESCO. **Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000378398

CAPÍTULO 3

A positividade sociológica do conflito: aportes simmelianos

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

3.1. Um pensador *outsider*

Georg Simmel (1858-1918) foi um filósofo e um dos fundadores da sociologia, no entanto foi reconhecido tardiamente no meio acadêmico. As causas dessa demora em lhe conferir um status fundacional devem-se, entre outros aspectos, ao seu brilhantismo incomum e não convencional, na escolha e trato de objetos que, para sua época e de forma especial no meio científico, não eram considerados de interesse ou relevância social, nem mesmo acadêmica. A isso se soma sua postura de *outsider* dentro do meio universitário e social.

No início do século passado, escolhia e privilegiava temas – como o estrangeiro, o pobre, o amor, a prostituição, a moda, a cultura feminina e o dinheiro, para listar alguns – que eram considerados, um ou outro, pouco sérios para o padrão acadêmico vigente. Além de sua preferência da escrita em forma de ensaio, o fato de ser judeu, o que lhe impôs barreiras sociais e preconceitos em decorrência do crescente antissemitismo na Europa da época, com destaque para a Alemanha.

Apesar de Simmel ter uma grande projeção em suas palestras, a ponto de serem publicadas em jornais alemães, e ter grande procura e presença de estudantes em suas aulas na Universidade de Berlim, ele permaneceu a maior parte de sua vida como *Privatdozent* (de 1885 até 1900), sem remuneração econômica institucional pelas suas atividades docentes. Conseguiu em 1900, até 1914 (Waizbort, 2000, p.558), uma remuneração menor como *Außerordentlicher Professor*, docente não é titular, equivalente no Brasil a professor associado. Foi admitido em uma cátedra, como professor titular, somente em 1914 na Universidade de Estrasburgo. No entanto, teve pouco tempo de atuação, pois faleceu em 1918, aos 60 anos.

Quando da saída da Universidade de Berlim, alguns de seus alunos registraram como viam seu mestre. Um testemunho significativo da liberdade de ensino e da abertura de seu pensamento está na indagação que Simmel fez a um dos seus ex-alunos – ao notável filósofo Martin Buber – ao deixar Berlim em 1914: o que ele tinha deixado aos seus estudantes? Buber respondeu: "Você nos ensinou a pensar" – e Simmel ficou satisfeito (Gassen; Landman, 1958, p. 222). Tal resposta e aquiescência de Simmel faz eco ao seu modo de ser e ensinar, atestado por estudiosos de sua atuação no ensino acadêmico e produção científica como, por exemplo, Levine (2015), Pyyhtinen (2015; 2018), Vernik (2019) e Martuccelli (2021).

György Lukács, no Posfácio à memória de Simmel, o considerou como "[...] a figura de transição mais importante e mais interessante de toda a filosofia moderna" e que "[...] exerceu uma atração sobre todos os verdadeiros talentos filosóficos da nova geração de pensadores [...] não teve 'discípulos' [...] ele foi grande por estimular [...] o que nos aproxima de um salto ao centro de seu ser" (Lukács, 2006, p.201).

Por fim, ele mesmo escrevera que "o objetivo do educador é tornar-se dispensável" (Simmel, 2004, p. 342 – tradução nossa). Assim, não quis e não deixou discípulos, no sentido de se guiarem por um "eterno" mestre. Simmel primava pela liberdade de pensamento e especialmente pela sua livre e permanente (re)criação.

Esse breve bosquejo da biografia de Simmel evidencia algumas das problemáticas presentes em sua vida e, certamente, os dilemas e lemas das relações sociais na vida em sociedade, que são marcados pelos contextos históricos e políticos, nos quais o conflito assume um papel constante, quer ele seja explicitado ou escamoteado, assumido ou negado. A própria biografia de Simmel é cheia do conflito e não é por acaso que ele escreverá sobre "o estrangeiro", pois provou em sua pele tal condição: mesmo sendo alemão, era também judeu; embora fosse um acadêmico brilhante, era visto como *outsider* no campo acadêmico. Interessa-nos aqui destacar como esse pensador, no intuito de abordar sociologicamente o conflito, de uma forma positiva, nos presenteia com um olhar diferenciado e fecundo frente à complexidade e às exigências da realidade, tendo como pano de fundo a crise instaurada pela modernidade, que veremos no próximo tópico.

3.2. Simmel e a modernidade

Habermas (1991) assevera que Simmel desenvolveu uma perspectiva singular sobre a modernidade, bem como possui uma característica peculiar por não dissociar a produção sociológica da filosofia[18]. Nesse sentido, cabe assinalar que o pensamento simmeliano tem reverberações em renomados pensadores, notadamente quanto a crítica cultural do século XX, entre eles Lukács, Bloch, Goffman, Robert Park, Coleman, Benjamin e Adorno.

Levine, Carter e Gorman (1976, p. 813) destacam que "Georg Simmel ocupa a posição incomum de ser o único acadêmico europeu a ter uma influência palpável na sociologia nos Estados Unidos ao longo do século XX". Digno de destaque, nesse contexto, é a grande influência do pensamento simmeliano na Escola de Chicago, que tornou objeto de estudo sociológico problemáticas já abordadas por Simmel, inclusive gerando abordagens e métodos inovadores para as pesquisas sociais, como visto em vários de seus pesquisadores (Martuccelli, 2021; Cotrim; Brum, 2022).

Simmel vê na modernidade um período de grandes transformações e turbulências de várias ordens que afetam o indivíduo, gerando neste uma perda de referências diante de uma realidade cada vez mais complexa.

Logo no início de sua clássica exposição em Dresden sobre as grandes cidades e a vida do espírito (*Die Großstädte und das Geistesleben*), Simmel apresenta a tensão gerada no indivíduo quanto a ter sua autonomia e individualidade em conflito com as forças sociais externas solapadoras Isto é: "os problemas mais graves da vida moderna derivam da reivindicação que faz o indivíduo de preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica de vida" (Simmel, 1973, p.11).

Na modernidade, as transformações culturais se avolumam e se intensificam de tal monta que, por exemplo, em sua expressão tecnológi-

18 Simmel assim discorre sobre a sua compreensão de não dissociação entre a sociologia e a filosofia: "É uma questão supérflua saber se as investigações pertencem à filosofia ou se elas fazem parte, propriamente falando, da sociologia.[...]Em todo o caso, a natureza do problema sociológico e sua delimitação em relação ao problema filosófico não se ressentem dessa questão mais do que se ressentem os conceitos de dia e noite, pelo fato de haver o crepúsculo, ou os conceitos de homem e animal, pelo fato de ser possível encontrar, um dia, graus intermediários que unam as características dos dois em uma única espécie, de tal modo que não se possa mais separá-los conceitualmente" (Simmel, 1992, p. 61 – tradução livre).

ca, ganham vida própria, distanciando-se da subjetividade do indivíduo, o qual mal consegue acompanhá-la. Nesse cenário, tende a gerar uma atitude *blasé,* que se caracteriza por uma certa indiferença e fastio das relações sociais, ocasionado por um esgarçamento dos nervos diante de uma intensificação crescente e contínua dos estímulos na vida social nas grandes metrópoles (Simmel, 1973).

Um exemplo contemporâneo dessa realidade pode ser observado na forma de uso das redes sociais, comumente visto na rolagem contínua da tela para o próximo vídeo ou reportagem, excitando-se e, concomitantemente, economizando essa excitação dos nervos, criando assim uma proteção pessoal por meio de uma certa indiferença, uma atitude *blasé*, expressa em reações frias ou neutras diante de informações externas, trágicas ou não.

Como ressalta o próprio filósofo e sociólogo:

> A escala dos valores humanos já não é constituída pelo "ser humano geral" em cada indivíduo, mas antes pela unicidade e insubstituibilidade qualitativas do homem. A história externa e interna de nosso tempo segue seu curso no interior da luta e nos entrelaçamentos em mudanças dessas duas maneiras de definir o papel do indivíduo no todo da sociedade (Simmel, 1973, p.24-25).

Neste trecho, bem como no conjunto de sua conferência sobre as grandes cidades e a vida do espírito, podemos destacar o fato de que, se outrora havia uma escala que possibilitava ver "o ser humano geral" em cada indivíduo, com a modernidade há uma diferença. Por exemplo, em uma cidade do interior de outrora, a individualidade era ofuscada pelo coletivo – pelo nome da família, pela coerção dos valores e costumes da comunidade que se sobrepunha à individualidade, entre outros aspectos. Dessa forma, a coerência com a comunidade tornava o problema da individualidade secundário, senão irrelevante. O evento da modernidade altera tal situação.

Na modernidade houve uma mudança paulatina de foco, a unicidade e insubstituibilidade qualitativas do indivíduo ocupam uma valoração social crescente. Centra-se mais naquilo que o indivíduo tem de único e distinto, a partir de sua subjetividade para fazer frente ao geral, ao comum que configura a multidão.

Acentua-se assim uma característica do desejo moderno: ser/ter a exclusividade, com forma e estilo de vida próprios. Isso pode ser visto na moda, na forma de vestir, próprio do ambiente urbano. Simmel percebia, em 1903, que as grandes metrópoles oportunizaram aos indivíduos a liberdade para a busca de sua própria identidade, pois eram um campo de batalha apropriado para a transformação, uma vez que nelas a diversificação e a divisão social do trabalho proporcionavam essa diferenciação do indivíduo, ainda que com contradições. Dessa forma, para se destacar no meio da multidão, há de se desenvolver e mostrar um valor de exclusividade, distinção.

É importante destacar que as grandes cidades e o dinheiro, para Simmel, são os dois pontos fundantes da modernidade, visto que criam uma cultura da modernidade caracterizada pela ambiguidade. Em suas palavras:

> As correntes da cultura moderna deságuam em duas direções aparentemente opostas: por um lado, na nivelação e compensação, no estabelecimento de círculos sociais cada vez mais abrangentes por meio de ligações com o mais remoto sob condições iguais; por outro, no destaque do mais individual, na independência da pessoa, na autonomia da formação dela. E ambas as direções são transportadas pela economia do dinheiro que possibilita, por um lado, um interesse comum, um meio de relacionamento e de comunicação totalmente universal e efetivo no mesmo nível e em todos os lugares à personalidade, por outro lado, uma reserva maximizada, permitindo a individualização e a liberdade (Simmel, 2005, p.28 – 29).

Por fim, a modernidade, ao criar um modo próprio de vida, traz consigo uma ambiguidade que somente é acentuada de modo radical nesse tempo histórico, isto é, uma crescente individualização e, concomitantemente, um aumento da impessoalidade, frutos da cultura do dinheiro e modo de vida urbana.

Há, nesse processo, uma tragédia da cultura (*Tragödie der Kultur)*, conforme Simmel (2005). Para ele a cultura é a busca do ser humano em cultivar a si mesmo através de objetos por ele criados. A tragédia da cultura ocorre quando esses objetos, por exemplo, a arte, a ciência e a tecnologia, ganham vida própria e dominam o indivíduo, esgotando-o, pois ele não conseguir acompanhar a celeridade e intensidade material dessa criação, o que impossibilita um real acompanhamento entre o cultivo pessoal e a produção

material, gerando um descompasso cada vez maior.

A concreção do trágico está no fato de o indivíduo se tornar cada vez menor e menos importante perante a imensidão da cultura material que ele mesmo criou. A ambiguidade e a contradição se lançam nesse processo, pois as mesmas forças que proporcionam a liberdade ao indivíduo são as que também o aprisionam e o tornam solitário em meio à multidão.

3.3. Vida em sociedade: o conflito como sociação

Simmel é um pensador das relações e, a partir dessa ideia, este tópico se estrutura. Sua epistemologia, ontologia e sociologia se edificam a partir das relações. Ele não aborda seus objetos de estudo como substâncias monolíticas ou isoladas, mas sempre relacionais, em si e entre si, como se os dissolvessem. Faz uso, em suas obras, de dois tipos básicos de relação: o primeiro, na forma de analogias; o segundo, para além destas, isto é, "como as coisas fazem parte umas das outras, ou seja, como elas são conectadas ou vinculadas na realidade, apesar de sua aparente desconexão" (Pyyhtinen, 2015, p.16). O sociólogo finlandês ainda destaca que:

> Na visão de Simmel, as relações são essencialmente recíprocas. Para ele, nenhuma relação é como uma flecha lançada em uma única direção, simples e irreversível; todas as relações envolvem reciprocidade, ou *Wechselwirkung*, literalmente "interação recíproca". Sua compreensão das relações é, portanto, processual e dinâmica: em vez de compreender "relação" como uma "coisa" mais ou menos fixa (como, por exemplo, uma corda ou um fio) que amarra as pessoas umas às outras, ele a vê como processo contínuo, como jogo cambiante de forças. [...] Ele vê a sociedade em termos de reciprocidade viva, como processo de associação que se dobra, desdobra e volta a se dobrar constantemente (Pyyhtinen, 2015, p.16).

Assim, para Simmel, a sociedade não é um objeto estático, mas um processo dinâmico e constante de interação recíproca entre os indivíduos (*Wechselwirkung*). A vida em sociedade é relacional e dinâmica. Nesta linha, Pyyhtinen pontua que, na visão simmeliana, o mundo social não se constitui de entidades em estado de descanso e fechadas em si mesmas "[...], mas do fluxo e da pulsação que conecta os indivíduos uns aos outros.

Consequentemente, ele insiste que a reciprocidade de efeitos deveria ser o ponto de partida para o estudo de todas as formações sociais" (Pyyhtinen, 2015, p.17 – grifos nossos).

Nessa perspectiva, elucida-se o conceito simmeliano de sociação (*Vergesellschaftung*), que significa um processo pelo qual os indivíduos se relacionam uns com os outros por meio de interações sociais recíprocas e vivenciam seus efeitos, isto é, há uma reciprocidade de efeitos decorrentes dessas relações sociais. Como bem acentua Cohn (2003, p. 60-61), "nas suas interações, os indivíduos não se defrontam como entidades singulares sem mais, mas se definem mutuamente em termos das situações em que se encontram." Essas interações podem ou não se configurar como conflitivas, contudo, o conflito se constitui também em sua positividade, não apenas como elemento dissociativo, gerador de rompimento de laços sociais, para Simmel.

A natureza sociológica do conflito pode ser analisada nas relações sociais, no próprio conceito de sociação, pois o conflito é uma forma de sociação (Simmel, 1983). Para o senso comum, o conflito é visto apenas como um elemento negativo ou, na maior parte das vezes, como o causador do rompimento das relações entre indivíduos, grupos ou instituições. Nosso pensador em tela, entretanto, nos indica que o antagonismo em suas diferentes formações não anula as relações sociais, pois continua sendo uma interação social. Entrar em conflito, competir, lutar requerem um forte envolvimento entre as partes. Pode ser uma forma de resolver dualidades de oposição, conflitivas, oportunizando, quiçá, novas formas de unidade após negociações e acordos, com sucesso ou não. O conflito se constitui em uma forma essencial de interação social.

A interação social positivada pelo conflito oportuniza a criação e/ou fortalecimento de laços de união interna nos grupos em conflito, já que cada um verá, nesse processo conflitivo com o oponente, a necessidade de estreitar internamente seus laços de pertença e identidade. Dessa forma, o conflito externo tende a fortalecer a solidariedade dentro de um grupo, pois, em face do oponente, os membros de um grupo se inclinam internamente no estreitamento de seus valores, criando maior coesão e centralização de suas forças.

O conflito estimula o estabelecimento de limites, negociações e o autoconhecimento entre os envolvidos, podendo favorecer ao esclarecimento

de suas visões, interesses e motivações das disputas, bem como o estabelecimento de acordos e mudanças na forma de ampliação ou limitação das regras relacionais em torno do que almejam. Ele oportuniza a criação de consensos ou acordos que visem orientar a convivência e, dessa forma, evita o isolamento e a estagnação social.

Nas relações conflituosas, se em um primeiro momento são vistas apenas como ameaça ou oposição, o conflito também cria processos novos de relações, os quais ensejam negociações e novos aprendizados frente à diferença. Essa diferença não precisa ser experienciada necessariamente como uma ameaça, mas também como possibilidade de estabelecimento de acordos, negociações, reconhecimento de alteridades e geração de laços de solidariedade.

Em síntese e na forma de arremate, retomando a ideia matriz deste tópico: sendo um pensador relacional, Simmel vê que tanto a harmonia quanto o conflito não são forças sociais mutuamente excludentes nos processos de interação social em seus efeitos de reciprocidade. Ambas andam juntas na complexa dinâmica da vida social.

Considerações finais

Conforme pontuamos, esta exposição sobre a positividade sociológica do conflito, a partir do pensamento de Georg Simmel, se insere na proposta geral do presente livro. Este capítulo visa oferecer uma contribuição para a superação de visões ingênuas que reduzem a paz à ausência do conflito.

O próprio Simmel retomou em seus escritos a expressão, comumente usada outrora e, infelizmente hodiernamente, em pleno 2026, expostas no discurso e prática, lastimavelmente, de presidentes de nações e autoridades políticas de que "*vis pacem si para bellum*" (se você quer paz, se prepare para a guerra). Ele afirmava que esta expressão representa uma máxima que só descreve um caso especial do conflito. O que tratamos aqui, embora valha também para a dinâmica desse caso, isto é, o conflito como uma guerra, não é o caminho, resultado para todo conflito.

Simmel nos oferece uma acurada e profunda reflexão sobre a natureza do conflito que, sendo aceita e trabalhada como constitutiva das nossas relações sociais, tende a equacioná-lo na dinâmica das interações sociais, o que aparentemente pode soar como contraditório, distensiona e pode

levar para situações de paz e harmonia consensuada. O contrário – negar o conflito e, consequentemente, não desenvolvendo seus potenciais de positividade, conforme arrolados na exposição dos tópicos anteriores – leva a perder a oportunidade de os grupos crescerem e caírem no risco de extinção, por meio do conflito exacerbado da guerra, por exemplo.

Efetiva-se aquilo que desejam e temem, como também nos alerta Freud (2010[1932]) em carta a Einstein sobre "Por que a guerra?" e em sua obra "O mal-estar da civilização": há no ser humano a ambivalência do desejo, uma coexistência de sentimentos opostos em relação à mesma pessoa ou situação, como a presença de amor e ódio concomitantemente, acolhimento e repulsa ao mesmo tempo, entre outros. Eles são constitutivos de uma mesma realidade, especialmente marcada pelo processo civilizacional.

Nos 18 anos desde a criação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, temos acolhido, incentivado e desenvolvido diversas pesquisas que analisam as problemáticas das violências e tratam do conflito a partir de uma perspectiva crítica, de forma a não negá-lo como constituinte das relações sociais. Vale lembrar que, antes de conquistar o status de Cátedra, abrigávamos o Observatório de Violência nas Escolas. Foi nesse espaço que pesquisas nacionais e internacionais foram acolhidas, propiciando, mais tarde, a chancela da Cátedra.

A mero título de exemplo, podemos, no rol dessas investigações e publicações divulgadas em formas de livros, capítulos e artigos em renomadas revistas científicas brasileiras e estrangeiras, destacar "A formação para a cidadania". Nesta obra, o Prof. Candido Gomes, fundador da Cátedra e Catedrático Emérito, juntamente comigo, o Prof. Geraldo Caliman, atual Coordenador da Cátedra, e a saudosa Professora Jacira Câmara, abordamos a escola como grupo de conflito e apresentamos meios para que, nessa condição, se criem espaços de diálogo na comunidade escolar e se elaborem propostas pedagógicas participativas, bem como se dê uma especial atenção ao regimento escolar (Gomes *et. al.*, 2013).

Recordo-me, nessa perspectiva, de outra publicação com os dados de uma pesquisa junto a 138 policiais militares, que visava contribuir com a melhor estruturação de cursos sobre Juventude e Direitos Humanos aos membros do Batalhão Escolar da Polícia Militar do Distrito Federal (Brasil). O trabalho intitulou-se "A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência" (Sousa; Gomes, 2012), no qual a abordagem simmeliana

esteve presente. Destaco também o livro "Educação e Direitos Humanos – Cultivando culturas de paz" (Caliman; Gomes, 2024), em parceria com a Universidade de Salamanca, entre outras publicações.

Por fim, cabe deixar com o próprio Simmel as palavras finais como alerta e indicação de um caminho pavimentado para a paz, o qual necessariamente há de ter o conflito como elemento humano em suas relações e instituições sociais:

> O indivíduo não atinge a unidade de sua personalidade exclusivamente por uma harmonização exaustiva, de acordo com as normas da lógica, objetivas, religiosas ou éticas, do conteúdo de sua personalidade. Ao contrário, contradição e o conflito não apenas precedem esta unidade, mas são nele operativos a cada momento de sua existência. Da mesma forma, não existe provavelmente nenhuma unidade social onde as correntes convergentes e divergentes entre os seus membros não estejam inseparavelmente entrelaçadas. Um grupo absolutamente centrípeto e harmonioso, uma pura "unificação" ("*Vereinigung*"), não só se apresenta como empiricamente irreal, como não representa nenhum processo concreto da vida. [...] Assim como o universo precisa de "amor e ódio", isto é, de forças atrativas e repulsivas, a fim de dispor de qualquer forma, do mesmo modo, a sociedade, também, para atingir uma forma determinada, precisa de alguma razão quantitativa de harmonia e desarmonia, associação e de concorrência, de tendências favoráveis e desfavoráveis (Simmel, 2011, p. 570-571).

Este trecho nos oferece palavras finais de alerta e indicação de que, em um caminho para a paz, necessariamente há de se assumir o conflito como elemento constitutivo de nossas relações. Pois as pedras que pavimentam esse caminho humano em suas relações e instituições sociais para a paz, se não forem lapidadas para pavimentar o solo de nossas convivialidades, corremos o risco de usá-las tão somente como armas de guerra, retornando o recalcado e não pacificado, o qual sempre será um processo, um devir cotidianamente sustentado e a ser sustentado.

Referências

CALIMAN, Geraldo; GOMES, Candido Alberto. **Educação e Direitos Humanos**: Cultivando culturas de paz. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2024.

COHN, Gabriel. Simmel e a depuração das formas. *In*: COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**: Max Weber e a teoria social. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COTRIM, Aline de Sá; BRUM, Alex Guedes. As contribuições da Escola Sociológica de Chicago para os estudos migratórios e seus reflexos na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950. **Faces da História**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 305–330, 2022.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (**1930-1936**)**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 18.

GOMES, Candido Alberto *et. al*. Formação para a cidadania. *In*: ABMP – Todos pela Educação(Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p.689-707.

HABERMAS, Jürgen. Georg Simmel über Philosophie und Kultur. In: HABERMAS, Jürgen. **Texte und Contexte.** Frankfurt: Suhrkamp, 1991. p.157-169.

LEVINE, Donald. Revisitando Georg Simmel. **Sociologia & Antropologia**. Rio de janeiro, v.05.01: 31–52, abril, 2015. Disponível em: https://sociologiaeantropologia.com.br/wp-content/uploads/2024/07/v5n01_02.pdf Acesso em: 01 jun. 2020.

LEVINE, Donald; CARTER, Ellwood B.; GORMAN, Eleanor. Simmel's influence on American sociology, I. **American Journal of Sociology**, V. 81, n.4, p. 813-845, 1976.

LUKÁCS, György. Posfácio à memória de G. Simmel (G.Lukács, 1918). *In:* SIMMEL, Georg. **Filosofia do Amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 201-209.

MARTUCCELLI, Danilo. Simmel, um clássico ambivalente. *In*: SIMMEL, Georg. **SOCIOLOGIA**: Estudos sobre as formas de sociação. Tradução Raúl Enrique Rojo. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2021. p. 15-30.

NOLETO,

PYYHTINEN, Olli. Simmel Hoje: Entrevista com Olli Pyyhtinen por Leopoldo Waizbort . **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 11–30, abr. 2015.

PYYHTINEN, Olli. **The Simmelian Legacy**: A Science of Relations. London: Palgrave Macmillan, 2018.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio Guilherme (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973[1903]. p. 11-25.

SIMMEL, Georg. A natureza sociológica do conflito. *In*: **Georg Simmel**: Sociologia (organizador Evaristo de Morais Filho). São Paulo: Ática, 1983. p. 122-134.

SIMMEL, Georg. O conceito e a tragédia da cultura. In: SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (orgs.). **Simmel e a modernidade**. 2ª ed. revista. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005a, p. 77-105.

SIMMEL, Georg. O conflito como sociação. (Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury). **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 10, n. 30, p. 568-573, 2011.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna. *In:* SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold (orgs.). **Simmel e a modernidade**. 2ª ed. revista. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005, p. 23-40.

SIMMEL, Georg. **Schulpädagogik,** GSG 20, ed. by T. Karlsruhen and O. Rammstedt, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2004 [1922].

SIMMEL, Georg. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergeselschaftung. *In*: SIMMEL, Georg. **Gesamtausgabe**. Frankfurt: Suhrkamp, 1992. Band 1.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses; GOMES, Candido Alberto. A juventude na ótica de policiais: a negação do direito na aparência. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 527–543, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3828. Acesso em: 02 jul. 2026.

VERNIK, Esteban. What Is a Class? On the Simmelian Art of Learning and Teaching. **Simmel Studies**, v. 23, n. 1, p. 67-87, 2019. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/sst/2019-v – 23-n1-sst04800/1062539ar/. Acesso em: 03 jun. 2020.

WAIZBORT, Leopoldo. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CAPÍTULO 4

Da gestão do conflito à produção do comum: educação popular, alteridade-cuidado e resistência propositiva na construção de culturas de paz

Tiago Zanquêta de Souza

Introdução

"Não é no silêncio que os homens [e as mulheres] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"

(FREIRE, 1987, p. 104).

A contemporaneidade tem sido marcada por intensos processos de polarização, aprofundamento das desigualdades sociais, precarização da vida, reconfiguração das formas de violência e emergência de conflitos em múltiplas escalas. Tais conflitos atravessam a vida cotidiana, os territórios, as instituições, as redes digitais, os sistemas de justiça, a política e, de modo muito sensível, a escola. Nesse cenário, a educação é frequentemente convocada a responder à crise democrática e à deterioração dos vínculos sociais, sendo associada à construção de uma Cultura de Paz. A questão, entretanto, é saber de que paz se fala, para quem ela se dirige e que conflitos ela reconhece ou silencia, afinal, "a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade" (Freire, 1992, p. 215).

Não raras vezes, a expressão Cultura de Paz é mobilizada de maneira genérica, como se a paz pudesse ser confundida com harmonia abstrata, disciplina, ausência de divergência ou adaptação dos sujeitos a uma ordem social previamente estabelecida. Essa concepção, embora possa parecer bem-intencionada, corre o risco de converter a paz em dispositivo de silenciamento, sobretudo quando desconsidera as condições históricas que

produzem desigualdade, racismo, sexismo, machismo, intolerância religiosa, exclusão territorial, violência contra as juventudes e desumanização das classes populares. Nesse caso, a paz deixa de ser horizonte emancipatório e passa a funcionar como uma forma de pacificação.

A proposta deste capítulo parte de outro pressuposto: o conflito não é uma anomalia da vida social, mas uma de suas dimensões constitutivas. Ele revela disputas de sentido, desigualdades de poder, modos diversos de habitar o mundo e lutas por reconhecimento. Quando negado, o conflito tende a retornar sob formas violentas; quando capturado por lógicas autoritárias, pode alimentar ressentimentos e exclusões; quando compreendido pedagogicamente, pode converter-se em experiência formativa, democrática e transformadora. Essa compreensão se alinha à ementa da obra coletiva, que propõe reposicionar a educação como eixo central para a construção de uma Cultura de Paz sustentável, sem reduzir a paz à ausência de conflito.

Com base nessa perspectiva, o objetivo deste ensaio é problematizar concepções pacificadoras de Cultura de Paz e propor uma leitura crítica que articule conflito, Educação Popular, ética da alteridade-cuidado e resistência propositiva. O texto sustenta que educar para a paz, em sociedades marcadas por violências estruturais, exige formar sujeitos capazes de reconhecer a alteridade, elaborar tensões, construir mediações democráticas e produzir o comum. Trata-se, portanto, de deslocar a pergunta sobre como eliminar conflitos para outra, mais radical: como habitá-los eticamente, de modo que se convertam em ocasião de justiça, aprendizagem e transformação social?

Metodologicamente, o capítulo assume a forma de ensaio teórico-analítico. Dialoga com autores e autoras do campo da educação crítica, dos direitos humanos e da teoria social contemporânea, mobilizando, entre outros, Paulo Freire, Enrique Dussel, Vera Maria Candau, Judith Butler, Achille Mbembe, Boaventura de Sousa Santos, Michael Apple e Vitor Paro. Ao mesmo tempo, toma como inspiração experiências coletivas de pesquisa, ensino e extensão, especialmente aquelas vinculadas à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE, compreendida como espaço de produção colaborativa de saberes e de resistência propositiva popular.

A argumentação organiza-se em três movimentos. O primeiro discute o conflito na contemporaneidade, entre sua negação, sua captura e sua potência pedagógica. O segundo apresenta a Educação Popular e a ética da alteridade-cuidado como fundamentos para outra leitura do conflito. O terceiro propõe a pedagogia do comum em contextos de conflito como contribuição teórico-prática para pensar culturas de paz socialmente comprometidas. Ao final, defende-se que a Cultura de Paz não se constrói apesar do conflito, mas com ele e a partir dele, desde que mediado por princípios éticos, democráticos e emancipatórios.

4.1. O conflito na contemporaneidade: entre negação, captura e potência

O conflito ocupa lugar paradoxal nas sociedades contemporâneas. Por um lado, aparece como ameaça à ordem, ao funcionamento das instituições e à estabilidade das relações. Por outro, é explorado como mercadoria simbólica, sobretudo em ambientes digitais nos quais a lógica algorítmica premia a indignação, a simplificação e a hostilidade. A mesma sociedade que afirma desejar paz frequentemente organiza suas formas de comunicação, consumo e participação política em torno da intensificação do antagonismo. O resultado é uma cultura pública na qual discordar se confunde com destruir, divergir se transforma em inimizar e argumentar cede lugar à violência discursiva.

Essa dinâmica não nasce apenas da esfera comunicacional. Ela se articula a processos materiais de desigualdade e exclusão. Mbembe (2018), ao discutir a necropolítica, ajuda a compreender como determinadas vidas são expostas de modo mais intenso à vulnerabilidade, à morte social e à descartabilidade. Freire, ao dialogar com Fromm traz que o impulso dominador é necrófilo: "O prazer do domínio completo sobre outra pessoa (ou sobre outra criatura animada) é a essência mesma do impulso sádico [...] o fim do sadismo é converter um homem em coisa" (Fromm, 1967, p.30 *apud* Freire, 1987, p. 70 – tradução nossa). A construção de uma Cultura de Paz exige romper com essa coisificação, pois "[...] a vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce" (Freire, 2001, p. 8).

Butler (2015), ao tratar da precariedade e do enquadramento das vidas, contribui para perceber que nem todos os sujeitos são reconhecidos igualmente como dignos de cuidado, luto e proteção. Essas leituras permitem afirmar que o conflito contemporâneo não é apenas interpessoal; ele é estrutural, institucional e epistemológico. Está relacionado aos modos pelos quais algumas vidas são autorizadas a aparecer e outras são empurradas à invisibilidade.

No campo educacional, essa tensão manifesta-se de forma contundente. A escola é atravessada por conflitos de geração, gênero, raça, território, religião, classe social, linguagem, corporeidade, currículo e autoridade. Contudo, muitas práticas escolares ainda tendem a interpretar o conflito como falha de disciplina, inadequação familiar ou problema individual do estudante. A pergunta pedagógica é substituída por uma pergunta policialesca: quem causou o problema? Em vez de investigar as condições que produzem determinada tensão, busca-se rapidamente enquadrá-la, puni-la ou removê-la do cotidiano escolar. Quando a educação ignora as disputas de poder, ela se torna puramente mecânica e opressora. Na concepção "bancária", "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (Freire, 1987, p. 81). Essa prática visa a adaptação das massas ao *status quo*.

Essa postura empobrece a própria função social da escola. Se a instituição educativa é um espaço público de formação humana, ela não pode tratar a diferença como ruído a ser eliminado. Apple (2006) lembra que o currículo e a escola participam de disputas de poder e de produção cultural. Portanto, o conflito em torno do que se ensina, de quem é reconhecido, de quais histórias contam e de quais saberes são legitimados não é periférico, mas constitutivo do processo educativo. O mesmo vale para a gestão escolar: como sustenta Paro (2015), a democracia na escola não se limita a procedimentos formais, mas implica relações, participação e reconhecimento dos sujeitos como parte do processo decisório.

Quando a escola evita o conflito, tende a produzir uma paz aparente, fundada na hierarquia e no silêncio. Essa paz é frágil porque não toca as causas da violência; apenas administra seus sintomas. Em muitos casos, a linguagem da paz pode ser utilizada para desautorizar a denúncia, enfraquecer a crítica e pedir que os sujeitos atingidos pela violência sejam pacientes, cordatos e adaptados. Por isso, é necessário distinguir Cultura de

Paz de cultura da acomodação. A primeira exige justiça; a segunda exige conformidade. A primeira reconhece o conflito; a segunda o encobre. A primeira produz mediação; a segunda produz silenciamento.

Nessa direção, Vera Maria Candau (2008) contribui decisivamente ao vincular educação em direitos humanos à construção de sujeitos de direito e à problematização das desigualdades. A paz, sob esse enfoque, não é mero estado emocional ou convivência cordial, mas prática histórica de reconhecimento, participação e enfrentamento das violações. Educar para a paz implica educar para a dignidade, para a memória, para a diferença e para a justiça. Por isso, não se trata de substituir o conflito por consensos superficiais, mas de criar condições para que os conflitos sejam elaborados sem destruição do(a) outro(a).

O conflito possui, portanto, uma potência pedagógica. Ele pode revelar o que estava oculto, deslocar certezas, obrigar a escuta, produzir perguntas e abrir caminhos para a transformação. Isso não significa romantizá-lo, pois há conflitos atravessados por violência, dominação e sofrimento. Significa, antes, reconhecer que a tarefa educativa não é simplesmente evitar tensões, mas transformá-las em objeto de reflexão e ação. A Cultura de Paz, nesse sentido, nasce da capacidade coletiva de interromper ciclos de violência sem apagar as lutas por reconhecimento que lhes dão origem.

4.2. Educação popular e ética da alteridade-cuidado: fundamentos para outra leitura do conflito

A Educação Popular oferece uma contribuição decisiva para pensar o conflito como possibilidade formativa. Em Paulo Freire (1987; 1996), educar é um ato político, dialógico e situado. Não há educação neutra, assim como não há diálogo verdadeiro quando uma das partes é impedida de dizer sua palavra. O diálogo freiriano não corresponde a uma conversa harmoniosa nem a um procedimento de conciliação abstrata. Ele implica escuta, denúncia, anúncio, problematização e compromisso com a transformação da realidade. Por isso, o diálogo supõe conflito: conflito com a opressão, com a naturalização das desigualdades e com os discursos que impedem as pessoas de se reconhecerem como capazes de intervir no mundo.

O diálogo não é um privilégio, mas um direito de todos. "O diálogo é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo, para

pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 106). Não há palavra verdadeira sem compromisso, pois "[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (Freire, 1987, p. 104).

Essa compreensão impede que a Cultura de Paz seja reduzida a cordialidade. Para Freire (1987), a humanização é tarefa histórica e inacabada, sempre ameaçada por relações de opressão. A paz, portanto, não pode ser pensada separada da luta pela superação das condições que desumanizam. Uma escola que proclama a paz, mas se recusa a discutir racismo, desigualdade, violência de gênero, intolerância religiosa, humilhação dos/as pobres, deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento ou precarização do trabalho docente, produz uma paz seletiva. Ela acolhe a ordem, mas não necessariamente acolhe as pessoas.

A ética da alteridade-cuidado aprofunda esse debate ao recolocar o outro no centro da relação pedagógica. Segundo Souza, Novais e Vasconcelos (2023, p. 2), "a constituição de um(a) pesquisador(a) e dos projetos de pesquisa do/no campo de Educação Popular envolve uma prática formadora permanente, ancorada em compromissos éticos, materializados nas relações estabelecidas com o outro". A partir de Dussel (2000), é possível compreender que a ética nasce do reconhecimento da exterioridade do outro, especialmente daquele que foi historicamente negado, excluído ou tornado invisível. Não se trata de uma ética abstrata, mas de uma ética situada, que pergunta quem sofre, quem é silenciado, quem tem sua palavra desqualificada e quem paga o preço da ordem social. A alteridade, assim, não é um adorno moral; é critério de justiça.

Associada à noção de cuidado, a alteridade ganha densidade pedagógica. Cuidar não significa tutelar, infantilizar ou substituir a voz do(a) outro(a). Significa construir uma relação em que a presença do(a) outro(a) afeta a prática educativa, exige responsabilidade e desloca a centralidade do eu. No contexto escolar, a ética da alteridade-cuidado implica escutar para não classificar, compreender para não punir, problematizar para não normalizar. Implica reconhecer que estudantes, docentes, famílias e comunidades chegam à escola carregando histórias, dores, saberes, expectativas e formas próprias de interpretar o mundo.

É nesse horizonte que experiências como a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE adquirem

relevância. Ao articular universidade, escola e comunidade, a RECEPE pode ser compreendida como uma experiência de produção coletiva de conhecimento em que o conflito não é negado, mas assumido como parte do encontro entre sujeitos, instituições e territórios. A presença de diferentes saberes, temporalidades e expectativas não constitui obstáculo à formação; ao contrário, torna-se matéria viva de processos formativo-investigativos comprometidos com a realidade concreta da educação básica.

Nessa perspectiva, a investigação-formação-solidária pode ser compreendida como uma abordagem que integra pesquisa, formação e compromisso social. Ela se distancia de modelos em que a universidade observa a escola como objeto externo e se aproxima de práticas nas quais os sujeitos da escola participam da produção de perguntas, interpretações e alternativas. O conhecimento, nesse caso, não é extraído da realidade, mas construído com ela. Essa escolha metodológica e política é profundamente coerente com a Cultura de Paz, pois desloca a relação vertical entre pesquisador/a e pesquisado/a para uma relação de responsabilidade mútua.

A investigação, nessa perspectiva, não se realiza sobre os sujeitos, mas com eles. Trata-se de um movimento de problematização coletiva da realidade concreta, no qual experiências, conflitos, memórias e saberes cotidianos tornam-se matéria legítima da produção de conhecimento. A formação não aparece como etapa posterior à pesquisa. A própria investigação forma. Forma pesquisadores/as, docentes, estudantes, escolas e comunidades. Ela ocorre no próprio processo investigativo, à medida que os sujeitos ampliam sua capacidade de leitura crítica da realidade, de escuta da alteridade e de construção coletiva de respostas aos desafios vividos nos territórios educativos. O princípio da solidariedade desloca a pesquisa de uma lógica competitiva e produtivista para uma lógica de responsabilidade ética e política. A solidariedade, nesse contexto, não é caridade intelectual, mas reconhecimento mútuo da incompletude humana e da necessidade de construção coletiva de alternativas frente às violências, desigualdades e processos de desumanização. Nesse horizonte, a investigação-formação-solidária constitui uma prática de produção do comum, pois transforma a pesquisa em espaço de encontro, escuta, mediação e construção compartilhada da vida coletiva. Seu compromisso não é apenas epistemológico, mas ético, político e humanizador.

A Educação Popular, a alteridade-cuidado e a investigação-formação--solidária convergem em um ponto essencial: todas recusam a eliminação do outro como solução para o conflito. Elas apostam na presença, na palavra, na escuta e na construção coletiva. Isso não significa ingenuidade diante das violências. Pelo contrário, significa reconhecer que práticas restaurativas, mediações escolares e projetos de convivência só serão efetivamente emancipatórios se estiverem vinculados a uma leitura crítica das condições sociais que produzem o conflito. Sem essa leitura, a mediação pode tornar-se apenas técnica de ajuste comportamental.

Por essa razão, uma Cultura de Paz comprometida socialmente exige formação docente crítica. Professoras(es) precisam ser preparadas(os) não apenas para cumprir protocolos, mas para ler contextos, interpretar tensões, reconhecer desigualdades e criar estratégias pedagógicas de elaboração coletiva dos conflitos. A formação docente, nesse sentido, precisa articular saberes pedagógicos, direitos humanos, gestão democrática, currículo crítico e cuidado com a vida. Trata-se de formar educadores(as) capazes de sustentar a complexidade, não de fugir dela.

A educação permanente é o alicerce desse processo, fundamentada na consciência da nossa própria finitude. "A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude" (Freire, 2001, p. 12). Portanto, a construção do comum em contextos de conflito demanda que a escola seja um espaço onde os sujeitos se descubram como "[...] seres transformadores da realidade [...] e transformadores por meio de seu trabalho criador" (Freire, 1987, p. 147).

4.3. Resistência propositiva e pedagogia do comum em contextos de conflito

Em sociedades atravessadas por violências estruturais, a resistência é uma dimensão inevitável da prática educativa. No entanto, é preciso qualificar que tipo de resistência se deseja afirmar. Há resistências que se limitam à denúncia, ainda que a denúncia seja necessária. Há outras que, além de denunciar, anunciam possibilidades, constroem práticas, criam redes e instituem formas alternativas de convivência. É a essa segunda dimensão que se pode chamar resistência propositiva: uma resistência que não se contenta em dizer não à violência, mas se compromete em produzir condi-

ções concretas para outros modos de existir, aprender e conviver.

A resistência propositiva é particularmente importante quando se pensa a Cultura de Paz. Isso porque a paz não pode ser encomendada por discursos institucionais nem decretada por campanhas pontuais. Ela precisa ser praticada nas relações, nos currículos, nas formas de gestão, nas metodologias, nos modos de pesquisar e nas alianças que a escola estabelece com os territórios. A paz, nesse horizonte, é uma construção cotidiana e coletiva, atravessada por contradições. Ela não elimina a disputa; oferece formas éticas e democráticas de elaborá-la.

Boaventura de Sousa Santos (2016) contribui para pensar esse movimento ao defender a necessidade de valorizar saberes e práticas que emergem das lutas sociais, das experiências populares e das margens do conhecimento hegemônico. A construção do comum exige reconhecer que a realidade não se esgota nas interpretações dominantes. Há saberes produzidos nos territórios, nas escolas, nos movimentos sociais, nas comunidades e nas experiências de extensão popular que podem alimentar outras formas de educação e sociabilidade. Nesse sentido, a Cultura de Paz também é disputa epistemológica: ela exige perguntar quais saberes são reconhecidos como legítimos para produzir soluções.

A partir dessa compreensão, propõe-se a noção de pedagogia do comum em contextos de conflito. Trata-se de um horizonte formativo que compreende o comum não como homogeneidade, mas como construção compartilhada de condições de vida digna. O comum não apaga as diferenças; cria mediações para que elas possam coexistir sem hierarquização desumanizadora. Não se confunde com consenso obrigatório, mas com responsabilidade. Não exige que todos pensem igual, mas que todos/as sejam reconhecidos como sujeitos capazes de participar da construção das decisões que os afetam. Isso exige esperança, entendida como necessidade ontológica. Freire afirma: "Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto [...] não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho" (Freire, 1992, p. 215).

Essa pedagogia organiza-se em quatro eixos articulados. O primeiro é o reconhecimento da alteridade como princípio ético inegociável. Em contextos de conflito, a primeira violência costuma ser a negação da humanidade do outro. Reconhecer a alteridade significa recusar caricaturas, escutar narrativas e compreender que todo sujeito é mais complexo do que

o papel que ocupa em uma situação conflitiva. Esse reconhecimento não implica concordância automática, mas impede que a discordância se transforme em eliminação simbólica ou material.

O segundo eixo é a escuta sensível e crítica. A escuta, aqui, não é técnica de acolhimento superficial. É prática pedagógica e política. Escutar criticamente é abrir espaço para que sujeitos expressem suas leituras de mundo, mas também problematizar as condições que produzem tais leituras. Em uma escola marcada por desigualdades, escutar um conflito envolve perguntar que histórias se chocam, que direitos foram negados, que medos estão em circulação, que preconceitos foram naturalizados e que formas de sofrimento permanecem sem nome.

O terceiro eixo é a mediação democrática. Mediar não é simplesmente conciliar partes ou produzir acordo rápido. A mediação democrática busca criar processos em que os sujeitos possam compreender a complexidade do conflito, responsabilizar-se por suas ações e participar da construção de encaminhamentos justos. Aqui, práticas restaurativas podem oferecer contribuições relevantes, desde que não sejam reduzidas a instrumentos de pacificação institucional. Seu potencial depende de estarem vinculadas a uma cultura escolar democrática, participativa e comprometida com direitos humanos.

O quarto eixo é a produção coletiva de alternativas. Sem esse movimento, a pedagogia do comum corre o risco de permanecer no plano discursivo. Produzir alternativas significa transformar conflitos em projetos, pactos, currículos, ações formativas, redes de cuidado e práticas de participação. Significa compreender que a escola não precisa apenas reagir a violências, mas pode criar ecologias de convivência capazes de prevenir sua reprodução. Nesse ponto, experiências de ensino, pesquisa e extensão articuladas com a educação básica, como as redes cooperativas, oferecem materialidade à Cultura de Paz.

A pedagogia do comum em contextos de conflito dialoga também com o debate curricular. Apple (2006) e Young (2007) permitem compreender que a escola está sempre diante da questão sobre que conhecimento deve ser disponibilizado, para quem, com que finalidade e a partir de quais relações de poder. Uma Cultura de Paz exige currículo que não oculte conflitos históricos, mas que os trate como objetos de conhecimento. Não há Cultura de Paz quando o currículo silencia colonialismo, escravidão, desigualdade

racial, patriarcado, destruição ambiental e violações de direitos. A paz curricular exige memória, justiça e reconhecimento.

Do mesmo modo, a gestão democrática é condição para essa pedagogia. Paro (2015) ajuda a compreender que a democracia escolar não se reduz à eleição de dirigentes ou à existência formal de conselhos. Ela exige participação efetiva, circulação da palavra e construção coletiva de decisões. Em uma escola democrática, o conflito não é tratado como ameaça à autoridade, mas como oportunidade de qualificar a vida institucional. A autoridade pedagógica, nesse caso, não se funda no medo, mas na responsabilidade pública, na coerência ética e na capacidade de produzir mediações.

No plano da formação docente, essa proposta implica deslocar a preparação de professores de uma lógica instrumental para uma lógica crítico-formativa. Não basta oferecer técnicas de resolução de conflitos. É necessário formar educadores capazes de compreender a relação entre conflito, desigualdade, subjetividade, território, currículo e poder. A Cultura de Paz precisa entrar na formação docente não como tema transversal decorativo, mas como eixo estruturante da profissão, pois ensinar é sempre lidar com diferenças, disputas de sentido e formas diversas de presença no mundo.

A leveza desejável a uma educação comprometida com a paz não é superficialidade. É a leveza de quem recusa o embrutecimento, a desesperança e a naturalização da barbárie. Uma pedagogia do comum precisa ser arrojada justamente porque se recusa a aceitar que a violência seja destino. Ela é leve porque aposta no encontro, na palavra, na criação e na solidariedade; e é radical porque sabe que nenhuma dessas dimensões se sustenta sem justiça social. Em tempos de polarização, talvez uma das tarefas mais corajosas da educação seja criar espaços em que a diferença possa falar sem medo e em que o conflito possa ser elaborado sem destruição.

Portanto, a resistência propositiva não é apenas uma postura ética; é uma metodologia de ação educativa. Ela se realiza quando a escola transforma uma situação de discriminação em estudo coletivo sobre direitos humanos; quando docentes e estudantes constroem pactos de convivência a partir de problemas reais; quando a universidade reconhece a escola como parceira na produção de conhecimento; quando redes colaborativas criam respostas para desafios comuns; quando a comunidade escolar aprende a substituir a lógica da punição isolada pela lógica da responsabilização, do cuidado e da justiça.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida neste capítulo permite afirmar que a Cultura de Paz, quando compreendida criticamente, não pode ser reduzida à ausência de conflito. Em sociedades profundamente marcadas por desigualdades, violências estruturais, discursos de ódio e precarização da vida, falar de paz exige enfrentar as condições que produzem sofrimento e exclusão. A paz que silencia a denúncia não é paz; é acomodação. A paz que exige adaptação dos sujeitos oprimidos não é justiça; é pacificação. A paz que interessa à educação crítica é aquela que reconhece o conflito e o transforma em possibilidade de humanização.

A Educação Popular, a ética da alteridade-cuidado e a resistência propositiva oferecem fundamentos para essa compreensão. Elas ajudam a deslocar a Cultura de Paz de uma perspectiva normativa para uma perspectiva emancipatória. Ao reconhecer os sujeitos como produtores de saberes, ao valorizar a escuta e ao articular formação com transformação social, essas abordagens permitem pensar a escola e a universidade como espaços de produção do comum. Nesse horizonte, experiências colaborativas como a RECEPE indicam que a construção de culturas de paz passa por redes, vínculos, corresponsabilidade e compromisso com a educação básica pública e democrática.

A pedagogia do comum em contextos de conflito, proposta neste ensaio, busca nomear esse movimento. Ela não oferece receita nem modelo acabado. Propõe, antes, um horizonte de trabalho educativo organizado pelo reconhecimento da alteridade, pela escuta crítica, pela mediação democrática e pela produção coletiva de alternativas. Trata-se de uma pedagogia que aceita a complexidade do tempo presente sem render-se ao cinismo, à indiferença ou ao medo. Seu compromisso é com a dignidade humana, com os direitos, com a justiça social e com a possibilidade de reinventar relações.

Conclui-se, portanto, que educar para a paz é, paradoxalmente, educar para o conflito: não para intensificá-lo como violência, mas para compreendê-lo, elaborá-lo e transformá-lo. A escola que constrói Cultura de Paz não é aquela que nunca enfrenta tensões, mas aquela que aprende a fazer das tensões ocasião de formação ética e democrática. Em tempos de endurecimento das palavras e fragilização dos vínculos, talvez seja esta

uma das tarefas mais urgentes da educação: sustentar o encontro sem apagar a diferença, produzir o comum sem negar o dissenso e afirmar a vida onde a violência insiste em produzir silêncio.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660. Acesso em: 11 maio. 2026.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

PARTE II

Figura retirada do Cartaz do 29º Grito dos Excluídos, realizado no Rio de Janeiro, em 2023.

CULTURAS DE PAZ E O DIREITO

CAPÍTULO 5

A resolução de disputas como questão cultural e a cultura da autocomposição

Gustavo Osna
Maurício Darli Timm do Valle

Introdução

A relação entre Direito e sociedade é imbricada, despertando reflexões de diferentes ordens. Esse raciocínio também surte efeitos sobre o direito processual civil, servindo como uma importante bússola para a compreensão de qualquer sistema de resolução de disputas.

De que maneira o pano de fundo cultural existente em determinado contexto se relaciona com o processo? Que espécie de consequência ou de articulação pode ser extraída desse diálogo?

A atual investigação coloca em perspectiva um elemento particular, inserido nesse contexto: a possibilidade de que a autocomposição seja vista como uma peça no tabuleiro da recomposição social, servindo a propósitos virtuosos nesse flanco.

Para esse fim, o artigo é dividido em dois tópicos. No primeiro, busca-se traçar um panorama geral a respeito do importante diálogo entre processo e cultura, tecendo algumas considerações amplas ligadas a esse ponto. No segundo, verticaliza-se esse suporte, investigando como ele influencia o tema da autocomposição.

5.1. Processo como cultura: algumas notas

O presente ensaio parte de uma premissa já trabalhada com maior vagar em outras oportunidades (Osna, 2017) [19] e que, em nossa visão, é indispensável para a compreensão contemporânea do direito processual civil: o fato de o mecanismo adotado para resolução de disputas, em cada

19 O presente artigo sintetiza considerações trazidas com maior vagar nesta oportunidade.

sociedade, representar um fenômeno cultural.

De maneira didática, a exposição desse aspecto pode ser iniciada com algumas provocações. Por qual motivo diferentes países apresentam formas também distintas de pacificação de conflitos? O que faz com que, em localidades aparentemente próximas, confira-se relevância tão discrepante a elementos como o Tribunal do Júri ou a audiência de instrução? Esse tipo de dissemelhança é normal? Como o problema deve impactar o estudo do processo?

As questões acima corroboram a natureza flexível do direito processual. Além disso, cada uma delas flui para uma mesma conclusão: o processo civil é, também, uma expressão cultural. Em síntese, o modo de resolução de disputas instituído em determinado local refletirá a sua própria cultura, trazendo uma nova peça para a matéria (Mitidiero, 2004; Lacerda, 1961).

Essa constatação, inerente ao pensamento de Chase (2014) e de Taruffo (2009), desafia o teórico a dar um passo atrás. Afinal, apenas estabelecendo o que se entende por *cultura* é possível verificar sua aderência ao processo. O problema é de índole lógica: não há como afirmar que determinada música possui *mojo*, sem que se saiba o que é *mojo*. Além disso, toca um dos aspectos mais controvertidos da antropologia e da sociedade contemporâneas (Geertz, 1973; Edwards, 2007), não podendo ser aqui esgotado.

É assim que, de forma instrumental, entendemos como cultura um arranjo amplo e contextual, formado pelas ideias, valores e instituições genericamente aceitas em determinado ambiente (Chase, 2014). Residiria aí, nesse amálgama de vetores, o seu caldo cultural. E a premência dessa teia traria efeitos profundos para o processo: se ele reflete a cultura em que se enquadra, deve constantemente acompanhar as suas adaptações.

Como exemplo, vejamos que é diante dessa premissa que Chase justifica o protagonismo oferecido nos Estados Unidos à instituição do júri. Ali, a questão seria cultural, remontando ao período de colonização inglesa e à luta da população pela possibilidade de se autogovernar. Nesse sentido, o julgamento pelos pares corresponderia a uma medida de contenção do poder estatal e de dispersão de autoridade, encontrando respaldo na *cultura* norte-americana e em seu desenvolvimento histórico (Chase, 2014).

Essa preocupação também estaria no cerne do modelo de instrução probatória adotado no processo civil estadunidense. É que, também em relação a esse tópico, o conteúdo seria pautado pela redução do papel dos

Tribunais e de sua possibilidade de gestão. Em última análise, essa estruturação do *discovery* refletiria a própria tentativa de mitigar o poder estatal e o seu dirigismo, conferindo maior autonomia aos particulares (Chase, 2014). Lançando mão das ideias de Damaska, sua positivação representaria um passo em sentido *coordenado*, refletindo ser essa a guia predominante no espaço social (Damaska, 1986).

Em que pese a importância desses exemplos, a explicação fica mais clara ao recorrermos outra vez ao pensamento de Oscar Chase. Isso porque o autor radicaliza o problema, deixando de lado a comparação entre modelos parecidos e colocando como parâmetro a tribo *Azande*. Seria com a observação desse povoado que o paralelismo norte-americano chegaria ao seu limite. Assim como água e óleo, as diferenças seriam aparentemente indissolúveis, não permitindo qualquer forma de aproximação.

Resumindo o problema, o autor demonstra de maneira minuciosa como os *Azande* ofereciam em sua sociedade um espaço de protagonismo à magia. Em diferentes esferas sociais, essa pequena tribo localizada na África Central adotava o feitiço como critério de atuação, conferindo-lhe papel de destaque. E a resolução de disputas não estaria fora desse jogo, também possuindo natureza predominantemente *oracular*.

Essa questão é elucidada por Evans-Pritchard (1976), explicando que, entre as diferentes formas de bruxaria que faziam as vezes de processo naquela civilização, a mais valiosa era fornecida pelo feitiço *benge*. Aos nossos olhos, a sua essência seria bastante simples e rudimentar: diante do conflito, dava-se uma pequena dose de veneno (*benge*) a um filhote de ave, aguardando sua reação (Evans-Pritchard, 1976). Para eles, porém, o desfecho traria consigo um sinal de divindade: a morte ou a sobrevivência do animal representaria um ato do oráculo, expressando sua vontade quanto à disputa (Chase, 2014). Seria esse o fator determinante de seu resultado.

Compreendido esse desenho geral, um primeiro olhar de estranhamento afastaria qualquer possibilidade de que o nosso processo contemporâneo apresentasse semelhanças com o modelo *Azande*. De um lado, estaria uma estrutura pretensamente pautada pela possibilidade de participação e pela racionalidade técnica. De outro, algo que para nós se limita a uma ordália aleatória. Dois cenários aparentemente opostos, inexistindo espaços comuns ou pontos de conjugação.

Contudo, colocando lentes críticas sobre a questão, entendemos que essa aparência é falsa e que o abismo entre os dois modelos não é tão profundo quanto se poderia supor. E isso porque, seja em nosso processo ou no feitiço *zande*, o problema central a ser enfrentado acaba sendo rigorosamente o mesmo: a procura por legitimidade contextual (Gilley, 2006). Em outras palavras, os dois sistemas perseguem a aceitação da comunidade; tocam a mesma nota, mas com afinação adaptada ao gosto da plateia.

Assim, considerando que para os seus destinatários a decisão baseada no *benge* possuiria caráter divino, o fato de hoje ela nos parecer irracional pouco importa. Até porque essa incredulidade certamente seria recíproca: trazendo ao Brasil de hoje um *zande* que viveu aquele período, é certo que existência de um modelo processual que desconsidera a vontade oracular também lhe causasse estranheza. Aplica-se com precisão o critério utilizado por Hart (1988) para compor sua regra de reconhecimento, notando-se que a cisão entre o observador interno e o observador externo também vale para o processo. Igualmente aqui, é o consentimento interno que levará o sistema resolutivo a ser aceito de maneira legítima, podendo se perpetuar.

Compreendidas as coisas dessa forma, observamos que a semelhança entre o julgamento *Azande* e o nosso processo civil é maior do que se poderia pensar. Ambos se prestam aos seus próprios ambientes culturais, internalizando-os e os reproduzindo; aproximam-se dois polos cuja diferença parecia radical, em um raciocínio que poderia ser ainda empregado para qualquer outra localidade. Não importa o lugar, o direito processual traz consigo uma constante necessidade de legitimação.

Enfim, considerando esse pano de fundo, a função atual do processualista pode ser equiparada a de um maestro que assume a orquestra em meio a um espetáculo – comandando diferentes instrumentistas e podendo expor desde óperas até toques tribais. Nessa ocasião, o filtro decisivo será a própria aceitação, e o risco será sempre o mesmo: o de que o maestro deixe de lado o público, fazendo soar a música que ele próprio pretende ouvir. Nessa hipótese, o afastamento entre os livros e a realidade tende a cobrar seu preço.

5.2. O vetor cultural do processo e o estímulo à autocomposição

Para os presentes propósitos, um dado importante pode ser extraído da construção acima: se o processo civil é um componente cultural, o mesmo valerá para a forma empregada pela disciplina para a resolução de conflitos; pelo *locus* decisório construído em seu âmbito, delimitando-se a quem (e de que modo) caberá a solução da disputa. E é a partir desse pano de fundo que se entende como, de modo constante, sociedades que conferem maior relevância ao diálogo e à solidariedade atribuem maior ênfase a modelos de pacificação orientados pela mediação e pela conciliação (Auerbach, 2007).

De uma forma geral, essa compreensão – que não é inédita em doutrina – parte da premissa de que em inúmeras hipóteses é recomendado que o conflito não tenha derrotados; diante da importância da relação litigiosa para o contexto social, seria justificado que se evitassem ranhuras capazes de prejudicar essa engrenagem – ou, mesmo, que a composição tivesse impacto transformador nas relações sociais (Bush; Folger, 2005). Nos dizeres de Auerbach, merecedores de referência (2007, p.47):

> Alternativas comunitárias ao litígio judicial convidam a uma reflexão sobre as disputas como forma de comportamento social. A natureza dos processos de disputa exsurge, no final das contas, de uma delicada interação entre relações pessoais em uma determinada estrutura social. É bastante significativa a escolha feita pelos disputantes entre ignorar suas diferenças, negociar, submeter o conflito a uma mediação ou arbitragem ou permanecer com advogados visando a um litígio. A maneira pela qual as pessoas disputam depende, afinal, de como (e se) elas se relacionam. Em relacionamentos íntimos, afetuosos e recíprocos, os disputantes terão um comportamento bastante diferente com seus opositores do que teriam se estes fossem estranhos ou seus adversários. Egoísmo e agressividade não dependem meramente da personalidade individual: eles são socialmente sancionados – ou desencorajados. Da mesma forma, também há esse componente na escolha entre definir o disputante como um adversário, e lutar até que haja claramente um vencedor e um perdedor, ou, alternativamente, resolver o conflito de maneira a preservar, e não destruir, um relacionamento.

Para compreender o problema, é importante recuar um passo e notar como ele dialoga com a própria possibilidade de que, contemporaneamente, diferentes conflitos sejam submetidos a esferas decisórias também diversas. Emprestando expressão talhada pela doutrina estrangeira, fala-se aqui em meios alternativos – ou adequados (Macneil, 1992) – de resolução de disputas (ADR), abrindo um leque de métodos resolutivos diversos do mecanismo oficial.

Acreditamos que essa pintura pode ser emoldurada a partir de um ângulo um pouco diverso daquele mais corriqueiro. É que, se a centralização estatal representou uma escolha política e se não há processo correto, nada impede que as técnicas que em nosso sistema são vistas como alternativas pudessem assumir preponderância em outra ocasião (Auerbach, 2007). Na realidade, considerando que o avanço monopolista do Estado nem sempre esteve presente, conduzir qualquer conflito à sua análise também não foi sempre uma primeira (ou única) opção.

É nesse palco que se inserem os discursos da mediação e da conciliação. Embora os dois aspectos se operacionalizem de forma diversa (Gabbay, 2013), há um mesmo elemento nuclear: o fato de os próprios indivíduos estabelecerem uma forma de composição da disputa (Resnik, 1995). A modificação ideológica é clara, rompendo a estrutura clássica do processo. Se no âmbito jurisdicional a necessidade de escolha por um terceiro é eminente, culminando em um ato de poder, nesse percurso paralelo a intervenção decisória se torna desnecessária. O conflito é instaurado entre "A" e "B", e é também entre eles que deveria ser buscada a melhor solução.

Na linha das considerações trazidas no tópico anterior, é importante perceber que essa forma resolutiva possui amparo cultural e raízes antropológicas, dialogando com o ambiente social em que se insere (Barrett e Barrett, 2004). Assim, será sempre mais provável que a mediação ou a conciliação sejam adotadas em grupos tendentes ao diálogo e à solidariedade. Isso, tanto por em tais hipóteses ser menos necessária uma deliberação externa (diante do sentimento de coletividade) quanto pela natureza contínua da relação (tornando ranhuras pouco desejáveis) (Auerbach, 2007). Sabendo que prosseguiriam dependendo um do outro, os sujeitos deveriam acertar suas arestas tão logo fosse possível, e preferencialmente sem derrotados.

Por qual motivo essa constatação é particularmente pertinente? O que faz com que a procura pela autocomposição sinalize a potencialidade de mudanças culturais na sociedade, em um caminho mais orientado ao autogoverno e à paz?

A resposta é facilitada pela menção, uma vez mais, ao pensamento de Oscar Chase. Isso porque, ao investigar a relação entre processo e cultura, o autor dá um passo além no diálogo, formulando sua teoria do espelho. Em termos bastante simples, a novidade se dá pelo fato de o teórico sustentar que, ainda que o processo seja influenciado pela cultura em que se encontra, ele seria igualmente capaz de influenciá-la; a via entre os elementos seria de mão-dupla, fazendo com que sua relação fosse bilateralmente reflexiva; as mudanças na resolução de disputas trariam efeitos ao arranjo social, e vice-versa. A ideia é assim sintetizada (Chase, 2004, p.187):

> Apresentei dois argumentos centrais a respeito dos meios institucionais de resolução de conflitos e da sociedade: o primeiro é o fato de esse processo refletir a cultura em que está inserido – seus valores, seu arranjo social, sua metafísica e os símbolos mediante os quais estes elementos são exteriorizados; o segundo é que essa relação é reflexiva – ou seja, a forma de resolução de conflitos será, também, um componente deste movimento contínuo de manutenção e construção da cultura em que está imerso. Caso essas ponderações sejam válidas, minha teoria a respeito do processo terá utilidade tanto em uma perspectiva de previsão quanto em um aspecto normativo: ela servirá para prever que quando a cultura passa por mudanças significativas, quaisquer que sejam seus motivos, o processo possivelmente irá se adequar à nova roupagem. A recíproca é verdadeira: modificações no processo apresentarão impacto mais amplo.

Sob esse prisma, embora se tenha dito em um primeiro momento apenas que o grau de solidariedade do ambiente cultural estimularia o desenvolvimento da autocomposição, o outro lado da moeda permitiria arguir que o reflexo também atuaria no sentido oposto: a reforma do processo, incutindo em seu âmbito uma mentalidade mais conciliadora, também poderia impactar em alguma medida o espaço social.

É certo que a existência desse elemento pode ser bastante questionada, especialmente em uma realidade como a brasileira (marcada pelo distanciamento entre "profissionais" e "leigos"). Entretanto, o indicativo pode

levar à reflexão: por qual motivo, após uma briga entre irmãos, o genitor costuma ouvir todos os envolvidos? Estaria aí refletida a ideia de contraditório? Se sim, o que veio primeiro? As dúvidas não nos parecem solvíveis, impedindo que o argumento seja descartado.

Considerações finais

As considerações desenvolvidas ao longo do ensaio podem ser sintetizadas do seguinte modo:

(i) a relação entre processo civil e cultura, embora nem sempre percebida, é pertinente e nuclear. Não há como compreender o mecanismo de resolução de disputas adotado em determinado contexto sem que, também, sejam consideradas as instituições existentes neste contexto;

(ii) esse pressuposto dialoga fortemente com o tema da autocomposição. Em síntese, é comum se sustentar que os meios autocompositivos tendem a prosperar em sociedades propensas ao diálogo e à solidariedade. Além disso, contudo, é possível dar um passo além: a partir da lógica do espelho, é plausível que o próprio fomento à autocomposição sirva, também, ao realinhamento social.

Em um momento marcado pelo fomento da Cultura de Paz, essa perspectiva deve ser reforçada e recordada, sinalizando uma importante peça para o quebra-cabeça do processo.

Referências

BARRETT, Jerome T. BARRETT, Joseph P. **A History of Alternative Dispute Resolution The Story of a Political, Cultural, and Social Movement**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

BUSH, Robert A. Baruch. FOLGER, Joseph. **The Promise of Mediation***:* The Transformative Approach to Conflict. ed. rev. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005.

CHASE, Oscar G. **Direito, Cultura e Ritual**. Trad. Sérgio Cruz Arenhart e Gustavo Osna. São Paulo: Editora Marcial Pons, 2014.

DAMASKA, Mirjan. **The faces of justice and state authority**. New Haven: Yale University Press, 1986.

EDWARDS, Tim. (coord.). Cultural Theory: classical and contemporary positions. London: Sage, 2007. Também, MULLER, Adam. (coord.). **Concepts of culture***:* art, politics & society. Calgary: University of Calgary Press, 2005.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evans. *Withcraft, Oracles, and Magic among the Azande.* Oxford: Oxford University Press, 1976.

GABBAY, Daniela Monteiro. *Mediação & Judiciário no Brasil e nos EUA.* Brasília: Gazeta Jurídica, 2013.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books, 1973.

GILLEY, Bruce. The meaning and measure of state legitimacy: Results for 72 countries. In. *European Journal of Political Research.* n.45. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

HART, Herbert L.A. *The concept of law.* Oxford: Oxford University Press, 1988.

LACERDA, Galeno. Processo e Cultura. In. *Revista de Direito Processual Civil.* v.3. São Paulo: Saraiva, 1961.

MACNEIL, Ian R. *American Arbitration Law – Reformation, Nationalization, Internationalization.* New York: Oxford University Press, 1992.

MITIDIERO, Daniel. Processo e Cultura: Praxismo, Processualismo e Formalismo em Direito Processual Civil. In. *Genesis: Revista de Direito Processual Civil.* n.33. Curitiba: Genesis, 2004.

OSNA, Gustavo. *Processo Civil, Cultura e Proporcionalidade:* Análise Crítica da Teoria Processual. São Paulo: Ed. RT, 2017.

RESNIK, Judith. Many Doors? Closing Doors? Alternative Dispute Resolution and Adjudication. In. *Ohio State Journal on Dispute Resolution.* n. 10. Columbus: The Ohio State University, 1995

TARUFFO, Michelle. Cultura e Processo. In. *Rivista Trimestrale di Diritto e Procedura Civile.* Ano LXIII. Milano: Giuffrè. 2009.

CAPÍTULO 6

Direito à educação nas interfaces entre violências e cultura de paz

Ana Maria Eyng

Introdução

Este capítulo demarca aproximadamente duas décadas da trajetória de estudos que repercutem a trajetória de investigação do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores, o qual integra os esforços da Cátedra UNESCO: Juventude, Educação e Sociedade. A discussão articula pressupostos de normativas nacionais e internacionais aos estudos consolidados sobre as temáticas, especialmente aqueles que problematizam as interfaces entre violações de direitos, desigualdades estruturais e processos educativos inclusivos. Aliados a esses referenciais, os argumentos em discussão resultam de processos de investigação construídos em coautoria com pesquisadores vinculados aos projetos do grupo, evidenciando um campo de estudos comprometido com a análise crítica das relações entre educação, violências estruturais, direitos humanos e justiça social na construção contínua da Cultura de Paz.

O recorte analítico situa as violências nas escolas como evidências concretas de violações de direitos, produzidas e reproduzidas por epistemologias hegemônicas, políticas insuficientes para reverter desigualdades estruturais e por dinâmicas institucionais excludentes. Tais processos são atravessados por marcadores sociais e culturais estereotipados que incidem diretamente sobre o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens.

As violências nas escolas expressam injustiças sociais ampliadas, produzidas por racionalidades que naturalizam desigualdades e exclusões institucionais, atravessadas por marcadores como classe, raça, gênero e território, afetando o direito à educação (Bourdieu, 1998; Galtung, 1990; Crenshaw, 2002; Arroyo, 2012). Aliada à temática das violências, a concepção de pobreza infantil multidimensional demarca vulnerabilidades e violências interseccionais (Crenshaw, 2002), que afetam o direito à educação.

Essa perspectiva evidencia a interdependência entre proteção e educação, reafirmando que a garantia de direitos exige ações intersetoriais e corresponsabilidade entre Estado, sociedade, instituições e famílias, para além da escola (Sen, 2000; Unicef, 2019).

Assim, propõe-se uma análise integradora em que escola, território e políticas públicas são dimensões indissociáveis, articulando riscos e possibilidades de reconhecimento, representação e redistribuição (Fraser, 2006) na emancipação de sujeitos de direitos. Essa abordagem de justiça social interage com a proposição da Cultura de Paz, ao enfatizar ação intersetorial para garantia indissociável de direitos, diálogo intercultural, mediação de conflitos e convivência democrática (Onu, 1989; Brasil, 1990, 1996; Freire, 1996; Jares, 2002; UNESCO, 2014, 2015).

Do ponto de vista metodológico, a síntese interpretativa das investigações do grupo articula a triangulação entre dados empíricos, marcos legais e referenciais teóricos. As análises baseiam-se em escutas de crianças, adolescentes e profissionais de instituições educativas e de proteção dos direitos das infâncias, valorizando os sujeitos como produtores de conhecimento sobre suas realidades (Sarmento, 2007). Nessa direção, o texto organiza-se em três movimentos analíticos: o primeiro caracteriza as múltiplas manifestações das violências no cotidiano escolar e suas relações com a garantia ou negação de direitos. O segundo problematiza o direito à educação como direito humano e da infância, com ênfase na importância da intersetorialidade, da interculturalidade e da atuação em rede para assegurá-lo. O terceiro situa o bem-estar na educação, a partir das perspectivas de crianças e adolescentes, evidenciando demandas por proteção, participação e provisão (ONU, 1989) de condições dignas de vida e aprendizagem na viabilização de uma Cultura de Paz.

6.1. As violências nas escolas como evidências da violação de direitos

O primeiro movimento considera a primeira fase das investigações, na qual abordamos as múltiplas faces das violências circunscritas ao contexto escolar: as violências nas escolas, consideradas sempre no plural, em razão de suas diferentes manifestações simbólicas, verbais, físicas, patrimoniais e, mais recentemente, digitais, que se apresentam de forma direta

e indireta, compondo um fenômeno complexo e multifacetado (Galtung, 1990; Eyng, 2010).

Assim, a categoria violências nas escolas, entendida em sua pluralidade, compreende as múltiplas manifestações físicas, verbais, simbólicas e patrimoniais, bem como expressões institucionais que se materializam em práticas de hierarquização, estigmatização e exclusão da diferença.

Essa compreensão ampliada permite reconhecer que tais violências não se restringem a eventos episódicos e visíveis, mas incluem práticas sociais, culturais e institucionais naturalizadas pela visão hegemônica.

As pesquisas do grupo evidenciam que parte significativa dessas violências encontra-se ancorada em processos de naturalização, os quais atuam como reforçadores das desigualdades no cotidiano escolar, o que implica reconhecer a existência de violências que se manifestam como rotina de: invisibilizações, desqualificações, expectativas reduzidas em relação a determinados grupos, seletividade na aplicação de normas e mecanismos sutis de segregação (Eyng, 2010; Eyng; Gisi; Ens, 2013; Bourdieu, 1998).

Tais dinâmicas configuram formas de violência simbólica e institucional, pois operam por meio de códigos culturais e padrões normativos que produzem pertencimentos diferenciados e, consequentemente, diferentes possibilidades de participação e aprendizagem. Nesse sentido, Eyng (2010, p. 396) assinala que "as tensões, o jogo de forças e a diversidade contribuem para a configuração do fenômeno das violências nas escolas", remetendo à compreensão do currículo como um campo de disputas (Arroyo, 2012).

Assim, o currículo e a avaliação, entendidos como dimensões indissociáveis, podem tanto favorecer a justiça curricular quanto reforçar hierarquizações e subordinações, funcionando como dispositivos de reprodução das desigualdades (Eyng, 2015). Esse tensionamento explicita-se na coexistência de políticas que, por um lado, defendem a inclusão da diversidade e, por outro, sustentam práticas avaliativas pautadas em lógicas meritocráticas e padronizadoras, produzindo o que Eyng *et al.* (2013) denominam convivência tensionada entre diversidade e padronização.

Nesse cenário, as relações de poder operam fortalecendo determinadas vozes e silenciando outras, o que evidencia que o direito à educação não se efetiva apenas pela ampliação do acesso, mas pela transformação das condições concretas de participação e reconhecimento. Daí a necessidade de políticas e práticas curriculares que promovam a mediação das

tensões e dos conflitos, especialmente aqueles decorrentes de abordagens monoculturais e etnocêntricas, favorecendo a construção de uma educação intercultural (Eyng *et al.*, 2018). Portanto, as violências nas escolas emergem das tensões entre relações de poder, desigualdades e exclusão das diversidades que configuram o currículo como campo de disputas, capaz tanto de promover justiça quanto de reforçar hierarquias e silenciamentos (Eyng, 2020).

Pesquisas em escolas públicas evidenciaram divergências nas percepções de professores e de estudantes sobre direitos e convivência, refletindo visões conservadoras, principalmente entre professores e participativas entre os estudantes. Os dados demonstram que as diferenças entre as visões se estendem à percepção sobre as violências nas escolas que, ao serem percebidas de modo distinto, dificultam respostas coletivas e revelam coexistência de práticas pedagógicas ancoradas em epistemologias divergentes.

Nesse cenário, educação e respeito são expectativas centrais de direito, associando a convivência à dignidade e ao reconhecimento, para além da disciplina. Estudos sobre bullying revelam a fragilidade de respostas individualizadas, reforçando a necessidade de ações institucionais articuladas à proteção integral (Ens; Eyng; Gisi, 2013). A mediação diante do bullying não pode depender apenas de iniciativas individuais, pois isso torna as intervenções descontínuas e seletivas. Ela exige planejamento institucional, formação continuada e fluxos claros entre ações pedagógicas da escola e encaminhamentos à rede de proteção quando houver violação de direitos.

Importante ressaltar que as percepções divergentes podem gerar práticas pedagógicas desalinhadas de condições capazes de assegurar o direito à educação. Tal constatação reforça a necessidade de deslocar as ações para mediar as violências do plano individual para o institucional, exigindo processos de formação continuada que promovam análises coletivas e a construção de ações conjuntas. Trata-se de compreender a convivência escolar como responsabilidade compartilhada, demandando pactos pedagógicos e dispositivos permanentes de diálogo (Eyng; Gisi; Ens, 2009; Freire, 1996).

Nesse contexto, a mediação de conflitos emerge como estratégia relevante para a melhoria da convivência escolar, ao reconhecer o conflito como dimensão constitutiva da vida social e não como anomalia (Jares, 2002; Eyng; Pacievitch, 2009). A mediação, concebida como prática pe-

dagógica e institucional, fundamenta-se no diálogo, no reconhecimento e na responsabilização, contribuindo para interromper ciclos de violência e fortalecer a convivência democrática.

Portanto, a mediação de conflitos se apresenta como possibilidade de melhoria da convivência, compreendendo o conflito como componente da vida social e escolar e não como anomalia a ser eliminada. A mediação, nessa perspectiva, não se confunde com "apaziguamento" ou "silenciamento" de tensões; trata-se de um conjunto de procedimentos pedagógicos e institucionais orientados por princípios de reconhecimento, diálogo e responsabilização, que podem interromper ciclos de agressão e evitar a escalada de violências. Ao propor a mediação como possibilidade, a produção desloca a resposta da lógica reativa e individualizada para a construção de protocolos e dispositivos coletivos de convivência (Eyng; Pacievitch, 2009).

A partir de 2017, as investigações do grupo incorporam de modo mais sistemático a categoria da pobreza infantil como marcador central para compreender as violências interseccionais que afetam os cotidianos nas famílias, escolas e comunidades de crianças e adolescentes.

Quadro 7.
Infâncias e Violências

A investigação analisou políticas e programas de garantia de direitos voltados à prevenção e superação das violências, enfatizando o diálogo intercultural como estratégia de justiça social. A pesquisa articulou análise documental e investigação empírica em seis programas de quatro países das Américas (Brasil, México, Guatemala e Chile), com entrevistas estruturadas a 301 participantes, incluindo crianças, adolescentes, familiares e profissionais. Os resultados evidenciaram o potencial de iniciativas estatais e da sociedade civil para fortalecer contextos inclusivos e protetivos, bem como a necessidade de políticas intersetoriais e práticas curriculares comprometidas com os direitos humanos.

Fonte: Eyng (2018).

Nessa perspectiva, a pobreza é entendida como condição multidimensional, que articula privações econômicas, sociais, culturais e políticas, produzindo riscos e efeitos acumulativos sobre as trajetórias individuais e educativas (Eyng; Pacheco; Padilha, 2023; Sen, 2000). Na produção recente, a pobreza infantil multidimensional é entendida como marcador interseccional que acumula privações e violências, configurando um regime de vulnerabilização, o qual impacta a vida, a participação, a aprendizagem e a

identidade nos diferentes contextos sociais.

Os dados empíricos evidenciam que crianças e adolescentes em contextos de pobreza vivenciam "traços identitários interseccionados pelas violências" (Eyng; Pacheco; Padilha, 2023, p. 64), o que reforça a compreensão da violência como regime de vulnerabilização que atravessa escola, família e território. Tal abordagem dialoga com o conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 2002), ao evidenciar como diferentes marcadores articulam-se na produção das desigualdades.

Nesse cenário, a noção de necessidades humanitárias permite aprofundar a compreensão das condições contemporâneas das infâncias, especialmente em contextos marcados por desigualdades extremas, fragilização e violação de direitos (Eyng; Cardoso, 2020; Eyng et al., 2024). A escola, embora estratégica, não pode responder isoladamente a essas demandas, o que reafirma a exigência de políticas públicas integradas articuladas às redes de proteção integral, com atuação intersetorial.

Assim, a mediação das violências nas escolas articula-se diretamente com o fortalecimento do trabalho intersetorial, envolvendo educação, saúde, assistência social e sistema de justiça. Como afirma Eyng (2013, p. 245), "[...] a garantia de direitos constitui-se na principal via para a superação das violências nas escolas", o que pressupõe corresponsabilidade institucional e ação em rede intersetorial. Desse modo, as violências nos cotidianos, incluindo o das escolas, devem ser compreendidas como fenômeno multidimensional, as quais incidem sobre relações, práticas pedagógicas, políticas públicas e condições de vida, exigindo abordagens integradas que articulem currículo, mediação de conflitos, interculturalidade e garantia de direitos. Trata-se, portanto, de deslocar o foco da gestão de comportamentos para a construção de uma educação comprometida com a justiça social capaz de viabilizar reconhecimento, representação e redistribuição (Fraser, 2006) que conjugue a dignidade na emancipação dos sujeitos.

Nesse cenário latino-americano problematizamos as "necessidades humanitárias" como contexto contemporâneo que atravessa infâncias marcadas por desigualdades e riscos. A pobreza infantil multidimensional, em contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, revela a presença de múltiplas demandas as quais exigem esforços intersetoriais que busquem articular os direitos humanos aos direitos humanitários, conforme assinalam Eyng e Cardoso (2020).

Nesse sentido, mediação e trabalho intersetorial em rede não são caminhos paralelos, mas complementares: a primeira fortalece a capacidade da escola de intervir pedagogicamente; o segundo assegura proteção integral e corresponsabilidade intersetorial quando as violências extrapolam o alcance escolar.

Portanto, assegurar a garantia de direitos afirma-se como horizonte para atenuar e superar os riscos e efeitos das violências interseccionais que configuram o fenômeno da pobreza infantil multidimensional. Desse modo, "[...] a garantia de direitos constitui-se na principal via para a superação das violências nas escolas. Tal proposição supõe trabalho coletivo e em rede, pois requer esforços conjuntos" (Eyng, 2013, p. 245), trata-se, portanto, de atuar e fortalecer a perspectiva intersetorial em rede.

6.2. O direito à educação do normativo à efetivação

O segundo movimento aprofunda a análise das infâncias, com foco no direito à educação, explicitando suas implicações para políticas e práticas orientadas pela intersetorialidade e pela interculturalidade. Nessa perspectiva, a noção de violação de direitos desloca a compreensão das violências do campo do desvio individual para o campo das questões públicas, ancoradas em condições sociais, culturais, econômicas e políticas que produzem riscos e vulnerabilidades (Brasil, 1990; UNESCO, 2015), configurando a pobreza infantil multidimensional.

Assim, a garantia de direitos é reafirmada como eixo para superar desigualdades e exclusões produzidas no tensionamento entre igualdade e diferença, padronização e diversidade, regulação e emancipação. A superação implica articular currículo pós-crítico e avaliação emancipatória, cujo diálogo sustenta a qualidade social do direito à educação (Eyng, 2015). Tais aspectos são afirmados na análise das políticas educacionais, cujos efeitos incidem diretamente sobre a efetivação do direito à educação, como demonstram Eyng, Gisi, Ens e Pacievitch (2013). As autoras destacam que tais tensões contribuem para a manutenção de práticas pedagógicas que "[...] dificultam superar relações de hierarquização e subordinação" (Eyng *et al.*, 2013). Essa análise ajuda a compreender como a padronização pode operar como violência institucional, quando converte desigualdades sociais em "fracasso escolar" como responsabilidade individualizada, desresponsabili-

zando políticas públicas pela ausência de condições estruturais mínimas e necessárias, tornando o currículo menos capaz de responder e integrar as diferenças culturais e territoriais.

Cabe, portanto, assegurar o direito à educação, como direito humano, que abrange garantia de condições de acesso, permanência e aprendizagem com equidade e participação. Estudos recentes reafirmam que a garantia do direito à educação se fragiliza quando prevalecem práticas de controle e padronização, reduzindo a educação a resultados e limitando sua dimensão emancipatória (Eyng *et al*., 2022).

Tal constatação reafirma que a qualidade social da educação requer a articulação entre condições materiais e simbólicas, proteção integral e processos pedagógicos comprometidos com a formação crítica e emancipatória (Freire, 1996; Sen, 2000). Nesse cenário, reitera-se que a efetivação do direito à educação demanda a atuação em rede intersetorial de proteção, pois a escola, isoladamente, não é capaz de responder às múltiplas violações de direitos que atravessam os sujeitos e incidem nos cotidianos escolares.

O desafio, portanto, consiste em sustentar uma qualidade social da educação que conjugue proteção integral, justiça social e condições materiais e simbólicas para acessar, permanecer e aprender em processos participativos.

Os estudos indicam entre as práticas para assegurar direitos: governança intersetorial, protocolos de encaminhamento, formação em direitos humanos e mediação, participação estudantil e monitoramento preventivo. A diversidade é assumida como base epistemológica, e a interculturalidade, como estratégia para promover diálogo e enfrentar desigualdades e violências simbólicas (Candau *et al,* 2013; Arroyo, 2012; Eyng *et al.,* 2018).

Na trajetória analisada, o diálogo intercultural emerge como condição para fortalecer a escola como espaço de direitos, promovendo reconhecimento, representação e redistribuição. A interculturalidade, portanto, não pode se restringir a eventos pontuais, mas requer que se traduza em escolhas curriculares, metodológicas e avaliativas que afirmem o direito à diferença como dimensão da inclusão da diversidade no contexto educacional. Ao discutir o direito à diversidade no currículo "na rota da interculturalidade", Eyng *et al.* (2018, p. 392) assinalam que os "[...] resultados apontam para a permanência do desafio de implementar o direito à diversidade no currículo", cuja superação requer "luta por princípios democráticos com o

apoio da interculturalidade". Tal perspectiva implica reconhecer o currículo como espaço de disputa simbólica e política, no qual se definem pertencimentos, identidades e possibilidades de participação.

Quadro 8.
Direito à educação e à saúde em situação humanitária

Entre 2019 e 2021, o projeto **"A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde"** foi desenvolvido. A pesquisa empírica envolveu **675 participantes** (504 estudantes, 147 profissionais da educação e 24 da saúde), em países latino-americanos, por meio de questionários aplicados durante a pandemia, abrangendo participantes de diferentes países latino-americanos (Brasil, Argentina, Chile, México e Colômbia). Os resultados evidenciam a interdependência entre o direito à educação e o direito à saúde, destacando que sua efetivação depende de políticas intersetoriais articuladas e da escuta qualificada dos sujeitos, contribuindo para a construção de estratégias mais efetivas de proteção integral em contextos humanitários.

Fonte: Eyng et al. (2021).

A análise dessa pesquisa amplia o entendimento do direito à educação ao evidenciar suas interfaces com o direito à saúde, especialmente em contextos de pobreza infantil multidimensional e situações humanitárias. Os dados revelam que a efetivação desses direitos depende de estratégias articuladas, capazes de integrar políticas públicas e práticas institucionais em diferentes escalas.

Como destaca Eyng (2024), a garantia do direito à educação em contextos humanitários exige a construção de respostas intersetoriais que considerem simultaneamente as dimensões pedagógicas, sociais, culturais e econômicas na proteção integral. Tal abordagem reforça que o direito à educação só se realiza plenamente quando articulado ao conjunto dos direitos humanos, em uma perspectiva de indivisibilidade e interdependência (Unicef, 2019).

Assim, a passagem do plano normativo à efetivação do direito à educação implica deslocamentos conceituais, políticos e pedagógicos da regulação à emancipação; da padronização à justiça curricular; da ação isolada à corresponsabilidade em rede; e de abordagens hegemônicas à interculturalidade. Trata-se, portanto, de inscrever o direito à educação no horizonte da Cultura de Paz, entendida como construção cotidiana

de relações baseadas no diálogo, no reconhecimento e na justiça social (UNESCO, 2014; Jares, 2002).

6.3. Educação em contextos humanitários: bem-estar na perspectiva da educação para a paz

No terceiro movimento analítico apresentam-se elementos para a compreensão do bem-estar na educação a partir de pesquisas de escuta com crianças e adolescentes, indicando desdobramentos para a convivência democrática, a Cultura de Paz e a qualidade social da educação.

A educação para a paz é compreendida não como ausência de conflito, mas como construção de relações pautadas no diálogo e na justiça social. Como afirma Jares (2002, p. 35), implica "aprender a conviver com o conflito de forma não violenta". Essa perspectiva desloca o foco do controle disciplinar das condutas e comportamentos para práticas que fortalecem vínculos e promovem o bem-estar como dimensão do direito à educação orientado pelos valores da Cultura de Paz.

O bem-estar, assim, configura-se como categoria central para compreender o cotidiano escolar, o qual sintetiza as condições que viabilizam a experiência educativa em prol da garantia multidimensional de direitos. Nessa perspectiva, o bem-estar resulta de relações pedagógicas baseadas no diálogo, respeito e reconhecimento (Freire, 1996).

Portanto, o bem-estar vai além do clima escolar, exigindo coerência entre políticas, práticas e resultados. Como síntese de condições materiais, relacionais e institucionais, o bem-estar demanda garantia integrada de direitos e ampliação das liberdades de viver, aprender e participar (Sen, 2000).

Por outro lado, a escuta dos estudantes revela mal-estar associado a insegurança, discriminações e precarizações, evidenciando efeitos da violência estrutural sobre o exercício de direitos (Galtung, 1990; Eyng *et al.*, 2023). Esses dados foram produzidos no desenvolvimento da investigação "Educação e bem-estar" de 2022 – 2025.

Quadro 9.
Projeto educação e bem-estar

A investigação analisa relações entre educação, garantia de direitos e bem-estar em contextos pós-pandemia, articulando escola e território. A pesquisa empírica (2022) envolveu a escuta de 682 participantes, abrangendo: 462 estudantes, 125 profissionais da educação e 95 familiares, em cinco países (Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia e México). Os resultados, organizados em eixos de direitos e bem-estar, evidenciam que sua promoção depende da participação dos sujeitos, práticas inclusivas e articulação intersetorial.

Fonte: Eyng et al. (2023, v. 01)

Os participantes apontam a necessidade de superar violações de direitos que produzem mal-estar nos contextos escolar e comunitário, destacando educação, saúde, proteção e vida como direitos prioritários (Eyng et al., 2024). Essas percepções evidenciam a relação entre condições de vida e aprendizagem e indicam que o bem-estar depende de políticas integradas, frente às violências interseccionais que marcam as infâncias contemporâneas (Eyng; Pacheco; Padilha, 2023). Tais constatações destacam a relevância da construção e vivência de uma Cultura de Paz pautada nos valores e pressupostos dos direitos humanos.

No plano escolar, a promoção da Cultura de Paz e do bem-estar requer ações institucionais contínuas de prevenção e enfrentamento das violências, com mediação de conflitos e práticas restaurativas, superando respostas punitivas e favorecendo responsabilização, reparação e reconstrução de vínculos (Jares, 2002; Eyng; Pacievitch, 2009). No plano curricular, a interculturalidade e a inclusão antidiscriminatória devem pautar as convivências e as práticas pedagógicas, afirmando o direito à diferença e a justiça educacional, que fortalecem o diálogo e a superação de violências (Eyng, 2010). Aliada à escuta e participação dos sujeitos, Sarmento (2007) sustenta a compreensão do bem-estar como construção coletiva orientada pela Cultura de Paz e pela promoção de contextos educativos mais democráticos e mais inclusivos.

Assim, na perspectiva da educação para a paz, o bem-estar possibilita a construção de contextos educativos que articulem proteção, participação e justiça social. A Cultura de Paz baseia-se em valores que rejeitam a violência e privilegiam o diálogo, demandando que a escola assuma o cuidado e a convivência democrática como eixos do projeto pedagógico (UNESCO, 2014).

Considerações finais

A análise, subsidiada nos resultados da investigação, contribui para deslocar o debate sobre violências nas escolas de uma abordagem centrada no conflito e na indisciplina para uma leitura baseada na garantia de direitos, cujas violações são expressões de desigualdades estruturais.

Os contextos da pobreza infantil multidimensional, marcados pelas violências, colocam em evidência que a escola, embora estratégica, não responde isoladamente às vulnerabilidades que afetam acesso, permanência e aprendizagem significativa. Assim, a qualidade social da educação depende de condições de vida dignas, de políticas articuladas e de trabalho em rede de proteção integral, sem as quais o direito à educação tende a ser seletivo e excludente. Na produção do grupo, a rede de proteção é entendida como condição institucional para evitar o isolamento da escola no enfrentamento de violações de direitos, mobilizando corresponsabilidade, articulação intersetorial e ações preventivas, sem recorrer a respostas punitivistas.

O percurso da discussão articulou três dimensões inter-relacionadas: 1) as violências como fenômeno multidimensional, 2) o direito à educação entre normatividade e efetivação e 3) o bem-estar como horizonte vinculado à Cultura de Paz. Essas dimensões evidenciam a indissociabilidade entre conflito, direito e educação para a paz na construção, bem como sinalizam a trajetória das investigações do grupo de pesquisa: políticas públicas, direitos humanos e formação de professores.

Em síntese, as violências nas escolas, como fenômeno multidimensional expresso em formas explícitas, simbólicas e institucionais, atravessam relações, práticas pedagógicas e políticas educacionais. O direito à educação implica compromisso com proteção integral, visando ao bem-estar como expressão da garantia de direitos nos cotidianos escolares e comunitários. A Cultura de Paz promove valores e práticas que rejeitam a violência e priorizam o diálogo, a justiça e a convivência democrática.

Portanto, a trajetória aqui analisada reafirma a missão da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade de produzir conhecimento socialmente referenciado, capaz de orientar políticas e práticas que enfrentem as violências, ampliem as condições de dignidade e contribuam para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a Cultura de Paz.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; *et al*. **Educação em direitos humanos e a formação de professores(as).** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Representações sociais sobre bullying no cotidiano de escolas públicas de educação básica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 785-808, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i50.1243.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015. DOI: 10.7213/dialogo.educ.15.044.DS06.

EYNG, Ana Maria. Direitos humanos e violências nas escolas: desafios do trabalho em rede. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 26, n. 2, p. 245-266, 2013. DOI: 10.21814/rpe.3255.

EYNG, Ana Maria. Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas escolas. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v.35, n.03, p.395-11, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442010000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jun. 2026.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098-1120, out./dez. 2020. DOI: 10.1590/S0104-40362020002802361.

EYNG, Ana Maria; ENS, Romilda Teodora. Garantia de direitos e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 605-628, maio/ago. 2013. DOI: 10.7213/dialogo.educ.10218.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; TOSTA, Priscila Morais; MÖRKING, Tiago Gomes Alves. Direito à educação e à saúde nos cotidianos das infâncias em risco humanitário. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 24, n. 1, p. 1-30, 2024. DOI: 10.15517/aie.v24i1.55644.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009. DOI: 10.7213/rde.v9i28.3175.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora; PACIEVITCH, Thais. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013. DOI: 10.1590/S0104-40362013000400007.

EYNG, Ana Maria; MOTA, Glaucio Luiz; PINTO, Mônica Luiza Simião; SEHN, Cleumir. The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. **Ensaio***:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 373-396, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601412.

EYNG, Ana Maria; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; PADILHA, Laueni Ramos. Efeitos interseccionais das violações de direitos: territórios da pobreza infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. esp., p. 58-70, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.64465.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. Violências nas escolas: mediação de conflitos como possibilidade na melhoria da convivência. **Revista de Ciências da Educação**, v. 11, p. 163-186, 2009.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina Ramos. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08212, 2022. DOI: 10.18222/eae.v32.8212.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista", tradução de Julio Assis Simões. **Cadernos de Campo**, São Paulo v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109. Acesso em: 10 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291–305, 1990.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Janice Strivieri Souza; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; EYNG, Ana Maria. Constituição identitária de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: tensões entre inclusão e exclusão. **Psicologia Argumento,** Curitiba, v. 39, n. 106, p. 768-791, jul./set. 2021. DOI: 10.7213/psicolargum39.106.A002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19–39.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

UNESCO. **Construindo a paz na mente dos homens e das mulheres**. Paris: UNESCO, 2014.

UNESCO. **Repensar a educação:** rumo a um bem comum mundial? Paris: UNESCO, 2015.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2019**: crianças, alimentação e nutrição. Nova York: UNICEF, 2019.

CAPÍTULO 7

A função pedagógica do direito na perspectiva restaurativa: da superação do litígio à construção da cultura de paz

Tatiana dos Santos Gomes Franca

Introdução

A intensificação dos conflitos nas sociedades contemporâneas evidencia a insuficiência dos modelos tradicionais de regulação jurídica baseados na lógica do litígio e da punição. Embora o Direito moderno tenha se estruturado a partir de uma racionalidade retributiva, centrada na violação normativa e na aplicação de sanções, tal paradigma revela limitações diante da complexidade das relações sociais, sobretudo quando envolve dimensões relacionais, emocionais e coletivas.

Nesse cenário, a judicialização da vida social amplia a dependência de soluções heterônomas, nas quais o Estado assume o protagonismo na resolução dos conflitos, afastando, muitas vezes, os sujeitos diretamente envolvidos do processo decisório. Cappelletti e Garth (1988) destacam que o acesso à justiça não se limita ao ingresso em juízo, mas exige respostas efetivas e socialmente adequadas.

A crítica ao modelo punitivo não implica a negação da responsabilização, mas a necessidade de repensar suas formas. Zehr (2002) propõe a compreensão do conflito como violação de relações, deslocando o foco da punição para a reparação dos danos e o atendimento das necessidades dos envolvidos. Na mesma direção, Braithwaite (2002) aponta que abordagens exclusivamente sancionatórias tendem a reforçar processos de exclusão e dificultar a reintegração social.

Diante desse contexto, a justiça restaurativa emerge como abordagem capaz de reconfigurar o papel do Direito, ao incorporar práticas orientadas ao diálogo, à corresponsabilização e à participação dos sujeitos. Ao reconhecer o conflito como fenômeno social complexo, amplia-se a função do

Direito para além da regulação normativa, aproximando-o de uma dimensão pedagógica voltada à formação de sujeitos e à construção de relações mais justas.

O presente capítulo analisa a função pedagógica do Direito a partir da perspectiva da justiça restaurativa, evidenciando seu potencial na transformação das relações sociais e na promoção de uma Cultura de Paz. Trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica interdisciplinar nos campos do Direito, da Educação e das Ciências Sociais.

7.1. O paradigma do litígio e os limites do modelo punitivo

A construção histórica do Direito moderno está profundamente vinculada à consolidação de um modelo de resolução de conflitos centrado no litígio e na aplicação de sanções, cuja racionalidade se ancora em uma lógica retributiva e estatal de controle social. Nesse paradigma, o conflito tende a ser concebido como uma anomalia a ser corrigida por meio da intervenção normativa, sendo reduzido à violação de uma regra jurídica previamente estabelecida. Essa perspectiva, embora tenha desempenhado papel relevante na organização das sociedades contemporâneas, revela-se progressivamente insuficiente diante da complexidade dos conflitos atuais, que extrapolam a dimensão estritamente jurídica e incorporam elementos sociais, culturais, emocionais e relacionais.

A lógica litigiosa estrutura-se a partir de uma matriz binária que opõe partes em disputa, como autor e réu, culpado e inocente, atribuindo ao Estado a função de árbitro final responsável por declarar o direito e impor uma decisão. Tal configuração tende a simplificar o conflito, deslocando-o de seu contexto relacional para uma arena formalizada, onde prevalecem estratégias argumentativas e técnicas jurídicas. Nesse processo, as narrativas dos sujeitos envolvidos são frequentemente fragmentadas e reinterpretadas à luz de categorias normativas, o que compromete a compreensão integral do conflito e limita as possibilidades de construção de soluções mais abrangentes e transformadoras.

Como observa Zehr (2002), ao redefinir o crime como uma violação de pessoas e de relacionamentos, evidencia-se que o modelo tradicional de justiça não apenas desconsidera as necessidades das vítimas, mas também

falha em promover a responsabilização efetiva dos ofensores e a participação da comunidade. Para o autor, a justiça retributiva concentra-se em perguntas como "qual lei foi violada?" e "qual punição é merecida?", enquanto uma abordagem mais adequada deveria questionar "quem foi prejudicado?", "quais são suas necessidades?" e "quem tem a obrigação de reparar o dano?" (Zehr, 2002, p. 25). Essa mudança de enfoque revela a limitação estrutural do paradigma punitivo, que tende a obscurecer as dimensões humanas do conflito em favor de uma resposta formal e padronizada.

Diante desse cenário, evidencia-se que o paradigma litigioso, embora ainda predominante, mostra-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas por formas mais eficazes e humanizadas de gestão de conflitos. A superação desse modelo exige a incorporação de abordagens que valorizem o diálogo, a participação e a corresponsabilização, abrindo espaço para uma racionalidade jurídica orientada à promoção da Cultura de Paz.

7.1.1. A lógica punitiva e seus limites na gestão dos conflitos

A lógica punitiva que sustenta o modelo jurídico tradicional parte do pressuposto de que a imposição de sanções constitui o principal instrumento de controle social e de prevenção de comportamentos desviantes. Todavia, essa concepção tem sido amplamente criticada por sua incapacidade de lidar com a complexidade dos conflitos contemporâneos, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e dinâmicas sociais mais amplas. Ao privilegiar a punição como resposta central, o sistema jurídico tende a negligenciar aspectos fundamentais do conflito, como suas causas estruturais, seus impactos emocionais e suas implicações para as relações sociais.

A crítica a esse modelo não implica negar a importância da responsabilização, mas questionar a forma como ela é operacionalizada. A responsabilização, quando reduzida à aplicação de uma sanção, perde seu potencial transformador e passa a operar como mecanismo de exclusão. Nesse sentido, Braithwaite (2002) argumenta que sistemas baseados exclusivamente na punição podem produzir efeitos criminógenos, na medida em que reforçam identidades desviantes e dificultam a reintegração social dos indivíduos.

Para o autor, abordagens mais eficazes são aquelas que combinam responsabilização com reintegração, permitindo que o sujeito reconheça o dano causado e participe ativamente de sua reparação. Tal limitação revela não apenas um problema de técnica jurídica, mas uma insuficiência mais ampla na compreensão do conflito como fenômeno social complexo.

7.1.1.1. A centralidade da punição e seus efeitos excludentes

A ênfase na punição como resposta privilegiada ao conflito está diretamente relacionada à ideia de que o desvio deve ser corrigido por meio da imposição de consequências negativas ao infrator. No entanto, essa abordagem tende a produzir efeitos que vão além da simples responsabilização, contribuindo para a estigmatização e a marginalização dos indivíduos. A aplicação de sanções, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, pode reforçar processos de exclusão e aprofundar vulnerabilidades, dificultando a reinserção social e perpetuando ciclos de violência.

Dignan (2005) destaca que o sistema tradicional de justiça falha ao não considerar adequadamente as necessidades das vítimas, limitando-se a uma resposta formal que pouco contribui para a reparação dos danos. Nesse sentido, a punição, ao invés de restaurar relações, tende a interrompê-las, criando barreiras para o diálogo e para a construção de soluções compartilhadas. Além disso, ao centrar-se na figura do infrator, o sistema jurídico frequentemente invisibiliza o sofrimento das vítimas e ignora o papel da comunidade na gestão dos conflitos.

7.1.1.2. A estrutura adversarial e a limitação do diálogo

Outro elemento central do paradigma punitivo é sua estrutura adversarial, que transforma o conflito em uma disputa formal entre partes, mediada por profissionais do Direito e decidida por uma autoridade externa. Nesse modelo, o processo judicial privilegia a argumentação estratégica e a busca pela vitória, em detrimento da construção de soluções consensuais e do restabelecimento das relações sociais. Johnstone (2011) observa que o sistema de justiça convencional reduz a participação direta das partes, limitando suas possibilidades de expressão e de envolvimento na resolução do conflito.

Essa configuração compromete o potencial pedagógico do conflito, na medida em que impede a construção de espaços de diálogo e de aprendizagem. Freire (1987) enfatiza que o diálogo é elemento central nos processos de formação humana, sendo condição para o desenvolvimento da consciência crítica e para a transformação das relações sociais. A ausência de práticas dialógicas no tratamento dos conflitos contribui para a reprodução de padrões autoritários e para a negação da autonomia dos sujeitos.

7.1.2. A judicialização da vida social e a insuficiência do modelo litigioso

A judicialização da vida social representa um dos fenômenos mais significativos das sociedades contemporâneas, caracterizando-se pela expansão do papel do Judiciário na resolução de conflitos que, em outros contextos, seriam tratados por meio de mecanismos informais ou comunitários. Embora esse processo esteja associado à ampliação do acesso aos direitos, também revela uma dependência excessiva de soluções heterônomas, nas quais as decisões são impostas por terceiros, sem a participação efetiva dos envolvidos.

Cappelletti e Garth (1988) destacam que a efetividade do acesso à justiça depende da capacidade do sistema de oferecer respostas que sejam não apenas juridicamente corretas, mas também socialmente adequadas. No entanto, o modelo litigioso, ao privilegiar a decisão final, representada pela sentença, como principal resultado do processo, tende a negligenciar o percurso relacional que constitui o conflito. As partes são frequentemente afastadas do processo decisório, o que limita sua capacidade de compreender o conflito e de desenvolver habilidades para sua gestão.

Além disso, a simplificação dos conflitos em categorias jurídicas abstratas compromete a qualidade das soluções produzidas, que muitas vezes não atendem às expectativas das partes nem contribuem para a prevenção de novos conflitos. Zehr (2002, p. 37) afirma que "[...] a justiça deve envolver as partes interessadas na busca de soluções que promovam a reparação e a restauração das relações", destacando a importância de processos participativos e orientados à transformação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o paradigma litigioso, embora ainda dominante, não é suficiente para responder às demandas con-

temporâneas por formas mais eficazes, inclusivas e humanizadas de gestão de conflitos. A superação desse modelo exige a incorporação de abordagens que valorizem o diálogo, a participação e a corresponsabilização, abrindo espaço para a construção de uma nova racionalidade jurídica orientada à promoção da Cultura de Paz.

Nesse sentido, sustenta-se que a permanência do paradigma litigioso revela não apenas suas limitações operacionais, mas também a necessidade de reorientação do Direito para práticas mais dialógicas e socialmente comprometidas.

7.2. A justiça restaurativa como paradigma jurídico-pedagógico

A crise do paradigma litigioso evidencia a necessidade de reconfiguração das formas de tratamento dos conflitos, abrindo espaço para abordagens que integrem dimensões jurídicas, sociais e pedagógicas. Nesse contexto, a justiça restaurativa afirma-se como paradigma que desloca o eixo do Direito da sanção para a reparação, da imposição para o diálogo e da centralidade estatal para a participação dos sujeitos.

Braithwaite (2002) complementa esse entendimento ao defender a articulação entre responsabilização e reintegração social, enquanto Dignan (2005) evidencia a insuficiência do modelo tradicional em atender às necessidades das vítimas. Em conjunto, tais contribuições reforçam a necessidade de práticas participativas e orientadas à reconstrução das relações sociais.

Nesse sentido, Zehr (2002) propõe uma inversão das perguntas centrais da justiça: em vez de indagar "qual lei foi violada?" e "qual punição é merecida?", o paradigma restaurativo questiona "quem foi prejudicado?", "quais são suas necessidades?" e "quem tem a responsabilidade de reparar o dano?". Essa mudança de enfoque revela uma concepção ampliada de justiça, que valoriza a experiência dos sujeitos e reconhece o potencial transformador do conflito.

A partir dessa perspectiva, a justiça restaurativa insere-se no movimento mais amplo de crítica ao formalismo jurídico e à rigidez dos modelos tradicionais de resolução de conflitos, aproximando-se de correntes que defendem a humanização do Direito e a valorização de práticas dialógicas. Johnstone (2011) destaca que a justiça restaurativa representa uma mudança de valores no campo jurídico, ao priorizar a restauração das relações

sociais em detrimento da mera aplicação de sanções, promovendo uma justiça mais sensível às necessidades humanas.

7.2.1. Fundamentos teóricos da justiça restaurativa

A consolidação da justiça restaurativa como paradigma jurídico encontra respaldo em diferentes matrizes teóricas que convergem na crítica ao modelo retributivo e na valorização de abordagens participativas e inclusivas. Entre essas matrizes, destacam-se a criminologia crítica, a teoria do conflito e as abordagens pedagógicas voltadas à formação de sujeitos autônomos e capazes de gerir conflitos de forma construtiva.

No campo da criminologia, a justiça restaurativa emerge como resposta às limitações do sistema penal tradicional, especialmente no que se refere à sua incapacidade de promover a reintegração social e de atender às necessidades das vítimas. Zehr (2002) identifica três pilares fundamentais da justiça restaurativa: o reconhecimento do dano, a responsabilização dos envolvidos e a participação da comunidade na construção das soluções. Esses elementos refletem uma concepção de justiça orientada à restauração das relações sociais, em oposição à lógica punitiva que privilegia a aplicação de sanções.

Além disso, Braithwaite (2002) contribui para o desenvolvimento teórico da justiça restaurativa ao introduzir o conceito de "reintegração", defendendo que processos de responsabilização eficazes são aqueles que combinam o reconhecimento do erro com a reinserção do indivíduo na comunidade. Para o autor, práticas que promovem a vergonha reintegrativa, isto é, a reprovação do comportamento sem rejeição da pessoa, são mais eficazes na prevenção de novos conflitos, pois fortalecem os vínculos sociais e incentivam mudanças de comportamento.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão relacional da justiça restaurativa, que reconhece que os conflitos não podem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser analisados em seus contextos sociais e culturais. Dignan (2005) destaca que o sistema tradicional de justiça falha ao não considerar adequadamente as necessidades das vítimas, limitando-se a uma resposta formal que pouco contribui para a reparação dos danos e para a restauração das relações.

7.2.1.1. A centralidade do diálogo e da corresponsabilização

A centralidade do diálogo constitui um dos elementos estruturantes da justiça restaurativa, diferenciando-a profundamente do modelo adversarial. Enquanto o sistema tradicional privilegia a argumentação estratégica e a disputa entre as partes, o paradigma restaurativo promove espaços de comunicação nos quais os sujeitos podem expressar suas experiências, reconhecer os impactos de suas ações e participar ativamente da construção das soluções.

Nesse contexto, o diálogo não é compreendido apenas como técnica de comunicação, mas como prática ética e política que possibilita a construção de relações mais horizontais e democráticas. Freire (1987) enfatiza que o diálogo é condição fundamental para a formação da consciência crítica, sendo por meio dele que os sujeitos se reconhecem como protagonistas de sua própria história. Ao incorporar essa dimensão, a justiça restaurativa amplia o papel do Direito, aproximando-o de uma perspectiva educativa e emancipatória.

A corresponsabilização, por sua vez, emerge como princípio que desloca a responsabilidade do indivíduo isolado para um contexto relacional mais amplo. Isso significa reconhecer que os conflitos são produzidos em contextos sociais e que sua resolução exige a participação de todos os envolvidos, incluindo a comunidade. Pranis (2005) destaca que os processos restaurativos criam espaços seguros nos quais os participantes podem assumir responsabilidades de forma significativa, promovendo a reconstrução dos vínculos sociais.

7.2.1.2. A reparação como eixo estruturante da justiça restaurativa

A reparação dos danos constitui o eixo central da justiça restaurativa, representando uma ruptura com a lógica punitiva que orienta o sistema tradicional. Enquanto o modelo retributivo enfatiza a aplicação de sanções como forma de resposta ao conflito, a justiça restaurativa prioriza a identificação e a reparação dos danos causados, reconhecendo que esses danos podem ser de natureza material, emocional ou simbólica.

Nesse sentido, a reparação não se limita à restituição de bens ou à compensação financeira, mas envolve processos mais amplos de reconhe-

cimento, responsabilização e reconstrução das relações. Dignan (2005) destaca que a reparação, quando construída de forma participativa, contribui para a satisfação das necessidades das vítimas e para a transformação dos ofensores, promovendo mudanças que vão além da dimensão jurídica.

Além disso, a ênfase na reparação permite a construção de soluções mais adequadas às especificidades dos conflitos, evitando a padronização típica do sistema tradicional. Essa flexibilidade constitui um dos principais diferenciais da justiça restaurativa, na medida em que possibilita respostas mais sensíveis às realidades locais e às necessidades dos sujeitos envolvidos.

7.2.2. A dimensão pedagógica do direito na perspectiva restaurativa

A incorporação da justiça restaurativa ao campo jurídico implica uma reconfiguração da função do Direito, que passa a ser compreendido não apenas como instrumento de regulação social, mas também como ferramenta pedagógica na formação de sujeitos e na construção de relações sociais mais justas. Essa dimensão pedagógica manifesta-se na medida em que os processos restaurativos promovem aprendizagem social, desenvolvimento de competências comunicativas e fortalecimento da consciência crítica.

Nesse sentido, a aproximação entre Direito e Educação revela-se fundamental para a consolidação de uma Cultura de Paz, entendida como a capacidade de enfrentar conflitos de forma ética, dialógica e não violenta. Freire (1987) enfatiza que a educação deve promover a autonomia e a participação dos sujeitos, contribuindo para a transformação da realidade. Ao incorporar princípios restaurativos, o Direito amplia seu potencial formativo, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e participativa.

A dimensão pedagógica do Direito, nessa perspectiva, não se limita ao ambiente escolar, mas se estende a todos os espaços sociais nos quais os conflitos são vivenciados. A justiça restaurativa, ao promover processos de diálogo e corresponsabilização, contribui para a formação de sujeitos capazes de gerir conflitos de forma construtiva, fortalecendo os vínculos sociais e promovendo a convivência democrática.

Assim, ao integrar dimensões jurídicas e pedagógicas, entende-se que a justiça restaurativa não apenas amplia o repertório de atuação do Direito, mas também tensiona suas bases tradicionais, abrindo espaço para novas

formas de compreensão e intervenção sobre os conflitos sociais.

Mais do que oferecer respostas prontas, a perspectiva restaurativa redefine a justiça como prática construída nas relações, na escuta e na reconstrução dos vínculos sociais. Assim, o Direito afirma-se como instrumento ético e pedagógico comprometido com a promoção da Cultura de Paz.

7.3. A aplicação da justiça restaurativa no contexto escolar e social

A consolidação da justiça restaurativa atinge maior relevância quando aplicada às práticas sociais, especialmente no contexto educacional. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, revela-se ambiente privilegiado para a ressignificação dos conflitos e para a construção de relações mais dialógicas e inclusivas.

Nesse contexto, a forma como esses conflitos são tratados revela a concepção de educação e de justiça adotada pelas instituições. Tradicionalmente, a resposta escolar tem reproduzido a lógica punitiva do sistema jurídico, por meio de práticas disciplinares baseadas na sanção, na exclusão e na imposição de autoridade.

Essa abordagem, além de não resolver os conflitos de forma efetiva, contribui para a reprodução de desigualdades e para o enfraquecimento dos vínculos entre os sujeitos. Ao privilegiar medidas como suspensões e expulsões, a escola reforça processos de estigmatização e rompe com seu papel formativo, transformando-se em espaço de controle, e não de aprendizagem. Nesse contexto, a justiça restaurativa apresenta-se como alternativa capaz de ressignificar a gestão dos conflitos escolares, ao promover práticas baseadas no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilização.

7.3.1. Práticas restaurativas no ambiente escolar

A implementação de práticas restaurativas no ambiente escolar representa uma mudança significativa na forma de compreender e tratar os conflitos, ao deslocar o foco da punição para a construção coletiva de soluções. Essas práticas, fundamentadas nos princípios da justiça restaurativa, buscam criar espaços de diálogo nos quais os sujeitos possam expressar suas experiências, reconhecer os impactos de suas ações e participar ati-

vamente da resolução dos conflitos.

No Brasil, a expansão dessas práticas tem sido impulsionada por políticas públicas e iniciativas institucionais que reconhecem o potencial da justiça restaurativa na promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e na prevenção da violência escolar. O Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução nº 225/2016, e de programas de capacitação, tem incentivado a adoção de metodologias restaurativas em diferentes contextos, incluindo o educacional (Brasil, 2021). Essas iniciativas refletem uma compreensão ampliada do papel do Direito, que passa a atuar não apenas na repressão, mas também na promoção de práticas educativas e preventivas.

Entre as principais práticas restaurativas utilizadas nas escolas, destacam-se os círculos restaurativos, a mediação escolar e as conferências familiares. Cada uma dessas metodologias apresenta características específicas, mas todas compartilham o objetivo de promover o diálogo, a escuta e a corresponsabilização, contribuindo para a construção de soluções mais adequadas e para o fortalecimento dos vínculos comunitários.

7.3.1.1. Os círculos restaurativos como prática pedagógica

Os círculos restaurativos constituem uma das ferramentas mais emblemáticas da justiça restaurativa no contexto escolar, sendo amplamente utilizados tanto para a resolução de conflitos quanto para o fortalecimento das relações entre os membros da comunidade escolar. Caracterizados por sua estrutura horizontal e pela valorização da participação de todos os envolvidos, os círculos criam um espaço seguro no qual os participantes podem compartilhar experiências, expressar sentimentos e construir coletivamente respostas para os conflitos.

Pranis (2005) destaca que os círculos restaurativos não se limitam à resolução de problemas pontuais, mas desempenham função pedagógica ao promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, escuta ativa e respeito às diferenças. Nesse sentido, os círculos funcionam como espaços de aprendizagem, nos quais os sujeitos são convidados a refletir sobre suas ações, reconhecer seus impactos e assumir responsabilidades.

Do ponto de vista pedagógico, os círculos restaurativos alinham-se à perspectiva da educação dialógica proposta por Freire (1987), ao promove-

rem a participação ativa dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. Ao contrário de modelos educativos baseados na transmissão vertical de conteúdos, os círculos valorizam a experiência dos participantes e reconhecem o conflito como oportunidade de aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

7.3.1.2. A mediação escolar e a formação de sujeitos autônomos

A mediação escolar constitui outra prática relevante no âmbito da justiça restaurativa, sendo caracterizada pela atuação de um terceiro imparcial que auxilia as partes na construção de soluções consensuais. Diferentemente do modelo adjudicatório, no qual a decisão é imposta por uma autoridade externa, a mediação valoriza a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de dialogar e negociar.

Nesse contexto, a mediação assume um papel pedagógico ao promover o desenvolvimento de competências comunicativas e de resolução de problemas, fundamentais para a convivência social. Rosenberg (2006), ao desenvolver a teoria da comunicação não violenta, enfatiza a importância da escuta empática e da expressão autêntica como elementos centrais para a construção de relações saudáveis. Essas habilidades, quando desenvolvidas no ambiente escolar, contribuem para a formação de sujeitos capazes de lidar com conflitos de forma construtiva e responsável.

Além disso, a mediação escolar contribui para a democratização das relações institucionais, ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direito e participantes ativos na gestão dos conflitos. Essa perspectiva rompe com modelos autoritários de disciplina e promove a construção de uma cultura institucional baseada no respeito, na participação e na corresponsabilização.

7.3.2. A justiça restaurativa como instrumento de construção da Cultura de Paz

A incorporação das práticas restaurativas no contexto escolar e social está diretamente relacionada à promoção de uma Cultura de Paz, entendida como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e buscam prevenir conflitos por meio do diálogo e da coopera-

ção. Nesse sentido, a justiça restaurativa contribui para a construção de uma nova cultura jurídica e social, na qual o conflito deixa de ser percebido como ameaça e passa a ser compreendido como oportunidade de transformação.

Reardon (2001) destaca que a educação para a paz deve estar orientada à formação de sujeitos capazes de agir de forma ética e responsável, promovendo a justiça social e o respeito aos direitos humanos. Ao integrar práticas restaurativas ao ambiente educacional, cria-se um espaço propício para o desenvolvimento dessas competências, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a convivência democrática.

Além disso, a justiça restaurativa fortalece os vínculos comunitários e promove a participação social, elementos essenciais para a consolidação de uma Cultura de Paz. Lederach (2005) enfatiza que a construção da paz exige a valorização das relações humanas e a criação de processos que promovam a reconciliação, especialmente em contextos marcados por conflitos e desigualdades.

7.3.2.1. A escola como espaço de transformação social

A escola, enquanto instituição social, desempenha papel fundamental na formação de valores e na construção de práticas sociais. Ao adotar a justiça restaurativa como abordagem para a gestão de conflitos, a escola transforma-se em espaço de experimentação de novas formas de convivência, baseadas no diálogo, na escuta e na corresponsabilização.

Freire (1987) enfatiza que a educação deve ser prática de liberdade, orientada à transformação da realidade por meio da ação consciente dos sujeitos. Nesse sentido, a incorporação de práticas restaurativas no ambiente escolar contribui para a formação de indivíduos capazes de atuar de forma crítica e responsável na sociedade, promovendo mudanças que ultrapassam os limites da instituição escolar.

7.3.2.2. Desafios e perspectivas da implementação restaurativa

Apesar de seus avanços, a implementação da justiça restaurativa enfrenta desafios significativos, que vão desde a resistência institucional até

a necessidade de formação adequada dos profissionais envolvidos. A transição de um modelo punitivo para uma abordagem restaurativa exige uma mudança cultural profunda, que envolve a revisão de concepções sobre o conflito, a autoridade e o papel das instituições.

Nesse sentido, a consolidação da justiça restaurativa depende da articulação entre políticas públicas, formação continuada e engajamento da comunidade. Programas institucionais, redes de apoio e iniciativas interdisciplinares são fundamentais para garantir a sustentabilidade dessas práticas e ampliar seu impacto social.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o paradigma jurídico tradicional, estruturado sob a lógica do litígio e da punição, apresenta limitações significativas diante da complexidade dos conflitos contemporâneos. Ao reduzir o conflito à violação normativa e priorizar respostas sancionatórias, o modelo retributivo mostra-se insuficiente para abarcar as dimensões sociais, emocionais e relacionais que atravessam as experiências concretas dos sujeitos. Tal limitação não se expressa apenas na fragilidade das soluções produzidas, mas também na reprodução de práticas excludentes, na invisibilização das vítimas e no enfraquecimento dos vínculos comunitários.

Nesse cenário, a justiça restaurativa projeta-se como um paradigma jurídico-pedagógico que tensiona as bases tradicionais do Direito e propõe uma reconfiguração de suas finalidades. Ao deslocar o foco da punição para a reparação, da imposição para o diálogo e da centralidade estatal para a participação ativa dos sujeitos envolvidos, essa abordagem introduz uma nova racionalidade jurídica, orientada à reconstrução das relações sociais e à produção de respostas mais sensíveis às necessidades humanas. A mudança de perspectiva proposta por Zehr, ao priorizar as pessoas e os danos concretos em detrimento da abstração normativa, evidencia o alcance dessa transformação.

A incorporação dessa perspectiva implica reconhecer a função pedagógica do Direito como dimensão constitutiva de sua atuação. O Direito passa a ser compreendido não apenas como mecanismo de regulação, mas como espaço de formação, no qual se produzem aprendizagens sobre

convivência, responsabilidade e alteridade. Essa compreensão aproxima o campo jurídico das concepções da educação crítica, especialmente ao valorizar o diálogo, a escuta e a participação como elementos centrais na construção de relações mais justas e democráticas.

No contexto educacional, a presença da justiça restaurativa revela possibilidades particularmente significativas. A escola, enquanto espaço de socialização e formação, apresenta-se como ambiente privilegiado para a ressignificação do conflito e para a construção de práticas orientadas à Cultura de Paz. As experiências com círculos restaurativos, mediação escolar e outras metodologias dialógicas apontam para caminhos que vão além da simples resolução de conflitos, alcançando o fortalecimento dos vínculos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de sujeitos capazes de lidar com as diferenças de forma construtiva.

Ao mesmo tempo, a presença de desafios estruturais e culturais indica que a incorporação da justiça restaurativa não se limita à adoção de técnicas ou procedimentos. Trata-se de um processo que envolve a revisão de concepções profundamente enraizadas sobre o conflito, a autoridade e o papel das instituições. A necessidade de formação continuada, de políticas públicas consistentes e de articulação entre diferentes campos do saber evidencia que essa transformação se constrói de forma gradual, em diálogo constante com as práticas sociais.

A justiça restaurativa amplia o papel do Direito ao integrá-lo a uma dimensão pedagógica, orientada à formação de sujeitos capazes de gerir conflitos de forma ética, dialógica e responsável. Nesse processo, o Direito deixa de atuar apenas como instrumento de regulação e passa a constituir espaço de aprendizagem e transformação social.

Mais do que oferecer respostas prontas, a perspectiva restaurativa redefine a justiça como prática construída nas relações, na escuta e na reconstrução dos vínculos sociais. Assim, o Direito afirma-se como instrumento ético e pedagógico comprometido com a promoção da Cultura de Paz.

Referências

BAZEMORE, Gordon; SCHIFF, Mara (org.). **Juvenile justice reform and restorative justice: building theory and policy from practice**. Cullompton: Willan Publishing, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ nº 225. Brasília, 2016. Disponível em: https://bibliotecadigital.cnj.jus.br/handle/123456789/347. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual sobre programas de justiça restaurativa**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.cnj.jus.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Justiça restaurativa**. Brasília, 2015. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRAITHWAITE, John. **Restorative justice and responsive regulation**. Oxford: Oxford University Press, 2002. Disponível em: https://library.oapen.org/bitstream/id/5c4d7f44/restorative_justice.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

DEUTSCH, Morton; COLEMAN, Peter; MARCUS, Eric (org.). **The handbook of conflict resolution: theory and practice**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

DIGNAN, James. **Understanding victims and restorative justice**. Maidenhead: Open University Press, 2005.

DÜNKEL, Frieder; GRZYWA-HOLTON, M.; HORSFIELD, P. (org.). **Restorative justice and mediation in penal matters**: a stock-taking of legal issues, implementation strategies and outcomes in 36 European countries. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAVRIELIDES, Theo. **Restorative justice theory and practice**: addressing the discrepancy between normative theories and practice. London: RJ4All Publications, 2011.

HARRIS, Ian; MORRISON, Mary Lee. **Peace education**. Jefferson: McFarland, 2003.

JOHNSTONE, Gerry. **Restorative justice**: ideas, values, debates. 2. ed. London: Routledge, 2011.

JOHNSTONE, Gerry; VAN NESS, Daniel W. (org.). **Handbook of restorative justice**. Cullompton: Willan Publishing, 2007.

LEDERACH, John Paul. **Building peace**: sustainable reconciliation in divided societies. Washington: United States Institute of Peace Press, 1997.

LEDERACH, John Paul. **The moral imagination: the art and soul of building peace**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LIVIANU, Roberto (org.). **Justiça restaurativa e sistema de justiça penal**: contribuições para o debate. São Paulo: IBCCRIM, 2014. Disponível em: https://books.scielo.org. Acesso em: 30 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Ministério Público. **Justiça restaurativa e um futuro melhor**. Belo Horizonte: MPMG, 2020. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

PRANIS, Kay. **The little book of circle processes**: a new/old approach to peacemaking. Intercourse: Good Books, 2005.

REARDON, Betty A. **Educating for a culture of peace in a gender perspective**. Paris: UNESCO, 2001.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SCURO NETO, Pedro. **Justiça restaurativa e mediação penal**. São Paulo: IBCCRIM, 2012.

SILVA, Gidalti Guedes da (org.). **Experiências de justiça restaurativa no Brasil**. Brasília: Blimunda, 2023. Disponível em: https://editorablimunda.com.br. Acesso em: 30 abr. 2026.

STRANG, Heather; BRAITHWAITE, John (org.). **Restorative justice and civil society**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SULLIVAN, Dennis; TIFFT, Larry. **Handbook of restorative justice**: a global perspective. London: Routledge, 2006.

ZEHR, Howard. **Changing lenses**: a new focus for crime and justice. Scottdale: Herald Press, 1990.

ZEHR, Howard. **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça, 2012. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_sedh_justica_restaurativa.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

ZEHR, Howard. **The little book of restorative justice**. Intercourse: Good Books, 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/littlebook_justicarestaurativa.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

CAPÍTULO 8

Cultura do consenso e mediação tributária: fundamentos pedagógicos para uma cultura de paz na relação entre o estado e os contribuintes

Carlos Henrique Machado
Jéssica Gonçalves Formigheri

Introdução

A crescente complexidade das relações entre Estado e contribuintes tem evidenciado a necessidade de superação de modelos estritamente adversariais de gestão dos conflitos tributários. Tradicionalmente marcada pela lógica da imposição estatal, da fiscalização coercitiva e da judicialização das controvérsias, a relação tributária brasileira desenvolveu-se sob forte influência da denominada cultura da sentença, caracterizada pela centralidade da decisão heterocompositiva e pela reduzida participação dos sujeitos envolvidos na construção de soluções.

Todavia, as transformações observadas no âmbito do acesso à justiça, especialmente após a consolidação do chamado sistema multiportas de tratamento de conflitos, têm estimulado a incorporação de instrumentos consensuais em diversos ramos do Direito, inclusive no Direito Tributário. Nesse contexto, a mediação apresenta-se como mecanismo apto a promover o diálogo, restaurar a comunicação entre Estado e contribuintes e construir soluções colaborativas compatíveis com os limites impostos pela legalidade tributária.

Mais do que uma técnica procedimental destinada à redução da litigiosidade, a mediação tributária pode ser compreendida como expressão de uma nova racionalidade jurídica fundada na cultura do consenso, na cooperação e na corresponsabilidade social. Sob essa perspectiva, a relação tributária deixa de ser percebida exclusivamente como espaço de tensão entre arrecadação e resistência fiscal, passando a constituir um ambiente

propício ao fortalecimento da confiança institucional, da cidadania fiscal e da legitimidade democrática.

Diante desse cenário, o presente estudo tem por objetivo analisar os fundamentos da cultura do consenso aplicados à mediação tributária, examinando experiências nacionais e internacionais e investigando de que forma os pressupostos pedagógicos da educação fiscal podem contribuir para a construção de uma Cultura de Paz na relação entre Estado e contribuintes. Busca-se demonstrar que a efetividade dos mecanismos consensuais depende não apenas de alterações normativas e institucionais, mas também da formação de uma consciência cidadã voltada à cooperação, ao diálogo e ao reconhecimento do tributo como instrumento de concretização do interesse coletivo.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa adota abordagem qualitativa, utilizando o método dedutivo e as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e comparativa. Para tanto, foram analisadas fontes doutrinárias, normativas e experiências estrangeiras relacionadas à mediação tributária, com o objetivo de identificar elementos aptos a contribuir para o fortalecimento da cultura do consenso e da educação fiscal no contexto brasileiro.

8.1. Cultura do consenso e mediação

A discussão acerca da cultura do consenso insere-se no contexto das transformações contemporâneas dos sistemas de tratamento dos conflitos, especialmente diante da insuficiência do modelo tradicional centrado na jurisdição estatal e na adjudicação das controvérsias. No Brasil, a consolidação desse movimento ganhou destaque a partir da Resolução n. 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, da Lei n. 13.140/2015 (Lei de Mediação) e do Código de Processo Civil de 2015, diplomas que passaram a estimular a utilização de mecanismos consensuais como instrumentos legítimos de acesso à justiça e de pacificação social.

A cultura do consenso pode ser compreendida como um modelo de tratamento dos conflitos fundamentado na participação ativa dos envolvidos, na valorização do diálogo e na construção cooperativa de soluções. Diferentemente da cultura da sentença, caracterizada pela transferência do poder decisório a um terceiro investido de autoridade estatal, a cultu-

ra consensual privilegia a autonomia dos sujeitos para a gestão de suas próprias controvérsias. Nesse contexto, o conflito deixa de ser percebido apenas como um problema jurídico a ser solucionado mediante imposição de uma decisão e passa a ser compreendido como um fenômeno relacional, passível de transformação por meio da comunicação e da cooperação entre os envolvidos.

A mediação ocupa posição central nesse paradigma. Trata-se de método autocompositivo no qual um terceiro imparcial e sem poder decisório auxilia os participantes a restabelecerem o diálogo, identificarem interesses subjacentes e construírem, por si próprios, soluções adequadas para a controvérsia. Diferentemente da lógica adjudicatória, em que o resultado é imposto por uma autoridade externa, a mediação pressupõe o protagonismo das partes, a corresponsabilidade na tomada de decisões e o reconhecimento da capacidade dos indivíduos de administrar seus próprios conflitos.

A cultura do consenso está diretamente associada à valorização de determinados símbolos e valores que lhe conferem identidade própria. Entre eles, destacam-se o empoderamento dos participantes, a autonomia decisória, a alteridade, a fraternidade, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades sociais. Esses elementos representam uma ruptura com a lógica adversarial tradicional, baseada na competição, na polarização das posições jurídicas e na busca de vencedores e vencidos. Ao contrário, a mediação busca promover um ambiente colaborativo, no qual os interesses das partes possam ser compreendidos e trabalhados de forma construtiva.

Nessa perspectiva, a comunicação assume papel fundamental. Muitos conflitos decorrem da interrupção do diálogo, de falhas comunicacionais ou da incapacidade dos envolvidos de reconhecer as necessidades e perspectivas do outro. Por essa razão, a mediação estrutura-se a partir de técnicas voltadas ao resgate da comunicação, à escuta ativa, à empatia e ao reconhecimento mútuo. O mediador não atua como julgador nem como conselheiro, mas como facilitador do diálogo, auxiliando os participantes a reconstruírem canais de comunicação e a desenvolverem soluções que atendam aos interesses de todos os envolvidos.

Outro aspecto relevante da cultura do consenso é a substituição da lógica do "ganha-perde" pela lógica cooperativa do "ganha-ganha". Enquanto o processo judicial tradicional tende a reforçar posições antagônicas e a estimular estratégias competitivas, a mediação procura construir soluções

mutuamente satisfatórias, capazes de preservar relacionamentos, reduzir custos emocionais e ampliar a efetividade dos resultados alcançados. A cooperação deixa de ser um elemento secundário para se tornar um valor estruturante do próprio processo de gestão dos conflitos.

Além disso, a cultura do consenso demanda uma formação interdisciplinar dos profissionais envolvidos. O domínio exclusivo da dogmática jurídica mostra-se insuficiente para lidar com a complexidade dos conflitos humanos. Torna-se necessária a incorporação de conhecimentos provenientes da psicologia, da sociologia, da comunicação e de outras áreas capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências relacionais e comportamentais. Nesse sentido, habilidades como escuta ativa, empatia, inteligência emocional, negociação e comunicação não violenta assumem papel indispensável na atuação dos mediadores e demais operadores do sistema de justiça.

Contudo, a implementação efetiva da cultura do consenso ainda enfrenta desafios significativos. Conforme apontado pela literatura especializada, a tradição jurídica brasileira permanece fortemente vinculada aos símbolos da cultura da sentença, reproduzindo práticas marcadas pelo formalismo, pela centralidade do Poder Judiciário e pela excessiva valorização da decisão adjudicada. Em muitos casos, a própria mediação é compreendida apenas como instrumento destinado à obtenção de acordos, desconsiderando sua dimensão transformadora voltada ao fortalecimento da autonomia, da comunicação e das relações interpessoais.

Dessa forma, a consolidação de uma autêntica cultura do consenso exige mais do que reformas legislativas. Requer uma transformação cultural ampla, capaz de promover novos valores, novas formas de compreensão do conflito e novas práticas profissionais. A mediação, nesse cenário, apresenta-se não apenas como técnica de resolução de controvérsias, mas como instrumento de democratização das relações sociais, de fortalecimento da cidadania e de construção de uma cultura jurídica pautada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade dos indivíduos pela gestão de seus próprios conflitos.

8.2. Mediação tributária e experiência comparada

A dimensão tributária da mediação evoca os ensinamentos de Luis Alberto Warat, ao propor a superação dos limites estritamente técnicos da arrecadação para atingir a compreensão do tributo como *ferramenta social*. Sob essa perspectiva, destaca-se a centralidade de elementos humanos da relação tributária, com ênfase na confiança, na legitimidade democrática e no diálogo entre o Estado e os contribuintes.

Reconhecer a relação tributária como *interação humana* sugere perceber que a arrecadação não se exaure apenas na técnica normativa, mas que igualmente se constrói a partir das dimensões afetivas e perceptivas do tributo: *sentir o sentimento do outro* [20]. Essa leitura propõe que a arquitetura institucional da mediação em matéria tributária deve ser concebida e instrumentalizada de modo a harmonizar-se com um sistema multiportas (Machado, 2021), em conformidade com os princípios da legalidade, da coerência orgânica e da disponibilidade motivada.

A mediação em matéria tributária *não significa uma renúncia estatal* pura e simples, mas, sim, a efetiva construção de entendimentos possíveis dentro de limites autorizados pela lei, restaurando os canais de comunicação e prevenindo os litígios[21].

Assim como a conciliação em matéria tributária, a mediação também propugna, prioritariamente, estabelecer filtros para as disputas submetidas ao crivo do Poder Judiciário, diferentemente do que ocorre com a arbitragem, que se apresenta como um mecanismo *substitutivo* e *excludente* da

---

20 Luis Alberto Warat surge como inspiração poética no campo da mediação, ao introduzir a pedagogia da sensibilidade e a escuta responsável como fundamentos capazes de transformar a linguagem jurídica em ponte, não em instrumento de violência. A mediação apresenta-se, assim, como um espaço de encontro, no qual a alteridade promove a redistribuição do poder simbólico e a lei reencontra a pessoa. Segundo ensina Warat, mediar implica esvaziar a xícara da certeza e se desprender do ego para abrir espaço ao outro, assumindo papel central a escuta ativa, a humildade cognitiva e o reconhecimento da complexidade dos afetos. Essa postura se coloca em contraposição ao formalismo procedimental e ao legalismo estrito, reafirmando a mediação como prática jurídica comprometida com o diálogo, a compreensão e a humanização das relações jurídicas (Warat, 2004).

21 Diego Faleck aponta que existem casos em que, da perspectiva pública, a mediação pode se revelar inapropriada: "Casos de grande repercussão constitucional por exemplo, casos criminais que necessitam de sanção pública, ou casos em que existam constantes violações de direitos por um litigante repetitivo podem não ser apropriados para a mediação" (Faleck, 2018, p. 122).

jurisdição convencional. O procedimento de mediação não assume um caráter invasivo, permitindo ao facilitador que atue de forma colaborativa e imparcial, sem qualquer poder decisório, limitando-se a pavimentar e conduzir o diálogo para que os próprios envolvidos construam uma solução.

A partir de estudos sobre a natureza psicológica dos conflitos, Carroll e Mackie demonstram que as tomadas de decisão em contextos de conflituosidade tendem a ser falhas e marcadas por certo grau de irracionalidade. As autoras destacam, nessa linha, que a mediação possui uma valiosa vocação para a obtenção de diversos benefícios, como o fortalecimento da reputação não conflituosa dos envolvidos, a economia dos custos associados à solução dos litígios, a concentração das cargas de negociação no foco dos problemas, a busca por maior objetividade na composição dos conflitos, a promoção de uma abordagem holística da controvérsia, a preservação da neutralidade necessária, o recurso a um aparato diversificado de ferramentas auxiliares, além da atuação pautada por energia, paciência e persistência (Carroll; Mackie, 2000).

Nas práticas da experiência comparada, a mediação tributária vem sendo estruturada a partir de diferentes conformações normativas e institucionais (Machado, 2026). Na Itália, o Decreto Legislativo nº 546/1992, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 50/2017, passou a prever os institutos designados como *reclamo* e *mediazione* como mecanismos consensuais voltados à resolução de controvérsias tributárias envolvendo os atos da *Agenzia delle Entrate*, com valores de até cinquenta mil euros. O modelo italiano estrutura-se como verdadeira etapa pré-litigiosa do procedimento tributário, permitindo aos contribuintes apresentarem reclamação acompanhada de proposta de mediação destinada à redeterminação do montante exigido. A análise é conduzida por estruturas administrativas autônomas em relação aos órgãos fiscalizatórios, incumbindo à autoridade tributária, nos casos de rejeição da proposta, apresentar, motivadamente, manifestação fundada na incerteza jurídica da controvérsia, na sustentabilidade da pretensão fiscal e na economicidade da atuação administrativa.

No Reino Unido, a mediação tributária também se desenvolveu durante a década de 1990, por intermédio do *Adjudicator's Office*, cuja função consiste em investigar reclamações relativas à atuação da administração tributária e fomentar soluções consensuais. O modelo britânico pode ser acionado tanto pelo contribuinte quanto pela autoridade fiscal, sobretudo

em hipóteses marcadas por incerteza quanto aos fatos ou à qualificação jurídica do lançamento tributário. A mediação é conduzida segundo parâmetros de celeridade, objetividade e imparcialidade, com soluções definitivas alcançadas em aproximadamente cinco meses. Além da tentativa de composição consensual, o *Adjudicator's Office* também aprecia as reclamações relacionadas a falhas na prestação dos serviços fazendários, aos atrasos administrativos, ao fornecimento de informações inadequadas, a condutas impróprias de agentes públicos e ao exercício inadequado de poderes discricionários, atuando o mediador como terceiro imparcial voltado à construção de soluções amigáveis para os litígios instaurados.

Na França, o Decreto nº 2002-612 instituiu o *médiateur* no âmbito do Ministério da Economia, Finanças e Indústria, incumbido de receber as reclamações individuais relacionadas ao funcionamento dos serviços públicos fazendários. O encaminhamento à mediação pressupõe prévia e frustrada tentativa administrativa por parte do usuário, cabendo ao *médiateur* formular recomendações aos órgãos questionados e apresentar relatório anual destinado ao aperfeiçoamento da atuação administrativa.

Na Espanha e em Portugal, iniciativas de mediação tributária ainda se encontram em estágio de amadurecimento doutrinário e institucional, embora os ordenamentos revelem crescente abertura aos mecanismos consensuais. No contexto espanhol, a doutrina defende a adoção de modelo inspirado no direito norte-americano, alicerçado em procedimento simples e conduzido por um terceiro neutro, destinado a facilitar a construção consensual da solução controvertida. A proposta conecta-se com estruturas de consensualidade existentes no sistema tributário espanhol, especialmente em torno das *actas con acuerdo*, buscando estimular elevados índices de cumprimento voluntário e permitir aos contribuintes ajustarem-se consensualmente à legalidade diante de situações de incerteza jurídica. Em Portugal, a discussão sobre a mediação tributária desenvolve-se em paralelo ao pioneirismo do Regime Jurídico da Arbitragem em Matéria Tributária, instituído pelo Decreto-Lei nº 10/2011. A doutrina portuguesa tem sustentado a possibilidade de adoção da mediação fiscal como uma etapa prévia à resolução judicial ou arbitral, desde que preservados os limites compatíveis com a transigibilidade das matérias tributárias, defendendo-se, inclusive, a criação de um regime jurídico próprio para o instituto.

Fora do contexto europeu, destacam-se as experiências de países como o México e os Estados Unidos da América. No México, o *Código Fiscal de la Federación* disciplina os *acuerdos conclusivos*, operacionalizados no âmbito da *Procuraduría de la Defensa del Contribuyente* como instrumentos alternativos destinados à proteção dos direitos do contribuinte. O mecanismo permite ao contribuinte, diante do exercício dos poderes de fiscalização, contestar as omissões ou os fatos apontados pela autoridade tributária mediante solicitação de acordo conclusivo, possibilitando a construção de soluções amigáveis desde o início da fiscalização até o momento posterior à lavratura do ato tributário definitivo. Nos Estados Unidos, a *tax mediation* desenvolve-se no âmbito do *Internal Revenue Service* (IRS), integrada aos mecanismos de *alternative dispute resolution*. Trata-se de um procedimento informal, confidencial, voluntário e não vinculante, estruturado como via consensual apta a permitir às partes que preservem o controle sobre a solução do conflito. A mediação revela-se especialmente adequada quando remanesce apenas uma questão controvertida específica, funcionando como instrumento destinado a evitar litígios prolongados e reduzir os custos associados aos processos de apelação e judicialização tributária.

No Brasil, malgrado avanços subnacionais em termos de mediação tributária, a exemplo da experiência pioneira do Município de Porto Alegre/RS, na forma da Lei Municipal nº 13.028/2022, o movimento é ainda embrionário. No Congresso Nacional tramita o Projeto de Lei Complementar nº 124/2022, que altera o Código Tributário Nacional e dispõe sobre normas gerais para solução de controvérsias, consensualidade e processo administrativo tributário e aduaneiro. A iniciativa preconiza que a lei estabelecerá os critérios e as condições para a mediação de controvérsias tributárias e aduaneiras, a ser exercida por terceiro sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxiliará e estimulará na identificação ou construção de soluções consensuais (art. 171-B). Estabelece, ainda, que a mediação tributária não caracteriza renúncia de receita para fins do art. 14 da Lei Complementar nº 101, de 2000.

Em paralelo, o Projeto de Lei nº 2.485/2022 propõe a instituição da mediação tributária no âmbito da União, como meio amplo de prevenção consensual de conflitos, seja na esfera administrativa ou judicial, acessível à Fazenda Pública Federal e aos contribuintes. A proposta parlamentar reconhece redutos de discricionariedade em termos de estabelecimento do

objeto mediável, a fim de que sejam definidos conflitos administrativos e judiciais, mediante juízos de conveniência e oportunidade, com vistas à recuperação de receitas não recolhidas espontaneamente pelo sujeito passivo ou ao reconhecimento da desoneração total ou parcial do tributo.

8.3. Fundamentos pedagógicos para uma cultura de paz na relação entre estado e contribuintes

Vítor Faveiro postula que o homem é um ser naturalmente social, cuja condição implica um dever individualizador que consiste em afetar aos fins da coletividade uma parte daquilo de que cada um dispõe particularmente. O tributo é um elemento inerente à qualidade da *socialidade* da pessoa humana, de modo que o dever de contribuir não é apenas uma imposição externa do Estado, mas, sim, uma decorrência natural e intrínseca da própria condição social do ser humano, que não pode prescindir da coletividade para existir e se desenvolver numa perspectiva de *perfectividade* (Faveiro, 2002).

A cidadania tributária naturalmente se conecta com o conceito de Vítor Faveiro, porquanto representa o meio pelo qual a sociedade e o Estado fazem incutir nos contribuintes esse dever fundamental intrínseco à condição social. Com efeito, assim como o dever de contribuir decorre da natureza social, pode-se dizer que a cidadania e a educação fiscal revelam-se essenciais para que os indivíduos internalizem conscientemente esse elo de ligação, acatando as responsabilidades correspondentes e participando ativamente do financiamento coletivo, não somente por uma imposição jurídica, mas por convicção cívica.

Os fundamentos pedagógicos para uma Cultura de Paz na relação entre o Estado e os contribuintes propõem garantir que o cidadão compreenda a legitimidade do tributo e participe do esforço comum necessário e inerente à condição socialmente estabelecida, promovendo um agir consciente e responsável perante o sistema fiscal.

A conexão inexorável entre cidadania, educação e moral em matéria tributária é temática profundamente desenvolvida por Clotilde Celorico Palma, apontando que são conceitos intrinsecamente relacionados e que devem ser perspectivados sob diversos ângulos. Nesse sentido, propõe a autora, em termos categóricos, que a educação fiscal "pode e deve transfor-

mar a relação entre o Estado e o cidadão" (Palma, 2020).

Diante desse panorama, a educação fiscal não deve ser compreendida como uma utopia distante, mas como uma necessidade permanente de consolidação de uma cultura tributária efetivamente cidadã. O dever de contribuir não pode ser reduzido à mera imposição normativa, constituindo, mais do que isso, a expressão da responsabilidade coletiva que viabiliza e sustenta a própria vida em sociedade. Nesse passo, a formação de cidadãos fiscalmente conscientes desponta como condição indispensável à realização plena da democracia, ao fortalecimento da justiça social e à promoção de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Considerações finais

A análise da cultura do consenso evidencia a existência de uma nova perspectiva de tratamento dos conflitos, fundada na valorização do diálogo, da cooperação, da autonomia dos participantes e da construção compartilhada de soluções. Diferentemente da lógica tradicional da cultura da sentença, que transfere a um terceiro o poder de decidir a controvérsia, a cultura consensual busca restituir aos próprios envolvidos o protagonismo na gestão de seus conflitos.

Nesse contexto, a mediação assume papel de destaque ao proporcionar um ambiente estruturado para o restabelecimento da comunicação, para a identificação dos interesses subjacentes ao conflito e para a construção de soluções consensuais capazes de atender às necessidades dos participantes. Mais do que um simples instrumento para obtenção de acordos, a mediação constitui um mecanismo de fortalecimento da cidadania, da responsabilidade individual e da participação democrática na administração dos conflitos.

Contudo, a efetiva consolidação da cultura do consenso depende da superação de obstáculos históricos, institucionais e culturais ainda presentes no sistema jurídico brasileiro. A permanência de práticas fortemente influenciadas pela cultura da sentença, o excessivo formalismo jurídico e a compreensão reducionista da mediação como mera técnica acordista demonstram que a transformação cultural pretendida pelo legislador ainda se encontra em processo de construção.

Conclui-se, portanto, que a mediação representa importante instrumento para a promoção do acesso à justiça e da pacificação social, mas sua plena efetividade exige não apenas alterações legislativas, mas também mudanças na formação dos profissionais do Direito, no funcionamento das instituições e, sobretudo, na maneira como a sociedade compreende e enfrenta os conflitos. Somente a partir da incorporação dos valores da autonomia, da alteridade, da empatia e da cooperação será possível consolidar uma autêntica cultura do consenso.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm. Acesso em: 16 jun. 2026.

CARROLL, Eileen; MACKIE, Karl. **International mediation:** the art of business diplomacy. The Hague: Kluwer Law International, 2000.

FALECK, Diego. **Manual de design de sistemas de disputas:** criação de estratégias e processos eficazes para tratar conflitos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

FAVEIRO, Vítor. **O estatuto do contribuinte:** a pessoa do contribuinte no Estado Social de Direito. Coimbra: Coimbra Editora, 2002.

GONÇALVES, Jéssica. **Acesso à justiça:** da lógica competitiva do processo civil à estratégia cooperativa da mediação. Florianópolis: Empório do Direito, 2016.

GONÇALVES, Jéssica. **Cultura jurídica de tratamento dos conflitos no Brasil contemporâneo:** entraves à transformação de um modelo de preponderância da sentença para a solução consensual. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MACHADO, Carlos Henrique. **Modelo multiportas no direito tributário.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2021.

MACHADO, Carlos Henrique. **Transação, mediação e arbitragem em matéria tributária:** uma abordagem multiportas. Salvador: JusPodivm, 2026.

PALMA, Clotilde Celorico. Cidadania, educação, moral tributária e coesão económica e social em tempos de covid-19. **Revista EALR,** Brasília, v. 11, n. 2, p. 55-81, maio/ago. 2020. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/ealr/article/view/11832. Acesso em: 16 jun. 2026.

PÉRES, Quitéria Tamanini Vieira. **Vamos conciliar?** Elementos para o aprimoramento da desafiadora tarefa de intermediar a pacificação do conflito. Florianópolis: Habitus, 2018.

SANTOS, Ricardo Goretti. **Acesso à justiça e mediação:** ponderações sobre os obstáculos à efetivação de uma via alternativa de solução de conflitos. 2008. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2008.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura da mediação e mudança social.** Tradução de Natacha Mota. Porto: Porto Editora, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca:** o ofício do mediador. v. III. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WATANABE, Kazuo. Cultura da sentença e cultura da pacificação. ***In:*** YARSHELL, Flávio Luiz; MORAES, Maurício Zanoide de (org.). **Estudos em homenagem à professora Ada Pellegrini Grinover.** São Paulo: DPJ, 2005.

CAPÍTULO 9

Ensino de direitos individuais nas escolas: o papel da extensão universitária na formação cidadã

Denilson Júnior Carvalho Rosa
Kellen Cristina Araujo Costa
Lídia de Oliveira

Introdução

A função social da universidade brasileira oscila entre concepções utilitárias, que reduzem o ensino superior à formação técnica para o mercado, e perspectivas críticas que defendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, consagrou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo que a função social da universidade não se esgota na transmissão de conhecimento, mas se realiza também no exercício investigativo e na intervenção dialógica com a sociedade (Barbosa, 2020). A extensão deixa de ser apêndice curricular para tornar-se "via de mão dupla", pela qual o saber acadêmico e o saber popular se interpenetram, exigindo do estudante de Direito habilidades transdisciplinares e a confrontação da teoria com o caso concreto (Silva, 2023; Bortolai, 2013).

Ganha relevo a Educação Jurídica Popular, que persegue o que Barreto de Sá (2013) denomina *desencastelamento do saber*, o rompimento das barreiras que apartam o conhecimento jurídico das camadas populares. Tal proposta substitui o assistencialismo pela Assessoria Jurídica Popular, orientada à emancipação cidadã e fundada na pedagogia dialógica de Paulo Freire, que recusa a educação bancária em favor de uma relação horizontal entre educador e educando (Barreto de Sá, 2013; Bortolai, 2013). Essa concepção ressoa na teoria do Direito Achado na Rua, de Roberto Lyra Filho, que desafia o monismo jurídico estatal e reconhece, nas lutas sociais, manancial legítimo de produção normativa.

Assim, o ensino jurídico não pode resumir-se à enumeração de garantias. Deve articulá-las com a responsabilidade mútua que sustenta a convivência democrática, sob pena de produzir uma cidadania pela metade, apta a reivindicar direitos, mas incapaz de internalizar as obrigações correlatas (Silva, 2023). Esse desafio se agrava na "Sociedade do Conflito", na qual o *bullying* e a violência doméstica passam por uma naturalização silenciosa, incorporados ao cotidiano escolar como ocorrências corriqueiras e despidas de gravidade jurídica.

Inserido nesse contexto, o projeto de extensão Sementes do Saber, da Faculdade Líber de Porangatu, desenvolve, nos municípios do Norte Goiano (Porangatu, Santa Tereza e Formoso), uma frente de educação jurídica não formal voltada a crianças, adolescentes e adultos da Educação de Jovens e Adultos, em escolas das redes pública e privada. Por meio de palestras e *workshops*, o projeto aborda temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o combate ao *bullying*, a conscientização sobre a violência doméstica, bem como noções fundamentais de direito do consumidor, do trabalho e eleitoral, articulando o letramento jurídico das comunidades atendidas com a formação cidadã de seus alunos extensionistas.

Surge a seguinte problemática: de que maneira o projeto de extensão Sementes do Saber opera como mecanismo de construção de uma cultura cidadã pautada no equilíbrio entre as prerrogativas individuais e o exercício dos deveres cívicos entre alunos do ensino básico?

O presente trabalho assume, como hipótese central, a tese de que a eficácia do projeto Sementes do Saber na promoção de uma Cultura de Paz reside em sua capacidade operacional de apresentar o conhecimento jurídico não apenas como catálogo de direitos, mas como sistema de responsabilidade mútua, no qual o entendimento dos deveres cívicos funciona como o eixo estabilizador das relações sociais no ambiente escolar.

Para a verificação dessa hipótese, o presente artigo tem por objetivo geral analisar o funcionamento operacional do projeto Sementes do Saber como instrumento de fomento a uma cultura cidadã equilibrada entre prerrogativas e deveres. Em termos específicos, propõe-se: (i) descrever a estrutura pedagógica e as metodologias de ensino jurídico empregadas pelo projeto para abordar temas como o ECA, o *bullying* e a violência doméstica; (ii) identificar como o projeto articula, em seu material didático e em suas práticas, a relação de reciprocidade entre o direito individual e a

obrigação cívica; e (iii) avaliar o papel da democratização do ensino jurídico na formação de uma consciência cidadã voltada à pacificação social.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, orientada pelo método hipotético-dedutivo. Para tanto, articulam-se as técnicas de revisão bibliográfica e análise documental, valendo-se de fontes secundárias de relevância científica que abordam a extensão universitária, a educação jurídica popular e a formação cidadã, complementadas pela análise das práticas pedagógicas e do material didático do projeto Sementes do Saber. Tal dualidade metodológica permite confrontar o arcabouço teórico da extensão jurídica com a operacionalidade concreta do projeto em estudo, fundamentado nos argumentos causais ora propostos.

9.1. A função social da extensão universitária na promoção do protagonismo juvenil

A extensão universitária, consagrada no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), supõe a superação do modelo acadêmico tradicional, insulado e focado na reprodução de conteúdos dogmáticos. A função social da universidade realiza-se quando o conhecimento produzido intramuros estabelece relação dialógica com a sociedade (Barreto de Sá, 2013). A extensão assume, então, o papel de vetor de emancipação e de fomento ao protagonismo juvenil, tanto dos acadêmicos extensionistas quanto dos jovens das comunidades assistidas.

No âmbito da educação jurídica, a inserção de jovens universitários em projetos de extensão popular opera uma fratura necessária no isolamento epistemológico criticado pela literatura (Barreto de Sá, 2013). Ao deslocar o estudante da posição passiva de receptor da dogmática jurídica, a chamada "educação bancária" (Freire, 1987), e inseri-lo na complexidade das demandas sociais, a extensão exige o desenvolvimento de competências transdisciplinares e humanísticas, que vão além da sala de aula.

O protagonismo juvenil do universitário manifesta-se no ato de transpor a teoria abstrata dos ensinamentos jurídicos para a concretude do caso real, desmistificando a linguagem dogmática por meio de uma práxis dialógica, em que o saber acadêmico e a vivência dos alunos das escolas públicas se retroalimentam horizontalmente. Para ensinar institutos comple-

xos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou a mediação de conflitos em escolas da rede pública, o jovem graduando precisa exercitar a alteridade e a sensibilidade social. Esse processo de *desencastelamento do saber* (Barreto de Sá, 2013) transforma o estudante de mero receptor de conhecimento jurídico em um agente transformador da realidade, desenvolvendo uma consciência crítica voltada para a justiça social e a solidariedade.

O impacto da extensão alcança também os jovens do ensino básico, que, ao vivenciarem o Direito não como catálogo de prerrogativas, mas como sistema de responsabilidade mútua, deslocam-se da condição de objetos tutelados para a de sujeitos e criadores de direitos (Barreto de Sá, 2013).

9.1.1. O Acesso à Justiça como Práxis Preventiva: Da Assistência Tutelada à Assessoria Emancipatória

O acesso à justiça é frequentemente reduzido ao mero ingresso no Poder Judiciário. Sua efetivação, porém, não se limita aos tribunais, abrangendo a difusão de noções sobre direitos e obrigações básicas. Labiak (2020) observa que a excessiva judicialização aliena os sujeitos da resolução autônoma de seus conflitos, individualizando problemas que, na maioria das vezes, têm raízes estruturais.

Para que a extensão universitária rompa com esse paradigma da judicialização e alcance seu potencial emancipatório, a doutrina exige uma diferenciação crítica entre a "assistência jurídica" e a "assessoria jurídica". Historicamente, a prática de extensão nos cursos de Direito concentrou-se de forma hegemônica nos Núcleos de Prática Jurídica (NPJs), focados na prestação de assistência judiciária voltada para demandas individuais e para a remediação de litígios pontuais (Colaço, 2006). Conforme defendido por Luís Henrique Bortolai (2013), embora cumpra um papel social importante, a assistência jurídica isolada carrega um viés estritamente tutelar e assistencialista, que visa à solução do litígio sem, contudo, emancipar o indivíduo de sua posição de passividade ou questionar as estruturas sociais que geraram a demanda.

Em contrapartida, a assessoria jurídica, ou extensão popular emancipatória, desconstrói o método assistencialista e adota postura de contestação e de emancipação coletiva. Como expõe Raphael Carmesin Gomes

(2017), em vez de remediar danos, a assessoria fomenta o debate crítico e transcende a utilização mecânica das normas, transformando a comunidade de "objeto" de caridade acadêmica em "sujeito" autônomo, capaz de formular respostas próprias para a sua realidade.

É exatamente nesta intersecção teórica e metodológica que o Projeto de Extensão *Sementes do Saber* (Rosa, 2026) consolida a sua força. Ao transpor os muros da universidade e levar o letramento jurídico, como a desmistificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a prevenção às violências doméstica e escolar diretamente para o ambiente das escolas públicas, o projeto supera o modelo de espera passiva por conflitos (típico da assistência tradicional). Em vez de aguardar que os litígios cheguem aos tribunais para então remediá-los, a iniciativa adota a postura proativa da educação preventiva. Dessa forma, o projeto instrumentaliza os jovens não apenas para reivindicarem prerrogativas individuais, mas para compreenderem a reciprocidade de seus deveres constitucionais, forjando uma Cultura de Paz que atua diretamente na raiz dos conflitos sociais e desjudicializa a vida cotidiana.

9.2. Projeto sementes do saber: educação jurídica como eixo de desnaturalização da violência

A extensão universitária emerge nas fontes como antídoto epistemológico ao formalismo dogmático. Colaço (2006) argumenta com clareza que a prática extensionista retira os alunos do isolamento epistemológico e promove o contato direto com a comunidade, desenvolvendo a sensibilidade, a solidariedade e a alteridade, virtudes integralmente ausentes do treinamento técnico-formal.

Nesse contexo, o Projeto Sementes do Saber, ao mobilizar os discentes para atuação direta em escolas públicas (Rosa, 2026), opera precisamente essa fratura no isolamento epistemológico do curso de Direito, uma vez que o acadêmico que ensina o ECA a uma criança de doze anos, em uma escola municipal de Porangatu, é forçado, no próprio ato de ensinar, a confrontar a distância abissal entre o texto legal abstrato que aprendeu nos manuais e a realidade concreta de uma infância marcada por carências materiais, violências cotidianas e ausência do Estado.

O projeto dialoga com a corrente do "Direito Achado na Rua", formulada por Lyra Filho (1980) e desenvolvida sistematicamente por Sousa (2019). A premissa central dessa tradição teórica, segundo a qual o monopólio estatal da produção jurídica deve ser questionado e o direito deve ser compreendido como nascendo no "clamor dos espoliados e oprimidos", é precisamente o pressuposto epistemológico que dá sentido a um projeto que se propõe a ensinar direito não nos salões dos tribunais ou nos auditórios universitários, mas nas salas de aula precárias da rede pública de uma cidade do interior do Norte Goiano.

A opção locacional do Sementes do Saber, escolas públicas de Porangatu e não eventos acadêmicos urbanos, não é detalhe operacional, mas escolha teórico-política, alinhada à recusa do monopólio epistemológico estatal sobre o que conta como saber jurídico legítimo.

A opção pelo formato dialógico, pelo uso de linguagem acessível adaptada à faixa etária e pela elaboração de material didático específico (Rosa, 2026) sintoniza-se com a "ecologia de saberes" proposta por Boaventura de Sousa Santos (2019) como horizonte epistemológico para uma universidade efetivamente democrática. O sociólogo português sustenta que, no pensamento pós-abissal, deve-se reconhecer "a inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico" (Santos, 2007).

Quando o universitário pergunta a uma turma o que entende por "justiça" antes de expor o texto constitucional, opera no plano microssociológico o gesto que Boaventura defende no macroestrutural, ao reconhecer que a criança é portadora de um saber sobre a justiça, forjado em experiências concretas de injustiça e legítimo interlocutor do conhecimento jurídico acadêmico.

O Projeto Sementes do Saber, articulado à extensão dialógica freireana, à humanização do ensino jurídico defendida por Colaço e à ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, configura-se como prática de desnaturalização da violência em sentido amplo, da doméstica e escolar à simbólica do próprio ensino e à epistemológica do monopólio estatal sobre a produção jurídica.

Essa desnaturalização opera não pela imposição de uma narrativa unilateral, mas pela instauração de espaços horizontais nos quais crianças, adolescentes, universitários e professores reconhecem como construções

históricas contestáveis o que a tradição apresentava como dados naturais.

A contribuição do projeto, longe de esgotar-se em "informar sobre direitos", constitui intervenção voltada à reconstrução do próprio ensino do direito.

9.3. Análise dos impactos: da informação jurídica à conscientização cidadã proativa

A avaliação dos impactos do Sementes do Saber exige superar métricas meramente informacionais. Reduzida à transmissão mecânica de enunciados legais a um público leigo, a extensão reverteria à "educação bancária" criticada por Freire (1987), na qual o conhecimento é depositado passivamente no discente. O exame do projeto revela, porém, uma transição paradigmática, a conversão da informação jurídica linear em conscientização cidadã proativa.

Essa transição encontra formulação em Gabriela Barreto de Sá (2013), que, com fundamento no arcabouço freireano e na tradição do Direito Achado na Rua, sustenta que a educação jurídica popular trata comunidades e indivíduos "não como destinatários passivos de direitos e deveres, mas criadores de direitos". O cidadão deixa de ser receptor de uma proteção estatal previamente codificada e passa a ser participante ativo na produção do próprio sistema normativo. É essa a conscientização visada pelo projeto, que reconhece a comunidade como sujeito capaz de, a partir das informações recebidas, questionar a violação dos próprios direitos.

Colaço (2006) argumenta que a prática extensionista retira os alunos do papel de observadores teóricos e os torna participantes diretos nas relações sociais. No ensino dogmático-formalista, o estudante aprende a aplicar normas previamente dadas; na prática dialógica, aprende a coproduzir com a comunidade leituras e usos do direito que o reconfiguram a partir das necessidades concretas dos sujeitos. Essa coprodução traduz, no plano microssociológico, a tese de Lyra Filho (1980) e Sousa (2019), segundo a qual o direito autêntico nasce no clamor dos oprimidos, e não nos gabinetes dos legisladores.

Essa transição decompõe-se em três dimensões: a desmistificação da linguagem dogmática, a internalização do nexo direito-dever e a assunção do protagonismo político-comunitário pelos discentes do ensino básico.

Antes disso, cumpre reconhecer o impacto formativo duplo do projeto, sua contribuição mais significativa. De um lado, recai sobre os estudantes da educação básica, tratados não como receptores passivos de informação jurídica abstrata, mas como interlocutores legítimos na construção compartilhada de sentidos sobre direitos, deveres e justiça.

De outro lado, recai sobre os trinta universitários voluntários, que, na prática extensionista, descobrem a inadequação do treinamento dogmático-formalista e desenvolvem, no contato direto com a escola pública goiana, a sensibilidade e a alteridade que Colaço (2006) identifica como núcleo da humanização do ensino jurídico.

O segundo impacto merece desenvolvimento próprio. A extensão opera, em sua dimensão mais profunda, como prática formadora dos próprios universitários executores, e não apenas como serviço às comunidades (Forproex, 2012; Barreto de Sá, 2013), o que a revela como dispositivo de transformação subjetiva, dimensão decisiva para um curso de Direito de tradição formativa desumanizante.

Gomes (2017) demonstra que os universitários participantes reportam uma transformação substantiva na compreensão sobre o que é o direito, quem o produz e a quem se destina, que nenhuma carga de disciplinas dogmáticas produziria. Passam a reconhecer-se como sujeitos historicamente situados e podem reorientar suas trajetórias para práticas comprometidas com a justiça social, comprometimento que persiste no longo prazo e os diferencia da média dos bacharéis.

Transposto ao Sementes do Saber, esse achado mostra os discentes como público interno cujo legado é provavelmente o mais duradouro da iniciativa, pois, expostos à realidade periférica das escolas públicas do Norte Goiano, desenvolvem uma sensibilidade que reorienta o sentido do próprio estudo jurídico.

O projeto opera simultaneamente na escala microssociológica das interações em sala de aula da educação básica e na escala mesossociológica da formação da próxima geração de operadores do direito do Norte Goiano, escala que, no longo prazo, pode alterar a prática jurídica regional.

A discussão sobre a formação cidadã proativa não estaria completa sem a referência ao arcabouço normativo brasileiro que a fundamenta e que, em alguma medida, a torna juridicamente vinculante para as instituições de ensino superior. Aqui, o esteio normativo é o artigo 207

da Constituição Federal de 1988, que estabelece que "as universidades [...] obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988). Tal dispositivo, lido em conjugação com o artigo 205 da mesma Constituição (que consagra a educação como direito de todos, visando "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"), configura o esteio normativo de toda prática extensionista contemporânea no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), no art. 43, VII, atribui à educação superior a finalidade de "promover a extensão, aberta à participação da população" (Brasil, 1996), o que, em leitura contemporânea, dá fundamento à prática extensionista dialógica do projeto, ainda que a redação seja caudatária da concepção unilateral criticada por Freire (1983). O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), ao reservar no mínimo 10% dos créditos da graduação para ações extensionistas, consolida a curricularização da extensão e a converte em componente formativo obrigatório (Brasil, 2001).

O Sementes do Saber não é mera iniciativa voluntarista, mas concretização de uma exigência normativa do sistema constitucional-educacional brasileiro. Ao articular a extensão à pesquisa, pela análise documental dos conteúdos abordados, e ao ensino, pela formação prático-dialógica dos voluntários, o projeto realiza a indissociabilidade tripartite do art. 207 da Constituição.

Os indicadores formais do projeto constituem apenas uma camada superficial de mensuração, sem esgotar o impacto efetivamente produzido. Uma avaliação substantiva exigiria instrumentos qualitativos capazes de captar a alteração do repertório discursivo dos estudantes, sua capacidade de identificar violações de direitos no cotidiano e o impacto formativo de longo prazo sobre os universitários voluntários, mensurável apenas em sua trajetória profissional.

O impacto formativo do projeto desdobra-se em transformação subjetiva dupla, dos estudantes atendidos, deslocados de destinatários passivos a sujeitos coprodutores de direitos, e dos universitários voluntários, que passam de operadores técnicos em formação a bacharéis comprometidos com a justiça social. Articulada à conscientização freireana e à indissociabilidade do art. 207, essa transformação é o núcleo da contribuição do projeto. Ainda que, isolada, a iniciativa não produza transformações estrutu-

rais, ela opera intervenção microssociológica que, sustentada e articulada a outras, pode alterar a prática jurídica regional do Norte Goiano.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, perseguiu-se responder de que maneira o Projeto de Extensão Sementes do Saber opera como mecanismo de construção de uma cultura cidadã pautada no equilíbrio entre as prerrogativas individuais e o exercício dos deveres cívicos entre alunos do ensino básico. A hipótese que orientou a investigação sustentou que a eficácia do projeto, na promoção de uma Cultura de Paz, residiria em sua capacidade operacional de apresentar o conhecimento jurídico não como simples catálogo de direitos, mas como sistema de responsabilidade mútua, no qual a compreensão dos deveres cívicos atua como eixo estabilizador das relações no ambiente escolar. Cumpre, neste fechamento, retomar os achados que permitem avaliá-la e, a partir deles, pronunciar-se sobre a confirmação da tese.

A análise desenvolvida revelou, primeiramente, que a extensão jurídica opera como vetor de protagonismo juvenil em dupla via, de modo a alcançar tanto os universitários extensionistas quanto os estudantes das comunidades atendidas. No caso dos primeiros, o protagonismo manifesta-se na transposição da teoria dogmática para a concretude do caso real e no exercício da alteridade exigido por esse encontro. No caso dos segundos, manifesta-se na passagem da posição de objeto tutelado à de sujeito de direitos. Evidenciou-se, ainda, o deslocamento da lógica da assistência tutelada, própria do modelo assistencialista dos núcleos de prática jurídica, para a lógica da assessoria emancipatória, comprometida com a autonomia do sujeito e com a prevenção, e não apenas com a remediação do litígio.

Em um segundo movimento, demonstrou-se que o projeto se constitui em prática de desnaturalização das violências em sentido amplo, da doméstica e escolar às modalidades simbólica e epistemológica, ao reconhecer o saber popular como interlocutor legítimo do conhecimento jurídico acadêmico. Disso decorre o terceiro achado, o impacto formativo duplo. De um lado, ele recai sobre os estudantes da educação básica, deslocados da condição de destinatários passivos para a de sujeitos coprodutores de direitos. De outro, sobre os universitários voluntários, cuja formação se reorienta no contato direto com a realidade das escolas públicas. Tal arranjo não

traduz mera escolha pedagógica, pois encontra esteio normativo na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na curricularização da extensão, que convertem a iniciativa em concretização de uma exigência do próprio sistema constitucional-educacional brasileiro.

Diante do exposto, resta confirmada a hipótese inicial. A apresentação do Direito como sistema de responsabilidade mútua, e não como simples rol de prerrogativas, mostrou-se o eixo pelo qual o projeto fomenta uma cultura cidadã equilibrada e, com ela, uma Cultura de Paz no ambiente escolar. Impõe-se, contudo, uma ressalva de honestidade analítica. O projeto, considerado isoladamente, não detém o poder de produzir transformações estruturais na realidade socioeconômica das comunidades atendidas. O que se sustenta é proposição mais modesta e, ainda assim, relevante, qual seja, a de uma intervenção de natureza microssociológica que, mantida no tempo e articulada a outras iniciativas, pode contribuir para a reconfiguração da prática jurídica regional do Norte Goiano.

Cumpre reconhecer, por fim, os limites do estudo. A pesquisa é qualitativa e exploratória, fundada em revisão bibliográfica e análise documental, sem instrumentos avaliativos consolidados nem recorte além da realidade regional examinada. Nesses termos, o Sementes do Saber confirma-se menos como ponto de chegada e mais como ponto de partida para uma agenda de pesquisa e de ação em educação jurídica popular.

Referências

BARBOSA, Joyce Ellen Pereira. Ensino, pesquisa e extensão universitária: A indissociabilidade dessa tríade como método na formação do bacharel em direito. **Revista Manus Iuris. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido**, v. 1, n. 1, 2020.

BARRETO de SÁ, Gabriela. A extensão universitária em educação jurídica popular enquanto espaço de formação dialógica para o estudante de direito. **Crítica Jurídica na América Latina. 1. ed. Aguascalientes: CENEJUS**, p. 579-595, 2013.

BORTOLAI, Luís Henrique. Projetos de Extensão Universitária nas Faculdades de Direito: meio de efetivação do princípio do acesso à Justiça. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 7, n. 25, p. 115-131, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. **Revista Seqüência**, Florianópolis, n. 52, p. 233-242, dez. 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Raphael Carmesin. **A extensão universitária como práxis educativa do bacharel em direito da Universidade Federal do Pará**: o caso do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó (2004-2014). 2017.

LABIAK, Fernanda Pereira et al. A extensão universitária como protagonista de uma educação emancipatória: experiências do projeto de extensão direito intergeracional e transversalidade da Univali. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 286-312, 2020.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ROSA, Denilson J. Carvalho. Sementes do Saber em campo: Relato de experiência de um projeto de extensão jurídica em escolas públicas de três municípios do Norte de Goiás (2024-2026). **Revista da Faculdade Líber**, V. 3, nº 1, p. 427-436, 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SILVA, Renan Antônio da. A extensão universitária: uma experiência de ensino-aprendizagem que ajuda desenvolver as habilidades e competências dos estudantes de direito. **Redes – Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, Canoas, v. 11, n. 2, out. 2023.

SOUSA, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: condições sociais e fundamentos teóricos. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 2776-2817, 2019.

CAPÍTULO 10

Decolonialidade e educação: quando Paulo Freire encontra o direito comparado

Deo Campos Dutra
Marcelo Ribeiro Silva
Gustavo Menon

Introdução

"Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo. É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo. Há quem fale que é um divino mistério profundo." Ao cantar esses versos, Gonzaguinha (1982) alcançava o cerne do conflito entre a individualidade e o coletivo. Na mesma linha, a "unimultiplicidade" proposta pelo compositor Tom Zé (2022) evoca a ideia de que cada pessoa é, singularmente, a casa da humanidade, ou seja, onde o universal e o particular coexistem.

Essas manifestações artísticas possibilitam problematizar a educação contemporânea. Longe de uma pseudo-harmonia, a sociabilidade pensada dentro e diante do conflito evidencia esses atravessamentos que tornam a vida "um mistério profundo", ao passo que proclamam que o conflito só existe se uma das partes não for aniquilada.

O agravamento das dinâmicas conflituosas decorrente das transformações contemporâneas confronta as perspectivas de futuro das novas gerações. Atualmente travam-se relevantes debates em torno dessas temáticas, tais como as preocupações acerca do uso de inteligência artificial, da digitalização do dinheiro, dos traumas coletivos de uma pandemia recente e da precarização das relações de trabalho. De modo simultâneo, observam-se o abalo da ordem econômica e geopolítica mundial, a opressão dos algoritmos das redes sociais e sua rolagem infinita, a escalada das crises de saúde mental, a disseminação de notícias falsas e a intensificação da crise climática.

Esses cenários, agravados pela ascensão de políticas extremistas, pelo avanço de biotecnologias e por uma nova corrida espacial, concorrem para um ambiente social marcado pelo consumismo imoral[22] e pela ansiedade. Se, inegavelmente, houve uma democratização da informação com a internet, por outro lado, a busca pela verdade (ou pelas verdades) não teve o mesmo contorno democratizante.

Diante desse panorama, é preciso rememorar que não é possível compreender a educação e o direito como realidades exteriores à experiência humana; são dimensões dela. Em consonância com a crítica formulada pelo esquecido jurista brasileiro Tobias Barreto, que, à sua época, defendeu a renovação do então pensamento jurídico nacional (Barreto, 2004), tanto o direito quanto a educação constituem, portanto, forças vivas em disputa.

Assim como o direito, a educação se manifesta no cotidiano, em conversas informais, nas rotinas e nos aprendizados exigidos pelo mundo do trabalho, nas interações comunitárias, entre outras formas. Logo, uma vez que a educação é sociabilidade, ela é inevitavelmente marcada por dinâmicas de poder.

De forma paralela, o direito, quando compreendido para além do normativismo, isto é, como um conjunto dinâmico de regras e princípios pedagógicos, pode fornecer caminhos para a estruturação de uma prática educativa libertadora.

Jamais se deve perder de vista que, durante 388 anos, o Estado brasileiro permitiu legalmente o comércio de seres humanos com base na cor de sua pele, formando uma sociedade marcada pela violência colonial e pelo racismo sistêmico. Por isso, esses "sonhos dantescos de Brasil", como dito na famosa poesia-denúncia de Castro Alves (Alves, 2023, p. 9), ainda pautam o silenciamento e a exclusão que permeiam as estruturas de ensino em seus mais variados temas e práticas. Isso evidencia a importância de um processo educativo cívico e juridicamente comprometido.

No plano geral, é preciso admitir que a mudança paradigmática não pode ser feita, nem virá, de lentes eurocêntricas. É nesse contexto que a

22 Adaptação livre do conceito de consumo conspícuo (ou consumo ostentatório) formulado pelo sociólogo e economista estadunidense Thorstein Veblen (1857-1929) para descrever práticas da elite socioeconômica. Cf. Veblen, Thorstein, *A teoria da classe ociosa*: um estudo econômico das instituições. São Paulo: Nova Cultural, 1987. cap. 4.

teoria de Paulo Freire se encontra com as premissas decoloniais a fim de refletir sobre o "ensinar o jurídico". Consagrado como o Patrono da Educação Brasileira por meio da Lei nº 12.612/2012, Freire, como sabemos, formulou um método alicerçado na leitura crítica da realidade e, por consequência, na emancipação das estruturas opressivas desse modelo.

À luz da produção científica, Pinheiro (2023) demonstra que o ato de decolonizar passa por evidenciar o lugar de fala, questionando quem o ocupa, quais saberes são válidos e por quais razões certas identidades são desconsideradas. Uma proposta cívico-jurídica de viés decolonial deve, portanto, oferecer ferramentas que propiciem a crítica aos marcadores coloniais que condicionam a vida cotidiana, favorecendo que a sala de aula se afirme como um espaço de respeito à pluralidade cultural e ao debate democrático das contradições sociais.

Delineadas essas tensões, este artigo propõe-se a responder ao seguinte problema de pesquisa: a partir do ensino jurídico, quais contribuições o diálogo entre Paulo Freire e a Decolonialidade pode trazer para uma Educação Cívico-Jurídica que respeite a pluralidade cultural em sala de aula? Sob o pano de fundo de uma sociedade que demanda uma Cultura de Paz sustentável, o trabalho adota uma metodologia de cunho qualitativo e bibliográfico, com abordagem interdisciplinar.

Faz-se, para tanto, um diálogo entre a sociologia da educação, a filosofia freireana e o direito comparado, instrumentalizando o embate entre diferentes sistemas e racionalidades a fim de questionar a pretensa universalidade do que é ensinado.

Para dar cumprimento a isso, o estudo divide-se em duas seções. Na primeira, examina-se a transição necessária do modelo educacional tradicionalista, de matriz herbartiana, para a pedagogia problematizadora freireana, posicionando o aparato cívico-jurídico como instrumento para evidenciar conflitos, ao mesmo tempo em que valoriza o pluralismo em sala de aula. Na sequência, articula-se a comunhão de saberes com o método comparatista crítico, demonstrando como a superação dos dogmas nacionais e a abertura a outras pedagogias traçam um caminho para uma escola plural e sintonizada com a gestão dialogada dos conflitos sociais.

10.1. Pedagogia cívica e jurídica: entre o ensino tradicionalista e a prática freiriana

A pedagogia tradicional, cujos fundamentos teóricos foram sistematizados pelo filósofo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, historicamente, estruturou um paradigma educacional focado na transmissão do saber acumulado. Nesse modelo, o estudante é um receptor passivo, limitando-se à absorção de conteúdos preexistentes.

Conforme Dermeval Saviani (2019), apesar de o movimento escolanovista, associado a teóricos como Jean Piaget, ter promovido um rompimento com a visão tradicional ao revalorizar o educando e reposicioná-lo como o sujeito ativo construtor do próprio conhecimento, ele revelou-se insuficiente para a emancipação do indivíduo. Ao reduzir o professor ao papel de mero "facilitador", o movimento negligenciou as contradições estruturais e políticas que atravessam o ato de educar, esvaziando o potencial transformador da atividade docente.

Com o objetivo de compreender a persistência do modelo tradicional-bancário, que ainda se mantém nas relações de ensino, com todas as suas consequências inerentes, o relato do físico Richard Feynman sobre seu contato com o sistema educacional brasileiro no início da década de 1950, descrito no livro *O Senhor está Brincando, Sr. Feynman?* revela-se um caso emblemático e ilustrativo para a análise. Feynman observou "que os estudantes tinham decorado tudo, mas não sabiam o que queria dizer. Quando eles ouviam 'luz que é refletida de um meio com um índice', eles não sabiam que isso significava um material como a água" (Feynman, 2006, p. 206).

Este cenário de alienação reflete a denúncia freireana da "concepção bancária" da educação. Conforme argumenta Paulo Freire, quando o ensino é reduzido a um processo burocrático, "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (Freire, 1970, p. 66).

Trata-se de um sistema pautado na avaliação formal que prepara o sujeito para reproduzir verdades prontas, contribuindo para a perpetuação da ordem desigual, sem que haja assimilação consciente ou crítica do repertório intelectual apresentado. Os males desse modelo de memoriza-

ção repercutem na sala de aula, obstaculizando a construção horizontal do conhecimento e, por conseguinte, a expansão de saberes coletivos e individuais (Zucolotto; Kopstein, 2019); em sentido oposto, estimulando um individualismo pseudo-elitista.

Voltando às observações de Feynman, estadunidense, ganhador do Prêmio Nobel de Física em 1965 e, junto com Robert Oppenheimer, um dos criadores da bomba atômica, percebe-se que a reflexão sobre educar no Brasil evidencia seus contornos opressores. O físico relata que um aluno certa vez lhe explicou uma das faces da violência contra o saber, que o próprio Feynman não compreendia; não perguntavam em sala de aula em razão do medo de virarem chacota por demonstrar vulnerabilidade na presença dos colegas ou serem vistos como impertinentes.

Cria-se, assim, o que podemos chamar de uma cultura de simulação e de dissimulação, na qual todos fingem partilhar uma clareza absoluta, em que qualquer tentativa de expor uma dúvida real é interpretada como perda de tempo ou sinal de inferioridade, ao mesmo tempo em que o docente, consciente do desafio de ensinar nessa realidade, opta pela dissimulação.

Mais ainda, esse ambiente de hostilidade e distanciamento mascara o conflito latente entre as histórias de vida e as bagagens culturais marcadamente distintas dos estudantes entre si e entre educadores e educandos, inviabilizando a lógica de comunhão defendida por Paulo Freire.

Frente a esse engessamento, demanda-se uma reorientação que conteste a ordem colonizadora da transmissão e a pretensa neutralidade universalista de esquemas e mnemônicos, visando à cidadania e ao humanitarismo, em exercício dialógico (Zucolotto; Kopstein, 2019). Nesse sentido, a perspectiva dialógica de Paulo Freire interage com as formulações de Jacques Rancière na obra *O Mestre Ignorante*. Rancière sustenta que a emancipação intelectual parte da premissa de que não existe hierarquia intelectual entre quem ensina e quem aprende, de modo que há um "[...] poder de igualdade que é, ao mesmo tempo, de dualidade e de comunidade" (2002, p. 43).

A igualdade, portanto, não corresponde a um ponto de chegada de um percurso dirigido. Em vez disso, é a condição de possibilidade da existência do diálogo. Em Freire, essa premissa assume contornos mais profundos ao definir a figura do professor como um "problematizador". Como consequência dessa compreensão, o educador não renuncia à sua autoridade,

mas a redefine quando reconhece os educandos como sujeitos do processo educativo e não pacientes (Freire, 1970).

O saber que o estudante traz para a sala de aula, a partir de suas vivências e do meio social, é o ponto de início legítimo para o processo pedagógico. A pedagogia libertadora sustenta-se na concepção segundo a qual "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", de forma que o domínio da linguagem seja uma maneira de "escrever" e "reescrever" o próprio mundo (Freire, 1989).

O caso exemplar mais nítido da educação bancária e da manutenção da colonialidade é o do ensino do Direito. Em sua análise, Pinheiro (2023) sustenta que o método de ensino das academias jurídicas brasileiras permanece quase que inalterado, dado que essa racionalidade enfatiza a mera técnica, em detrimento da problematização em torno das questões humanas e sociais dos sujeitos de direito. Assim, não é coincidência que o encontro entre a pedagogia libertadora e o campo jurídico se mostre tão expressivo, visto que o próprio Paulo Freire era bacharel em direito.

Freitas e Mello (2022) demonstram que o processo de omissão acerca de temas como raça, classe e gênero nos manuais jurídicos cumpre uma função ideológica clara: garantir a reprodução das estruturas de poder vigentes. Somado a isso, parte do mercado de trabalho acadêmico-jurídico promove a desvalorização do professor de direito enquanto intelectual crítico, supervalorizando, por outro lado, a figura do prático: o juiz, o promotor e o advogado de sucesso, cujo prestígio profissional deriva, não raras vezes, da reprodução ou da adequação acrítica da jurisprudência majoritária e não de pesquisas e reflexões acadêmicas.

Não apenas isso, esse fenômeno também alcança os próprios estudantes, condicionados à passividade, muitas vezes optando pela postura cômoda que a educação bancária oferece, a de simplesmente guardar estruturas frasais do texto legislativo, uma vez que a atitude questionadora requer um grande esforço de ruptura com práticas consolidadas (Pinheiro, 2023).

Em paralelo, cumpre observar que o estudante que resiste à mera reprodução asséptica, formulando questionamentos críticos, tende a ser progressivamente desencorajado nesse sistema educacional. O modelo pedagógico utilizado por padrão neutraliza temporariamente a divergência individual e interrelacional por meio de respostas evasivas ou simplistas, alegando-se, por exemplo, que os debates sobre injustiça social e pluralida-

de cultural não pertencem à ementa da disciplina, ou que o vasto conteúdo programático impede a abertura para o diálogo. Como consequência, reproduz-se o mecanismo de anestesiamento que o próprio docente muitas vezes vivenciou durante sua formação.

Diante desse contexto, é útil internalizar as contribuições feitas no âmbito dos estudos decoloniais. Segundo Pinheiro (2023), enquanto "colonialismo" designa o fenômeno histórico de dominação política, territorial e econômica entre metrópole e colônia, a "colonialidade" trata do poder que se manteve ao fim das administrações coloniais. A colonialidade age na cultura e na validação do conhecimento, impondo uma perspectiva etnocêntrica sobre o que é válido (Mignolo; Walsh, 2018).

No diálogo decolonial-freireano, portanto, uma Pedagogia Cívico-Jurídica assume o conflito como um elemento estrutural inerente, que deve ser desvelado e enfrentado. Longe da ausência de conflitos, o uso pedagógico do Direito possibilita construir uma Cultura de Paz, antítese da neutralidade.

Nesse sentido, conforme a clássica lição de Paulo Freire, o diálogo autêntico realiza-se entre iguais e diferentes, jamais entre antagônicos. Logo, nas relações de antagonismo, qualquer conciliação imposta sem alterar as bases desiguais configura apenas um pacto temporário de submissão, dando ensejo a outro conflito (Gadotti; Freire; Guimarães, 1995).

Ao romper com o "enclausuramento" do direito, essa pedagogia abre espaço para que a sala de aula se realize na partilha, ao mesmo tempo em que a autoridade e a aprendizagem cooperam na denúncia. É este deslocamento crítico do pseudo-universalismo para a pluralidade concreta que permite interligar a prática libertadora à renovação metodológica do ensino.

Esse espaço, baseado na comunhão de saberes e no reconhecimento mútuo, constitui o alicerce para que se possa recorrer, por meio do método comparativo, não mais a transplantes de categorias eurocêntricas, mas a diálogos entre leituras de mundo diferentes.

10.2. Comunhão de saberes e método Comparativista: em defesa de uma Escola Plural

Segundo Paulo Freire, em conversa com os professores Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1995), o rigor científico não possui natureza eterna,

metafísica ou a-histórica. A demarcação das fronteiras entre o que se convencionou chamar de saber científico e o senso comum não constitui uma linha divisória puramente técnica e neutra; trata-se, antes de tudo, de uma questão política.

Qualquer conhecimento emerge ancorado em condicionantes históricos específicos, o que significa que nenhuma formulação teórica é definitiva ou imutável, carregando sempre a possibilidade de sua própria superação. Sob essa ótica, aquilo que as estruturas tradicionais de ensino frequentemente rotulam como rigor nada mais é do que uma imposição.

É evidente que a pluralidade cultural tensiona o ambiente escolar; isso, todavia, não retira a grandiosidade do debate; o fato é que o desperta para uma abertura teórica capaz de conciliar diferentes tipos de saber. Conforme sustentam Oliveira e Nogueira (2023, p. 105), em vez de se perpetuar a divisão entre o saber científico e o ingênuo, a pedagogia, por outro lado, deve atuar no sentido de internalizar e aproveitar as ricas contribuições de outras cosmovisões e formas de pensar a realidade.

Considerar que o saber ocidentalizado não goza de superioridade intrínseca sobre os saberes tradicionais é o que se exige para que a universidade e as demais instituições educacionais façam uma virada paradigmática na forma de ensino (Oliveira; Nogueira, 2023). O desafio estabelecido, portanto, é o de desmistificar o conhecimento e a percepção criada nos intelectuais e docentes acerca dele, isto é, que surge nos indivíduos tanto quanto para os indivíduos.

É necessário, portanto, interseccionar, desfragmentar, interdisciplinarizar o conhecimento (Zucolotto; Kopstein, 2019). Quando orientado por uma abertura ao outro, o direito comparado, despojado de suas amarras eurocêntricas e operado a partir de um viés crítico, passa a funcionar como uma importante ferramenta para o método freireano. Distanciando-se do mero formalismo, sua natureza interdisciplinar, cujas fronteiras dialogam com a antropologia, a sociologia, a história do direito e as políticas públicas, por exemplo, converge com a indissociabilidade entre a práxis pedagógica e a ação social defendida por Freire.

Nesse aspecto, mesmo a clássica (e constantemente escrutinada) formulação de Konrad Zweigert e Hein Kötz estabelece que "[o] princípio metodológico fundamental de todo o direito comparado é o da funcionalidade" (Zweigert; Kötz, 1998, p. 34, tradução nossa) pode ser útil. A

partir dessa perspectiva dos autores, o comparatista sabe que os sistemas jurídicos (ou pedagógicos, neste caso) de diferentes sociedades enfrentam, em essência, os mesmos problemas sociais concretos, embora busquem resolvê-los por meio de instrumentos técnicos bastante diversos, alcançando, não raras vezes, resultados práticos semelhantes.

Todavia, o manuseio crítico desse método exige uma postura de desapego da própria realidade do observador; assim, essa metodologia conversa com a autocrítica e a humildade pedagógica exigidas pela educação libertadora e decolonial [23]. Desse modo, no plano da microcomparação (isto é, a comparação de um ponto teórico com um outro – para os fins deste estudo, comparar aspectos do conflito ou certos conflitos, por exemplo), é exigível que se tenha uma postura de se despojar das categorias dogmáticas nacionais [24].

Não negando o evidente choque epistêmico, o encontro do método freireano com uma postura funcionalista crítica pode, contudo, subverter a epistemologia etnocêntrica do próprio método, em uma possível aplicação de forma antropofágica[25] que se orienta a desuniversalizar a práxis eurocêntrica e ressignificar a gestão de conflitos no ambiente educacional, sem adotar a ideologia funcionalista. Dito de outro modo, trata-se de utilizar o método funcionalista para problematizar a base eurocêntrica que tanto o método quanto a educação bancária compartilham.

Considerando suas características, o aspecto negativo do princípio da funcionalidade impõe que o comparatista abandone os pressupostos e preconceitos de seu sistema de origem, já sua dimensão positiva orienta a investigação sobre quais aspectos analisar na busca da solução para o

---

23 Para uma visão contextualizada que busca propor um método funcionalista mais robusto e metodologicamente mais consciente, ver: Michels, Ralf. Chapter 13: The Functional Method of Comparative Law. *In*: Reimann, Mathias; Zimmermann, Reinhard (Eds.). *The Oxford Handbook of Comparative Law*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2019. p. 346-389.

24 Para uma perspectiva que repensa o método funcionalista para além de sua clássica abordagem, notadamente eurocêntrica, e com o intuito de perturbar suas estruturas e corromper seus objetivos iniciais — essencialmente, a construção de uma norma única passível de universalização —, aproximando-o de uma perspectiva decolonial, ver: Campos Dutra, Deo; Ribeiro, Dilton. Building & Bridging Paths:Comparative Law & Global Legal Education, 2026. (no prelo).

25 Para mais sobre como uma reflexão cunhada na interseção entre a Antropofagia, o direito estrangeiro e a decolonialidade propõe uma nova forma de pensar o direito — o direito Abaporu —, ver: Campos, D., & Oliveira, E. (2020). O Multiculturalismo Antropofágico como Proposição Decolonial. Revista Brasileira De Direitos Fundamentais & Justiça, 14(42), 319–343. https://doi.org/10.30899/dfj.v14i42.616

sistema que se compara, ou seja, busca-se identificar quais instâncias e práticas desempenham a mesma função no sistema comparado. Ao empenhar esforços para compreender como cada comunidade resolve suas tensões, e não no texto positivado, por exemplo, o método comparativo mencionado força o investigador a reconhecer que, muitas vezes, as soluções consagradas pelo ordenamento jurídico nacional podem ser supérfluas ou ineficazes para lidar com a complexidade da vida social (Zweigert; Kötz, 1998).

Expõem-se, com as exigências inerentes ao direito comparado, as inadequações que os transplantes acríticos de modelos e institutos estrangeiros apresentam frente à realidade interna. Forma essa de colonização cultural que Paulo Freire veementemente recusava conceber. O mito da neutralidade e da racionalidade universal das codificações europeias, por exemplo, perece quando submetido a uma análise histórico-comparativa.

O Código Civil Alemão de 1900, o célebre *Bürgerliches Gesetzbuch* (BGB), celebrado nos altos estudos acadêmicos como o modelo da técnica e racionalidade jurídicas, surgiu, na realidade, em um território de intensos conflitos de classe, disputas intelectuais e contraposições políticas.

Conforme aponta a literatura científica (Zanini, 2022), renomados juristas da época, tendo Otto von Gierke como seu principal crítico, formularam profundas críticas ao projeto inicial do BGB, apontando para sua excessiva influência romanista e seu caráter individualista, que se mostrava distante das urgentes transformações sociais da Alemanha industrial. Gierke denunciava o projeto por ignorar as necessidades das classes desfavorecidas. Embora o esboço definitivo tenha mitigado alguns desses excessos, o texto final não perdeu a influência pandectista de Bernhard Windscheid, permanecendo alicerçado na autonomia privada e na igualdade formal.

Ao tratar sujeitos vulneráveis, como trabalhadores, mulheres e crianças, sob a lógica da igualdade abstrata, o BGB prescindiu do tratamento protetivo de que tais sujeitos necessitam. Essa arquitetura individualista exerceu importante influência na elaboração do Código Civil brasileiro de 1916, repercutindo ainda hoje na cultura jurídica nacional, a despeito das inovações trazidas pelo Código Civil vigente.

Dado que é um produto historicamente criado no conflito e, por isso, não neutro, não universal, o BGB como fonte jurídica de conhecimento demonstra como o ponto de partida freireano descortina o conflito para se

pensar Cultura de Paz entre diferentes sujeitos e visões de mundo. Nessa linha, a orientação decolonial do Direito Comparado permite reformular o conceito de fonte jurídica para além do monopólio estatal; a crítica permite validar as formas plurais de socialização, pedagogia e juridicidade produzidas pelas comunidades.

O modelo funcionalista padrão estabelece que o comparatista deve tratar como fonte normativa tudo aquilo que, de fato, modela, orienta ou influencia o direito vivo no sistema estudado, atribuindo a essas instâncias o mesmo peso e valor relativos que lhes são conferidos localmente (Zweigert; Kötz, 1998).

A perspectiva decolonial dessa diversidade normativa e educacional pode ser ilustrada na comparação com as dinâmicas de socialização da infância indígena; como exemplo, as registradas entre as crianças da Aldeia Canuanã da etnia Javaé, localizada no estado de Tocantins, com as quais teve contato a pesquisa etnográfica de Nathalia Cunha Polese (2015).

O contato da pesquisadora demonstrou que os processos de socialização das crianças indígenas são formas legítimas de produção do saber e de organização comunitária. Durante o contato, por meio de atividades lúdicas com tintas e brincadeiras, as crianças Javaé espontaneamente reproduziram sua leitura de mundo. A tradição oral, a espiritualidade e a rede de cuidado comunitário partilhado que envolve a infância indígena evidenciaram-se como instâncias pedagógicas e normativas de prevenção e de resolução de conflitos, fundadas no equilíbrio ecológico-social (Polese, 2015).

Essa aproximação com a cultura da Aldeia Canuanã ilustra como o diálogo decolonial pode se esquivar tanto do isolamento quanto da assimilação aculturadora. Como salienta Polese (2015), o desejo das crianças da comunidade indígena de dominar os conhecimentos e as tecnologias dos brancos não implica, de forma alguma, a desvalorização de sua própria experiência no mundo.

A pesquisa etnográfica no Tocantins sinaliza, como exemplo, a viabilidade de poder transitar e valorizar uma cultura sem renunciar à sua própria identidade. A postura sutil de autopreservação manifesta no código cultural de manter o nome indígena em absoluto segredo perante os estranhos, longe de configurar um comportamento antissocial ou hostil, é uma individualidade compartilhada que representa legítimo senso de respeito pelo patrimônio da comunidade frente ao homem branco (Polese, 2015).

A escola plural e a sala de aula jurídica decolonial devem converter-se em espaços onde o estudante não seja forçado a eleger o europeu ou outro povo como epistemologicamente "avançado", mas onde possa reconhecer conhecimento em sua própria história e em sua comunidade.

Pensar o conflito é pensar a organicidade do constante choque entre grupos com interesses antagônicos, sobretudo em uma sociedade profundamente desigual como a brasileira. O diálogo pedagógico (que não deixa de ser também o jurídico) pressupõe uma profunda fé na humanidade e na capacidade dos sujeitos de ser, fazer, desfazer e refazer o próprio destino (Freire, 1970). Sem essa profissão de fé e alteridade emancipatória, qualquer proposta de mediação escolar ou de conciliação jurídica degenera em mera camuflagem assistencialista que perpetua a subalternidade dos sujeitos.

Nesse horizonte ético e metodológico pode-se compreender a grande síntese da proposta de Paulo Freire (1970, p. 79): "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

A libertação e a construção do saber plural são atos coletivos, em que os envolvidos se libertam e se educam em comunhão. A Pedagogia Cívico-Jurídica freireana, fortalecida pelo instrumental comparativista crítico, oferece à educação na sociedade do conflito caminhos para que, na sala de aula, exista um espaço de emancipação e uma práxis social comprometida com a justiça decolonial e com a edificação de uma paz democrática.

Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu responder ao problema de pesquisa proposto, demonstrando que o diálogo entre Paulo Freire e os estudos decoloniais oferece subsídios para se pensar uma Educação Cívico-Jurídica comprometida com a pluralidade cultural em sala de aula.

A partir da pedagogia hegemônica no ensino do direito, o percurso deste estudo promoveu um movimento de desconstrução e reconstrução. Em princípio, evidenciou-se como o modelo tradicional-bancário, que remonta à herança colonial portuguesa, silencia deliberadamente marcadores sociais, defendendo estruturas desiguais sob a alegação da neutralidade técnica.

Em oposição, recorreu-se à subversão crítica do método funcionalista do direito comparado, que permitiu pensar a descentralização de categorias importadas, bem como a validade de juridicidades e pedagogias marginalizadas. Propõe-se, assim, uma sala de aula como espaço de comunhão e reconhecimento.

Importa dizer que essa discussão teórica decorre da prática, antes de tudo, isto é, da inefável experiência de alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte, idealizada por Paulo Freire em 1963. A iniciativa de Angicos demonstrou que o processo pedagógico, quando rompe o tradicionalismo, pode ser simples e, ao mesmo tempo, complexo, conferindo mais do que a mera emancipação cognitiva: uma perspectiva de uma existência diferente, permitindo-lhes reinterpretar criticamente o mundo, assim como pensar e criar sonhos para si e para sua comunidade (As 40 Horas..., 2020).

Destaca-se ainda que a alteridade afetiva desse método, do reconhecimento e da validação dos verbetes mais utilizados pelos estudantes, adotando, portanto, a leitura prévia do mundo do educando como o único ponto de partida legítimo para o diálogo, é um grande exemplo para pensar em Cultura de Paz sustentável.

Contudo, como se sabe, o potencial transformador desse projeto não deixou de despertar o arbítrio das estruturas oligárquicas e autoritárias; de modo que, sob o advento do golpe cívico-militar de 1964, muitos daqueles recém-alfabetizados viram-se compelidos a queimar ou rasgar seus próprios cadernos, acuados pelas ameaças diretas e pelas falas que rotulavam o método freireano como subversivo (As 40 Horas..., 2020).

De fato, é subversivo aprender, ensinar, mas, sobretudo, reelaborar conflitos com afeto e respeito à diversidade. Portanto, a recusa dos mecanismos tradicionais de pacificação ilusória e a necessária virada paradigmática em direção a outras formas de pensar dialogicamente representam um importante ataque às bases injustas.

Uma educação cívico-jurídica freireana e decolonial não é a formulação de uma receita pedagógica rígida nem de um manual técnico de mediação escolar. Estritamente na prática freireana, trata-se de uma postura interrelacional. A partir do aluno, não como aluno, mas como sujeito consciente, igual e capaz de reconhecer múltiplas formas de conhecimento, de existência (ou coexistência), o que impõe rejeitar as pretensas neutralidades que mascaram as assimetrias coloniais de poder.

Por fim, conforme a lição de Antônio Cândido (2006), em sua análise sobre a relação entre a obra e o meio, compreende-se que "só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra". Essa premissa, defendida ao longo do estudo, amolda-se ao debate cívico-jurídico, uma vez que tanto o texto normativo quanto o aparato pedagógico perdem sentido emancipatório se estiverem alheios ao contexto histórico e cultural dos sujeitos que os vivenciam.

Referências

ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. E-book.

ANTUNES KOPSTEIN, Marcos; PEREIRA DA ROSA ZUCOLOTTO, Marcele. As concepções de aprendizagem de Paulo Freire aplicadas ao Ensino Superior em Direito. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i2.1030. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1030. Acesso em: 18 Jun. 2026.

AS 40 horas de Angicos. Direção: Cristiano Burlan. In: **Paulo Freire, um homem do mundo**. [S. l.]: SescTV, 20 de ago. de 2020. 1 vídeo (52 min 29 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ed4cyCYKz1M. Acesso em: 10 Jun. 2026.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Direito**. Prefácio de José Arnaldo da Fonseca. Ed. fac-similar. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004. 504 p. (História do Direito brasileiro. Direito Penal, v. 5).

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 25 Mai. 2026.

CAMPOS DUTRA, Deo; RIBEIRO, Dilton. **Building & Bridging Paths**: Comparative Law & Global Legal Education, 2026. (no prelo).

CAMPOS, Deo ; OLIVEIRA, Eduardo. O Multiculturalismo Antropofágico como Proposição Decolonial. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, vol. 14, n. 42, 319–343, 2020. https://doi.org/10.30899/dfj.v14i42.616. Disponível em: https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/616. Acesso em: 15 jun. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FEYNMAN, Richard. **O Senhor Está Brincando, Sr Feynman?** As Estranhas aventuras de um físico excêntrico. [S. l.]: Elsevier: Campus, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Felipe da Silva; MELLO, Marilia Montenegro Pessoa de. Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 305–330, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/40882. Acesso em: 08 mai. 2026.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? Compositor: Gonzaguinha. In: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Intérprete: Gonzaguinha. 1 fonograma (6 min). Link: https://open.spotify.com/intl-pt/track/5P1YRVQ1QaVtLsjI0M5qGj. Acesso em 25 Mai. 2026.

MICHAELS, Ralf. The functional method of comparative law. In: REIMANN, Mathias; ZIMMERMANN, Reinhard (org.). **The Oxford Handbook of Comparative Law**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2019. p. 346-389.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: Concepts, Analytics, Praxis. Duke: Duke University Press, 2018.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de; NOGUEIRA, Jailson Alves. Contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a educação jurídica. **Revista Justiça do Direito**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 91–116, 2023. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rjd/article/view/15364. Acesso em: 08 mai. 2026.

PINHEIRO, Priscila Tinelli. Cursos jurídicos: análise da formação humanística sob a perspectiva de Paulo Freire. **Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 228-257, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/17300/11333. Acesso em: 08 mai. 2026.

POLESE, Nathalia Cunha. A infância indígena: pesquisa com crianças na aldeia Canuanã (Formoso do Araguaia – TO). **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 119-142, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/5024. Acesso em: 18 mai. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. E-book.

TOM ZÉ. Unimultiplicidade. Compositor: Tom Zé. In: TOM ZÉ. **Língua Brasileira**. Intérprete: Ana Carolina. 1 fonograma (2 min 31 s). Link: https://open.spotify.com/intl-pt/track/6GzvcBKODmr9WhtsbYMiEB. Acesso em: 25 mai. 2026.

VEBLEN, Thorstein. **A teoria da classe ociosa**: um estudo econômico das instituições. Tradução de Olívia Krähenbühl. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ZANINI, Leonardo Estevam de Assis. Introdução à história do direito privado alemão. **Revista da Faculdade de Direito**, Uberlândia, MG, v. 50, n. 2, p. 635-670, jul./dez. 2022.

ZWEIGERT, Konrad; KÖTZ, Hein. **An introduction to comparative law**. Translator: Tony Weir. 3. ed. Oxford: Oxford University Press: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1998.

PARTE III

Roda de conversa do projeto Circular Diálogo e Paz na Escola (Foto: TJTO, 2021).

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 11

A dimensão social da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília: educação para a cidadania e a construção da cultura de paz

Célio da Cunha
Marli Alves Flores Melo

Introdução

Este capítulo aborda a dimensão social da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, apresentando-a como uma iniciativa voltada à promoção dos direitos humanos, da cultura de paz e de uma educação comprometida com a justiça social, diante dos desafios impostos pelas desigualdades, pelas discriminações e pelas crises contemporâneas. Tem como objetivo analisar a contribuição da Cátedra para a formação acadêmica, a produção do conhecimento e a difusão dos valores humanísticos preconizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, enfatizando sua relevância para a construção de sociedades mais inclusivas, democráticas e sustentáveis.

Do ponto de vista metodológico, o estudo fundamenta-se na abordagem histórico-documental, desenvolvida a partir da análise de documentos institucionais da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, bem como de convenções, recomendações, declarações, relatórios e demais documentos produzidos pela UNESCO. Esses referenciais possibilitam compreender a trajetória, a atuação e as contribuições da Cátedra para a formação acadêmica, a pesquisa, a extensão universitária e a promoção dos direitos humanos, da cultura de paz e do desenvolvimento social sustentável.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer o debate sobre a dignidade humana, a justiça social e a construção de sociedades mais inclusivas, democráticas e solidárias. Nessa perspectiva, Viveiros (2006, p. A4) assinala que "a desigualdade se tornou tão naturalizada que a injustiça deixou de ser percebida como uma emergência moral". No contexto brasileiro, essa realidade evidencia os obstáculos à consolidação de políticas públicas fundamentadas na equidade e na efetivação dos direitos humanos, reforçando a importância de iniciativas acadêmicas comprometidas com a formação cidadã, a produção do conhecimento e a promoção de uma cultura de paz.

11.1. A UNESCO e a construção da agenda internacional de direitos humanos, educação e cultura de paz

Em se tratando dos fundamentos de educação dos direitos humanos e da cultura de paz, merece destaque o recente estudo sobre a *Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems: Policy Guide* [Integração da Aprendizagem Socioemocional aos Sistemas Educacionais: Guia de Políticas] publicado em 2024 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Esse documento revela que, embora tenham ocorrido avanços significativos na promoção dos direitos humanos, da inclusão, da justiça social e do desenvolvimento sustentável desde 2015, o mundo continua enfrentando o recrudescimento de conflitos, da violência, do racismo, da discriminação e dos discursos de ódio. Nessa incursão, se reafirmam a aprendizagem socioemocional como elemento essencial para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma cultura de paz, da cidadania global e de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024).

11.1.1. Origem da UNESCO

Valer frisar que a origem da UNESCO teve como base os princípios cidadãos da Carta das Nações Unidas, de junho de 1945, que formalizou a criação de uma instância universal para o enfrentamento do "espírito maligno" que poderia levar à aniquilação sistemática da vida humana como

ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial. Registra-se, nos primeiros tempos, que esse organismo inaugurou uma política de governança ética para promover, pela educação, a ciência e a cultura, um conjunto de ações permanentes com o objetivo de elevar a consciência humana a um estágio superior de racionalidade e humanismo de modo a impulsionar a construção de uma escala de valores, assegurar o imperativo da vida em comum e garantir a primazia do bem público como âncora norteadora das atividades humanas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015).

Historicamente, pontua-se que a primeira Conferência Geral (*First Session of the General Conference of UNESCO*), foi realizada em novembro de 1946), presidida por Leon Brun, político francês que ressaltou entre as prioridades da nova Organização, ao alcance de uma ação geral que pudesse afetar a condição espiritual dos povos e dos indivíduos, estar acima de todos os conflitos políticos entre as nações, ser uma instituição pública (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015).

11.1.2. Marcos Internacionais

Considerando que os ideais da UNESCO foram proclamados no calor do entusiasmo com a perspectiva de um futuro melhor para a humanidade no marco das lições colhidas com a Segunda Guerra Mundial, porém em diversos caminhos e estratégias continuou a persegui-los e levá-los avante, enfrentando toda sorte de obstáculos políticos, econômicos e socioculturais. De certo modo, são inúmeras as iniciativas para a elevação da solidariedade e da convivência humana, como o programa de combate ao racismo lançado em 1949 que contou com a colaboração de reconhecidos intelectuais como Claude Lévy-Strauss e Alfred Metraux, seguindo-se em 1950 a aprovação da primeira de uma série de declarações sobre a raça e o preconceito racial, que proclamava que teorias então vigentes sobre a superioridade racial eram científica e moralmente infundadas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015).

É notório o pioneirismo da UNESCO no enfrentamento da discriminação racial, especialmente por meio de iniciativas voltadas ao combate de uma das mais graves violações dos direitos humanos fundamentais:

a segregação baseada em critérios raciais. Tal atuação fundamenta-se no princípio de que não se pode admitir a classificação, a hierarquização ou a divisão dos seres humanos, herança do colonialismo que permaneceu profundamente enraizada nas estruturas sociais e contribuiu para a naturalização das desigualdades. Daí, em 1966, reconheceu o ***apartheid*** como um crime contra a humanidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015).

Em consonância com a promoção do bem público comum, a UNESCO estruturou, ao longo de sua trajetória, um conjunto articulado de políticas e programas fundamentados em uma lógica sistêmica, orientando todas as áreas de seu mandato para a construção de uma cultura de paz e de sociedades mais justas, inclusivas e humanas. Por conseguinte, instituiu o Programa de Cátedras UNESCO, concebido para materializar esse ideário por meio do fortalecimento do ensino, da pesquisa, da extensão e da cooperação internacional entre instituições de educação superior.

Como a construção de uma cultura de paz pressupõe, como princípio orientador, o reconhecimento das diferentes maneiras de ser e de conceber o mundo próprias dos diversos povos e culturas, a UNESCO aprovou, em 1972, durante sua Conferência Geral, a **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural,** fundamentada "na ideia de preservação de um patrimônio compartilhado da humanidade para as gerações futuras, no conceito de valor universal excepcional, na ligação entre natureza e cultura, na conservação em escala mundial e no conceito de colaboração internacional" (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015, p. 93).

Merece atenção o princípio da indissociabilidade entre natureza e cultura, pois é de reconhecida relevância para as políticas de educação e cultura, que são indissociáveis. Nas linhas interdisciplinares e sistêmicas, destaca-se o relatório '**Nossa diversidade criadora',** elaborado pela Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, vinculada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Presidida por Javier Pérez de Cuéllar, em que a Comissão reuniu representantes de diferentes países e culturas, entre os quais o economista brasileiro Celso Furtado. Esse relatório propõe uma compreensão ampliada da cultura como dimensão essencial do desenvolvimento humano, defendendo a valorização da diversidade cultural, da criatividade e do patrimônio como fundamen-

tos para a construção de sociedades mais democráticas e sustentáveis (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1997). Este registro documental, na opinião de Cuéllar (1997) transcendeu a esfera da economia, colocando em pauta os critérios econômicos que não seriam, por si mesmos, suficientes para propor à humanidade um programa de bem-estar e de dignidade.

Em seu percurso histórico, um dos maiores desafios multifacetados da UNESCO, tem sido a presença cristalizada da segregação, da discriminação e do racismo. Acerca disso, Bethencourt (2015) coloca que os habitantes do mundo ocidental sempre se acharam pertencentes a uma civilização superior que olhava com desprezo os selvagens e os primitivos que ficavam para trás e, portanto, sujeito ao jugo colonial (Bethencourt, 2015, *apud* Otero; Cunha, 2023). E foi diante desse panorama de exclusão que a UNESCO lançou a produção da História Geral da África para combater a ignorância geral referente à história da região e desenvolver uma visão imparcial e equilibrada do continente e dos países emergentes, configurando-se desse modo como um projeto de descolonização da história africana. Durante esse período, o dirigente da UNESCO era um intelectual e diplomata senegalês que afirmou que "por muito tempo, todos os tipos de mitos e preconceitos esconderam do mundo a verdadeira história da África". Desprende-se disso, que as sociedades africanas eram vistas como sociedades que não poderiam ter uma história (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015, p. 70). Essa obra magnífica é composta por 7 volumes e traduzida para a língua portuguesa e contribuiu para uma nova política de educação, que culminou com a aprovação da Lei nº 10639/2003 (Brasil, 2003) para se ter a obrigatoriedade no ensino da história e da cultura africana na educação básica do país.

Todavia, para romper com o racismo cristalizado na ossatura do país, tornava-se necessário seguir uma das diretrizes fundantes definida pela UNESCO, no sentido de edificar na mente das pessoas os baluartes da igualdade e da paz humana. Desse modo, desvela-se a prioridade da alfabetização e da oferta de uma educação primária universal e gratuita, princípios historicamente defendidos por Anísio Teixeira como fundamentos da democratização da educação. Tal defesa justifica-se pelo fato de que uma parcela significativa da população mundial permaneceu, por longo período, privada do acesso à leitura e à escrita, o que compromete o exer-

cício de um dos direitos fundamentais do ser humano: a capacidade de ler criticamente o mundo. Esse entendimento converge com um dos princípios estruturantes da pedagogia de Paulo Freire, para quem a alfabetização ultrapassa a aprendizagem do código escrito, constituindo-se como um processo de conscientização, emancipação e participação social.

Nessa linha, emerge a forte conscientização de se promover uma mobilização contínua mundo afora para combater o analfabetismo que vitimava milhões de pessoas de todos os quadrantes do planeta, pois a alfabetização erigia-se, como declarou René Maheu, filósofo francês que dirigiu a UNESCO de 1961 a 1974, como tarefa imperativa para a abertura do caminho do esclarecimento e dos portais da história para dois quintos da humanidade que se encontrava estagnada na ignorância e no abandono (Maheu, 2015).

Para revigorar a bandeira da alfabetização a UNESCO criou em 1965, o Dia Internacional da Alfabetização, que passou a ser comemorado no dia 8 de setembro, data que se converteu em oportunidade para mudar os olhares tanto dos governantes como das lideranças dos países para o imperativo "abrir o caminho do esclarecimento" não apenas para o cumprimento de um direito humano inalienável, como ainda para mostrar aos países a dimensão econômica da alfabetização, como investimento, com efeitos multidimensionais no desenvolvimento dos países.

Registre-se, segundo Bethencourt (2015), *apud* Otero e Cunha (2023), a incessante política da UNESCO para mostrar e demonstrar o impacto da educação na construção de uma cultura da paz e no avanço social e econômico das nações, visto que a educação está na centralidade nas suas ações geradas, primordialmente face ao cenário atual de desigualdades múltiplas e da subalternização de valores existenciais que contribuem para esvaziar ideias humanistas de equidade, inclusão e respeito ao ser de cada um e do outro.

11.1.3. Grandes Relatórios e Declarações

Os fatos históricos indicam que para se construir itinerários pelas veredas da educação, motiva o aumentar da esperança para os "sonhos de uma vida melhor" tal como imaginou Bloch (2005, p. 21). E, com o intuito de, simultaneamente, fazer o enlace entre o território das ações e das polí-

ticas de governança e o campo das ideias, cuidou à UNESCO de gerar alternativas de mudanças e transformações estruturantes e inovadoras. Assim, ao longo das 8 décadas de sua existência, produziu na área da educação três grandes relatórios que se converteram em marcos históricos bastante instigadores de mudanças e inovações. O primeiro desses documentos foi o Relatório Faure, Aprender a Ser (Faure, 1974), que lançou a bandeira da educação permanente, partindo da ideia de que os seres humanos são inacabados e que para se realizarem como sujeitos emancipados demandam educação e aprendizagem continuadas em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações da existência. No pensamento de Faure, (1974) a educação não é dividida, pois tudo concorre para dissociá-la, seja a divisão da sociedade em classes ou a parcelarização e a alienação do trabalho, ou ainda a crise de ideologias, ou também as dicotomias entre corpo e espírito. Apoiado nesses pressupostos, o Relatório Faure projetou a ideia de cidades educadoras, com toda a cidade por intermédio de suas diferentes instâncias de organização do poder público ou privado (instituições escolares formais e não formais, associações, sindicatos e museus, entre outras), assumindo o compromisso e a responsabilidade de participação cidadã ativa na elevação cultural e educacional de toda a comunidade. Trata-se de uma proposta com muitas experiências em curso com a cidade educando e se educando, aproveitando e potencializando todos os seus recursos para a melhoria da qualidade de vida urbana.

O segundo Relatório Mundial de Educação intitulado Educação, um Tesouro a Descobrir, foi concluído pela Comissão Coordenadora presidida por Jacques Delors, em meados da década de 1990. No crescente cenário mundial de aumento da competitividade e da reestruturação produtiva em escala mundial, a Comissão recomendou 4 pilares fundamentais para nortear doravante as políticas de educação, respectivamente: (i) Aprender a Ser, (ii) Aprender a Conhecer, (iii) Aprender a Fazer, (vi) Aprender a Conviver. Essas quatro aprendizagens se universalizaram e passaram a ser referência de muitos projetos e planos de educação de diferentes países. Interessante colocar que o enlace entre esses pilares permite uma concepção sistêmica do processo educativo que contempla exigências do nosso tempo que demandam ao mesmo tempo competência e cidadania com vistas ao bem público. O Aprender a Conviver, por exemplo, constitui um dos maiores desafios em direção à democracia da diversidade. A construção

da cultura de paz requer processos educativos com visão integral do ser humano na amplitude da diversidade cultural, sem classificações e hierarquias (Delors, 2010).

O terceiro Relatório, elaborado 20 anos após o segundo, com o comitê de pesquisa e redação presidido pelo educador português Antônio Nóvoa, propôs o desafio de construção conjunta, de baixo para cima, de um inovador pacto educativo. Daí o seu título: Reimaginar Nosso Futuro Juntos: um Novo Contrato Social para a Educação (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022)

A concepção desse relatório teve como referência uma consulta mundial que recolheu subsídios de mais de 1 milhão de pessoas e instituições de todos os continentes, fundamentou suas reflexões no quadro contemporâneo de polarizações ideológicas, desigualdades, pobreza, exclusões, riscos em relação à sustentabilidade planetária, extremismos, violências, ódio, tendências autoritárias e declínio de valores democráticos. A partir do mapeamento dos impasses, se formulou a pergunta: qual o lugar da educação nesse cenário de múltiplos e inéditos obstáculos? Tal indagação, pode até mesmo apontar para um declínio civilizatório, porém o relatório supracitado não oferece respostas. Entretanto, norteia o caminho para pensarmos juntos uma concepção de educação transformadora que viabilize avanços à altura de tantos desafios à vista, assim sendo: "Porém, o Relatório **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação"** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022) recomenda que para formar futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada (p. 13). E acrescenta: "O ponto de partida é uma visão compartilhada dos propósitos públicos da educação" (p. 14). "Reimaginar significa trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes (p. 14). De certo modo, o desafio proposto por esse Relatório oferece às Cátedras UNESCO excelente oportunidade para assumir posição prospectiva de lograr avanços, pelo ensino, pesquisa ou extensão, com subsídios para novas veredas educacionais.

Na década de 1990, época em que foi inaugurada. uma das mais produtivas da história da UNESCO, época que foi inaugurado a política de Cátedras UNESCO, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990), oportunidade em que

os países signatários (157 presentes) assumiram o compromisso histórico para a elaboração de um plano decenal com metas para garantir a todas as crianças e adolescentes as necessidades básicas de aprendizagem e universalização com equidade e valores humanos.

No Brasil, os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, desdobraram-se durante a gestão do Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel. Em 1993, foi lançado o **Plano Decenal de Educação para Todos** (Brasil, 1994), concebido como instrumento estratégico para a implementação das metas pactuadas internacionalmente e teve um de seus principais momentos com a realização em 1994 da Conferência Nacional de Educação para Todos, com delegações de todas as unidades federadas que aprovou o Acordo de Educação para Todos e Valorização do Magistério com a fixação do piso salarial do magistério. Posteriormente, em outubro de 1994, assinado na Presidência da República pelos principais atores da educação brasileira, respectivamente o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e o Ministério da Educação. Esse Acordo mostrou que, pelo diálogo sem exclusões, é possível obter consensos respaldado pela relevância pública (Hingel, 1995).

Ainda na década de 1990, foi realizada, em Paris, a Conferência Mundial sobre Educação Superior, ocasião em que se aprovou a histórica **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998). Entre seus princípios e diretrizes, o documento reafirmou a educação superior como um bem público e uma responsabilidade social, ressaltando que a missão das universidades não deve se subordinar exclusivamente às demandas do mercado, mas orientar-se pela formação humana, pela produção do conhecimento, pela promoção da justiça social e pelo desenvolvimento sustentável.

Contudo, como destacou Marco Antônio Dias, não se poderia admitir que a qualidade fosse definida em função da resposta adequada da universidade oferecer às exigências do mercado e não o que solicita a sociedade (Dias, 2017). Oportuno registrar que a ideia de uma concepção dos estudos superiores como bem público, em que pesem sucessivas in-

vestidas oriundas de interesses do mercado, foi também contemplada nas conferências regionais da UNESCO realizadas em Cartagena de Indias (Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2018), Córdoba (Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2022) e Brasília (Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2024). Essa concepção de universidade sobressai como soberana no quadro de perplexidades, incertezas e tendências autoritárias e conservadoras em crescente expansão, que estão em muitos países, atingindo a liberdade acadêmica, imprescindível para a produção de conhecimentos voltados para a superação das desigualdades e da pobreza.

A Conferência de Paris, em 1998 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998), que contou com a participação de aproximadamente 4000 especialistas, dirigentes e estudantes da educação superior, e enfrentou não poucas dificuldades para obter consensos em torno de duas racionalidades, conforme registrou Marco Antônio Dias, quais sejam, a da universidade como bem público e a da universidade de face mercadológica. Conforme relatou esse estudioso que coordenou o evento e dirigia a esse tempo o ensino superior na UNESCO, duas semanas antes de sua realização, embaixadores ligados à União Europeia reuniram-se e colocaram em questão a realização da Conferência. Queriam que apenas os representantes dos governos participassem do evento. Tinham medo dos compromissos que poderiam ser assumidos (Dias, 2016; Cunha, 2020). Entretanto, a esse tempo dirigia a UNESCO o estadista espanhol Federico Mayor que, com apoio de Marco Antônio Dias, o problema foi superado.

Entre as principais iniciativas internacionais que consolidaram a atuação da UNESCO destacam-se os **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM),** estabelecidos pela Organização das Nações Unidas em 2000 (Organização das Nações Unidas, 2000). No âmbito dos oito objetivos pactuados, a UNESCO exerceu papel de liderança na implementação dos Objetivos 2 e 3, voltados, respectivamente, à universalização da educação básica, orientada pelos princípios da equidade, da inclusão e da qualidade, e à promoção da igualdade de gênero. Ambos assumem especial relevância por fomentar os fundamentos da democracia, do respeito à diversidade e da justiça social, convergindo para uma das aprendizagens essenciais do século XXI: aprender a conviver.

Os exemplos mencionados representam apenas alguns dos marcos alcançados pela UNESCO ao longo de sua trajetória institucional. Embora os desafios enfrentados tenham sido numerosos e complexos, a Organização consolidou, ao longo de sucessivas décadas de atuação, um patrimônio de conhecimentos de extraordinária relevância, construído por meio do diálogo, da cooperação internacional, da persistência e da capacidade de adaptação diante das transformações históricas e sociais. Seu legado reúne um amplo conjunto de documentos normativos, convenções, recomendações, declarações, relatórios mundiais e estudos temáticos que orientam a formulação de políticas públicas e subsidiam processos decisórios em escala global.

11.2. A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília-UCB

No tocante à criação da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, cumpre destacar que seu principal idealizador e autor do projeto foi Cândido Alberto Gomes, cuja visão estratégica permitiu antecipar o potencial inovador e o amplo alcance acadêmico e social dessa iniciativa no âmbito do Programa de Pós-Graduação ***Stricto Sensu*** em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). À época, Célio da Cunha, primeiro autor deste capítulo e então coordenador do Programa de Cátedras UNESCO no Brasil, acolheu a proposta com entusiasmo, reconhecendo seu elevado potencial para fortalecer a produção do conhecimento, a formação acadêmica e a promoção dos valores humanísticos preconizados pela UNESCO. A implantação da Cátedra tornou-se possível graças ao decisivo apoio institucional do Reitor Pe. Me. José Romualdo Degasperi e de Vincent Defourny, então representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, cuja atuação foi fundamental para a consolidação dessa iniciativa.

Nessa perspectiva, a proposta foi submetida à apreciação das instâncias competentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris, sendo aprovada sem ressalvas em razão de sua consistência conceitual, da relevância de seus objetivos e de sua plena convergência com os princípios, diretrizes e prioridades institu-

cionais da Organização. Em consonância com essa proposta, o Programa de Pós-Graduação ***Stricto Sensu*** em Educação da Universidade Católica de Brasília tinha entre seus propósitos fundamentais a formação de pesquisadores, líderes e profissionais capazes de compreender criticamente os desafios da sociedade contemporânea e de produzir conhecimentos e práticas comprometidos com a promoção da justiça social, da inclusão, da democracia e do desenvolvimento sustentável.

Por essa ótica, a atuação da UNESCO constituiu importante referência para a formação de mestres e doutores, ao proporcionar uma visão de mundo alicerçada em princípios éticos, humanísticos e democráticos, que transcendem perspectivas estritamente tecnicistas, economicistas ou orientadas exclusivamente por indicadores quantitativos e algoritmos. No rumo desses encaminhamentos, insere-se a compreensão da amplitude e da perspectiva transformadora de uma Cátedra UNESCO. Nessa perspectiva, importa destacar, ainda que de forma sintética, alguns dos principais marcos do patrimônio intelectual, normativo e institucional construído pela Organização desde sua criação, em 1945, no permanente compromisso com a promoção dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana, da educação, da cultura de paz e do desenvolvimento sustentável.

À luz desses esforços, as Cátedras UNESCO configuram-se como espaços privilegiados para a apropriação e a ressignificação desse admirável repositório de conhecimentos, experiências e boas práticas acumulados pela UNESCO ao longo de sua trajetória. Esse patrimônio constitui um sólido suporte para a formulação e o desenvolvimento de suas linhas de pesquisa, estratégias de atuação e ações de ensino, pesquisa e extensão.

Importa saber que esse legado possui uma orientação inequívoca: a promoção e a efetivação dos direitos humanos fundamentais de todas as pessoas. Isso implica estruturar planos de ação fundamentados nos princípios da equidade, da qualidade, da inclusão, da diversidade, da sustentabilidade e da justiça social, reconhecendo a educação como bem público e colocando os valores indispensáveis à dignidade humana no centro de seus projetos e de seu compromisso institucional. Enfatiza-se que a produção de relatórios temáticos e estudos elaborados por especialistas de reconhecido prestígio internacional, destinados a subsidiar os Estados-membros com evidências científicas, análises prospectivas e reflexões construídas de forma colegiada sobre questões estratégicas para o desenvolvimento humano.

Entre as publicações mais recentes, sobressaem aquelas dedicadas à escassez mundial de professores, à relevância da educação e do cuidado na primeira infância e ao papel da aprendizagem socioemocional na promoção do desenvolvimento integral e da qualidade da educação.

11.3. A Dimensão Social da Cátedra UNESCO-UCB

Em linhas gerais, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, em seus 18 anos de existência, procurou conduzir suas atividades à altura dos valores humanísticos sedimentados no **multidiálogo** com a diversidade, entre eles, os direitos humanos a uma vida digna, a paz e solidariedade humana, diversidade cultural, pluralismo de ideias, equidade, justiça, igualdade e inclusão, não violência e não -discriminação e sustentabilidade do planeta Terra.

Dentro desse panorama, especifica-se que o seu primeiro coordenador (nos primeiros quatro anos) Cândido Alberto Gomes chegou a produzir, por solicitação da UNESCO, importante pesquisa sobre o tema que resultou na publicação do livro[26] sobre os valores humanísticos da UNESCO que inspirou muitas iniciativas nos primeiros anos da Cátedra. Em continuidade a esse trabalho, o Professor Geraldo Caliman, ao longo de uma gestão que se estende até os dias atuais, consolidou o processo de institucionalização da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, inserindo-a na centralidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Essa articulação fortaleceu a integração entre as atividades da Cátedra e a pós-graduação, ampliando o acesso de mestrandos e doutorandos ao vasto acervo documental, bibliográfico e normativo produzido pela UNESCO, bem como estimulando sua utilização nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como resultado desse processo, numerosas dissertações e teses passaram a utilizar convenções, recomendações, declarações, relatórios e outros documentos da UNESCO como referenciais teóricos e analíticos, ampliando as pesquisas sobre educação, direitos humanos, juventude e desenvolvimento social. Esse percurso consolida a Cátedra supracitada como um espaço de ensino, pesquisa e cooperação acadêmica voltado à formação

26 Gomes, Candido Alberto. Dos valores proclamados aos valores vividos. Brasília, Unesco, 2001

de pesquisadores, ao diálogo entre saberes e à produção de conhecimentos alinhados aos princípios e às prioridades da UNESCO. Entre os resultados dessa atuação, foi lançada a Coleção ***Juventude, Educação e Sociedade***, que se aproxima da publicação de seu 40º volume e disponibiliza gratuitamente obras de referência à comunidade acadêmica, fortalecendo a pesquisa e o debate sobre as políticas públicas de educação.

Considerações finais

O presente capítulo analisou a dimensão social da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, expôs sua atuação na formação acadêmica, na produção do conhecimento e na difusão dos princípios e valores da UNESCO. A pesquisa histórico-documental demonstrou que a Cátedra se consolidou como um espaço de ensino, pesquisa e extensão orientado pela equidade, pela inclusão, pela diversidade cultural, pela sustentabilidade e pela educação como bem público.

Os resultados indicam sua contribuição para a formação de pesquisadores, o fortalecimento da produção científica e a aproximação entre universidade e sociedade. Ao completar 18 anos de atuação, a Cátedra reafirma seu papel na cooperação acadêmica e na promoção dos direitos humanos, da cultura de paz e do desenvolvimento sustentável, em consonância com a missão da UNESCO.

Referências

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos:** das cruzadas ao século XX. Lisboa: Círculo de Leitores, 2015

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança.** v. 2 Rio de Janeiro: EdUERJ-Contraponto, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: **http://www.dominiopublico.gov.br/.** Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003.** Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000087.pdf . Acesso em: 13 jul. 2026.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (org.). **Nossa diversidade criadora:** relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**.** Campinas, SP: Papirus; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

CUNHA, Célio da. Internacionalização da educação superior: o papel das Cátedras UNESCO. *In*: BRITO, Renato de Oliveira (org.). **Internacionalização da educação básica e superior:** desafios, perspectivas, experiências. Brasília, DF: Cátedra UNESCO De Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 15–31. Disponível em: https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2020/09/brito-2020-internacionalizacao-da-educacao-basica-e-superior.pdf. Acesso em: 12 jul. 2026.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO no Brasil, 2010.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Educação superior como bem público**: perspectivas para o centenário da Reforma de Córdoba. Montevidéu: Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 2017. Disponível em: https://grupomontevideo.org/site/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_correto.pdf?utm_source. com Acesso em: 12 jul. 2026.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Entrevista concedida a Célio da Cunha. **Revista Integración y Conocimiento,** Córdoba, v. 1, n. 4, p. 97–110, 2016. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/issue/view/1092. Acesso em: 12 jul. 2026.

FAURE, Edgard**. Aprender a ser:** a educação do futuro. São Paulo: Difusão Europeia do Livro; Lisboa: Livraria Bertrand, 1974.

HINGEL, Murílio de Avelar. Conferência Nacional de Educação para Todos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 92, p. 80-81, fev. 1995. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/861. Acesso em: 13 jul. 2026.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Declaración de la Conferência Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008).** Cartagena de Indias, Colômbia, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453. Acesso em: 13 jul. 2026.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Declaración de la III Conferência Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018).** Córdoba, Argentina, 2018. Disponível em: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018Portugues.pdf. Acesso em: 13 jul. 2026.

INSTITUTO INTERNACIONAL DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. **Declaração da CRES+5: Reunião de Acompanhamento da III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe.** Brasília, DF, 13–15 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/18032024_DeclaraoCRES5_1532024_PT.pdf. Acesso em: 13 jul. de 2026.

MAHEU, René. **A informação como instrumento de pensamento livre**. O Correio da UNESCO, 19 dez. 2018. (Texto originalmente apresentado à UNESCO em 30 de junho de 1947, sob o título The Right to Information and the Right to the Expression of Opinion*)*. Disponível em: https://www.UNESCO.org/pt/articles/informacao-como-instrumento-de-pensamento-livre?.com. Acesso em: 12 jul. 2026.

MAHEU, René. *In:* ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **De ideias a ações**: 70 anos da UNESCO. Paris: UNESCO Publishing; São Paulo: Editora Brasileira, 2015. p. 63.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração do Milênio das Nações Unidas.** Nova York: ONU, 2000. Disponível em: United Nations Development Programme – Declaração do Milênio. Acesso em: 13 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. Paris: UNESCO, 1972. Disponível em: https://whc.unesco.org/en/conventiontext/. Acesso em: 12 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5-9 mar. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: UNICEF Brasil – Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Acesso em: 13 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Our Creative Diversity**: Report of the World Commission on Culture and Development. Paris: UNESCO Publishing, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Nossa diversidade criadora**. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Tradução de Alessandro Warley Candeas. 2. ed. Campinas: Papirus; Brasília, DF: UNESCO Brasil, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457. Acesso em: 13 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems**: Policy Guide. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392261. Acesso em: 13 jul. 2026

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O que você precisa saber sobre Aprendizagem Social e Emocional** [What you need to know about social and emotional learning]. Paris: UNESCO, 23 dez. 2024. Atualizado em: 24 nov. 2025. Disponível em: https://www.UNESCO.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning. Acesso em: 12 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **De ideias e ações**:70 anos de UNESCO. Santos, SP; Editora Arte e Cultura; Paris: UNESCO. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Brasília: UNESCO, 2022. **Portal Eletrônico Unesdoc Digital Libray.** Brasília, DF, 2022. 205 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115. Acesso em: 24 jun. 2025.

OTERO, Rebeca; CUNHA, Célio da. A UNESCO e pandemia: a coalizão global e a importância de um novo contrato social. *In:* CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **A educação não parou**. São Paulo: Santillana, 2023. p. 21–31.

VIVEIROS, Ricardo. Desigualdade se tornou tão comum que injustiça não é mais vista como emergência moral. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jun. 2026. Opinião. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2026/06/desigualdade-se-tornou-tao-comum-que-injustica-nao-e-mais-vista-como-emergencia-moral.shtml. Acesso em: 12 jul. 2026.

CAPÍTULO 12

Conhecer o passado para modificar o futuro: uma análise do (des)encontro entre a escola e o estudante socialmente excluído

Sandra Raquel de Almeida
Maria Aparecida Penso

Introdução

Com o advento da pandemia, no Brasil, a partir de março de 2020, muitas adaptações no campo educacional precisaram ser feitas. O ensino remoto, carregado de ansiedade e estresse, tornou-se realidade por mais de um ano, afetando 90% dos estudantes no mundo todo (Dias, 2021). Tal advento impulsionou a aceleração da adoção da tecnologia como recurso fundamental tanto na área de formação como na prática pedagógica. Contudo, apesar de tal avanço, os estudos realizados em 2019 ainda se revelam atuais, uma vez que a inclusão de parte da população como usuária da língua escrita ainda não se efetivou.

O tema aqui proposto surgiu como busca de respostas à constatação em pesquisa anterior de um paradoxo gerador de sofrimento às professoras alfabetizadoras investigadas em que, ao mesmo tempo que tinham suas funções vistas como extensão do cuidado maternal, recebiam a acusação de incompetência pelos fracassos de seus alunos. Diante dessas constatações, buscou-se compreender como a exclusão destes estudantes foi historicamente produzida pela sociedade e reiterada no ambiente escolar.

De acordo com Soares (2021, p. 9), "[...] consideremos a aprendizagem da língua escrita, condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino". Essa autora ressalta que a educação pública carrega um extenso histórico de fracasso em alfabetização, pois não basta apenas que a criança tenha acesso à escola, como também acesso à educação de qualidade. Portanto, não se apropriar das habilidades de leitura e escrita amplia o fracasso escolar ao

longo de toda a vida acadêmica. Nesse sentido, para reverter o fracasso na alfabetização, é preciso investir em planejamento, com definição de metas, e formação docente. Para tanto, precisa-se colocar em relevo como esta produção cultural do fracasso escolar foi sendo constituída historicamente.

12.1. A cultura de exclusão do acesso ao capital cultural relacionado à linguagem escrita: uma visão psicossociológica

Para situar esse sujeito marcado socialmente pelos mecanismos excludentes, a pesquisa se apoiou nos conceitos de vulnerabilidade, exclusão social e comunicação pedagógica *versus* dificuldade de aprendizagem. Também perpassou pela trajetória social da educação brasileira destinada às camadas pobres da sociedade, por compreender que este (des)encontro não é circunscrito a acontecimentos isolados, mas enraizado nas profundas injustiças sociais de uma nação que traz a sombra escravocrata de um passado recente. E quiçá, ainda, atualizado, substituindo apenas o aprisionamento e a exploração dos corpos por cárceres psicológicos e sociológicos.

A vulnerabilidade aqui concebida não se restringe unicamente às questões de pobreza que impedem o acesso aos bens materiais e suas formas de produção, mas também incorpora todo o impedimento de acesso aos bens culturais que, além de afetar a capacidade de garantia do acesso ao capital material, afeta a capacidade do sujeito de contestar as injunções psíquicas e sociológicas que o levam a construir a imagem de si pela ótica da negatividade (Gaulejac, 2006; Carreteiro, 2011).

A sociedade, ao longo da história humana, constituiu-se e permanece alicerçada em procedimentos de exclusão e de inclusão perversa (Sawaia, 2011). Em se tratando da exclusão institucionalmente instaurada pelo aparelho educacional, Foucault (2006) define os três procedimentos de interdição mais usuais, como: tabu do objeto; ritual da circunstância; direito exclusivo do sujeito que fala. Para este filósofo, esses três procedimentos se cruzam, se reforçam ou se complementam e rapidamente estreitam suas ligações com o desejo e o poder. Essa assertiva permite inferir que a origem de toda e qualquer forma de exclusão encontra-se enraizada no desejo totalitário de poder que busca eliminar a manifestação de desejos outros que resistem a obedecer e reconhecer como legítimo somente o desejo de quem ocupa este espaço de poder (Enriquez, 2007; Barus-Michel;

Enriquez, 2005). Esse desejo totalitário de poder, na visão foucaultiana, apoia-se em um suporte institucional que se utiliza da separação para definir como o saber é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído em uma sociedade. Dessa forma, o suporte institucional que encarna o papel de porta-voz da 'verdade' exerce uma pressão e um poder de coerção (Foucault, 2006).

A exclusão social é aqui compreendida como a interdição do sujeito ou grupo estigmatizado do acesso ao mercado material e simbólico, de que é excluído pelas representações e sistemas de valores sociais. Extrapolando as esferas físicas, geográficas ou materiais do mercado de troca, o grupo é, também, excluído das riquezas espirituais, nas quais seus valores não são reconhecidos (Wanderley, 2011). São expostos a sistemas de desigualdade social capazes de provocar uma "rachadura" na construção individual do Eu. Assim, o sujeito, em função dos mecanismos sociais que o impedem de estabelecer uma afiliação identitária com as produções culturais, internaliza o olhar da negatividade do outro. Isso ocorre em função de lhe ser imputado um sofrimento psíquico capaz de coagi-lo e desligá-lo de sua história (Penso, Conceição; Costa; Carreteiro, 2012). Em relação ao estudante afetado pelos mecanismos de exclusão do aparato institucional do sistema educacional, entende-se que ocorre um entrelaçamento entre a situação de vulnerabilidade e de exclusão social, tornando-se um obstáculo ao processo de aprendizagem.

Para Bourdieu e Passeron (2012), a violência simbólica que caracteriza a ação pedagógica encontra-se na base do poder arbitrário constitutivo de uma formação social. Esse poder condiciona a instauração de uma forma de comunicação pedagógica capaz de impor e inculcar seu arbitrário cultural, definindo a monopolização do poder exercido pela classe social dominante. Em meio a esse aparato cultural, instalam-se as relações de violência simbólica nas quais a ação pedagógica reproduz a estrutura de distribuição do capital cultural. Assim, por meio da comunicação pedagógica, estabelece a forma de distribuição desse capital cultural ao mesmo tempo em que legitima seus mecanismos de distribuição e de exclusão. Dessa forma, naturaliza o arbitrário cultural, levando o dominado ou excluído a não reconhecer sua própria força e capacidade de reivindicação, que impulsionaria mudanças na estrutura.

A comunicação pedagógica é a forma mais eficaz de produtividade da prática educativa e a forma como ela se efetiva produzirá as desigualdades do êxito escolar dos alunos de acordo com suas origens sociais diferenciadas. Desde o início da escolaridade, os estudantes vão passando por uma série de seleções e os provenientes das camadas menos favorecidas são condicionados a processos de seleção muito mais rigorosos do que os exigidos de outras camadas sociais. Isso se dá porque, nos primeiros anos de escolaridade, a compreensão e o manejo da língua constituem um valioso alvo de atenção no julgamento dos professores (Bourdieu, 2012; Bourdieu; Passeron, 2012).

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas é também um sistema de categorias que predispõe uma aptidão à decifração e manipulação de estruturas lógicas e estéticas de maior complexidade, o que leva a aquisição dessa forma de linguagem depender, em certa parte, da complexidade da língua transmitida pela família. No entanto, em decorrência do limitado capital cultural apropriado e transmitido pela família, acarretado por seu contexto social desfavorecido, determinados estudantes chegam aos bancos escolares sem ter internalizado esses aspectos linguísticos, que lhes permitiriam decifrar o que as relações pedagógicas comunicam com seus receptores para alcançar a aquisição de um capital cultural de maior complexidade. Dessa forma, esses sujeitos acabam não sobrevivendo aos processos rigorosos de seleção no âmbito escolar, e na sociedade como um todo (Bourdieu, 2012; Bourdieu; Passeron, 2012).

A partir dessa compreensão acerca da comunicação pedagógica, entende-se que o êxito escolar em níveis mais elevados está correlacionado à união do grau de competência linguística com a característica do passado escolar. Portanto, a origem social predetermina o destino escolar, não por um processo natural de seleção, mas pelo encadeamento sucessivo de oportunidades diferenciadas de êxito ou de eliminação. Nesse sentido, para que a análise de características sociais e escolares do público dos receptores da mensagem pedagógica faça sentido, faz-se necessário voltar as atenções para as relações em que:

> [...] de um lado está a escola concebida como instituição de reprodução de cultura legítima, determinando entre outras coisas, o modo legítimo de imposição e de inculcamento da cultura escolar e, do outro lado, as classes sociais caracterizadas

> sob o aspecto da eficiência da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la (Bourdieu; Passeron, 2012, p. 133).

Em se tratando do sujeito produzido no entrelaçamento da vulnerabilidade e da exclusão social, os postulados da Psicossociologia e da Sociologia Clínica pontuam que a pobreza é recorrente nos casos em que a vergonha ganha papel preponderante (Gaulejac, 2006). Portanto, não é apenas a pobreza que afetará o sujeito em sua constituição subjetiva, todavia, ela leva o sujeito a se confrontar precocemente com a imagem negativa de si imputada pela sociedade (Gaulejac, 2006). Ao ser reconhecido socialmente com atributos estigmatizantes, o sujeito se vê coagido a incorporar uma autoimagem negativa e a se conformar com ela. Sendo assim, esse olhar negativo do outro obriga o sujeito a se sentir parte do contexto de exclusão por se tratar do único espaço a ele reservado (Costa, 2003; Gaulejac, 2006; Jodelet, 2011; Sawaia, 2011; Carreteiro, 2011).

Ao internalizar a imagem inferiorizada de si mesmo, o sujeito passa também a ser desqualificado pelo próprio olhar, o que provoca a destruição de suas capacidades internas de romper com essa estigmatização. A consequência desse processo de estigmatização é o sofrimento social que nasce da incongruência entre o que o indivíduo queria ser e o que lhe é autorizado ser, pelo olhar social internalizado. Em meio a essas injunções, em busca de proteger minimamente seu psiquismo, o sujeito encontra formas de lidar ou superar tais fragilidades por meio de reações defensivas que permitem conviver com as fragilidades sem sucumbir e pelo uso de mecanismos de liberação que o ajudam a superar essas fragilidades (Gaulejac, 2006; Jodelet, 2011; Sawaia, 2011; Carreteiro, 2011).

Os mecanismos de liberação representam um trabalho psíquico intenso com finalidade de eliminar a inibição produzida pelo olhar social estigmatizante e redirecionar as potencialidades criativas. Trabalho este que realiza a restauração da história de sua relação com as normas sociais, permitindo-lhe lutar contra as manifestações de poder, do qual se originam as violências produtoras de humilhação. Uma das formas de sair desse lugar é resgatar e ressignificar a sua história, tornando-se livre para projetar novas perspectivas de futuro, reconstruindo assim o seu imaginário (Gaulejac, 2006). A partir desse empoderamento, o sujeito constrói

possibilidades de restauração de sua autoimagem, o que permite denunciar as violências impetradas à sua subjetividade. Isso se torna possível quando as injunções sociais internalizadas originárias da vergonha de si e de seu grupo de pertença passam a ser questionadas, o que permite contestar o olhar social que lhe imputa um lugar de inferioridade. Assim, recusando a identidade prescrita, abre espaço para a produção de novas inscrições identitárias (Gaulejac, 2006).

A partir desse olhar psicossociológico, para o sujeito produzido no e pelo contexto de desigualdade social na cultura brasileira, percebe-se que a instituição escolar possui mecanismos que poderiam permitir ao sujeito ressignificar sua identidade prescrita. Todavia, o processo histórico de institucionalização do ensino brasileiro revela que, desde o início, a escola se eximiu desse papel. Ao contrário, serviu como instrumento de cristalização da inferiorização social, cultural, moral e intelectual das camadas mais pobres da sociedade. Na década de 1990, Patto (1999) já denunciava que, naquela ocasião, dois terços da população entre sete e quatorze anos não estavam se beneficiando nas instituições públicas de ensino, sendo este percentual pertencente às camadas mais pobres da sociedade. Para a autora, a realidade da época não tratava de uma crise conjuntural da escola pública, mas de uma incapacidade crônica de garantir a escolarização dessa parcela da sociedade brasileira, pois documentos antigos já revelavam o alto índice de reprovação e evasão na escola primária desde os anos de 1920.

12.2. O (des)encontro entre a escola e o estudante afetado pelo processo de exclusão na educação brasileira

Em se tratando de solo brasileiro, nos determinantes sociais encontram-se a chave para compreender a má relação que desde o princípio a instituição escolar estabeleceu com a camada brasileira mais pobre. O dito "fracasso escolar", tão disseminado no interior das instituições escolares como dificuldades de aprendizagem, encontra suas explicações em uma sequência de ideias para justificar sua instalação entre as crianças das camadas populares. No século XX, as explicações brotavam de pensamentos racistas que defendiam a existência de um organismo menos capaz entre os negros e pobres. Assim, por volta dos anos trinta, a explicação para o

fracasso escolar encontrava respaldo científico nos postulados biopsicológicos como: problemas físicos, sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento (Patto, 2006).

A partir do início da década de 1960, o auge das explicações científicas para as não aprendizagens nas camadas populares passou a sofrer forte influência de estudos americanos sobre carência cultural. Nesse período, os resultados de várias pesquisas norte-americanas apontavam como justificativa para o menor desempenho escolar entre negros e latinos doenças físicas e psíquicas contraídas em seus meios culturais. Ou seja, migraram as explicações da ordem da natureza para a ordem da cultura. Porém, o culpado pelo fracasso permaneceu sendo o aluno e seu meio social. Por conseguinte, o processo histórico que leva a desigualdades de oportunidades sociais e culturais permaneceu totalmente invisível para a grande maioria desses pesquisadores (Patto, 2006; Asbahr; Lopes, 2006).

Esses procedimentos de exclusão adotados pela educação brasileira estão de acordo com o que Bourdieu e Passeron (2012) denominam de violência simbólica impetrada pelas relações de poder institucionalizadas. É importante destacar que a irreflexão sobre os mecanismos ideológicos excludentes que balizaram historicamente o processo de transmissão cultural do código social da linguagem escrita para as camadas populares fortaleceu a naturalização do fracasso escolar/dificuldade de aprendizagem como sendo de responsabilidade do estudante e da família. Assim, o processo de comunicação pedagógica que, para Bourdieu (2012), é determinante no processo de aquisição do capital cultural, continua com a função de selecionar quem pode ser beneficiado e quem deve ser eliminado do sistema de distribuição do conhecimento. Por essa assertiva, considera-se que o (des)encontro entre a escola e o estudante afetado pelo processo de exclusão encontra-se imerso no descompasso entre a instituição escolar e uma parcela da sociedade, que arrasta em suas trajetórias sociais a inscrição da desvalorização, da inferiorização e do desprezo social.

Diante desse descompasso, como situar o (des)encontro do professor alfabetizador com o sujeito marcado pela exclusão social? Pode-se dizer que esse começou a ser instalado no modelo dual do ensino público no Brasil. Foi reforçado com a importação de concepções de regeneração europeias e norte-americanas produzidas a partir do final do século XIX, facilmente incorporadas pelo sistema educacional brasileiro. Essas vi-

sões racistas e legitimadas pelas ciências ligadas às áreas da Medicina, do Direito e da Psicologia, baseavam-se na ideia de que a população dos países latinos era degenerada em decorrência da grande miscigenação racial (Patto,1999; 2006).

Com a concepção de regeneração, a educação assume o papel de redentora, de salvadora do Brasil mestiço. Aparecem os primeiros especialistas em educação com preocupações voltadas para a higienização física e mental da infância. O sentido de normalidade correspondia ao indivíduo fisicamente sadio, obediente, trabalhador, colaborador, ou seja, aquele que conseguia se ajustar ao que dele era esperado pelo sistema. Com esse pensamento, o modelo de saúde e moralidade era aquele retirado do modelo da família nuclear burguesa e qualquer outro tipo de arranjo familiar era visto como perigoso e produtor de degenerados (Patto, 1999).

A sala de aula, como espaço de aprendizagem, é também território em que as muitas vozes se pronunciam, demarcando, assim, a singularidade dos diferentes sujeitos que a frequentam. Porém, com o poder centrado na figura do professor, somente sua voz tem legitimidade. Nesse sentido, o ecoar de outras vozes é visto como um desvio que deve ser corrigido e a diferença passa a ser apreendida como a expressão de um processo que precisa ser retificado e normalizado. Desse modo, a diferença adquire um valor negativo, emergindo o desejo de eliminá-la para garantir um desenvolvimento satisfatório nas relações dos sujeitos e na efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, o outro é entendido como diverso e não como diferente, sendo aceito como possibilidade de tornar-se, pela ação pedagógica, coerente com o padrão, enquadrando-se na norma (Esteban, 2006).

Pode-se inferir que a centralidade na figura do professor como forma única de transmissão de conhecimento não reconhece a legitimidade da cultura dos estudantes com padrões e valores diferenciados. Assim, também desconhece as interações entre pares como recurso tanto para promover as aprendizagens escolares como para ensinar desde cedo essas crianças a conviverem respeitosamente com as diferenças (Machado; Formosinho, 2012). Nesse cenário, os que são bons receptores da mensagem pedagógica passam a corresponder ao que se espera deles e identificarem-se com os valores que o/a professor/a representa. Já os que não conseguem ser bons receptores dessa mensagem, não conseguem também ocupar o lugar de

sujeito ativo de seu processo de construção do conhecimento. Assim, esses últimos são levados a construir uma autoimagem negativa, ao mesmo tempo em que são rejeitados pelos colegas em decorrência de uma cultura social de intolerância às diferenças (Bourdieu; Passeron, 2012).

Diante do quadro apresentado, a escola, como representante dos valores da sociedade, que determina o lugar social que os sujeitos e grupos, em decorrência dos atributos estigmatizantes impetrados socialmente ocupam, assume o papel de recolocar esses estudantes no espaço social de exclusão. Reforçando, assim, que eles e suas famílias são responsáveis por não corresponderem ao que a escola espera deles. Por sua vez, a escola não questiona o contexto social de desigualdade em que esses estudantes são inseridos, como resultante de uma cultura excludente. Cultura essa capaz de afetar os investimentos narcísicos da família, que é impedida de elaborar um projeto para seus filhos em decorrência de suas heranças sociais estigmatizantes. Dessa forma, o estudante, sendo desinvestido em suas potencialidades por seu grupo familiar, tem a construção subjetiva de sua identidade fragilizada, acabando por produzir sua autoimagem a partir da negatividade do olhar social (Enriquez, 2007; Patto, 2006).

Ainda vinculado à questão do poder, a pesquisa detectou outro fator possível de pertencer ao conjunto de mecanismos sustentadores desse (des) encontro entre o professor e a figura do excluído, que é a origem social do professorado brasileiro. Com a expansão do ensino público, as camadas populares começaram a chegar ao ensino médio, sendo esse o caminho mais profícuo para garantir a entrada no mercado de trabalho – a formação profissional voltada para o magistério (Patto, 2006; Rodriguez, 2008). Esses estudantes provenientes das camadas populares passam a representar o ideal de ego de seus grupos familiares como possibilidade de ascensão social. Destarte, em busca de atender a um projeto familiar, assimilam os valores da classe dominante representados pela figura inquestionável do professor missionário. Todavia, quando esse público passa a ocupar o papel de professor, o status dessa profissão começa a sofrer um declínio, passando a ser desvalorizada (Patto, 2006). Assim, os/as professor/as passam a ser pressionado/as por duas forças paradoxais: de um lado, encontra-se a delegação familiar de tirá-los do lugar social estigmatizante, na qual a condição econômica e a pouca instrução os inscreveram, sendo que, ser professor/a seria então ascender economicamente e também ocupar posição

social prestigiosa; de outro lado, encontram-se os condicionantes sociais que desqualificam a profissão docente, justamente por passar a ser exercida por quem carrega em sua origem social os atributos desprestigiados pela sociedade.

Para Gaulejac (2006), o desejo de se elevar encontra-se na gênese da vergonha. A vergonha da não realização ou promoção social dos pais leva à idealização de um filho prometido a um destino prestigioso imputando-lhe a incumbência de realizar todos os seus desejos narcísicos. Desse modo, o sentimento de inferioridade enraizado na história familiar leva à delegação designada a alguns membros ou à geração sucessora, a tarefa de superar o lugar social inferiorizado. Sendo assim, busca-se fundar uma nova linhagem, a partir da "criança-rei", como forma de fugir da história concreta que os envergonha. Essa criança é projetada para ser gloriosa e capaz de restaurar o ideal e alcançar as alturas (Gaulejac, 2006).

A metáfora da "criança-rei" corrobora os resultados encontrados por Almeida (2019), na qual as participantes professoras eram incentivadas por seus familiares a estudar e a reconhecer na figura do professor o representante legítimo do poder, da lei e da ordem. Sendo os professores representantes do poder de dominação, provocam em seus alunos o desejo de igualar-se ao dominador. Essa forma de identificação do oprimido com o opressor (Kehl, 2011) faz com que a cultura da exclusão continue sendo perpetrada, já que os que sobreviveram à rigorosidade do processo seletivo impetrado pela ação pedagógica, identificando-se com seu opressor, reproduzem a opressão, quando ocupam posições sociais em que lhes é legitimado o poder de dominação.

Sendo o poder cobiçado e invejado (Enriquez, 2007), pode-se aludir que a assimilação do ideal determinado pela classe dominante por parte do/as professor/as, seja uma reação defensiva para lidar com o complexo de inferioridade produzido pela vergonha de sua origem social (Gaulejac, 2006). Assim, negar-se a se identificar com o oprimido, seria uma forma de manter os fantasmas de sua origem social exorcizados. Ao passo que a identificação com o opressor lhe daria a sensação de ter correspondido ao projeto familiar de ascensão social. Mas esse cumprimento é colocado em xeque diante da realidade social que imputa ao professorado brasileiro, em especial aos profissionais que atuam nos anos iniciais, o lugar de desqualificado, desprestigiado e desvalorizado.

Essa identificação do oprimido com seu opressor trata-se de um aparelho ideológico de aprisionamento do ser. Nesse sentido, a formação docente necessariamente deve garantir a apropriação, por parte do formando, de que ensinar não é transferir conhecimento de forma passiva, mas cabe ao educador criar as possibilidades para a sua própria construção por parte do educando. Significa dizer que cabe ao educador ser aberto às indagações, à curiosidade, aos questionamentos e às inibições dos alunos. Assim, torna-se possível colaborar com a construção do conhecimento e da autonomia (Freire, 2010). Para tanto, primeiramente, o próprio educador precisa assumir-se enquanto ser crítico, sendo testemunho do que precisa ensinar.

Considerações Finais

O processo de aprendizagem só ocorre pelo encontro dos personagens (ensinante e aprendente), que se efetiva através do vínculo que se estabelece entre ambos. Dessa forma, não é possível aprender com qualquer um, mas aprende-se com aquele a quem o aprendente outorga confiança e direito de ensinar. Portanto, toda aprendizagem é revestida de afetividade, uma vez que se concretiza por meio das interações sociais, num processo vincular em que o sujeito que aprende estabelece sentido ao objeto de conhecimento que o sujeito que ensina deseja transmitir. Dessa forma, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc., de maneira alguma ocorre unicamente no campo cognitivo. Isso porque a afetividade está na base das relações como constituinte do processo de transmissão cultural por meio das interações sociais. Estas têm como resultante a apreensão do objeto de conhecimento por parte do sujeito que aprende (Fernandez, 2011).

Com esta assertiva, partimos do princípio de que ao negar-se a se identificar com o estudante proveniente do contexto de desigualdade social, o sujeito professor recusa encontrar-se com sua própria subjetividade. Recusa-se a dar nomes para as injunções que o inscreveram no espaço social estigmatizado. Recusa esta que o faz utilizar-se do mecanismo de reação defensiva para lidar com o sofrimento causado por essas injunções. Dessa forma, não percebe a existência do mecanismo de liberação que o levaria a questionar essas mesmas injunções internalizadas. Nesse sentido, ao articular a Psicossociologia Francesa e Sociologia Clínica à Educação

Libertadora, é possível compreender este sujeito professor e sua trajetória social mergulhado em sua complexidade. E assim contribuir para a formação docente capaz de liberar o futuro professor de suas injunções internalizadas, para que ele dê abertura para que se efetive o verdadeiro encontro entre educador-educando.

Desse encontro, surge o reconhecimento de que ambos são sujeitos produzidos historicamente. Mas são também produtores de suas histórias e protagonistas de transformação de si e da realidade social para que, assim, possam construir suas identidades docentes capazes de orientá-los para suas implicações com as pedagogias da libertação, da autonomia, da esperança. Isto é, as pedagogias que se ocupam com a humanização e que só podem ser sustentadas no exercício da alteridade, tomando as subjetividades dos sujeitos, professores e estudantes como centralidade nas políticas de formação para a docência. Considera-se que situar a subjetividade do professor e da professora como centralidade na formação para a docência não é o único, mas um valioso recurso para alcançar a almejada Cultura de Paz no ambiente escolar.

Referências

ALMEIDA, S. R. **O tornar-se professora alfabetizadora:** herança familiar, identidade e formação para a docência. (2019). Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília DF. 2019.

ASBAHR, F. S.; LOPES, J. S. "A Culpa é Sua". **Psicologia USP**, 17(1), 53-73, 2006.

BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E. Poder. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Levy (Orgs.). **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal, CLIMEPSI, 2005.

BARUS-MICHEL. J. **O sujeito social.** Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARRETEIRO, T. C. "A Doença como Projeto": Uma contribuição à análise de formas de afiliação e desafiliações sociais In B.B. Sawaia (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, J. F. Violência e Psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

DIAS, E. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.,** RJ, v. 29, n.112, p. 565-573, jul./set., 2021.

ENRIQUEZ, E. **As Figuras do Poder**. Tradução Nina de Melo. São Paulo: Via Lettera, 2007.

ESTEBAN, M. T. Sala de Aula: dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 9, n. 2, p. 7-20, 2006.

FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAULEJAC, V. (2006). As origens da vergonha. SP: Via Lettera.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: B. B. Sawaia. **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KEHL, M. R. **Ressentiment**o: clínica psicanalítica. SP: Casa do Psicólogo, 2011.

PATTO, M. L. S. A família pobre e a escola pública: anotações de um desencontro. In M. H. S. Patto (Org), **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

PATTO, M. L. S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PENSO, M. A.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; COSTA, L. F.; CARRETEIRO, T. C. O. C. **Jovens pedem Socorro:** o adolescente que cometeu ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual. Brasília: Liber, 2012.

RODRIGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sci. Human Soc. Sci.** v. 30, n.1, p. 45-56, 2008.

SAWAIA, B. B. Introdução: Exclusão ou Inclusão Perversa. In: B. B. Sawaia. **As Artimanhas da Exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Soares, M. **Alfaletrar.** 1. ed., SP: Contexto, 2021.

WANDERLEY. M. B. Reflexões acerca do conceito de exclusão. In: B. B. Sawaia (Org.). **As Artimanhas da Exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 13

ECA Digital: fundamentos e contextos na sociedade contemporânea e na escola

Renato de Oliveira Brito
Maria Cristina Mesquita da Silva
Cláudia Chesini
Michel Araújo Silva

Introdução

"Pela forma como se tratam as crianças, pode-se julgar uma sociedade"

Papa Francisco

A intensificação da cultura digital vem transformando, de modo profundo, as formas de sociabilidade, aprendizagem, proteção e exercício de direitos na infância e na adolescência. No cenário contemporâneo, marcado pela expansão acelerada das tecnologias de informação, pela circulação permanente de dados e pela crescente mediação algorítmica das relações sociais, crianças e adolescentes passam a ocupar uma posição ambivalente: ao mesmo tempo mais conectados e mais expostos a riscos inéditos, como a violação da privacidade, a exploração comercial, a desinformação, o assédio e diferentes modalidades de violência virtual. Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre os fundamentos normativos, éticos e pedagógicos que sustentam a proteção integral no ambiente digital, bem como sobre o papel da escola na construção de práticas formativas voltadas à cidadania crítica e à convivência segura nos ecossistemas digitais.

No Brasil, essa reflexão ganha especial relevância diante da atualização do arcabouço jurídico de proteção infantojuvenil, materializada na promulgação da Lei n. 15.211/2025 (Brasil, 2025), conhecida como ECA Digital. Inspirada na doutrina da proteção integral consagrada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente

(Brasil, 1990), a nova legislação amplia o alcance dos direitos fundamentais para o espaço virtual e reafirma a corresponsabilidade entre Estado, família, sociedade e plataformas tecnológicas na garantia da dignidade, da segurança e do melhor interesse de crianças e adolescentes. O marco legal expressa uma mudança de paradigma: o reconhecimento de que a infância digitalizada exige salvaguardas específicas, capazes de enfrentar os desafios produzidos por modelos de negócio baseados em vigilância, perfilamento e engajamento contínuo.

A análise da proteção digital não pode ser dissociada, contudo, das condições concretas de existência das infâncias brasileiras. Em um país atravessado por profundas desigualdades, a experiência da infância não se apresenta como realidade homogênea, mas como pluralidade de vivências fortemente condicionadas pelo acesso desigual a direitos básicos, à escolarização, à infraestrutura e aos próprios bens culturais e tecnológicos. Assim, discutir o ECA Digital implica também reconhecer que a cidadania digital não se realiza no vazio social: ela depende de políticas públicas articuladas, de mediações educativas consistentes e de um projeto formativo comprometido com a equidade. Nesse horizonte, a escola assume posição estratégica, não apenas como espaço de instrução, mas como instância de formação ética, de alfabetização midiática crítica e de produção de pertencimento democrático.

Frente ao exposto, caracterizado como um ensaio teórico-analítico, este capítulo organiza-se em quatro eixos complementares. Inicialmente, examina-se a evolução histórica da concepção de infância, confrontando marcos teóricos com indicadores socioeconômicos contemporâneos do cenário brasileiro. Em seguida, analisa-se o impacto da Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025), detalhando os novos mecanismos de proteção integral estabelecidos no ecossistema virtual. Posteriormente, propõe-se uma reflexão sobre o princípio da corresponsabilidade na educação das novas gerações, envolvendo o papel do Estado, das famílias, da escola e das plataformas digitais. Por fim, debate-se a centralidade da instituição escolar no desenvolvimento da cidadania e da alfabetização midiática crítica frente à cultura algorítmica.

13.1. A infância em perspectiva histórica e social

A conceituação de infância passou por transformações que refletem mutações culturais, estruturais e científicas. Estudos historiográficos revelam que, em períodos tradicionais da história humana, as barreiras geracionais eram fluidas. A criança era integrada precocemente às atividades produtivas do grupo, inexistindo uma distinção nítida entre o universo infantojuvenil e a vida adulta no que se refere a responsabilidades, hábitos e espaços sociais.

Contrariando discursos lineares que associam o período medieval a uma total invisibilidade da infância, análises contemporâneas matizam essa perspectiva ao identificar investimentos sociais, psicológicos e educacionais direcionados a seres em formação a partir do século XII, impulsionados sobretudo por preocupações institucionais com a instrução monástica. Concepções em torno do universo infantil moveram-se por linhas sinuosas, oscilando entre representações de pureza espiritual e doutrinas de severa disciplina moral vinculadas ao pecado original, evidenciando que os cuidados específicos eram inicialmente restritos a estratos sociais privilegiados.

Essa trajetória histórica de progressiva centralidade da infância ganha relevância no debate contemporâneo a partir das contribuições do magistério social da Igreja Católica, especialmente por meio do Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco. Conforme apontam Herrera Contreras, Paula e Chesini (2021), a iniciativa eclesial convoca as instituições globais a colocarem a pessoa humana, em particular as crianças e os jovens, no centro de todos os processos formativos, superando lógicas meramente utilitaristas ou mercadológicas. Ao propor uma abordagem humanista e solidária, a perspectiva pontifícia sintoniza-se com as premissas da proteção integral, ao defender que a dignidade e o pleno desenvolvimento das novas gerações constituem o critério definitivo de justiça e maturidade moral de uma sociedade.

A consolidação da infância como fase distinta do desenvolvimento humano emergiu de forma gradativa entre os séculos XVII e XVIII, articulada à constituição da família nuclear burguesa e à reconfiguração do trabalho na sociedade industrial. A progressiva exclusão do menor do mercado laboral, combinada à expansão dos sistemas escolares, estabele-

ceu um estatuto de dependência socioeconômica e jurídica em relação aos adultos. Nesse horizonte de transição, formulações filosóficas ganharam relevância: John Locke propôs a noção de *tábula rasa*, sugerindo a moldagem psíquica por meio da experiência, enquanto Jean-Jacques Rousseau defendeu o respeito ao desenvolvimento espontâneo e à natureza intrínseca do período infantil.

Historicamente, investigações de vertente desenvolvimentista tenderam a categorizar o comportamento e o imaginário infantis sob a ótica do déficit, interpretando as particularidades desta etapa como manifestações de imaturidade racional ou ausência de pensamento objetivo. Em contrapartida, abordagens sociológicas e antropológicas contemporâneas deslocam o eixo analítico da negatividade para a alteridade, postulando que as especificidades da infância expressam diferença e competência cultural, e não insuficiência cognitiva. Sob tal prisma, contesta-se o conceito clássico de socialização como mero processo unidirecional de inculcação de normas adultas, reconhecendo-se as crianças como atores sociais plenos, capazes de produzir, negociar e redefinir significados no ecossistema em que se inserem.

No cenário brasileiro, a absorção desses preceitos fundamentou a superação da lógica tutelar expressa no Código de Menores de 1927. O termo "menor" carregava uma conotação valorativa negativa, discriminando e patologizando a infância desvalida com base em critérios de exclusão socioeconômica. A transição paradigmática institucionalizou-se com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, sepultando o caráter repressivo anterior e adotando a doutrina da proteção integral, que reconhece crianças e adolescentes como cidadãos plenos em condição peculiar de desenvolvimento.

Apesar dos avanços no campo normativo, a realidade social brasileira ainda é marcada por desafios estruturais associados às profundas desigualdades socioeconômicas existentes no país. Esse cenário evidencia que a infância não pode ser compreendida como uma experiência única e universal, mas como uma realidade plural, atravessada por diferentes condições sociais, econômicas e raciais. Enquanto crianças pertencentes a grupos socioeconomicamente favorecidos têm maior acesso às condições de proteção previstas socialmente e às oportunidades de inserção na cultura digital, uma parcela significativa da população infantojuvenil

permanece distante do acesso a direitos e garantias sociais básicas. Nesse contexto, a concepção de uma infância idealizada e homogênea, frequentemente difundida pelo senso comum, revela-se como uma construção que pouco corresponde à realidade, sendo constantemente confrontada pelas desigualdades que estruturam a sociedade brasileira.

Este cenário de exclusão convoca uma ampliação do olhar humanitário a partir das recentes exortações da Igreja Católica voltadas ao ambiente digital. Na Declaração de Roma, o Papa Francisco (2017) assevera que o grau de desenvolvimento de uma civilização se revela na maneira como as suas crianças são tratadas, formalizando um veemente apelo global pelo fim dos maus-tratos, da exploração comercial e de todas as formas de violência contra a dignidade dos menores nos ecossistemas virtuais. Sob tal ótica, as assimetrias socioeconômicas e as novas vulnerabilidades digitais operam como uma denúncia ética, evidenciando que a superação da mercantilização e da exclusão constitui um dever comum de justiça social.

Essas privações materiais influem diretamente no acesso aos direitos educacionais básicos e na promoção da equidade social. Embora o atendimento na pré-escola (4 e 5 anos) atinja a marca de 88,96%, aproximando-se das metas de universalização estabelecidas pelas políticas públicas, a cobertura na etapa da creche (0 a 3 anos) — estagnada em torno de 38% — expõe a face mais perversa da exclusão institucional. Dados da plataforma indicam que, enquanto o Índice de Necessidade de Creche (INC) aponta uma urgência crônica para famílias de baixa renda e mães trabalhadoras, a taxa de matrícula efetiva de crianças do Cadastro Único nessa faixa etária restringe-se a apenas 30%. O início do ciclo da vida dessas gerações é, portanto, marcado por uma exposição a desvantagens acumuladas, em que a probabilidade de inserção escolar é fortemente condicionada pelo status laboral e formal do responsável familiar. Portanto, a análise dos fatores estruturais convoca à revisão das premissas que orientam as políticas públicas e o próprio debate acerca da cidadania digital na escola.

13.2. ECA Digital e a proteção integral na era das tecnologias: desafios, mediações e garantias de direitos

A expansão do universo digital reconfigura os processos de formação e as dinâmicas de convivência contemporâneas. Historicamente, a infância

estruturou-se sob a dependência e o controle de informações exercido por adultos, que atuavam como mediadores dos fluxos de conhecimento direcionados às novas gerações. O advento da internet e das tecnologias de comunicação diluiu as fronteiras geracionais, viabilizando o acesso infantojuvenil a conteúdos complexos sem filtros prévios e alterando o equilíbrio de autoridade nas relações familiares e escolares. Diante da hiper conectividade, a Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025), denominada "ECA Digital", surge como uma atualização necessária da doutrina da proteção integral, estendendo as garantias constitucionais de 1988 para os ambientes virtuais.

Essa filiação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) não é apenas um nome fantasia aleatório. Ela responde a uma profunda necessidade de continuidade conceitual. O ECA (Brasil, 1990) rompeu com o antigo "Código de Menores" ao consolidar a transição para a Doutrina da Proteção Integral, que passou a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Ao transpor esse mesmo espírito protetivo para o espaço digital, a nova legislação resgata a premissa de que os novos territórios ocupados pelas infâncias — ainda que mediados por aplicativos e redes sociais privadas — não podem se constituir como zonas sem direitos ou sem proteção jurídica. A inspiração no texto de 1990 reside, portanto, na urgência de reafirmar que os direitos fundamentais à dignidade, à privacidade e à segurança permanecem inalienáveis, exigindo que as salvaguardas históricas do mundo físico balizem também as vivências no espaço on-line.

A nova legislação estabelece critérios para mitigar riscos, vulnerabilidades e abusos comerciais na rede. A salvaguarda de crianças e adolescentes na internet deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusivamente privada dos pais, exigindo uma atuação compartilhada entre o poder público, a sociedade e as empresas de tecnologia. Diretrizes do Ministério da Justiça e Segurança Pública delimitam os eixos operacionais voltados a assegurar o melhor interesse do menor frente às plataformas digitais, conforme os dispositivos da Lei nº 15.211/2025 sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 10.
Mecanismos de Proteção previstos no ECA Digital

Mecanismo de Proteção	Previsão (Lei nº 15.211/2025)	Descrição Operacional
Aferição Efetiva de Idade	Arts. 11, 12 e 14	Extinção do modelo de autodeclaração. Plataformas com restrição de faixa etária devem implementar métodos rigorosos de verificação da idade real do usuário.
Segurança por Padrão (*Privacy by Design*)	Art. 6º	Exigência de que o desenho técnico de aplicativos e redes sociais incorpore, nativamente, mecanismos preventivos para mitigar e blindar os dados de menores contra violências.
Supervisão Parental Gratuita	Art. 17	Disponibilização obrigatória, clara e sem custos de ferramentas e sistemas acessíveis de monitoramento de uso para os responsáveis legais.
Bloqueio de Publicidade Direcionada	Arts. 22 e 26	Vedação expressa à criação de perfis comportamentais, ao rastreamento algorítmico de menores e ao direcionamento de publicidade comercial baseado em seus dados.
Moderação e Remoção Imediata	Arts. 6º e 23	Implementação de canais de denúncia ágeis e cessação compulsória de impulsionamento ou monetização de conteúdos prejudiciais, abusivos ou erotizados.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025).

A previsão legal dos excertos mencionados responde à necessidade de proteger a infância da mercantilização promovida por algoritmos de engajamento extremo. Ao proibir a publicidade direcionada e exigir a segurança por padrão, o ordenamento jurídico reconhece a criança não como um consumidor passivo a ser monitorado pelas corporações, mas como sujeito de direitos cuja condição peculiar de desenvolvimento exige limites à exploração comercial (Frota, 2007; Salles, 2005). A eficácia da norma depende, contudo, da capacidade de mediação dos agentes sociais, deslocando para o cenário educativo o desafio de transformar a proteção legal em prática cotidiana de cidadania e alfabetização midiática crítica.

13.3. Múltiplas Infâncias e os Desafios do Planejamento Digital no Brasil

Para além do avanço normativo, a realidade concreta impõe desafios estruturais decorrentes das profundas disparidades socioeconômicas que marcam o território nacional. Essa assimetria confirma que a infância não se constitui como uma experiência universal ou homogênea, mas sim como uma categoria dividida em múltiplas infâncias, cujos contornos são delimitados pelas condições de classe e raça (Frota, 2007; Salles, 2005). Enquanto estratos socialmente privilegiados vivenciam o ideal protetivo e a inserção qualificada na cultura digital, parcelas expressivas da população infantojuvenil permanecem à margem das garantias sociais mínimas (Salles, 2005). Sob tal prisma, a infância idealizada pelo senso comum opera como um mito, tensionado diariamente pela crueza das desigualdades que afetam o desenvolvimento humano na base da sociedade (Frota, 2007).

Indicadores consolidados pela plataforma "Primeira Infância em Dados" traduzem em evidências a magnitude dessas barreiras (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2026). O contingente de crianças na faixa de 0 a 6 anos no Brasil ultrapassa 18,1 milhões. Desse universo, a vulnerabilidade econômica atinge uma escala marcante: mais de 10 milhões de crianças (55,4%) residem em lares inscritos no Cadastro Único para programas sociais do Governo Federal, sendo que 71% das crianças inseridas em contextos de extrema vulnerabilidade são negras.

A conjuntura de profunda vulnerabilidade social e étnica descrita dialoga diretamente com as preocupações éticas e humanitárias levantadas pelo magistério social da Igreja Católica. No cenário brasileiro, a assimetria que priva a base da pirâmide social dos direitos básicos funciona como uma convocação para que o Estado e a sociedade civil assumam a responsabilidade histórica perante as múltiplas infâncias. O entrelaçamento dessas privações materiais reverbera diretamente no acesso aos direitos educacionais básicos e na promoção da equidade. O início do ciclo de vida dessas gerações é, portanto, marcado por desvantagens acumuladas, onde a probabilidade de inserção escolar precoce permanece condicionada pelo status socioeconômico dos responsáveis familiares.

A convergência entre a educação e as tecnologias digitais convoca, por conseguinte, uma revisão crítica nas premissas das políticas públicas. Antes

mesmo de articular as ferramentas de supervisão parental propostas pelo recente ordenamento do ECA Digital, o Estado e a sociedade deparam-se com o dever ético de assegurar o acesso e a permanência na educação infantil (Frota, 2007; Salles, 2005). A infância conectada que pauta as discussões regulatórias convive, no mesmo tempo e espaço, com uma infância que ainda luta pela garantia da vaga escolar (Salles, 2005). O planejamento educacional surge, assim, como o instrumento central para garantir que a transformação digital caminhe lado a lado com a justiça social e a equidade (UNESCO, 2025; Sarmento, 2003).

13.4. O Estatuto Digital no Espaço Escolar: Curadoria Docente e Alfabetização Midiática

A efetivação dos direitos assegurados pela Lei nº 15.211/2025 confere à instituição escolar uma centralidade estratégica na consolidação da cidadania contemporânea. No cenário marcado pela cultura algorítmica e pelo consumo virtual, o papel da escola transcende a mera instrução instrumental ou o livre acesso aos dispositivos técnicos. Sob as orientações do MEC, a função docente assume o caráter de curadoria pedagógica. Essa atribuição exige que professores atuem como mediadores críticos, capazes de orientar estudantes na navegação por fluxos informacionais complexos, auxiliando-os a distinguir a produção de conhecimento autêntico das dinâmicas de desinformação e engajamento mercadológico.

O cumprimento do dever institucional requer superar a abordagem puramente técnica das tecnologias educacionais, incorporando o planejamento digital em eixos pedagógicos inovadores e de longo prazo. De acordo com as diretrizes de gestão propostas pela UNESCO, a integração tecnológica nas salas de aula deve apoiar-se em uma infraestrutura sólida e em uma governança eficaz, convertendo dados e recursos em ferramentas reais de equidade e acompanhamento do desempenho estudantil (IIEP-UNESCO, 2025). A ausência dessa visão estratégica nas políticas educacionais agrava os abismos gerados pelas múltiplas infâncias, privando estudantes vulneráveis de uma formação voltada ao uso ético, seguro e reflexivo das mídias digitais.

Nessa perspectiva, as exigências regulatórias demandam que as instituições escolares institucionalizem protocolos internos e planos de seguran-

ça voltados à proteção e à convivência ética no ambiente on-line. Alinhada aos artigos 7º, 8º e 30º do ECA Digital (Brasil, 2025), a responsabilidade impõe não apenas o dever de capacitar continuamente os docentes, mas também a obrigação de estruturar diretrizes institucionais de mitigação de riscos virtuais e o desenvolvimento de currículos que abranjam a cidadania digital. Práticas voltadas à prevenção de violências, ao enfrentamento sistemático do *cyberbullying* e à proteção estrita de dados pessoais de crianças e adolescentes devem ser integradas de maneira orgânica ao cotidiano pedagógico. A alfabetização midiática crítica consolida-se, portanto, como dimensão indissociável da formação humana integral, capacitando os jovens para o exercício da autonomia consciente e para o reconhecimento de sua própria responsabilidade social perante o ecossistema digital.

Ao articular ações educativas com as demandas regulatórias da sociedade em rede, a escola reafirma sua vocação primordial como ambiente de proteção social e acolhimento crítico. Longe de se curvar aos interesses exclusivos do mercado ou à vigilância desregulada das corporações de tecnologia, o espaço escolar constitui-se como o território político e pedagógico onde as novas gerações aprendem a resgatar o sensível e a humanizar as relações humanas, transformando as ferramentas virtuais em instâncias de participação democrática e construção coletiva do saber.

Considerações Finais

No horizonte de assimetrias discutido ao longo deste capítulo, a recente previsão legal do ECA Digital – Lei nº 15.211/2025 – (Brasil, 2025) representa um marco civilizatório, ao estender a doutrina da proteção integral para as estruturas e dinâmicas das redes sociais e plataformas de entretenimento.

Ao estabelecer critérios como a segurança por padrão e a vedação ao perfilamento comercial de menores, o ordenamento jurídico desloca a responsabilidade da segurança on-line do ambiente doméstico privado para uma governança compartilhada entre o Estado, a sociedade e as corporações tecnológicas (Brasil, 2025; Zuboff, 2021). O normativo tem o potencial de funcionar, portanto, como um freio ético necessário frente à mercantilização algorítmica que ameaça os processos de subjetivação e a saúde mental das novas gerações (Salles, 2005).

A transposição das garantias legais preconizadas para o cotidiano das redes de ensino convoca a adoção do planejamento educacional como instrumento de mediação e justiça social. Conforme as diretrizes do IIPE/UNESCO, a inclusão tecnológica nas escolas não se consolida por meio da mera distribuição instrumental de dispositivos. Exige-se a articulação estratégica entre a construção de um ecossistema digital robusto, uma governança administrativa eficaz e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras que qualifiquem a atuação docente sob a perspectiva da curadoria crítica. Diante desse cenário, a atuação dos educadores precisa ser ressignificada para além do manejo técnico, consolidando-se a necessidade da transição para um novo modelo de profissional docente, cuja centralidade reside na capacidade de harmonizar a técnica à sensibilidade humanística, garantindo a ética, a inclusão e a equidade no cerne do fazer educativo (Brito; Parente; Mesquita, 2025).

Frente a tais desafios, a escola reafirma sua centralidade pedagógica e política. Compete ao espaço escolar transformar a alfabetização midiática em uma prática emancipatória transversal, capacitando as crianças e os jovens não apenas para o domínio técnico das ferramentas virtuais, mas para o exercício de uma autonomia consciente, ética e democrática perante o mundo comum. As tecnologias e os sistemas automatizados não substituem a legítima responsabilização e a interação afetiva do educador, mas demandam que o ensaio pedagógico recuse o determinismo de mercado e coloque a dignidade humana no centro das discussões (Brito; Parente; Mesquita, 2025). É dessa forma que a transformação digital caminhará de forma indissociável da equidade social, garantindo que o direito ao futuro seja efetivamente estendido a todas as infâncias brasileiras.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.211, de 2025**. Dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes nos ambientes virtuais (ECA Digital). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRITO, Renato; PARENTE, Rafael; MESQUITA, Maria Cristina. **O Professor ampliado: reimaginando o papel docente na era da IA**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade / Universidade Católica de Brasília, 2025.

FRANCISCO, Papa. **Declaração de Roma: a dignidade dos menores no mundo digital e o apelo contra todas as formas de violência**. Roma: Congresso Mundial Child Dignity in the Digital World, 2017. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/572439-francisco-pede-o-fim-aos-maus-tratos-exploracao-trafico-e-todas-as-formas-de-violencia-e-tortura-contra-as-criancas. Acesso em: 23 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções de infância e adolescência através dos tempos. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 48, p. 23-31, jan./mar. 2007.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Plataforma primeira infância em dados**. São Paulo: FMCSV, 2026. Disponível em: https://primeirainfanciaemdados.org.br/. Acesso em: 23 jun. 2026.

HERRERA CONTRERAS, Sonia Yaneth; PAULA, Luciana de; CHESINI, Cláudia. O Pacto Educativo Global: Olhares e Perspectivas para a Educação Contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1745-1762, jul./set. 2021.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: Alguns apontamentos. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003.

UNESCO. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. **O caminho para a educação digital**. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Oficina para a América Latina e o Caribe, 2025. Disponível em: https://www.iiep.UNESCO.org/pt/articles/o-caminho-para-educacao-digital. Acesso em: 23 jun. 2026.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças no mundo digital: relatório situação mundial da infância**. Brasília: UNICEF, 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

CAPÍTULO 14

Educación para la ciudadanía democrática y ecológica: cultura de paz, participación política y aprendizaje servicio crítico como proyecto pedagógico integrado

Azucena Ochoa Cervantes

Introducción

A 18 años del nacimiento de la Cátedra UNESCO de la Juventud, educación y sociedad, el contexto que le dio origen, marcado por la búsqueda de alternativas pedagógicas frente a la violencia, la exclusión y la fragmentación del tejido social, no solo persiste, sino que se ha complejizado.

La polarización política, la crisis socioambiental, la violencia estructural enquistada en las desigualdades y el surgimiento de conflictos en múltiples esferas de la vida pública configuran un escenario que interpela con urgencia a la educación. Las agendas internacionales posicionan a la Cultura de Paz, la ciudadanía mundial y la convivencia, sin embargo, una lectura crítica de esos marcos revela una tensión entre el horizonte transformador que enuncian y los mecanismos que proponen para alcanzarlo, que tienden a individualizar lo estructural, a gestionar el conflicto en lugar de transformarlo y a despolitizar lo que debería ser político.

Este capítulo propone un desplazamiento, en lugar de preguntar cómo enseñar paz o promover convivencia, preguntamos qué tipo de ciudadana o ciudadano forma la escuela, y si esa formación le permite comprender y transformar las condiciones que producen la violencia y la injusticia. La EpC democrática y ecológica emerge como categoría que permite articular desde esa pregunta, los enfoques de Cultura de Paz, participación política y ApSC en un proyecto pedagógico integrado. Este texto se inscribe en el la parte III de este libro "Fundamentos educacionales y prácticas pedagógicas para la Cultura de Paz".

Se organiza en tres momentos, un diálogo crítico con las agendas internacionales; la construcción del marco conceptual de la EpC democrática y ecológica y; el ApSC como su vía de anclaje con el territorio.

14.1. De la cultura de paz a la ciudadanía, diálogo crítico con las agendas internacionales

La Cultura de Paz como programa educativo global tiene una historia institucional que conviene precisar. Adoptada por la UNESCO en 1994 y consolidada con la Declaración y Programa de Acción aprobada por la Asamblea General de las naciones Unidas en 1999, fue actualizada en 2023 con la recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible, el único instrumento normativo vigente en este campo aprobado por los 194 Estados Miembros (UNESCO, 2023). Este recorrido de caso tres décadas no es menor ha instalado el lenguaje de los derechos, articula paz con ciudadanía y desarrollo y ha servido como una palanca para la implementación de políticas públicas al respecto en diversos contextos.

La recomendación de 2023 representa un avance conceptual significativo respecto de las predecesoras ya que define la paz no como mera ausencia del conflicto sino como un proceso positivo, participativo y dinámico que alimenta nuestra capacidad para cuidar de nosotros mismos, los demás y del planeta que compartimos (UNESCO, 2023), incorpora explícitamente la crisis climática como desafíos que los sistemas educativos deben abordar, y afirma que promover la Educación para la Ciudadanía Mundial es esencial para preparar a los educandos capaces de valorar la dignidad humana y la cooperación. En esa misma dirección, el informe "Reimaginar nuestros futuros juntos" (UNESCO, 2021) propone planes de estudios con un enfoque pata la comprensión ecológica de la humanidad que reequilibre la forma de relacionarnos con la Tierra como planeta vivo y como único hogar, y afirma que en los contenidos, métodos y políticas educativas se debe promover la ciudadanía activa y la participación democrática (UNESCO, 2021).

Sin embargo, una lectura crítica obliga señalar las limitaciones estructurales de estos marcos. La primera es la conceptual, la mayoría de las propuestas operan en el plano de lo que Galtung (1969) denominó paz

negativa, ausencia de violencia directa, sin abordar la paz positiva, que requiere la presencia activa de justicia social y la transformación de las estructuras que producen las violencias. Su triángulo de la violencia (directa, estructural y cultural) evela que las formas más dañinas de violencia son precisamente las menos visibles, las que operan sin perpetrador identificable desde las estructuras económicas, políticas y simbólicas de una sociedad (Galtung, 2016). Enseñar a resolver conflictos interpersonales sin interrogar esas estructuras puede hacer más soportable la injusticia sin modificarla.

La segunda limitación es política. En el contexto neoliberal contemporáneo, la educación para la paz ha sido apropiada por un discurso que despolitiza la educación, la reduce al desarrollo de competencias individuales como la resiliencia, la empatía, regulación de emociones que son importantes pero que diluye la dimensión colectiva y transformadora (Torres, 2001; Freire, 1992). Como señala De Sousa Santios (2019), una educación que vacía el conflicto de contenido político no educa para la paz educa para l manejo de las tensiones dentro de un orden que no se cuestiona.

La tercera limitación y quizá la más urgente, es la incapacidad de estos enfoques para responder a la crisis socioambiental. El extractivismo, la contaminación del territorio, el desplazamiento de comunidades, la pérdida acelerada de la biodiversidad son formas de violencia estructural y cultural que desborda cualquier pedagogía de la convivencia. El marco de los ODS, al permanecer inscrito en una visión de progreso que no cuestiona el modelo económico que ha producido la crisis, genera lo que Morin (2002) denomina inteligencia ciega: capacidad técnica sin sabiduría. Exigirles más a estos marcos significa instalar las preguntas ¿qué estructuras producen la violencia que queremos superar? y ¿cómo forma la educación personas capaces de transformarlas? Proponemos que la educación para la ciudadanía democrática y ecológica podría ser una vía.

14.2. Educación para la ciudadanía democrática y ecológica, una categoría articuladora

Para proponer a la Educación para la Ciudadanía como categoría articuladora es necesario distanciarse de sus acercamientos hegemónicos. La ciudadanía liberal que a sume que el ciudadano es quien vota y cum-

plen normas y la ciudadanía global en su versión tecnocrática en donde el individuo es competente, adaptable y funcional para el mercado, reproducen la misma lógica de adaptación al orden existente. La propuesta de Whestheimer e Kahne (2004) resulta pertinente, los autores identifican tres perfiles ciudadanos que la educación puede formar: 1) el ciudadano responsable, que cumple sus deberes; 2) el participativo, que se involucra en la comunidad; y 3) el orientado a la justicia, que analiza las causas estructurales de los problemas y actúa para transformarlas. La Educación para la Ciudadanía en su enfoque clásico forma a los dos primeros; la democrática y ecológica se enfoca en el tercero, no porque los otros dos no sean relevantes, sino porque sin el tercero los dos primeros pueden coexistir adaptados a estructuras profundamente injustas.

La ciudadanía que proponemos se define por tres dimensiones articuladas. La dimensión política, es decir, la ciudadanía como capacidad de nombrar los conflictos, disputar los relatos que naturalizan la injusticia y de construir colectivamente alternativas. Siguiendo a Freire (1970), no hay ciudadanía sin concienciación sin el reconocimiento de la realidad como construcción histórica y, por tanto, transformable. La dimensión democrática, esto es la ciudadanía como ejercicio cotidiano en los espacios de vida compartida, no sólo como estatus legal. Investigaciones propias sobre participación de niños y niñas y juvenil muestran que el adultocentrismo (la sistemática subestimación de la capacidad de niñas, niños y adolescentes para participar en las decisiones que los afectan es el obstáculo estructural más persistente en la escuela mexicana (Ochoa, 2021, 2022; Ochoa; Garbus,2026). La escuela que promueve la participación, pero la niega en lo cotidiano no forma ciudadanos. Y la dimensión ecológica, la ciudadanía que reconoce la trama de relaciones entre sujeto, comunidad y territorio y asume que la justicia social y la justicia ambiental son inseparables. Morin e Kern (1993) señalan que la modernidad instaló una separación entre lo humano y lo natural que no sólo es filosóficamente errónea, sino que ha sido la base epistemológica del modelo de producción que ha producido la crisis ambiental. El ciudadano democrático y ecológico no "gestiona" la naturaleza, pertenece a ella y es responsable de ella.

Esta articulación de las tres dimensiones permite comprender la Cultura de Paz de manera distinta. La paz positiva de Galtung (1990) en donde la presencia de justicia, satisfacción de necesidades básicas y equi-

dad estructural no es un estado que se alcanza, es una práctica cotidiana permanente. Galtung (2003) propone que la tarea de construcción de paz no es suprimir el conflicto sino trascenderlo y transformarlo, es decir, procesarlo creativamente para producir condiciones más justas. Desde la EpC democrática y ecológica, el conflicto no es lo que hay que evitar para construir paz, es su punto de partida pedagógico. El malestar, la indignación, la inconformidad de los estudiantes ante la injusticia que perciben en su entorno, no son obstáculos para el aprendizaje, es el centro de la reflexión para la tarea pedagógica que consiste en la lectura crítica del mundo, para profundizar la reflexión y orientarla hacia la acción transformadora.

14.3. La participación política de niñas, niños y adolescentes, práctica constitutiva de la ciudadanía.

La participación es el núcleo de la EpC democrática y ecológica. Sin embargo, es necesario distinguir con cuidado entre participación simulada y participación como derecho y práctica política real. La primera es la que prevalece: se consulta al estudiantado, se instalan buzones de sugerencias, se realizan acciones de representación, pero las decisiones siguen tomándose sin estos. La segunda transforma las relaciones de poder en la escuela y forma sujetos con agencia real.

Investigaciones propias sobre concepciones docentes y estudiantiles acerca de la participación en escuelas secundarias de Querétaro muestran que hay brecha entre el discurso institucional y la práctica cotidiana, el cuerpo docente valora la participación en abstracto, pero la restringen en la práctica, por razones que van desde la presión por cumplir con el currículum hasta el temor de perder el control en el aula (Ochoa, 2019; 2021). Este hallazgo empírico tiene consecuencias pedagógicas directas, la participación no puede ser una actividad añadida al currículum sino una forma de organizar la vida escolar. Como se señala en la recomendación UNESCO de 2023 sobre educación para la paz, la paz es un proceso participativo y ese proceso si no se vive en la escuela, es difícil que se viva en otro lugar.

La dimensión epistemológica de la participación es igualmente relevante. El estudiantado participa no sólo como actores sociales sino como productores de conocimiento situado sobre la realidad que viven, conocimientos que la educación formal tiende a descalificar. De Sousa Santos

(2019) recupera la capacidad de asombro y de indignación como condiciones de posibilidad de subjetividades inconformes. La indignación del estudiantado que ve cómo se contamina el río de su comunidad, que padece violencia en los pasillos de su escuela o que vive el despojo territorial de su familia es ya una lectura crítica del mundo. Acompañar esa lectura, profundizarla, conceptualizarla, conectarla con posibilidades de acción colectiva es la tarea más importante de la EpC democrática y ecológica.

14.4. Aprendizaje servicio crítico, la ciudadanía democrática y ecológica en la práctica.

Si la participación es el núcleo de la EpC democrática y ecológica, el Aprendizaje Servicio Crítico (ApSC) es la metodología a través de la cual se despliega, ya que es una práctica pedagógica que cuando se ejerce con coherencia la ciudadanía es el horizonte en la experiencia. El Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología que integra el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad surge en los años 60's en el contexto anglosajón y se consolida en América Latina en los años 90's. Sus tres componentes principales son el aprendizaje curricular, el servicio a la comunidad y la reflexión estructurada que conecta ambas experiencias (Aramburuzabala, 2013). Investigaciones realizadas en escuelas secundarias de Querétaro muestran que produce en el estudiantado no solo competencias disciplinares sino también responsabilidad social y sentido de agencia ciudadana (Ochoa; Pérez, 2019; Ochoa; Perez; Salinas, 2018, Pérez; Ochoa, 2017), sin embargo, esos mismos estudios evidencian que los efectos transformadores dependen del tipo de ApS que se implementa.

Mitchelle (2008) distingue el ApS convencional del ApSC en un punto decisivo: mientras el primero puede generar acciones solidarias sin cuestionar las relaciones de poder que generan las desigualdades que el servicio pretende aliviar, el ApSC tiene como meta explícita deconstruir sistemas de poder. La diferencia es de fondo. Un proyecto que pregunta solo ¿qué aprendiste? Forma ciudadanos empáticos, lo que Westheimer y Kahne definen como ciudadano responsable. Uno que pregunta ¿por qué existe esa situación?, ¿quiénes se benefician?, ¿qué puede cambiarse? Forma personas orientadas a la justicia. El ApSC es la práctica que sostiene estas preguntas de manera sistemática.

La articulación entre ApSC y ciudadanía ecológica es especialmente fértil. Las comunidades afectadas por el extractivismo, la contaminación y el desplazamiento, son las que también han desarrollado formas de resistencia y conocimiento ecológico. Poner al estudiantado en contacto con esas comunidades como aprendices y aliados es una de las vías más potentes de formación ciudadana. Desde la ecología de saberes, el estudiantado aprende que el conocimiento "legítimo" no tiene una sola fuente y, que los saberes invisibilizados por el sistema educativo, con frecuencia son los necesarios para responder a los desafíos del presente. La escuela que abre sus puertas a esos saberes y a esas luchas está cumpliendo su misión en un sentido profundo.

De manera general el ciclo metodológico del ApSC consiste en:

Diagnóstico en donde se escucha atentamente las necesidades comunitarias, se analizan sus causas estructurales y las relaciones de poder que sostienen las desigualdades.

Co-diseño de actividades. La escuela y la comunidad co-diseñan las actividades con una articulación explícita de los aprendizajes curriculares y los saberes comunitarios.

Acción-reflexión-acción. Se realizan las actividades co-diseñadas con una reflexión política constante, ¿qué cambia en la comunidad?, ¿qué permanece?, ¿por qué?

Evaluación participativa. Se integran las voces de todas las personas. Se realiza una comunicación pública del proyecto en donde se visibilizan las desigualdades y las causas estructurales de estas.

Es importante hacer una advertencia, el proyecto ApSC debe ser coherente desde su planteamiento, es decir, el cuestionamiento estructural es la base para el diseño metodológico y parte constitutiva del proceso. Son cuatro los aspectos que definen su misión transformadora: reflexión sistemática sobre las causas estructurales de los problemas; relaciones horizontales con la comunidad reconocida como fuente de conocimiento; coproducción de conocimiento entre estudiantado, colectivo docente y la comunidad; e incidencia real más allá del aula, de tal manera que el proceso no sólo contribuya a comprender las condiciones identificadas, sino que coadyuve a su transformación.

14.5. Formación docente para la ciudadanía democrática y ecológica

Una EpC democrática y ecológica requiere docentes cuya formación sea una experiencia crítica y transformadora, en términos de Giroux (1990) intelectuales transformadores, sujetos políticos que reflexionen sobre su práctica y la piensen dentro de un proyecto amplio de democratización de la escuela y la sociedad. La recomendación UNESCO de 2023 sobre educación para la paz, reconoce el papel transformador de las y los docentes, sin embargo, ese potencial sólo puede desarrollarse si en la formación inicial y continua se incorpora la perspectiva crítica, lo cual supone una ruptura con enfoques en donde se enfatiza la gestión técnica del aula.

Proponemos que esta formación puede articularse en tres dimensiones:

1) Teórico-Crítica que proveería los marcos para leer las estructuras de poder y violencia estructural.
2) Ético-afectiva, la cual formaría en la capacidad de acompañar procesos de indignación y esperanza, la persona docente que trabaja con conflictos reales necesita hacer frente a la incomodidad, procesar el malestar y sostener la incertidumbre.
3) metodológica, en donde se aprendería sobre el diseño de experiencias de ApSC: diagnóstico participativo, co-planificación con la comunidad, reflexión sistemática y evaluación desde diversas miradas.

Un aspecto que merece subrayarse es que la ecología de saberes no es sólo un principio metodológico sino una exigencia de reconocimiento epistémico que la formación docente debe asumir. Los saberes de los pueblos, las prácticas comunitarias de resolución de conflictos y los conocimientos ecológicos locales son conocimientos legítimos. Una persona docente cuya formación los ignora se verá limitada para acompañar procesos de educación para la ciudadanía ecológica y seguirá reproduciendo la jerarquía epistémica que se precisa desmontar.

Conclusiones

La Educación para la Ciudadanía Democrática y Ecológica permite articular, desde una lógica coherente los enfoques que este capítulo ha puesto

en diálogo. La Cultura de Paz encuentra en ella su dimensión política ausente, la paz positiva.

La paz positiva de Galtung no se enseña, se construye en el ejercicio de la ciudadanía que transforma las estructuras que producen la violencia. La participación política encuentra en esta su sentido formativo más profundo, es decir, la participación no puede ser considerada sólo como una actividad pedagógica sino una práctica constitutiva de la vida escolar y comunitaria. El Aprendizaje Servicio Crítico es la propuesta pedagógica que la fundamenta metodológicamente en donde el servicio se constituye como la vía de reflexión y transformación estructural.

El diálogo crítico con las agendas de la UNESCO revela una tensión: sus documentos más recientes, la recomendación 2023 sobre educación para la paz y el informe Reimaginar nuestro futuro juntos del 2021abren un horizonte conceptual más amplio que los documentos predecesores, al definir la paz como un proceso participativo, al incorporar la crisis climática y al proponer currículos con comprensión ecológica de la humanidad. Sin embargo, ese horizonte se estrecha cuando se implementan en el marco de los ODS y su visión de desarrollo.

La crisis socioambiental vuelve urgente una reorientación. Una educación que enseña a convivir pacíficamente dentro de un sistema que destruye la vida planetaria, no es educación para la paz, es educación para la resignación. Como señala MORIN (1999), necesitamos una educación capaz de formar el pensamiento complejo que nos permita ver las tramas que conectan lo local con lo global, la injusticia social con la devastación ecológica, el presente con el porvenir de las generaciones. A 18 años de la Cátedra UNESCO de l Juventud, Educación y Sociedad, el desafío no es cómo enseñar paz en tiempos de conflicto, sino cómo acompañar a las nuevas generaciones en la construcción de una ciudadanía que haga posible una educación justa, democrática y ocupada de cuidar el planeta que compartimos.

Referências

ARAMBURUZABALA, P. Aprendizaje Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)**, v.2, n. 5, 2013

DE SOUSA SANTOS, B. **El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur**. Madrid: Trotta, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI, 1992.

GALTUNG, J. Violence, peace and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

GALTUNG, J. **Trascender y transformar: una introducción al trabajo de conflictos**. México: Transcend/Quimera, 2003.

GALTUNG, J. Las violencias: cultural, estructural y directa. **RES: Revista de Educación Social**, n. 22, 2016.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

MITCHELL, T. D. Traditional vs. critical service-learning: engaging the literature to differentiate two models. **Michigan Journal of Community Service Learning,** v. 14, n. 2, p. 50-65, 2008.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

MORIN, E. **Educar en la era planetaria**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.

MORIN, E.; KERN, A. B. **Tierra-Patria**. Barcelona: Kairós, 1993.

OCHOA, A.; PÉREZ, L.; SALINAS, J. El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 76, 2018.

OCHOA, A. El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. **Alteridad**, v. 14, n.2, 2019.

OCHOA, A.; PÉREZ, L. El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. **Psicoperspectivas**, v. 18, n.3 , 2019.

OCHOA, A. Aprendizaje servicio y formación ciudadana en escuelas secundarias de Querétaro. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 3, 2019.

OCHOA, A. Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. **Revista de investigación educativa de la REDIECH**, v. 12, 2021.

OCHOA, A. **Participación de niñas, niños y adolescentes**: Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar. México: Comunicación Científica, 2022.

OCHOA, A.; GARBUS, P. El poder adulto en la escuela: representaciones y prácticas que condicionan la participación de las niñas y los niños. **Sociedad e Infancias**, v.10, n.1, 2026.

PEREZ, L.; OCHOA, A. La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.22, n.72, 2017.

TORRES, C. A. **Democracia, educación y multiculturalismo**. México: Siglo XXI, 2001.

UNESCO. **Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación**. París: UNESCO, 2021. Disponible en: https://doi.org/10.54675/ASRB4722. Acceso: 20 may. 2026.

UNESCO. **Recomendación sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible**. París: UNESCO, 2023. (42ª Conferencia General).

WESTHEIMER, J.; KAHNE, J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004

CAPÍTULO 15

Universidade Católica e Formação Humanística: dilemas em tempos de incerteza

Lúcio Gomes Dantas
Luiz Cláudio Batista de Oliveira

Introdução

As indagações apresentadas no presente texto buscam refletir sobre alguns dos inúmeros sentidos da universidade católica. São consideradas as diversas peculiaridades que a caracterizam, bem como sua relevância histórica e os processos de transformação pelos quais ela passou e que contribuíram para sua consolidação.

Inúmeras transformações sociais e políticas compõem o cenário no qual ocorre o surgimento da universidade. São observadas mudanças quanto ao espírito reinante: o homem do burgo passa a se manifestar de modo distinto daquele que só servia à gleba ou à terra. Ele não acata, de modo incontestável, os poderes legitimados naquele momento histórico. Efetiva-se a procura por um espírito de liberdade, que passa a compor o espírito norteador da vida na cidade. Esta se constitui como um lugar de dinâmicas próprias, e ali o futuro do homem passa a ser imaginado e concretamente efetivado. É nela que suas ações ganham sentido e forma. Segundo Salman (1973), a universidade expressa e encarna, de modo explícito, a sociedade e os seus valores.

No contexto ocidental, as escolas, como organização, têm seu início com as heranças deixadas pela Antiguidade. Conforme Nunes (1979), dos séculos IV a VII d.C., elas se consolidam sob a influência da cultura grega e ganham peculiaridades em decorrência das transformações culturais. Assim, passam a ter importância que até então não haviam experimentado. Elas se constituem de maneira distinta, ou seja, professores e alunos passam a se fixar em determinados lugares porque são motivados pelo

interesse no saber. Esse interesse contribuiu para o surgimento da universidade, que se consolida à medida que, segundo De Boni (1988), mestres e alunos fixam-se nas cidades e se associam com o intuito de defenderem seus interesses.

O surgimento da universidade no período que vai do século XI ao século XV torna-se um momento peculiar e decisivo de toda a história da cultura ocidental. Tal evento significa ao mesmo tempo continuidade e ruptura. A continuidade se deu em relação ao que se buscava ensinar e ao relevante papel exercido pelos "homens de saber". A ruptura, por sua vez, está relacionada a questões de caráter institucional, ou seja, a maneira de ser da universidade revela-se como algo novo e original.

São adotados procedimentos que se manifestam por meio da constituição de comunidades autônomas e da proliferação e difusão de agrupamentos de mestres e estudantes interessados no saber. Esse interesse é o princípio orientador e organizador da universidade.

Diante disso, este capítulo se inicia tendo como escopo as questões que dizem respeito à universidade como instituição consolidada ao longo dos séculos, forjada a partir de uma constante e imprescindível relação com a sociedade.

Na segunda parte do texto, procuramos compreender como, no atual contexto histórico, a instituição universitária está vinculada ao modelo mercantilista de educação superior. Busca-se refletir sobre o processo de subjetivação instaurado e amplamente alardeado pela concepção neoliberal, vinculada aos ditames da cultura digital. Trata-se de compreender a lógica vigente que transforma o cidadão em consumidor e o atrela aos mecanismos instituídos pela cultura digital.

Por último, a investigação propõe pensar aquilo que historicamente sempre fez parte da natureza da universidade católica, isto é, o esforço pela promoção de uma formação cidadã, ética e centrada na perspectiva crítica e humanística. Para além da formação profissional, deve-se cuidar da manutenção de uma concepção de educação superior que tenha como ponto central a promoção de valores voltados para a dignidade humana. Assim, a universidade cumprirá sua mais relevante função, qual seja, contribuir para o aprimoramento da humanidade.

15.1. A universidade: origens históricas

Tendo como referência o que Le Goff (1994) denomina como longa Idade Média, consideraremos o período a partir do século XI como sendo aquele em que surgiu a universidade ocidental, da qual somos herdeiros. Isso porque atribui-se a Salerno a condição de primeira, em virtude de contar com uma escola de Medicina desde 1050. A de Bolonha passa a contar com as escolas de Direito e, por volta de 1230, já se apresenta em processo de consolidação. Trata-se, portanto, de uma tipologia de instituições que se sucederam: os Colégios foram fundados por pessoas caridosas para ajudar estudantes pobres; as Faculdades, onde se ensinavam matérias, com um conjunto de mestres e estudantes da mesma disciplina; e a Universidade, tida como associação de pessoas, alunos, professores e funcionários de uma cidade.

Estamos de acordo com os estudos de Verger e Charle (1996) e De Boni (1988) quanto à dificuldade de determinar com precisão o surgimento da primeira universidade. Consideramos, no entanto, que o aparecimento e a gradual consolidação da universidade se deram em decorrência de um lento processo histórico e cultural.

Entendemos, no entanto, a partir desses estudos, que o período compreendido entre os séculos XI e XV foi aquele em que as universidades se constituíram no contexto europeu. A Universidade de Bolonha (1088) se pautou nos estudos jurídicos, principalmente na renovação do Direito Canônico. A Universidade de Oxford (1096), por sua vez, voltou-se predominantemente para estudantes ingleses. A Universidade de Paris (1170) consolidou as escolas de Teologia e Artes. Já a Universidade de Salamanca enfatizou os estudos gerais e a de Montpellier (1220) destacou-se pelos estudos de Medicina e pelos saberes dos árabes e judeus. Dessa forma, a universidade se apresentou como um novo sistema de ensino que expressava, de modo peculiar, o espírito medieval.

Vale salientar que estudos de De Boni (2010), Nunes (1978; 1979) e Ullmann (2000) apontam que, antes do surgimento das universidades europeias, o mundo oriental já apresentava um modelo de educação que expressava o desejo de conhecer de modo profundo e sistemático as realidades que os circundavam. O método das escolas antigas orientais partia do princípio de que era necessário estabelecer contato com os clássicos, a

fim de possibilitar a reinterpretação e a adequação dos seus ensinamentos à realidade que ali emergia. Não por acaso, o mundo árabe se mostra receptivo ao pensamento aristotélico, o que contribuiu para que o ocidente medieval se tornasse devedor das heranças deixadas pelos orientais.

Inúmeras transformações sociais e políticas compõem o cenário no qual ocorre o surgimento da universidade. Nele observam-se mudanças quanto ao espírito reinante, marcado por um ambiente de contestação em relação aos poderes legitimados naquele momento histórico. Efetiva-se a procura por um espírito de liberdade, que passava a compor o espírito norteador da vida na cidade. Esta se constituía como um lugar de dinâmicas próprias e ali o futuro do homem passava a ser imaginado e concretamente efetivado.

Conforme De Boni (2010), esse homem do novo saber precisava estudar artes. Naquele período, Artes envolvia gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e música. Após mais ou menos seis ou sete anos, aquele que inicialmente estava na condição de aluno tornava-se bacharel, tornando-se apto para buscar a licença de ensino. Há uma mudança de concepção em relação àquele que concluía os estudos em Teologia. Eram homens que expressavam preocupações políticas, econômicas e culturais e, por isso, voltavam-se para a investigação de um tipo de saber que se propõe a ser abrangente e relacionado às questões do seu tempo.

O espírito universitário se consolidou a partir do momento em que reproduzia alguns dos principais aspectos presentes na vida urbana, especialmente aqueles que reforçavam a possibilidade de relações sociais baseadas em princípios de liberdade nas interações sociais. De acordo com Durkheim (1995), a universidade, mesmo com mudanças no decorrer da história, perpetuou-se e se manteve tributária das heranças recebidas do período medieval.

Trata-se da consolidação de uma instituição cujo objetivo é o de garantir a formação àqueles que se interessavam pelo saber. De acordo com Durkheim (1995) e Verger (1990), a universidade surgiu e se constituiu como uma organização forte que expressava certa unidade. Dessa forma, passou a ter prestígio por abrigar grandes mestres cuja reputação ultrapassava seus próprios domínios. Sua criação ocorreu, assim, por iniciativa dos reis, que tinham o objetivo político de promover a terra, beneficiar seus súditos e evitar a intromissão estrangeira, com o intuito de renovar os saberes.

As transformações pelas quais a sociedade passou, bem como as modificações do modo de vida consolidado ao longo do período moderno, fizeram com que a própria ideia de universidade sofresse alterações significativas. Novas maneiras de se entender a existência humana implicaram mudanças quanto às concepções acerca da educação. O ensino que servia à formação do homem medieval já não se mostrava eficaz para formar o homem moderno. Segundo Durkheim (1995), o ideal pedagógico se modificou em razão das transformações culturais, econômicas, políticas e sociais.

Presencia-se, dessa forma, uma nova modalidade de universidade voltada especialmente para interesses específicos, instrumentais, particulares, produtivistas e mercantis. Depreende-se disso a prevalência de uma racionalidade mercantilista cujo objetivo principal é a formação técnica. Aquilo que tradicionalmente foi proposto como formação passou a ser gradualmente substituído pela instrumentalização definida e organizada pelo mercado.

O fato de a Universidade passar por alterações e redefinições ao longo do tempo demonstra também sua capacidade de se reinventar ao longo da história. Cabe lembrar que ela persiste no tempo e na história, "[...] dada a magnitude dos desafios contemporâneos e dados os acúmulos históricos com os quais ela pode agora contar para mudar o patamar de sua potência histórica" (Dowbor *et al.*, 2022, p. 138).

As universidades se consolidavam como comunidades cujas camadas sociais se propunham a ter os mesmos direitos, independentemente das diferenças de origem e de funções. Conforme De Boni (1988), não só os representantes do poder civil, mas também e sobretudo aqueles relacionados ao poder papal fizeram questão de afirmar o apoio à ideia da universidade.

Por fim, por se tratar de uma instituição cuja tarefa fundamental era a de se ocupar da promoção e divulgação dos saberes dos quais a sociedade necessitava para se manter e se qualificar, a Universidade deve se manter atual sem, contudo, deixar de cumprir aquilo que lhe é essencial: primar pelo espírito crítico em relação àquilo que lhe é exigido e promover uma Cultura de Paz. Não pode afastar-se daquilo que a identifica e, ao mesmo tempo, deve interpretar o contexto no qual está inserida. É nesse cenário que se situam os desafios que discutiremos a seguir.

15.2. A universidade em transformação: tempos de incerteza

A tarefa da Universidade é propor análises e respostas que ultrapassem o imediato e o banal. Nietzsche (2004), nesse sentido, indaga a respeito do futuro dessas instituições de ensino. Essa preocupação nos parece legítima se repensarmos seus sentidos instaurados no passado e o que isso pode significar no presente momento histórico.

De um bem tipicamente cultural, a tradição sobre a qual a universidade se consolida passa a ser um bem econômico. Antes era acessada por poucos, agora ela acolhe uma quantidade inigualável de pessoas das mais diferentes condições sociais. Assim, seus benefícios não se restringem ao indivíduo, mas se desdobram em um coletivo societário maior. Dessa maneira, a universidade se consolida sujeita aos processos históricos, políticos, sociais e culturais, bem como quaisquer outras instituições.

Os papéis desempenhados pela universidade são, neste momento histórico, amplos e diversificados, mas convergem sempre para aquilo que constituiu seus princípios fundamentais. Hoje, ela não se limita à função de fomentar e difundir conhecimentos, integrando uma rede intrincada com relações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Ademais, é necessária uma constante leitura crítica dos significados muitas vezes velados, muitas vezes complexos, dos movimentos de mudança pelos quais a sociedade passa. Na verdade, o desafio com o qual a universidade se depara constantemente é fazer a autocrítica, para que ela não só continue tendo relevância social e cultural, mas mantenha vivos seus objetivos e seus vínculos com a história presente.

No atual momento histórico, o movimento de mudança pelo qual passa a universidade não decorre somente a partir de novas relações com o que lhe constitui internamente, mas também com o que lhe é externo. Entende-se, aqui, que tais mudanças são institucionais e interinstitucionais.

Todas as novas relações vivenciadas pela universidade se efetivam tendo como centro irradiador o conhecimento que nela se elabora e a cultura que ela contribui para disseminar. Confirma-se, assim, a natureza multidisciplinar que a universidade deve ter se quiser continuar contribuindo com a sociedade. A universidade, uma vez mais, reforça sua importância como irradiadora de cultura pelo conhecimento, ao consolidar o processo de formação intelectual, científico e técnico daqueles que futura-

mente exercerão funções sociais distintas. Conforme Dowbor *et al.* (2022), a educação passa a ter uma função fundamental na sociedade, qual seja, a de contribuir de modo decisivo para sua transformação. Por isso, seus sentidos, especialmente neste contexto histórico em que a conectividade global ganha expressão, necessitam ser redefinidos.

Trata-se também de reconhecer que as mudanças sistêmicas desenvolvidas no âmbito social afetam toda a educação, fazendo com que a universidade repense sua função e se reconheça não como aquela que somente fornecerá especialistas ao mercado de trabalho, mas como promotora da investigação científica, da dinamização e da circulação do conhecimento.

É necessário repensar todo o conjunto de ações e concepções que hoje sustentam a ideia e o funcionamento da universidade. Nesse sentido, torna-se fundamental que se discutam os significados das transformações que a sociedade e a própria universidade vivenciam. Deve-se, então, pensar o futuro da universidade diante das realidades que neste momento se apresentam. De acordo com Dowbor *et al.* (2022), as concepções das quais tradicionalmente a universidade se ocupou devem dialogar de modo franco e crítico com os diversos problemas da sociedade moderna, tais como a crise climática, os dilemas econômicos, o esfacelamento da democracia, dentre outros.

Por enfrentar inúmeros desafios, a universidade se vê na necessidade de repensar a si mesma, suas relações com a sociedade e os possíveis horizontes a serem vislumbrados diante de mudanças tão intensas e complexas. Diversos são os aspectos relacionados aos movimentos de transformação pelos quais passa a educação superior. Dentre eles, destacam-se dois, por incidirem diretamente sobre o modo de ser da universidade moderna.

O primeiro fenômeno a ser salientado é o do *ethos* empresarial. Ele se manifesta em virtude de a universidade ser historicamente vinculada à sociedade, tendo esse vínculo se tornado sua própria razão de ser. No entanto, é fundamental que a própria universidade encontre fórmulas de não se dobrar aos ditames imediatistas de uma sociedade orientada pela lógica do mercado.

De acordo com Han (2018), a fase atual do neoliberalismo conseguiu transformar o cidadão em mero consumidor. Tal concepção nos auxilia a compreender por que a universidade não ficou imune aos ditames neoliberais. Nesse sentido, a universidade é alcançada pelas ideias mercanti-

listas, e a educação superior passa a compor também o mundo dos negócios. Não é tarefa simples lançar um olhar crítico ao que se propõe como educação sob a égide mercantilista e neoliberal. Isso porque é instaurado um tipo de racionalidade que, segundo Bechi (2020), objetiva consolidar uma performatividade que influencia todos aqueles que habitam o espaço universitário.

Tal realidade reforça o ideário capitalista, e, em especial, o que é denominado por Laval e Dardot (2016) como processo de subjetivação neoliberal. Configura-se um modo de vida que possui como fundamento as relações de consumo. A educação superior se torna, assim, algo do qual se exige normatividades típicas do mundo do mercado.

Termos e ideias do mundo corporativo e financeiro passaram a habitar os corredores e as salas de aula das instituições de ensino superior. Há uma adaptação rápida e destituída de crítica aos seus principais conceitos. Gradualmente ocorre a implementação e consolidação de uma racionalidade que, conforme Bechi (2020), forja um sujeito orientado por princípios tipicamente organizacionais, uma vez que ele será única e exclusivamente responsável pelo seu sucesso e/ou pelo seu fracasso.

É reforçada, com isso, a ideia de que se devem ensinar certos saberes de ordem prática. É preciso continuar formando a força de trabalho especializada para que sejam garantidos resultados financeiros vantajosos para ambas as partes: aquele que oferta os "serviços educacionais" e aqueles que o "consomem". Conforme Laval e Dardot (2016), a educação superior, orientada pela ideologia neoliberal, transforma-se em mercadoria valiosa, pois contribuirá para o êxito individual daquele que a adquire.

À medida em que passa a prevalecer o ideário neoliberal, a educação superior reforça a concepção mais individualista e mercantil, pois assume, de modo explícito, sua faceta empresarial. Tornam-se lugar-comum discursos pautados em retóricas gerenciais que explicitam a lógica de mercado. Nela, a eficiência e a eficácia possuem importância capital. O processo que se instaura é denominado por Brown (2018) de "economicização da vida social". A pessoa, então, é convertida em capital humano. Nessa denominação, há um teor ideológico marcadamente neoliberal e ela é adotada de forma corriqueira por boa parte da comunidade acadêmica. O saber, algo que lhe é tão caro, passa a constituir-se como matéria-prima, porque é concebido segundo a racionalidade consumista.

A segunda faceta a ser analisada do atual momento histórico é o denominado *ethos* maquinal, que se relaciona ao regime da informação que exerce, segundo Han (2022), um modo de dominação determinado por informações processadas a partir de algoritmos cujas implicações atingem as dimensões política, econômica e social.

Trata-se de um modo de agir relacionado ao poder econômico que se estrutura pela informação – capitalismo da informação – e este, conforme argumenta Zuboff (2020), constitui-se também em capitalismo da vigilância. O resultado de tal processo é a deterioração das relações sociais e a transformação dos sujeitos em consumidores. De acordo com Crary (2023), a complexa rede da internet se amplia e isso faz com que nossas relações sejam determinadas por protocolos e normatizações características do mundo digital.

O processo formativo acadêmico é, assim, diretamente afetado, uma vez que o ato de pensar é substituído pelo diversionismo que a grande rede de comunicação oferece. Ao invés de discutir ideias, as pessoas forjadas pelo contexto do capitalismo de vigilância preferem saber o que está disponível nas redes sociais. Isso tornará suas vidas mais tranquilas e reconfortantes.

A racionalidade digital faz prevalecer os algoritmos no lugar dos argumentos. Não há necessidade de aprimoramento do exercício da crítica. Trata-se da formação de um *ethos* automatizado. Para tal racionalidade, os argumentos são desnecessários, o aprendizado é dispensável e os algoritmos são valorizados. Conforme Zuboff (2020), as corporações proprietárias de todo o aparato informacional passam a deter o conhecimento. Elas decidem como tudo deve ser feito e o que deve ser ofertado tendo em vista o consumo.

Outro resultado da lógica típica da racionalidade digital é a ideia de que podemos viver sem política. A ação política se torna desnecessária porque exige o diálogo, a esfera pública e o agir comunicativo, conforme nos lembra Habermas (1989). Se não mais se fizerem presentes e necessários a discussão, o debate e o conflito de ideias, a política perde sua razão de ser. No lugar da política e das ideologias, a racionalidade digital institui o que Han (2022) denomina de "*infocracia*". Esta se constitui como uma espécie de pós-democracia digital. Conforme Mül, Zuin e Goergen (2023), importam a produtividade e a competitividade. Ambas devem ser o enfoque principal de qualquer educação que almeje ser bem-sucedida segundo

os parâmetros vigentes.

Por conta desse cenário complexo e desafiador, a universidade católica se vê na tarefa de resgatar e promover constantemente aquilo que lhe é peculiar: a formação fundada em valores humanísticos. Trata-se de tarefa essencial que pressupõe o exercício constante da crítica quanto ao que de fato deve ser atribuição da instituição universitária.

15.3. A universidade católica e sua identidade humanística

A identidade pode corresponder àquilo que a instituição recebeu como herança, bem como aos aspectos por ela escolhidos e que, por isso, devem sempre ser objeto de atualização. Nesse sentido, a possibilidade de discutir sobre a universidade católica se constitui uma leitura da própria ideia de universidade. Em decorrência de sua identidade e de seu caráter histórico, pensar a universidade católica se apresenta como uma discussão relevante acerca das tendências atuais da educação superior. Sobre isto, o Papa João Paulo II (1990, n. 12), ao tratar da identidade e da missão da universidade católica, enfatiza que:

> Enquanto Universidade, é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais.

Diante desse cenário, cabe-nos reconhecer a postura crítica e proativa que uma universidade católica deve assumir diante da grandeza de sua missão. Associado a isso, ir ao encontro de suas raízes e atender aos anseios da sociedade atual ao reforçar ações que fazem parte da sua própria história.

A importância do diálogo é indiscutível, visto que não conseguimos conceber o processo educativo sem a instauração da atitude dialógica. Nesse sentido, o Papa Francisco (2018) refere-se ao *logos* que cria diálogos, pois somente assim se chega onde são instauradas novas e diferentes histórias, bem como novos paradigmas. Trata-se de formar integralmente pessoas que se tornem capazes de desenvolver suas atividades profissionais conforme princípios fundamentais humanos. É decisivo, portanto,

que o processo formativo confira às pessoas a capacidade de se relacionar com liberdade de pensamento, de cultivar o senso crítico, de fazer florescer a imaginação, o sentimento e a ação ética e responsável. Conforme Barraycoa Martínez (2024), deve-se superar a visão que transformou o homem em um bem do sistema de propriedade. A tarefa primordial da universidade católica, neste momento histórico, é a de pensar o que ela tem sido e o que poderá ser.

É fundamental assegurar que a universidade católica não é uma empresa e, por isso, nela não se fabricam coisas. Dessa forma, Costa (2024) nos lembra que sua missão precípua não pode ser reduzida à preparação para o mercado de trabalho e não deve se restringir ao puro e simples conhecimento intelectual desvinculado de qualquer sentido para aquele que aprende. Sua tarefa primordial deve ser a de considerar a pessoa em sua totalidade (Leger, 2002).

A busca da verdade, a efetivação da investigação científica e de toda e qualquer ação que envolva a universidade não devem ser desvinculada da formação ética e moral. Os saberes teórico e prático promovidos por uma universidade católica se vinculam aos valores que orientam a pessoa em sua integralidade. Assim, o cultivo da ciência atrela-se ao amor à verdade, e isso por si só justifica a busca incessante desta. Trata-se de reconhecer, então, que a formação intelectual não se realiza de maneira separada da formação moral e ética. Conforme Mariano Bártoli (2024), a sabedoria se evidencia naquele que conhece a realidade e os aspectos da realidade aos quais se dedica a investigar.

Reconhecemos os riscos atuais de que a educação superior pode fomentar, tão somente, uma mentalidade técnica e, por isso, pouco sensível aos problemas de ordem social, humana, ética e ambiental. Nussbaum (2015) nos lembra dos riscos de o processo formativo não cultivar a imaginação. Isso porque se verifica, comumente, que muitas universidades se rendem ao lucro, ao gerencialismo e às metas a serem atingidas a qualquer preço, o que as distancia, de modo contundente, de valores genuinamente democráticos e humanistas.

A educação superior, com esses valores supracitados, é concebida como *práxis* que proporciona o cultivo permanente da identidade da pessoa. As ações em prol desse cultivo contribuem para o permanente ato de ressignificar os sentidos e os objetivos de uma universidade católica. Como

afirma o Papa Leão XIV (2025), a universidade católica possui uma atribuição inquestionável de promover a diaconia, ou seja, o cuidado com a cultura de modo aberto e sem o formalismo que sempre marcou as instituições universitárias. Além disso, o referido pontífice, ao desenhar novos mapas da esperança para a Educação, prioriza a via do "desarmamento e da paz desarmada", pois, segundo ele, "educamos para linguagens não violentas, reconciliação, pontes, não muros; 'Bem-aventurados os pacificadores' (Mt 5,9) torna-se o método e o conteúdo da aprendizagem" (Leão XIV, 2025, n. 10.3). Trata-se, portanto, de cultivar e manter o diálogo com a história e com as diversas culturas em vista da paz.

Revela-se, assim, a necessidade de a instituição universitária se reatualizar. Não para responder aos clamores imediatistas e interesseiros, mas para reconhecer que estamos em um processo contínuo de mudança e, por isso, o pluralismo e a diversidade fazem parte da vida e da cultura. Pois, segundo Brandão (2005, p. 85), "uma vez mais na história da vida e das culturas humanas, estamos diante de novos modelos de pensamento e de novas alternativas de imaginação e de sensibilidade". Isso é fabuloso do ponto de vista da efetivação de um propósito de uma universidade católica. Esse gesto contribuirá para uma ressignificação dos processos formativos e fortalecerá os propósitos de uma formação democrática, crítica e, por isso, promotora de valores humanísticos.

Considerações finais

A Universidade passa por inúmeras transformações decorrentes das complexas configurações sociais, políticas e econômicas no atual contexto histórico. Sua natureza e suas especificidades resultam de uma íntima relação com tudo aquilo que constitui a sociedade. A Universidade, enquanto instituição promotora de ciência, desenvolvimento social e conhecimento, ocupa lugar especial na história. Sua transformação, ao longo dos séculos, assim como a sua atualização, consolidou-a como um espaço fundamental para a formação de pessoas, visando ao seu aprimoramento para o bem da sociedade.

Por estar inserida em um contexto histórico-social cuja complexidade carece sempre de elucidação e reflexão, a Universidade demonstra capacidade para se manter como instituição que se aprimora e se ressignifica

com vistas à verdade e ao conhecimento. Nesse sentido, ela se vê constantemente ameaçada por crises e questionamentos quanto à sua relevância e atualidade. A emergência dos problemas de ordem econômica e social, bem como de um cenário cujos valores se tornam paulatinamente fragilizados em decorrência de outros interesses, a Universidade continua assumindo um papel central no desenvolvimento social, cultural e histórico.

Nesse sentido, a universidade católica, especificamente, deve considerar que a educação nela promovida equivale à experiência propriamente de formação humanística, ou seja, como acontecimento de ordem ética, antropológica e estética. Trata-se de acentuar a relevância e a necessidade de qualificar as relações humanas. Assegura-se, assim, a compreensão de que a educação superior deve se constituir como um processo de humanização, visto que se revela como oportunidade de apropriação da cultura e da história humanas.

A formação proposta pela universidade católica se configura como compromisso de resgatar a dinâmica da alteridade e do diálogo. Desse modo, o sentido humanizador da formação superior se torna ainda mais evidente. Isso porque, conforme nos lembra Gadamer (2011), enfrentamos dificuldades para instaurar o diálogo tanto no interior dos estabelecimentos de ensino como fora deles. O mundo contemporâneo tem se afastado da prática do debate, por isso a consolidação do diálogo no processo formativo pode possibilitar vínculos efetivos e afetivos que conduzam à abertura ao horizonte existencial do outro.

Como condição para que o processo formativo se instaure e se desdobre como diálogo, devemos lembrar que a Universidade deve contribuir efetivamente para tornar a vida plena de sentidos, a partir de um processo permanente de humanização, que se torna possível por meio das relações entre pessoas. Sobre isto, López-Quintás (1992), ao tratar da experiência estética como contribuição à formação humana, lembra-nos que é sempre possível a abertura criadora às inúmeras realidades que se configuram como campo de possibilidades.

Portanto, pensar o papel da universidade católica em nossos dias, como instituição formadora e preservadora da dimensão integral do ser humano, é acreditar na utopia de um mundo possível e melhor. Diante desse mundo, é mister acreditar que o seu papel se revela quando integra a excelência acadêmica com os valores do Evangelho. Ela atua como uma

ponte entre fé e razão, busca não apenas formar profissionais competentes, mas promover o diálogo interdisciplinar e o compromisso ético na resolução dos desafios sociais contemporâneos.

Por fim, em uma universidade católica, os ideais de igualdade, liberdade e justiça social estão presentes e igualmente se constituem princípios norteadores que a orientam desde sempre. Contudo, o desafio presente é o de permanecer como um centro irradiador de cultura, conhecimento, justiça social e humanismo solidário.

Referências

BARRAYCOA MARTÍNEZ, Jorge. Fracaso y crítica de la universidad utilitarista. *In*: MARTINEZ-LUCENA, Jorge; PUEYO TOQUERO, Teresa (Orgs.). **La universidad católica en la era de la posverdad***:* no solo una cuestión de contenidos. Valencia: Tirant de Humanidades. 2024, p. 195-211.

BECHI, Diego. A responsabilização como mecanismo de empresariamento da educação superior. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro (Orgs.) **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Porto Alegre: CRV, 2020. p. 177-197.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. São Paulo: Zazie, 2018. *E-book*. Disponível em: https://zazie.com.br Acesso em: 11 jun. 2026.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu, 2023.

DE BONI, Luis Alberto. **A entrada de Aristóteles no Ocidente medieval**. Porto Alegre: EST, 2010.

DOWBOR, Ladislau *et al*. Os desafios atuais da universidade: o mundo contemporâneo, a redes de conhecimento e o compromisso da universidade. **TECCOGS:** Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n.26, p. 102-120, jul./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/2854 Acesso em: 10 jun. 2026.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FORMENT COSTA, José María. La belleza en la universidad católica: mensajera de la Verdad. *In*: MARTINEZ-LUCENA, Jorge; PUEYO TOQUERO, Teresa (Orgs.). **La universidad católica en la era de la posverdad***:* no solo una cuestión de contenidos. Valencia: Tirant de Humanidades, 2024, p. 235-252.

FRANCISCO, Papa. **Veritatis Gaudium**: sobre as universidades e as faculdades eclesiásticas. Brasília: CNBB, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

JOÃO PAULO II, Papa. **Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae***. Sobre as Universidades Católicas. Cidade do Vaticano, 15 de agosto de 1990. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html Acesso em: 20 jun. 2026.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.

LEÃO XIV, Papa. **Traçando novos mapas de esperança:** carta apostólica por ocasião do 90º aniversário da declaração conciliar *Gravissimum Educationis*. Vaticano: Roma, out. 2025. Disponível em:. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html. Acesso em: 13 jun. 2026.

LEGER, Paul-Émile. Mission de l'université catholique. *In*: CORBO, Claude; OUELLON, Marie. **L'idée d'université**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2002. p. 221-223. Disponível em: doi:10.4000/books.pum.13491. Acesso em: 27 jun. 2026.

LÓPEZ-QUINTÁS, Alfonso. **Estética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARIANO BÁRTOLI, Luis. El testimonio del maestro en la vida universitaria. *In:* MARTINEZ-LUCENA, Jorge; PUEYO TOQUERO, Teresa (Orgs.). **La universidad católica en la era de la posverdad**: no solo una cuestión de contenidos. Valencia: Tirant de Humanidades, 2024, p. 253-269.

MÜHL, Eldon Henrique; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOERGEN, Pedro Laudinor. Universidade e formação na era da cultura digital. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 44, e273812, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/i/2023.v44/ Acesso em: 12 jun. 2026.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã**. São Paulo: EPU, 1978.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na Idade Média**. São Paulo: EPU, 1979.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SALMAN, Dominique Henri. **O lugar da filosofia na universidade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

VERGER, Jacques ; CHARLE, Christophe. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Unesp, 1990.

ZAMAGNI, Stefano. A identidade e a missão de uma universidade católica na atualidade. **Cadernos IHU Ideias**, ano 11, n. 185, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/185cadernosihuideias_corrigido.pdf Acesso em: 13 jun. 2026.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

CAPÍTULO 16

O impeditivo da hospitalidade diante da estranheza: as articulações conceituais na construção de uma Pedagogia Social para a Cultura de Paz

Arthur Vianna Ferreira

Introduzindo a temática da hospitalidade como conceito na Pedagogia Social

O pensamento educacional contemporâneo exige o deslocamento das fronteiras rígidas da chamada escola tradicional. As dinâmicas sociais contemporâneas se tornam marcadamente mais fluidas, aceleradas e cindidas por intensos fluxos migratórios, deslocamentos forçados e fraturas institucionais. Os espaços não escolares assumem um protagonismo no cotidiano da vida social diante desse cenário, pois as instituições formais de educação demonstram uma capacidade limitada diante das demandas emergentes das populações em situação de vulnerabilidade.

Os centros comunitários, os projetos de extensão universitária voltados às comunidades empobrecidas, os abrigos de acolhimento institucional, as ocupações urbanas e os territórios de educação social e popular se consolidam como espaços de reconstrução dos vínculos humanos e da garantia de direitos para populações historicamente invisibilizadas. Nesses contextos, a ação pedagógica se afasta da simples transmissão programática dos conteúdos curriculares escolares. A complexidade das situações enfrentadas exige uma abordagem que integre o acolhimento, a escuta implicada e a mediação ético-social como elementos centrais do processo educativo.

O conceito de hospitalidade emerge, nesse contexto, como uma categoria analítica, epistemológica e política fundamental para o campo da Pedagogia Social. A atuação do educador social em periferias urbanas envolve o encontro contínuo com a figura do *"estrangeiro"*, ou seja, esse sujei-

to social que desestabiliza as certezas institucionais estabelecidas por meio de sua presença, cultura ou linguagem. A estranheza, seja ela ontológica, cultural ou política, constitui o principal impeditivo da hospitalidade, conforme a hipótese que orienta este ensaio. Ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender, problematizar e transformar, pedagogicamente, esse impeditivo, o converte em motor para a construção de uma Cultura de Paz.

Este ensaio teórico articula, de forma integrada e dialógica, as contribuições de três matrizes das ciências humanas e sociais, que debatem a hospitalidade sob diferentes perspectivas, a saber: a análise exegética e profética, a reflexão teológico-cultural-histórica, e a abordagem antropológico-filosófica. O diálogo entre essas reflexões e a tradição crítica da Pedagogia Social brasileira enriquece o pensamento sociopedagógico ao situá-lo no solo histórico e cultural do Brasil. Assim, este texto organiza-se em três eixos temáticos que irão indicar novas possibilidades de construção de uma Cultura de Paz: o exame da estranheza como desafio ontológico e ético; os caminhos para uma pedagogia da hospitalidade; e a articulação das duas primeiras reflexões com a Pedagogia Social brasileira levando, por fim, a algumas proposições de ações formativas concretas na realidade brasileira.

16.1. O impeditivo da hospitalidade: A estranheza como desafio ontológico e ético.

A efetivação da hospitalidade em espaços não escolares encontra obstáculos significativos, pois o gesto de acolher o outro esbarra em resistências profundas. A natureza da estranheza, esse movimento ambivalente pelo qual o outro e o diferente provocam estranhamento e, não raro, rejeição, exige um exame aprofundado.

16.1.1. A estranheza como condição humana e como marca do outro

A estranheza, segundo a reflexão teológico-cultural de Claudio Monge (2014), não constitui um acidente ou uma patologia social, mas um elemento constitutivo da própria condição humana. O autor postula que a identidade do ser humano, na matriz abraâmica, está indissociavelmente vinculada à condição de "peregrino", ou seja, de caminhante em busca de sentido. O patriarca Abraão é definido como um estrangeiro ou alguém de

passagem. A humanidade, portanto, não detém a propriedade absoluta do mundo, mas atua como locatária em um espaço que pertence ao divino. Essa percepção de transitoriedade e incompletude define a "estranheza ontológica". A consciência de que somos todos, fundamentalmente, estrangeiros na terra constitui o único elemento que viabiliza a autêntica abertura para receber o outro.

Essa concepção encontra ressonância em Elena Di Pede (2018). A autora demonstra que a qualidade da hospitalidade oferecida ao outro funciona como um espelho crítico da própria identidade da comunidade que acolhe. O fechamento ao estrangeiro sinaliza a corrupção interna dos valores éticos da instituição educativa.

> A questão da hospitalidade na Bíblia, particularmente nos profetas, está intimamente ligada à questão do estrangeiro. Portanto, é impossível dissociar essas duas noções para estudá-las separadamente. Isso evidencia, no mínimo, que está em questão a relação com o outro, mas também, e sempre, a relação consigo mesmo. Com efeito, a reflexão em torno do estrangeiro e de seu acolhimento (ou não acolhimento) está fortemente ligada à consciência que Israel tem de sua eleição por YHWH, o que implica evidentemente o tipo de vínculo que estabelecerá com as nações e seus habitantes e terá inevitáveis repercussões na maneira como se posiciona em relação a estes últimos (Di Pede, 2018, p. 255). [27]

Já a abordagem antropológica de Michel Agier (2018) acrescenta uma dimensão política e social a essa compreensão da estranheza. O autor desenvolve uma tipologia dos graus de alteridade, analisada por Alice Latouche (2019): o Intruso (*Intrus*), que chega de surpresa perturbando a ordem local; o Estrangeiro Político (*Foreigner*), cuja aceitação flutua conforme seus documentos legais; o Estranho Cultural (*Stranger*), que experimenta o isolamento por não dominar a linguagem; e o Radicalmente Outro

27 Traduzido do original francês: "La question de l'hospitalité dans la Bible, chez les prophètes en particulier, est intimement liée à la question de l'étranger. Il est donc impossible de dissocier ces deux notions pour les étudier séparément. Cela souligne à tout le moins qu'il y est question de relation à l'autre, mais aussi et toujours de relation à soi. En effet, la réflexion autour de l'étranger et de son accueil (ou non-accueil) est fortement liée à la conscience qu'Israël a de son élection par YHWH, ce qui implique évidemment le type de lien qu'il va entretenir avec les Nations et ses ressortissants et aura d'inévitables répercussions sur la manière dont il se positionne par rapport à ces derniers".

(*Alien*), o indivíduo desumanizado e tornado invisível.

A grande contribuição de Agier reside na demonstração de que esses graus não são fixos. Estes são regulados por cursores sociais móveis, os quais a ação coletiva pode elevar para assegurar direitos e reconhecimento. A articulação entre as três matrizes revela que a estranheza opera, fundamentalmente, em três níveis: *ontológico, ético-relacional e político-social.*

16.1.2. O estrangeiro entre o direito e a desumanização

O pensamento de Di Pede (2018) posiciona o termo hebraico *gér* (imigrante) ao lado das figuras mais vulneráveis da sociedade: o órfão e a viúva. A reflexão teológica sobre a denúncia profética, presente em livros religiosos como Jeremias e Ezequiel, exemplifica a vinculação entre a permanência do povo em seu território e a validade de sua espiritualidade ao cumprimento do direito desse imigrante.

O respeito ao estrangeiro-imigrante é uma exigência legal e ética inegociável. A transposição desse pensamento para pensarmos o campo pedagógico das relações sociais propõe a redefinição da postura do educador, uma vez que os sujeitos dos projetos não são meros beneficiários passivos de caridade. Eles são sujeitos de direitos. A negação desses direitos destrói a integridade ética e justifica práticas que não geram emancipação social.

A reflexão de Monge (2014) e a abordagem de Agier (2018) convergem com a análise de Di Pede nesse ponto, embora por caminhos distintos. O alerta para a burocratização da caridade aparece na reflexão de Monge sobre a cisão histórica do acolhimento. A hospitalidade se restringe ao espaço privado, enquanto a caridade pública se burocratiza em assistência impessoal.

A crítica de Agier à hospitalidade pura e incondicional de Derrida, como abstrata e inoperante, é entendida como uma lei ética universal descontextualizada que carece de eficácia prática. Para Agier, a verdadeira hospitalidade constitui-se como prática política, materializada por códigos locais, regras de convivência e ações coletivas que respondem à ausência de políticas públicas estatais. A convergência entre os três autores nesse ponto revela que o estrangeiro não pode ser tratado como um objeto de caridade, nem como uma ameaça a ser gerida. Reafirma-se a postura de ver o outro sempre como um sujeito de direitos.

16.1.3. O risco do acolhimento e a assimetria como impeditivo real

A desmistificação do ato de acolher aparece na abordagem de Agier (2018), com a demonstração de que a relação de hospitalidade é marcada por uma assimetria estrutural. Aquele que hospeda detém o controle do território, dita as normas e estabelece os tempos de permanência. Aquele que é acolhido encontra-se em vulnerabilidade, dependência e dívida simbólica. Essa tensão latente pode gerar esgotamento das equipes e conflitos no espaço de convivência. O "risco do acolhimento" também aparece na reflexão de Monge (2014), com a lembrança de que o hóspede é um inimigo potencial pelo simples fato de ser outro.

> Finalmente, o fato de que a hospitalidade, tanto na tradição cristã quanto em outras tradições religiosas, representa e muito frequentemente envolve o divino, jamais eliminará o 'risco do acolhimento': sabemos que todo anfitrião acolhedor pode, aliás, tornar-se refém do hóspede acolhido, e o hóspede é um inimigo potencial pelo simples fato de ser outro. Mas também não se deve esquecer que, como recordava Jean Daniélou: pode-se dizer que a civilização deu um passo decisivo — e talvez seu passo decisivo — no dia em que o estrangeiro, de inimigo, tornou-se hóspede, isto é, no dia em que a comunidade humana foi criada (Monge, 2014, p. 11). [28]

As contradições da positivação jurídica da hospitalidade aparecem na análise de Latouche (2019) sobre as leis. Quando um Estado formula leis de hospitalidade, corre o risco de formular restrições e determinar quem pode, ou não, ser elegível para o asilo.

> Para ser o que é, a lei necessita, assim, das leis que, contudo, a negam, ou, em todo caso, a ameaçam, e que, por vezes, a corrompem ou pervertem. A partir do momento em que um Estado formula leis de hospitalidade, corre o risco de es-

28 Traduzida do original francês: "Finalement, le fait que l'hospitalité, dans la tradition chrétienne aussi bien que dans d'autres traditions religieuses, représente et très fréquemment engage le divin, n'éliminera jamais le « risque de l'accueil » : on le sait, tout hôte accueillant peut d'ailleurs devenir otage de l'hôte accueilli et l'hôte est un ennemi potentiel du simple fait d'être autre. Mais il ne faut pas oublier non plus que, comme le rappelait Jean Daniélou : on peut dire que la civilisation a franchi un pas décisif, et peut être son pas décisif, le jour où l'étranger, d'ennemi est devenu hôte, c'est-à-dire le jour où la communauté humaine a été créée".

> tabelecer restrições, de determinar quem pode ou não ser elegível ao asilo. O estrangeiro, então, já não é acolhido em um país sem que se conheça seu nome ou sua origem: ele pode, ou não, ser impedido de entrar à porta do lar nacional (Latouche, 2019, p. 3). [29]

O reconhecimento honesto da assimetria de poder entre educador e educando constitui o primeiro passo para desenhar dispositivos pedagógicos que atenuem essa distância. A partilha real das decisões, a contratualização clara dos deveres mútuos e o fomento sistemático à autonomia permitem que o sujeito acolhido no âmbito da educação social assuma o papel de coautor de sua própria formação. Portanto, o surgimento do risco ético do acolhimento é a única via possível para a fundação de uma comunidade genuinamente humana e democrática.

16.2. A superação do impeditivo: caminhos para a compreensão da hospitalidade como conceito sociopedagógico.

A superação do impeditivo da hospitalidade exige a construção de uma pedagogia que incorpore a estranheza como elemento constitutivo. Assim, propõem-se três caminhos de reflexão interconectados surgidos da articulação de Di Pede, Monge e Agier, a saber: *a fraternidade como projeto ético, a sacralização do espaço doméstico e a conversão do inimigo em hóspede.*

16.2.1. A fraternidade como projeto ético e dispositivo pedagógico

A inserção do estrangeiro exige uma relação genuinamente horizontal. Segundo Di Pede (2018), a fraternidade apresenta-se como um projeto a ser construído. A categoria "irmão" não se traduz em consanguinidade. Ela é um modelo de "viver-juntos" que exige a intencionalidade de abrigar

29 Traduzido do original francês: "Pour être ce qu'elle est, la loi a ainsi besoin des lois qui pourtant la nient, la menacent en tout cas, parfois la corrompent ou la pervertissent. Dès lors qu'un État formule des lois de l'hospitalité, il risque de formuler des restrictions, de déterminer qui peut ou non être éligible à l'asile. L'étranger n'est alors plus accueilli dans un pays sans qu'on connaisse son nom, ou son origine : il peut, ou non, être refoulé au pas de la porte du foyer national."

o que vem de fora. A solidariedade e a horizontalidade não surgem espontaneamente. Por isto, constituem-se práticas a serem cotidianamente estruturadas por dispositivos como a escuta implicada, as assembleias de gestão partilhada e as dinâmicas de corresponsabilidade.

A diferenciação analítica entre hospitalidade relacional e caridade materializada aparece na reflexão de Monge (2014). A crítica à burocratização da caridade alerta para o perigo de reduzir a educação realizada no âmbito social a uma engenharia burocrática. O ato de educar exige a ética da proximidade relacional, o "suplemento de alma" que coloca o diálogo, o afeto e a convivência no centro do processo. A abordagem de Agier (2018) corrobora essa perspectiva ao insistir que a hospitalidade não se constrói com discursos abstratos. Deve-se estar atento às práticas políticas microlocais coordenadas. E, por isso, a fraternidade é um dispositivo a ser operado tecnicamente desde os processos de ensino-aprendizagem social.

16.2.2. A sacralização do espaço doméstico e a validação dos territórios não escolares

O dever da hospitalidade assume estatura elevada na tradição das religiões de origem judaica que esquadrinharam as sociedades ocidentais ao longo da história da humanidade. Segundo Monge (2014), os sábios talmúdicos o consideram superior à recepção da presença divina. Porém, após a destruição do Segundo Templo, ocorre um deslocamento conceitual. O espaço doméstico substitui o espaço sagrado do altar. A mesa comum torna-se o novo centro da sacralidade, onde se partilha o pão e o sal com o viajante desconhecido. Essa transferência valida as práticas pedagógicas fora da escola, pois o pátio comunitário, a cozinha coletiva e a calçada da rua convertem-se em "espaços legítimos" da formação humana.

A abordagem de Agier (2018) corrobora essa perspectiva ao deslocar o debate do acolhimento para as disputas geopolíticas atuais. A investigação dos cenários fraturados pelas políticas de fechamento de fronteiras revela a emergência de novas redes de solidariedade cidadã que desejam reabilitar o espaço doméstico como trincheira de resistência civil. O convite a ser feito à Pedagogia Social é o de ajudar na transferência do centro da formação humana para o território da comunidade, adquirindo, assim, uma agilidade institucional única. A inserção dos educadores nas periferias

expõe as equipes pedagógicas às assimetrias de poder. Contudo, pensar em relações fraternas proféticas, despidas de sentimentalismo, operacionaliza a Educação Social como dispositivo de pactuação coletiva, convertendo o conflito em canteiro de obras da cidadania participativa e solidária.

16.2.3. A conversão do inimigo em hóspede: mediação de conflitos e Cultura de Paz

O terceiro eixo conceitual em Di Pede (2018) assume contornos utópicos e de projeção social. Os estudos teológicos sobre as metáforas trazidas nas visões escatológicas de Isaías fundamentam a reflexão desta autora. Os inimigos geopolíticos de Israel são integrados em uma teia de bênção e conhecimento mútuo. O estrangeiro, que outrora representava a ameaça, transformou-se em convidado de honra. Essa mudança de paradigma do olhar sobre o outro exigirá que o estrangeiro também pratique os pilares da justiça que sustentam a vida coletiva.

Esse conceito pode servir de chave para pensar a mediação educativa de conflitos em territórios fraturados pela violência urbana. A atuação educativa não escolar, geralmente, ocorre em bairros atingidos por rivalidades e disputas de poder e violências entre os seus grupos sociais. Nesta perspectiva reflexiva, a ação do educador social alinha-se a um trabalho profético de atuação na conversão dessas hostilidades em dinâmicas de coabitação viável. O "espaço da ameaça" pode ser mudado em "lugar de encontro e palavra".

Assim, constata-se a convergência entre Monge (2014) e Agier (2018) nessa temática. O resgate da memória da errância e da sacralidade do lugar de encontro com o estrangeiro, desde a tradição ocidental judaico-cristã, demonstra que a hospitalidade se constitui como lugar de revelação. As investigações de Agier sobre os cenários de fechamento de fronteiras na Europa no início do século XXI revelam a urgência de redes de solidariedade que buscam reabilitar o espaço local como trincheiras de resistência. A conversão do território, marcado pela violência, se caracteriza pelo resgate da ética da proximidade relacional, na qual o educador oferece sua presença, seu tempo e sua escuta para acolher o sujeito em sua singularidade.

16.3. Como articular esta reflexão no contexto da Pedagogia Social Brasileira?

A articulação entre as reflexões de Di Pede (2018), Monge (2014) e Agier (2018) e a tradição crítica da Pedagogia Social nacional exige um confronto direto com os impeditivos contemporâneos à hospitalidade. Estes podem ser ampliados por outros autores da filosofia e sociologia, como Byung-Chul Han (2022) e Zygmunt Bauman (2017). Ambos os pensadores, embora partam de perspectivas distintas, podem contribuir para ampliar a nossa reflexão no campo da Pedagogia Social, como filosofia da Educação e o conceito de Hospitalidade, nas ciências humanas e sociais.

O filósofo Chul Han focaliza a erosão interna da capacidade de experienciar o outro enquanto o sociólogo Bauman investiga as estratégias externas de exclusão que convergem para o mesmo fenômeno. A sociedade contemporânea possui uma particular dificuldade estrutural em conviver com a alteridade. Essa dificuldade é precisamente o que a Pedagogia Social, em sua tradição crítica, precisa enfrentar como parte do exercício de ensino-aprendizagem Social, indo ao encontro das proposições de Di Pede (2018), Monge (2014) e Agier (2018) em sua discussão sobre a hospitalidade no campo social e moral.

Ao nos aprofundarmos no campo da educação social, trazemos a definição de Caliman (2010, p. 352) sobre Pedagogia Social como "ciência normativa, descritiva e orientada para a prática sociopedagógica, que produz tecnologias e metodologias socioeducativas para a administração de riscos". Esta concepção da educação precisa ser confrontada com a advertência de Han (2022) sobre a tendência contemporânea de eliminar a alteridade em favor de diferenças consumíveis. Para o filósofo coreano, a sociedade de consumo nivela tudo por baixo, transformando o outro em objeto de consumo.

> Assim, a tendência da sociedade de consumo é eliminar a alteridade atópica em prol de diferenças consumíveis, sim, heterotópicas. A diferença é uma positividade em contraposição com a alteridade. Hoje a negatividade está desaparecendo por todo lado. Tudo é nivelado e se transforma em objeto de consumo (Han, 2022, p. 9).

Essa eliminação da alteridade compromete a possibilidade do encontro educativo. Conforme caracterização de Graciani (1997, p. 15), o educador social que atua em territórios periféricos se confronta com o "pensamento da diferença" e a "emancipação libertária". Para a autora, o exercício desta pedagogia precisa resistir à redução do outro a uma diferença consumível. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que a fraternidade proposta por Di Pede (2018) como projeto ético exige justamente o oposto ao que é constatado por Han. Para esta, a preservação da estranheza do outro é elemento constitutivo da relação, e a sua anulação em favor de um conforto homogêneo, deve ser evitada a todo custo.

A incapacidade de perceber o outro em sua alteridade é atribuída por Han (2022) ao narcisismo coletivo da sociedade do desempenho, na qual o sujeito não encontra significado senão em si mesmo. Como nos recorda o autor, o sujeito da contemporaneidade "[...] não consegue perceber o outro em sua alteridade e reconhecer essa alteridade. Ele só encontra significação ali onde consegue reconhecer de algum modo a si mesmo" (Han, 2022, p. 10).

Esse diagnóstico encontra um correlato na análise de Bauman (2017) sobre o medo do estranho. A figura do vagabundo, do assaltante e do *pichador* torna-se o foco de um medo inculcado socialmente justificado. Assim, constroem-se barreiras e expulsa-se, simbólica e fisicamente, aquele que é diferente. Para o sociólogo polonês, "[...] os governos não estão interessados em aliviar as ansiedades de seus cidadãos. Estão interessados, isto sim, em alimentar a ansiedade que nasce da incerteza quanto ao futuro e do constante e ubíquo sentimento de insegurança" (Bauman, 2017, p. 47). Essa alimentação da ansiedade produz o que Bauman chama de medo secundário, que mantém a sensação de insegurança pessoal e justifica a exclusão do outro dos grupos sociais.

Han (2022) e Bauman (2017) se encontram em um ponto crucial na reflexão sobre hospitalidade para a Pedagogia Social com grupos empobrecidos. Enquanto o primeiro diagnostica a erosão interna da capacidade de experienciar o outro, o segundo investiga as estratégias externas de exclusão que essa erosão legitima. A consequência de ambos os processos é a "proliferação do igual", descrita por Han (2022, p. 9) como resultado da expulsão da negatividade do outro. Como o filósofo expõe, "com a expulsão do outro, perdemos a referência do que seríamos nós. A negatividade do

outro dá figura e medida ao mesmo. Sem ela, se chega à proliferação do igual" (Han, 2022, p. 9).

Essa proliferação do igual manifesta-se, no diagnóstico de Bauman (2017), na substituição dos espaços públicos, que o sociólogo estadunidense Richard Sennett define como o "assentamento humano". Nesta perspectiva, os considerados "estranhos" têm chance de se encontrar em templos de consumo, onde a presença do outro que não joga o mesmo jogo é indesejada e combatida. A cidade perde sua função civilizadora, e o espaço público entra em declínio, ao considerar o encontro com a diferença como espaço de valorização do capital econômico em detrimento do humano.

É nesse ponto que a proposição de Monge (2014) sobre a "'sacralização do espaço doméstico" ganha uma dimensão política e pedagógica radical. Ao deslocar o centro da sacralidade do altar para a mesa comum, a tradição rabínica oferece uma resposta direta ao diagnóstico de Bauman (2017). Assim, se o espaço público foi capturado pela lógica do consumo e da exclusão, o espaço doméstico poderá ser resgatado como o território da convivência cotidiana onde a hospitalidade será reabilitada. Agier (2018) corrobora essa perspectiva quando propõe o debate do acolhimento como parte das disputas geopolíticas atuais. Isto incita a emergência de novas redes de solidariedade cidadã que reabilitem o espaço local como trincheira de resistência civil.

O convite desta reflexão é que a Pedagogia Social brasileira transfira o centro da formação do educador para o território pulsante da comunidade buscando encontrar, nessa reabilitação do espaço doméstico, um fundamento teórico e prático para sua atuação. A "tessitura" no cotidiano, que Souza Neto (2008, p. 3) identifica como "[...] elemento central da formação do educador onde a vida articula-se como o ecossistema, e o sujeito criativo descobre que diante do risco emergem oportunidades", oferece um contraponto à visão abstrata da formação e à burocratização da caridade como denunciado anteriormente por Monge (2014).

A hospitalidade, como a fraternidade, se caracteriza, na ação pedagógica, como prática do acolhimento, muito mais que os protocolos de civilidade social. A crítica de Monge (2014) à burocratização da caridade alerta para o perigo de reduzir a Pedagogia Social a uma engenharia burocrática. E essa crítica dialoga diretamente com a advertência de Han (2022) sobre a transformação do outro em objeto de consumo e com a análise de Bauman

(2017) sobre a gestão da ansiedade como estratégia política. O ato de educar exige a ética da proximidade relacional. Ou seja, o "suplemento de alma" que coloca o diálogo, o afeto e a convivência no centro do processo.

Pode-se pontuar este tipo de reflexão nas pesquisas que relacionam a Pedagogia Social como elemento fundamental na formação dos educadores sociais brasileiros. Por exemplo, na pesquisa de Ferreira e Baptista (2025) sobre estas temáticas, evidencia-se um obstáculo concreto a essa prática: a presença de Representações Sociais (RS) de formações docentes ancoradas no núcleo figurativo "Escola". Os desdobramentos dessas RS na formação desses educadores provocam o silenciamento da Educação Social como área autônoma, a dificuldade em entender as demandas sociopedagógicas e a exclusão do outro-educativo como parâmetro das práticas de educação social (Ferreira; Baptista, 2025).

Esse silenciamento sobre os conteúdos da Educação social auxilia na "[...] expulsão do outro" descrita por Han (2022) e a ansiedade em relação ao estranho, analisada por Bauman (2017). Se a formação do educador social não leva em consideração os conteúdos da Educação e, ao mesmo tempo, permanece ancorada no paradigma escolar, essa formação reproduz a lógica da homogeneização e da exclusão do diferente, em vez de formar para o encontro com a alteridade em sua radicalidade.

A hospitalidade, nesse contexto da formação dos educadores sociais, apresenta-se como conceito fundamental para reduzir os desvios provocados pelas RS na formação desses profissionais. Han (2022) e Bauman (2017) concordam que a sociedade contemporânea tem dificuldade em lidar com a estranheza do outro. A Pedagogia Social brasileira, ao incorporar a fraternidade na formação docente para ambientes não escolares, assume a formação para a "hospitalidade pedagógica" como um *projeto ético* nos moldes dispostos por Di Pede (2018), a *sacralização do espaço doméstico* defendida por Monge (2014) e uma *prática política microlocal* investigada por Agier (2018), podendo construir respostas concretas a esse desafio.

A conversão do inimigo em hóspede, proposta por Di Pede (2018), pode ser considerada um princípio pedagógico que orienta a mediação de conflitos em territórios fraturados pela violência urbana. Nesta perspectiva, a atuação do educador social alinha-se à conversão de hostilidades em dinâmicas de coabitação viável de novos espaços sociopedagógicos.

Em outra pesquisa de Ferreira (2025), sobre os pretextos para a for-

mação do educador social brasileiro desde os documentos regulatórios, encontram-se outros impeditivos institucionais para o exercício da hospitalidade no contexto da Pedagogia Social. O desaparecimento, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação dos profissionais da educação formal, de uma reflexão ampliada pela educação social para o trabalho pedagógico em outros espaços não escolares podem ser lidos desde a perspectiva de Han (2022), como o exercício da lógica do desempenho, e a de Bauman (2017), como a manifestação do medo do estranho.

Conforme Caliman (2011), o caráter prático e transformador da Pedagogia Social fundamenta-se em uma tradição crítica que centraliza a educação social como transformadora da realidade social e promotora de conscientização crítica. Essa tradição precisa incorporar a *crítica da estranheza do outro* como elemento central de sua prática. Graciani (1997, p. 15) já apontava para a necessidade da Pedagogia Social se confrontar com o "pensamento da diferença". E nesta perspectiva, Han (2022) e Bauman (2017) podem oferecer ferramentas relevantes para compreender por que esse confronto é tão difícil na contemporaneidade.

Diante desse cenário reflexivo, ao articular-se a Pedagogia Social brasileira com os diferentes autores das ciências humanas e sociais supracitados, pode-se construir uma prática formativa que administre os riscos das relações de alteridade e transforme a estranheza do outro em fundamento da experiência educativa.

Enfim, nesta encruzilhada entre o conceito de hospitalidade e a Pedagogia Social, a educação brasileira deve buscar se constituir como conteúdo *prático-teórico-prático* para o desenvolvimento da formação dos educadores sociais, que tenha como matriz principal o outro e a defesa pela manutenção da sua estranheza como elemento importante do processo de ensino-aprendizagem social.

A expulsão do outro (Han, 2022) e o medo do estranho analisado por Baumann (2017) são processos históricos inevitáveis e que podem ser incorporados por práticas pedagógicas comprometidas com a fraternidade proposta por Di Pede (2018), com a sacralização do espaço doméstico defendida por Monge (2014) e com a resistência civil investigada por Agier (2018). A Pedagogia Social brasileira já tem os instrumentos teóricos e práticos para essa tarefa. Basta manter-se fiel à sua tradição crítica e aberta ao diálogo com os diagnósticos contemporâneos sobre a crise da alteridade.

16.4. As Ações formativas para educadores sociais no entrecruzamento entre a Hospitalidade e a Cultura de Paz

Após apresentar uma reflexão sobre Hospitalidade, Estranheza e Pedagogia Social, este ensaio apresenta três possíveis exemplos de ações formativas que podem inspirar novos exercícios de hospitalidade. O objetivo é promover o desejo, no educador, de construir sua ação pedagógica a partir de uma Cultura de Paz e das reflexões que vêm sendo realizadas desde o começo da discussão deste ensaio no contexto da Pedagogia Social brasileira.

16.4.1. Primeiro exemplo de ação formativa: O estrangeiro em mim

O objetivo desta prática sociopedagógico no contexto da formação do educador seria promover o reconhecimento da própria condição de estrangeiro como ponto de partida para a desconstrução da postura de soberania.

Quadro 11.
Quadro de Competências da ação formativa 1

Etapa	Atividade	Competências, Habilidades e Atitudes para a Cultura de Paz
1. **Introdução**	Cada participante recebe uma palavra em idioma estrangeiro e tenta comunicar seu significado.	Comunicação intercultural (Di Pede); percepção da alteridade (Agier); empatia (Monge); vivência da estranheza como experiência fundante (Han).
2. **Reflexão**	Os participantes escrevem sobre uma situação em que se sentiram estrangeiros.	Autoconhecimento (Monge); narração da experiência (Souza Neto); abertura à escuta (Graciani); reconhecimento da própria alteridade como antídoto à expulsão do outro (Han).
3. **Roda de diálogo**	Compartilhamento dos relatos e problematização da estranheza.	Mediação de conflitos (Di Pede); escuta ativa (Agier); respeito à diversidade (Graciani); desconstrução do medo do estranho pela escuta compartilhada (Bauman).

continua...

...continuação quadro 11

Etapa	Atividade	Competências, Habilidades e Atitudes para a Cultura de Paz
4. Articulação teórica	Apresentação dos conceitos e relação com as experiências.	Articulação teoria-prática (Caliman); análise crítica das Representações Sociais (Ferreira & Baptista); compreensão da "proliferação do igual" como efeito da expulsão da alteridade (Han).
5. Síntese	Elaboração de uma "carta de intenções" para a prática.	Planejamento ético (Monge); pactuação coletiva (Di Pede); proatividade na Cultura de Paz (Silva); compromisso com a não-redução do outro a objeto de consumo (Han).

Fonte: Autor (2026).

Esta primeira ação formativa fundamenta-se na estranheza ontológica de Monge (2014) e na relação com o outro de Di Pede (2018), pretendendo promover o reconhecimento da própria condição de estrangeiro do educador social diante do educando e a desconstrução da postura de soberania deste profissional. Esse movimento confronta a incapacidade de perceber o outro em sua alteridade radical como apontada na reflexão contemporânea de Han (2022). O sujeito que não reconhece sua própria estranheza tende a reduzir o outro a uma projeção de si mesmo. A atividade com palavras em idioma estrangeiro, a reflexão escrita e a roda de diálogo mobilizam um conhecimento de si e uma escuta implicada que busca articular a teoria supracitada e desenvolver habilidades (expressas em exercícios como as "cartas de intenções"), convertendo, assim, o compromisso ético em prática do acolhimento.

16.4.2. Segundo exemplo de ação formativa: A mesa redonda como gestão compartilhada de conflitos

Neste segundo exemplo de ação formativa para educadores sociais, busca-se desenvolver a capacidade de mediar conflitos utilizando a fraternidade como dispositivo técnico.

Quadro 12.
Quadro de Competências da ação formativa 2

Etapa	Atividade	Competências, Habilidades e Atitudes para a Cultura de Paz
1. **Situação-problema**	Os participantes recebem um estudo de caso sobre um conflito.	Análise crítica de conflitos (Di Pede); identificação de assimetrias (Agier); reconhecimento da complexidade (Monge); identificação da redução do outro a diferença consumível (Han).
2. **Simulação**	Os participantes realizam uma assembleia simulada para resolver o conflito.	Mediação (Di Pede); escuta ativa e negociação (Agier); respeito à fala de todos (Graciani); resistência à lógica do desempenho que anula a alteridade (Han).
3. **Análise**	Análise coletiva da simulação: poder da fala, assimetrias, fraternidade.	Análise crítica das relações de poder (Di Pede; Agier); reflexão sobre a prática (Caliman); autocrítica (Souza Neto); identificação do medo do estranho como impeditivo da mediação (Bauman).
4. **Articulação teórica**	Apresentação dos conceitos e relação com a experiência.	Articulação teoria-prática (Caliman); análise a partir das categorias (Ferreira & Baptista); compreensão da erosão da capacidade de experienciar o outro (Han).
5. **Protocolo**	Elaboração coletiva de um protocolo de mediação de conflitos.	Planejamento (Caliman); elaboração de dispositivos (Di Pede); proatividade na Cultura de Paz (Silva); criação de dispositivos que preservem a alteridade do outro (Bauman).

Fonte: Autor (2026).

O segundo exemplo de ação formativa, inspirada na fraternidade como projeto ético de Di Pede (2018) e na natureza assimétrica da relação hospitalar de Agier (2018), busca capacitar os educadores para a mediação de conflitos por meio de simulações e elaboração coletiva de protocolos. O diagnóstico de Han (2022) sobre a *eliminação da alteridade* e a de Bauman (2017) sobre o *medo do estranho* iluminam os obstáculos à mediação. Atualmente, a sociedade reduz o outro a objeto de consumo e alimenta uma ansiedade social que justifica a exclusão da diferença em nome de

uma *pseudo-igualdade*. A simulação da assembleia, a análise das assimetrias e o protocolo final convertem a compreensão teórica em ferramenta técnica para a gestão compartilhada de conflitos.

16.4.3. Terceiro exemplo de ação formativa: Do território do medo ao território da palavra

Nesta terceira possibilidade de formação para educadores sociais, objetiva-se capacitar os educadores a transformar territórios de violência em espaços de palavra segura.

Quadro 13.
Quadro de Competências da ação formativa 3

Etapa	Atividade	Competências, Habilidades e Atitudes para a Cultura de Paz
1. Mapeamento	Mapeamento coletivo do território: violência, silenciamento, encontro.	Análise crítica do território (Agier); mapeamento participativo (Di Pede); compromisso com a transformação (Graciani); identificação dos espaços de exclusão e da "proliferação do igual" (Han).
2. Rodas de conversa	Rodas com a comunidade para identificar narrativas de medo e esperança.	Escuta ativa (Monge); identificação de narrativas (Di Pede); respeito à voz da comunidade (Silva); desconstrução do medo do estrangeiro pela escuta da comunidade (Bauman).
3. Espaço de palavra	Criação de um espaço físico para encontros e expressão.	Planejamento participativo (Caliman); criação de dispositivos de escuta (Monge); compromisso com a Cultura de Paz (Agier); reabilitação do espaço público como lugar de encontro com o estranho (Bauman).
4. Articulação teórica	Apresentação dos conceitos e relação com a experiência.	Articulação teoria-prática (Caliman); análise crítica das práticas (Ferreira & Baptista); compreensão da "expulsão do outro" como processo social (Han).
5. Plano de ação	Elaboração de um plano para a continuidade do "espaço de palavra".	Planejamento estratégico (Caliman); elaboração de indicadores (Di Pede); sustentabilidade das práticas (Graciani); compromisso com a não-reprodução da lógica da exclusão (Bauman).

Fonte: Autor (2026).

Nesta terceira proposta formativa, ancorada na conversão do inimigo em hóspede, de Di Pede (2018) e na hospitalidade como prática política, de Agier (2018), pretende-se instrumentalizar educadores para transformar territórios de violência em espaços de palavra segura. O diagnóstico de Bauman (2017) sobre a substituição dos espaços públicos por templos de consumo, e a advertência de Han (2022) sobre a "proliferação do igual", revelam os desafios contemporâneos à criação de espaços de encontro. O mapeamento participativo, as rodas de conversa e a criação de dispositivos físicos de escuta consolidam práticas de acolhimento que resistem à lógica da exclusão.

De fato, as três ações formativas articulam os conceitos fundamentais da hospitalidade com os princípios da Pedagogia Social crítica brasileira, representada por Caliman (2010, 2011), Silva (2009), Graciani (1997) e Souza Neto (2008). Cada ação mobiliza competências específicas para a Cultura de Paz, a saber: (1) o conhecimento de si e a abertura à escuta na primeira ação; (2) a mediação e a análise crítica das relações de poder na segunda; (3) a escuta implicada com a comunidade; e (4) o planejamento participativo na proposta formativa. Estes percursos formativos do educador, ao integrar a reflexão *prática-teórica-prática* situada, auxiliam na promoção da passagem do reconhecimento da própria estranheza à gestão compartilhada de conflitos grupais. E, finalmente, a compreensão da territorialização da resistência por meio da criação de espaços concretos de palavra, e encontro, entre os sujeitos em suas relações assimétricas presentes na educação social.

Essa progressão metodológica, ao mesmo tempo em que forma educadores sociais capazes de acolher a alteridade em sua radicalidade, contribui diretamente para a construção de uma Cultura de Paz sustentável nos territórios de vulnerabilidade social. Assim, possibilita-se o enfrentamento tanto da expulsão do outro, diagnosticada por Han (2022), quanto do medo do estranho, analisado por Bauman (2017). Assim, reafirma-se que o desafio contemporâneo não está na eliminação da estranheza do outro, mas na sua compreensão para uma melhor convivência. E é, precisamente, essa aprendizagem que a Pedagogia Social, em sua potência crítica e transformadora, pode oferecer no contexto educacional não escolar brasileiro.

Considerações finais: Como a hospitalidade pode continuar sendo tema de debate para a construção de uma Cultura de Paz desde a Pedagogia Social?

A imersão analítica nas contribuições de Di Pede (2018), Monge (2014) e Agier (2018), articulada com a tradição crítica da Pedagogia Social brasileira representada por Caliman (2010, 2011), Silva (2009), Graciani (1997) e Souza Neto (2008), embora não traga respostas diretas para resolução de problemas oriundos do processo formativos dos educadores sociais brasileiros, permite algumas inferências relevantes. A hospitalidade não deve ser reduzida a um apêndice secundário das práticas educativas. Ela se constitui o próprio fundamento ontológico, epistemológico e ético da Pedagogia Social em espaços não escolares.

O *impeditivo da hospitalidade,* ou seja, a estranheza que bloqueia o acolhimento, não deve ser negado. Ele deve ser compreendido e transformado em motor para a Cultura de Paz. A potência epistemológica deste ensaio reside na costura analítica entre os conceitos dos autores estudados, com o intuito de ajudar o leitor a pensar em novas ações formativas para o educador social a partir dos conceitos de hospitalidade e do estranhamento educacional. Somente assim, a formação em Educação Social estará engajada, desde seu começo, com a promoção de uma Cultura de Paz. Este entrelaçamento orgânico se sistematiza no quadro a seguir.

Quadro 14.
Eixos transversais de articulação teórica e tradução metodológica para a Pedagogia Social

Eixo Transversal	Conceitos Nucleares Entrelaçados	Tradução Prática	Ação Formativa
Eixo I: Estatuto do Sujeito	Estranheza Ontológica (Monge, 2014) + Estrangeiro-*Gér* (Di Pede, 2018) + Cursores do *Alien* (Agier, 2018) + Pedagogia Social Crítica (Caliman, 2010; Silva, 2009) + Expulsão do Outro (Han, 2022) + Incapacidade de Perceber a Alteridade (Han, 2022) + Medo do Estranho (Bauman, 2017)	Desconstrução da soberania do educador; reconhecimento do educando como sujeito de direitos; enfrentamento da tendência social de anular a alteridade; desconstrução do medo que justifica a exclusão.	"O estrangeiro em mim"
Eixo II: Espacialidade e Gestão de Conflitos	Espaço Doméstico (Monge, 2014) + Fraternidade (Di Pede, 2018) + Desigualdade (Agier, 2018) + Ciência Prática (Caliman, 2011) + Tessitura (Souza Neto, 2008) + Eliminação da Alteridade (Han, 2022) + Redução do Outro a Objeto de Consumo (Han, 2022) + Ansiedade e Insegurança como Estratégia de Exclusão (Bauman, 2017)	Validação dos territórios informais; fraternidade como dispositivo de pactuação; resistência à redução do outro a diferença consumível; enfrentamento da ansiedade que alimenta a segregação.	"A mesa redonda"
Eixo III: Territorialidade e Resistência	Conversão do Inimigo (Di Pede, 2018) + Proximidade (Monge, 2014) + Prática Política (Agier, 2018) + Transformadora (Graciani, 1997) + Cotidiano (Souza Neto, 2008) + Proliferação do Igual (Han, 2022) + Substituição dos Espaços Públicos por Templos de Consumo (Bauman, 2017) + Morte do Espaço Público (Bauman, 2017)	Conversão dos territórios do medo em espaços de palavra; recusa à burocratização; criação de espaços concretos de encontro com o estranho; resistência à homogeneização dos territórios.	"Do território do medo ao território da palavra"

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A retomada dos três eixos articuladores no quadro evidencia que a superação do impeditivo da hospitalidade exige a atuação simultânea em três frentes básicas: (1) o reconhecimento do outro como sujeito de direitos, (2) a gestão ética dos conflitos no território e (3) a conversão dos espaços de violência em lugares de encontro e de palavras. Esse tríplice movimento aponta para uma nova reflexão sobre a Cultura de Paz, que não seja concebida como ausência de conflito, mas como a capacidade pedagógica de habitar a estranheza. Esta habilidade auxiliará na mediação das assimetrias do processo educacional e na construção de territórios de acolhimento mútuo.

A eficácia pedagógico-social depende de um equilíbrio ético que integre a incorporação da justiça social contra o assistencialismo paternalista, o reconhecimento das assimetrias de poder contra visões ingênuas e a tradução de intenções universais em práticas políticas microlocais. À medida que o educador social se habilite para manipular os cursores de exclusão social para elevação do acesso à cidadania, as práticas da educação social auxiliarão na construção de uma Pedagogia Social que transforma o estrangeiro em companheiro de rota e o território estéril em espaço de emancipação social. E, somente assim, a Cultura de Paz se efetiva como exercício cotidiano de acolhimento da alteridade em sua radicalidade.

Referências

AGIER, M. **L'étranger qui vient**: repenser l'hospitalité. Paris: Seuil, 2018.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social**: seu potencial crítico e transformador. Revista de Ciências da Educação, Americana/SP, v. 12, n. 23, p. 341-368, 2010.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 236-259.

DESROCHES, D. **Une éthique de l'étrange... ou apprendre à accueillir le visiteur de minuit**: Lecture de Éthique de l'hospitalité de Daniel Innerarity. Sens Public, p. 1-7, 2009.

DI PEDE, E. La question de l'étranger et de l'hospitalité chez les prophètes. **Laval théologique et philosophique**, v. 74, n. 2, p. 255-266, 2018.

FERREIRA, A. V.; BAPTISTA, I. A Pedagogia Social na formação dos educadores sociais, o papel das Representações Sociais e suas implicações educativas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 67, n. 67, p. 29-43, 2025.

FERREIRA, A. V. Os pretextos para a formação do educador social brasileiro. Uma análise sobre os documentos que regulam os espaços formativos no ensino superior brasileiro. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, 2025.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 1997.

HAN, B-C. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022.

LATOUCHE, A. Agier, Michel. **L'étranger qui vient**: repenser l'hospitalité. e-Migrinter, n. 18, p. 1-5, 2019.

MONGE, C. **Dieu hôte**: rituels de l'hospitalité. Paris: Incontri, 2014.

SILVA, R. A cara freiriana da Pedagogia Social brasileira. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 15-28.

SOUZA NETO, J. C. A tessitura de um paradigma para a formação do professor no cotidiano e na história. In: **XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008.

CAPÍTULO 17

Educação e Cultura de Paz: proposições para a gestão educacional

Paulo Fossatti
Gabriel Pôrto César

Introdução

Tratar a temática da paz, nos tempos atuais, exige uma leitura complexa dos mundos em que vivemos. Para tratar deste tema, nos apoiamos na Teoria da Complexidade, defendida por Morin (2011), por encontrar nela uma tentativa de resposta ao contexto educacional que se amplia para um princípio epistemológico que pode orientar a organização das práticas gestoras, superando a fragmentação do saber. Como afirma Morin (2011, p. 79): "A ação é estratégia que enfrenta o acaso, a incerteza, o indeterminado, o imprevisto, o inesperado, o desconhecido". Tal ação exige dos gestores educacionais uma atitude responsiva, ética, sensível e integrada diante de contextos complexos na busca pela construção da Cultura de Paz. Morin nos alerta para a integração da educação com a cultura do bem viver. Ele afirma: "Não se pode mais separar a educação do desafio de ensinar a viver" (Morin, 2011, p. 101), o que significa inserir a gestão educacional na trama das experiências humanas e sociais, bem como assumir a condição humana como processo de crescimento, aprendizagem e busca pela qualidade dos relacionamentos e convivência pacífica como processo por toda a vida.

O mundo complexo, ou melhor, os mundos complexos também encontram eco na síntese proposta por Bauman (2007) ao problematizar o conceito de liquidez que circula na sociedade. Este conceito não se atrela apenas à ideia de mudanças sobre diversos temas da vida social, como relacionamentos, valores, ideias, mas também à velocidade das mudanças provocadas, entre outros, pelas novas tecnologias e as novas formas de existir e se posicionar, tanto de pessoas quanto de grupos em suas diferentes características e circunstâncias. A globalização vem encharcada da hiperconexão, que encurta distâncias e acelera aproximações e conflitos.

Frente a essa realidade, a Educação mostra-se, ao longo da história, uma grande ferramenta para a construção de uma cultura promotora de humanização e da Cultura de Paz entre pessoas, comunidades e nações.

Neste contexto, trazemos o tema da Gestão Educacional, especialmente na pessoa dos seus gestores, como grandes promotores da Cultura de Paz, na condição de responsáveis primeiros por levar adiante os Projetos Pedagógicos nas instituições educacionais, formando pessoas ao longo de gerações. Aos gestores recai o desafio da construção da Cultura de Paz por meio de um currículo que integre conteúdo e projeto de vida coerentes com um novo mundo possível, promotor da cultura do encontro, da acolhida e da fraternidade humana.

Nossa principal instituição de referência para esse estudo é a UNESCO, instituição que assume de forma ativa e propositiva a Cultura de Paz. Juntamente a ela, apoiamo–nos em documentos da Igreja Católica, por seu protagonismo na defesa da paz e da fraternidade entre os povos, e da Legislação brasileira, além de autores da atualidade na problematização do assunto em tela.

Este artigo ancora-se nos princípios da pesquisa de natureza básica, abordagem qualitativa, que segundo Gil (2002) é flexível e gera familiaridade com o problema, além de estimular a compreensão sobre o tema estudado. O Procedimento Técnico de revisão de literatura e pesquisa documental ganha base analítica em Cellard (2012), dando atenção aos autores aqui referidos, ao contexto de seus escritos e conceitos-chaves. Para a coleta dos textos tomamos o cuidado para a definição de descritores coerentes com o tema e o objetivo deste escrito. Logo, procuramos literatura em bancos de dados a partir dos termos: Cultura de Paz e educação; Cultura de Paz e Gestão Educacional; Estratégias para Cultura de Paz; Gestores Educacionais e Cultura de Paz.

Já como organização do texto, iniciamos com essa breve contextualização sobre a Sociedade, Educação e Cultura de Paz. Seguimos para referências documentais e, em sequência, o texto ganha reforço com a contribuição de autores, principalmente de países latino-americanos. Decorrente das etapas anteriores, apresentamos duas proposições para a atuação dos gestores educacionais na promoção da Cultura de Paz. Por fim, apresentamos as considerações finais apontando para a continuidade deste debate tão urgente e necessário para a atualidade e futuras gerações.

17.1. Referencial documental

Abrimos esta seção com destaque intencional para o conceito de educação integral e integradora, abordando sua importância na formação de pessoas em diversas dimensões, como o físico, o psíquico, o espiritual e o intelectual. Esta concepção é fundamental para, literalmente, formarmos pessoas na sua integralidade e na integração das referidas dimensões. É fato que o descompasso entre as diversas dimensões pode dificultar a Cultura de Paz e do bem viver e conviver. A concepção de educação integral e integradora em seus métodos e processos necessita perpassar as propostas pedagógicas para a promoção de uma educação integral, abrangendo todas as suas dimensões. Da mesma forma precisa promover a integração destas dimensões a fim de promover a Cultura de Paz (Fossatti; Casagrande, 2011).

A discussão se expande com a perspectiva da UNESCO sobre a Cultura de Paz e a necessidade de um currículo que respeite a diversidade e promova valores universais. No texto "Repensar a Educação" (UNESCO, 2016) há uma proposição que manifesta, de forma complexa, a busca pelo bem comum. Com essa perspectiva, a paz finda por ser fruto de um processo que forma seres humanos. Humanos que desenvolvem disposição por valores universais, que respondem a questões práticas de forma holística, mas que assumem a natureza de abertura à diversidade, ao plural e ao futuro que traz novos desafios.

A UNESCO, ao tratar da Paz, tem a clareza de que esta é um exercício constante, pois a paz não é apenas ausência de guerra, mas sim a plenitude de dignidade, liberdade e justiça social. A paz nunca caminha só. Delors (2006), em sua pesquisa, defende a premissa de que, frente a tantos desafios que a humanidade enfrenta, um trunfo indispensável é a Educação. E uma chave de leitura, para galgar a Cultura de Paz, está nos pilares da Educação que se apresentam como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. E, no aprender a conviver, a Cultura de Paz ganha relevância devido à sua importância para os valores da convivência pacífica e fraterna que legitimam o mundo da diversidade, da tolerância e da alteridade.

Na esteira por um mundo pacífico e inclusivo, somam-se às contribuições da UNESCO as da Igreja Católica, exemplificadas aqui pelos princípios

exarados da Encíclica do Papa Leão XIV, sob o título *Magnifica Humanitas* (Magnífica Humanidade), que se utiliza das imagens da Torre de Babel e da reconstrução da Muralha de Jerusalém para ilustrar os desafios contemporâneos e a importância do trabalho coletivo na construção da paz. Na metáfora da torre de Babel, predomina a falta de unidade, a não comunicação e a não colaboração entre as pessoas, levando à dispersão e à exclusão. Já a narrativa de Neemias (liderança na reconstrução das muralhas de Jerusalém) servirá como um modelo de gestão e liderança, enfatizando o envolvimento comunitário na busca por soluções eficazes para a promoção de um ambiente pacífico e colaborativo de construção da Cultura de Paz.

O Papa Leão XIV (2026), nesta sua primeira encíclica, apresenta estas duas imagens que muito ajudam a compreender os desafios que a humanidade vive e que podem trazer luzes para a educação promotora da Cultura de Paz. A primeira imagem, como já referimos, é a Torre de Babel do livro do Gênesis (Gn 11, 1-9) e a segunda, a reconstrução da Muralha de Jerusalém do livro de Neemias (Ne 2-6), com especial atenção ao posicionamento do profeta Neemias, que se apresenta não apenas como liderança, mas também como gestor em situação de reconstrução social. Estamos diante de duas narrativas que nos inspiram: a primeira, traz o exercício de poder que flui na divisão, dispersão e cultura da competição e indiferença. Já a segunda narrativa recupera a dinâmica de uma pedagogia que trabalha os valores do coletivo, do bem comum e da solidariedade entre os povos para a edificação da casa comum, que abriga a todos, como resultado da solidariedade humana.

A reconstrução da muralha é uma boa ilustração para fazer referência ao trabalho coletivo e colaborativo, necessário para se estabelecer a paz. Ali, cada pessoa pode contribuir para o sentimento de segurança, mas também para semear a esperança e agregar o combo de valores que a ideia de paz comporta, pois a paz não anda só.

> Neemias, um judeu ao serviço do rei persa Artaxerxes, recebe a notícia do estado desastroso da cidade dos seus pais. Antes de agir, jejua, reza e intercede pelo povo; depois, pede ao rei permissão para regressar a Jerusalém e, ao chegar ao destino, examina em silêncio os lugares destruídos. Não impõe soluções vindas do alto: convoca as famílias, confia a cada uma delas uma parte da muralha para reconstruir, ouve os receios, coordena os esforços, enfrenta as oposições (Leão XIV, 2026, n. 8).

O que este processo de reconstrução pode nos ajudar a rever em uma gestão educacional que prime pela Cultura de Paz? O processo estabelecido por Neemias manifesta não apenas o traço de humanidade, que na sua essência tem a fagulha do divino, mas uma organização prática de gestão, que exige reposicionamento pessoal. Ele vê a realidade, se sensibiliza com ela, convoca as pessoas para a construção coletiva e juntos trabalham em prol do bem comum. Ao posicionar cada pedra para a construção do muro, apresenta-se a metáfora do reposicionamento de cada pessoa em seus valores e posicionamento diante da vida, no favorecimento de uma cultura que promova a inclusão, a equidade, a participação coletiva e, principalmente, a intencionalidade de ver na outra pessoa o encontro que gera fraternidade e comunhão. A metáfora da reconstrução da muralha de Jerusalém traz valores e princípios que podem ser reeditados nos modelos de gestão educacional em prol da Cultura de Paz, que tanto desejamos, para que a pessoa viva, e viva em plenitude, conforme nos desafia o Evangelho de João (Jo, 10,10).

17.2. Referencial teórico

Para entender melhor o cenário da discussão aqui posta, permitimo-nos trazer para a discussão o pensamento de Bauman sobre esta sociedade líquida em seus valores, que nos desafia a nos reinventarmos constantemente na gestão educacional. Portanto, conforme a sociedade líquida de Zygmunt Bauman (2001), identidades e opiniões são efêmeras, e a educação sofre bombardeio de interferências, inclusive na tentativa de promover a Cultura de Paz. Nesse caleidoscópio de individualismo e fragilidade nas conexões humanas, as instituições educacionais são desafiadas a se tornarem espaços que fomentem humanismo solidário, empatia, colaboração e diálogo, entre outros valores que aproximam pessoas e fortalecem os laços do aprender a viver juntos.

Neste contexto, de globalização e fluidez social, é crucial que a educação vá além de conteúdos e promova valores universais, habilidades socioemocionais, regras de convivência e bem-estar, no intuito de fortalecer a cidadania global, a resolução de conflitos e a fraternidade universal, entre outros valores que recuperem o humano e sua dignidade inalienável e inegociável. A superação dessa modernidade líquida passa por estabelecer

valores perenes, e é tarefa inalienável da educação deste tempo presente, recaindo sobre os gestores a responsabilidade por capitanear esta missão tão urgente e necessária, que é transpor a sociedade que temos rumo à construção da sociedade que queremos por meio de uma educação que promova a Cultura de Paz.

Nesse cenário de incertezas, em que impera a tentação do individualismo, o que evidencia a fragilidade das nossas conexões humanas, é mandatório uma educação que recupere os valores do coletivo e do bem comum.

Em um mundo ameaçado por relações temporárias e descartáveis, a educação é desafiada a ser um processo que fomente o valor da pessoa humana, a empatia, a colaboração e o diálogo sem julgamento. Promover uma Cultura de Paz implica ainda cultivar vínculos duradouros, em que a solidariedade e a compreensão mútua se tornam fundamentais. Dessa forma, a educação pode atuar como um agente transformador, contribuindo para minimizar a liquidez das relações sociais e promovendo um ambiente onde a paz e a convivência harmoniosa possam florescer, criando laços mais sólidos e duradouros.

17.2.1. Cultura de Paz e Gestão Educacional no Brasil

Aprofundando o foco, voltemos agora nosso olhar para a realidade educacional brasileira. A promoção da Cultura de Paz, no Brasil, enfrenta seus desafios, especialmente em um contexto marcado por exclusão social e violência, conforme aponta a UNESCO em "Escolas pela paz" (Abramovay, 2001). Dados alarmantes revelam um aumento de 254% nos casos de violência escolar entre 2013 e 2023, destacando a urgência de estratégias eficazes para a convivência pacífica, como discutido por Teixeira (2025). O papel dos educadores e gestores escolares, como apontado até então neste artigo, torna-se crucial nesse cenário. O artigo de Santos *et al.* (2025) enfatiza, mais uma vez, a necessidade de capacitação contínua e a colaboração da comunidade para enfrentar a violência, alinhando-se às diretrizes do Decreto nº 12.006/2024 que busca combater a violência e dar apoio às escolas na promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma Cultura de Paz. Além disso, a gestão educacional deve se conectar com a área jurídica, buscando repactuar acordos entre escolas e famílias para fomentar um ambiente de respeito e acolhimento. Assim, a

educação se torna um espaço vital para cultivar valores éticos e promover um novo humanismo, conforme defendido por Delors (2006), ao valorizar e promover a diversidade cultural e o desenvolvimento integral dos jovens.

Já a UNESCO na publicação "Escolas pela paz" de Abramovay (2001), texto elaborado em parceria com o estado do Rio de Janeiro, apresenta uma pesquisa em que os dados preliminares trazem um preocupante quadro de violências praticadas contra ou pela juventude. Tal obra lança luz ao apontar que as soluções podem surgir nos locais onde os problemas acontecem. Estratégias complexas, que envolvem sensibilidade e vontade política, são capazes de construir novos caminhos de cidadania das juventudes. Esses caminhos passam pela oferta de acesso à cultura, esporte e lazer nos espaços educativos. Mais uma vez cabe aos gestores educacionais arquitetar uma concepção ampla de educação que contemple esses novos caminhos aqui registrados.

Avançamos nesta discussão com o artigo de Santos *et al.* (2025) ao examinar o papel crucial dos educadores e gestores escolares na promoção da Cultura de Paz conforme as diretrizes do Decreto nº 12.006/2024, como acima já referimos. Os autores afirmam que a violência no ambiente educacional compromete o desenvolvimento dos alunos, tornando essencial a implementação de estratégias de prevenção. A capacitação dos educadores é fundamental para criar um ambiente seguro e inclusivo, enquanto o fortalecimento da gestão escolar é vital para aplicar as diretrizes do decreto. Além disso, o envolvimento da comunidade é ponto-chave para a adoção de medidas preventivas e interventivas para mitigar conflitos, promovendo um clima de respeito e acolhimento. Os resultados indicam que a eficácia do referido decreto depende da formação contínua dos educadores, reforçando a importância de políticas educacionais que promovam a Cultura de Paz.

A literatura se aproxima, de algum modo, do pensamento de Delors quando induz à proposta de um novo humanismo que a educação deve ajudar a fomentar, com um componente ético, um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores das diferentes civilizações, contrabalanceando uma globalização em que se apenas observam aspectos econômicos ou tecnicistas (Delors, 2006, p. 49).

Em um cenário que envolve vários atores, retomamos a necessidade da gestão educacional se aproximar da área jurídica, conforme estudos

apresentados por De Farias (2020), em especial quando as lides tocam assuntos da ordem do intangível, como valores e relacionamentos interpessoais. Neste contexto, frequentemente surge a necessidade de repactuar acordos entre famílias e instituições de ensino, retomando valores que auxiliam na construção da Cultura de Paz e do bem viver. O estabelecimento de acordos e resolução de conflitos exige, além de conhecimento técnico para tratar dessas situações sensíveis que envolvem diversos atores (professores, alunos, pais, comunidade, governo, entre outros), muita diplomacia e capacidade de conciliação.

17.2.2. Cultura de Paz e Gestão Educacional além do Brasil

A busca pela promoção da Cultura de Paz tem um histórico significativo que se estende por diversas iniciativas internacionais, a exemplo do simpósio "Ciência para a Paz", promovido pela UNESCO no ano 1995. Este evento destacou a responsabilidade dos cientistas em contribuir para a proteção da humanidade e do meio ambiente, além de apoiar processos de paz. Recuperando a reflexão de Becker *et al.* (1997), desde este primeiro simpósio internacional "Ciência para a Paz", buscou-se promover a responsabilidade dos cientistas na proteção da humanidade e do meio ambiente. Tal simpósio apoiou o processo de paz no Oriente Médio e fomentou a colaboração interdisciplinar entre áreas como Biologia Molecular, Microbiologia e Engenharia Genética. A ideia central foi que a ciência deveria contribuir para a melhoria da qualidade de vida global e garantir que os avanços científicos beneficiassem todos os povos, reforçando a importância de um compromisso ético no uso do conhecimento científico para promover a paz.

No Brasil e na Colômbia, por exemplo, a problemática da violência escolar e a necessidade de uma Cultura de Paz são evidentes, conforme apontam Teixeira (2025) e Pontiluis *et al.* (2023). Projetos como "Gestores de convivência e paz", na Colômbia, enfatizam a importância de cultivar a paz desde a infância, enquanto a formação de líderes educativos, conforme Rosas (2024), promove importante e necessário protagonismo dos estudantes na construção da paz.

De igual modo, em contextos como o do ensino superior mexicano, Ruiz *et al.* (2024) defendem a criação de espaços de diálogo e tolerância, fundamentais para o desenvolvimento de uma convivência pacífica. Além

disso, Villanueva (2025) destaca a importância de estilos de liderança escolar que fomentem a paz, como a liderança transformacional e participativa, que impulsionam a inclusão e a responsabilidade coletiva. Essas iniciativas, tanto no Brasil quanto em países como Colômbia e México, revelam a necessidade de um compromisso ético e colaborativo para a construção de um mundo mais pacífico.

Conclui-se que o contexto internacional traz consigo esta problemática muito similar ao vivido no Brasil. Outro exemplo da Colômbia (Pontiluis *et al.*, 2023) evidencia que o país sofre as mesmas mazelas brasileiras na instauração da Cultura de Paz. Uma premissa dessa leitura é a compreensão de que a Cultura de Paz deve ser vivida desde a mais tenra idade, e seguir por toda a vida. Um bom exemplo dessa afirmativa está no projeto pedagógico "Gestores de convivência e paz". Ele busca trabalhar a Cultura de Paz desde a educação infantil ao implementar um programa psicoeducativo voltado para a população infantil do departamento de La Guajira. O foco do referido projeto recai sobre o objetivo de promover a convivência e a paz escolar por meio de atividades recreativas e da criação de ambientes agradáveis e seguros.

A vivência de projetos, a exemplo dos supracitados, gera experiências construtivas que capacitam crianças, jovens, educadores e gestores educacionais a resolver conflitos de maneira pacífica com uma pedagogia assertiva em valores humanísticos. Dessa forma, iniciativas como estas favorecem a formação de uma Cultura de Paz desde a base da educação infantil estendendo-se por toda a vida.

Avançamos na reflexão trazendo a pesquisa de Rosas (2024), também colombiano, ao abordar a educação secundária colombiana, com a estratégia da formação de líderes educativos, que contribui de forma significativa para a Cultura de Paz. Com atuação social voltada para o desenvolvimento, progresso e bem-estar social, os estudantes assumem o papel de líderes protagonistas na construção da paz.

E a continuidade da formação para a Cultura de Paz deve chegar à educação superior. Esta é a tese defendida por Ruiz *et al.* (2024). Eles tratam essa temática do desenvolvimento da Cultura de Paz no âmbito do ensino superior mexicano. Apostam no desenvolvimento de categorias como o respeito, a solidariedade e a tolerância. Essas categorias são fundamentais à construção de um clima de convivência entre as pessoas, implicando

às universidades a missão de promover ações e espaços promotores de aprendizagens e experiências socioemocionais e afetivas, que possibilitam a formação entre acadêmicos partícipes da Cultura de Paz.

Além de todos esses valores, encontramos o tema da espiritualidade alinhado à promoção da Cultura de Paz. Esta é mais uma pesquisa vinda da Colômbia. Perilla e Machado (2020) oferecem uma abordagem investigativa colombiana com olhar para a dimensão da espiritualidade. Este é mais um achado que se vincula a essa pesquisa, na proposta de formação de Gestores pela Paz, e a necessidade de desenvolver a Inteligência Espiritual. Tal inteligência desenvolve valores universais, como amor, compaixão, felicidade e paz, essenciais para contribuir nas decisões que alicerçam as vivências de paz e reconciliação no contexto do pós-conflito colombiano. Essa formação ocorre na Educação Religiosa e em espaços de diversidade religiosa e cultural. É fundamental para a reconstrução do tecido social a promoção de uma convivência saudável. O texto recomenda a implementação de estratégias pedagógicas e oficinas que despertem e desenvolvam a Inteligência Espiritual também junto aos estudantes, alinhando-se às políticas públicas que visam transformar as instituições de ensino em territórios de paz.

Para além de Brasil, México e Colômbia (notoriamente destacados pela realidade de conflito e violência escolar e social vivida nestes países), concluímos com um último exemplo que vem do continente asiático por recuperar o papel das lideranças gestoras. O texto de Villanueva (2025), ao abordar o tema nas Filipinas, enfatiza que os estilos de liderança escolar, que promovem a Cultura de Paz, incluem a liderança transformacional e a participativa. A liderança transformacional inspira e motiva professores e alunos, criando uma visão compartilhada que engaja a todos, na construção de um ambiente pacífico. Por sua vez, a liderança participativa envolve a colaboração de todos os *stakeholders*, permitindo que professores e alunos participem ativamente da tomada de decisões, o que fortalece a inclusão e a responsabilidade coletiva. Além disso, diretores que demonstram características visionárias, inclusivas e colaborativas favorecem um ambiente propício para integrar os princípios de paz nas políticas escolares e práticas pedagógicas. Esses estilos são essenciais para institucionalizar a educação para a paz, desenvolver competências em resolução de conflitos e promover um clima escolar harmonioso.

17.3. Resultados em duas proposições

As proposições aqui apresentadas decorrem da revisão documental e de literatura aqui discutidas; elas visam fortalecer a Cultura de Paz no ambiente educacional e na sociedade como um todo. A primeira proposição destaca a importância da construção de currículos formativos que integrem práticas voltadas para a Cultura de Paz, enfatizando a necessidade de incluir atividades práticas que promovam valores como empatia, colaboração e resolução pacífica de conflitos, além da formação continuada de educadores. A segunda proposição aborda o papel crucial dos gestores educacionais na elaboração de políticas públicas e estabelecimento de redes que incentivem a cooperação entre diferentes setores da sociedade, alinhando-se à visão da UNESCO para promover comunidades educativas inclusivas, solidárias e promotoras de convivência pacífica e fraterna.

17.3.1. Proposição 1: Construção de currículos formativos para estudantes e educadores com a vivência de boas práticas para a Cultura de Paz.

Os gestores educacionais devem ser incentivados a implementar um currículo integrado que incorpore a Cultura de Paz em todas as etapas da educação formal, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, como bem aponta a literatura aqui analisada. Para além de conteúdos teóricos, torna-se necessária a inclusão de atividades práticas que promovam a empatia, a colaboração, a convivência fraterna e a resolução pacífica de conflitos, entre outros valores de humanização. A atenção à diversidade cultural e social dos alunos na elaboração dos currículos é fundamental, permitindo que cada estudante se sinta valorizado, respeitado e incluído no processo formativo. Soma-se aos alunos a formação continuada dos educadores e gestores, principalmente na capacitação para a mediação de conflitos e para serem agentes de mudança social, tendo o ambiente escolar como grande laboratório para a convivência fraterna e pacífica. Esta proposição colabora para a construção de uma sociedade inclusiva, solidária e fraterna, sendo uma alternativa viável e necessária para uma sociedade em crescente intolerância.

17.3.2. Proposição 2: Gestores educacionais promotores de políticas públicas e redes de cooperação para a Cultura de Paz.

Os gestores educacionais devem desempenhar um papel ativo na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da Cultura de Paz, colaborando estreitamente com o governo, a sociedade civil, a comunidade escolar e organizações não governamentais. Essa abordagem, alinhada à visão da UNESCO, abre-se para a promoção de comunidades, cidades e/ou territórios educadores além da escola ou da universidade. Ela vem promovendo, ainda, a cultura de ambientes colaborativos e inclusivos, em que todos os *stakeholders* se envolvem na construção de uma Cultura de Paz. Essa abordagem não só fortalece o compromisso com a paz nas escolas e universidades, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados, que compreendem a importância da convivência pacífica em uma sociedade plural e diversa.

Em conclusão, as propostas apresentadas ressaltam o papel fundamental dos gestores educacionais como protagonistas na construção de uma sociedade mais pacífica e inclusiva. Faz-se necessário integrar a Cultura de Paz na gestão e nos currículos formativos, bem como a atuação gestora e proativa na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a educação e Cultura de Paz. Do mesmo modo, criar um espaço no qual estudantes e educadores possam vivenciar a empatia, a colaboração e a resolução pacífica de conflitos, construtores de comunidades mais solidárias e engajadas, na Cultura de Paz, faz-se urgente e necessário para migrar da sociedade que temos para a sociedade que queremos.

Considerações finais

O artigo propõe discutir a importância dos gestores educacionais na promoção de uma educação que fomente a Cultura de Paz em um mundo marcado pela intolerância e indiferença. O tema é relevante, pois a educação básica e superior são vistas como caminhos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica, especialmente em um contexto globalizado e pautado pela intolerância e polarização. O objetivo do artigo foi apresentar proposições que visam fortalecer a Cultura de Paz na educação formal. Esse objetivo foi atendido ao apresentar, por meio de

duas proposições, estratégias práticas que os gestores podem adotar, como a criação de currículos integrados que promovam valores como empatia, colaboração e resolução pacífica de conflitos, além do fortalecimento da formação continuada de educadores, a participação em políticas públicas e o fortalecimento de redes de cooperação.

As principais orientações da UNESCO nos levam a inferir que a função dos gestores educacionais também recai sobre a promoção de um currículo humanista que respeite a diversidade e desaprove preconceitos. Essa abordagem baseia-se na educação intercultural, que assegura equilíbrio entre pluralidade e valores universais, condição essencial para a construção de um ambiente educacional que favoreça a convivência pacífica dentro e fora dos muros das escolas e universidades.

A figura de Neemias, conforme apresentada pelo Papa Leão XIV, estabelece uma analogia robusta para o empoderamento do papel dos gestores educacionais na contemporaneidade. Assim como Neemias, que, ao receber a notícia da destruição de Jerusalém, não se limitou a lamentar, mas tomou a iniciativa de liderar a reconstrução da muralha, aos gestores educacionais cabe assumir o posicionamento de agentes de transformação em suas instituições. Neemias convocou a comunidade para participar ativamente do processo de reconstrução, ressaltando a importância da colaboração e do envolvimento de todos os membros da sociedade em vista de um bem comum e para todos, sem exclusão.

Da mesma forma, os gestores educacionais são chamados a criar um ambiente inclusivo, em que educadores, alunos, pais, comunidade, governo e outras organizações se unam em torno do objetivo comum de promover a tão sonhada Cultura de Paz. Eles são chamados a atuar como facilitadores, ouvindo as preocupações e sugestões de todos, e incentivando a participação ativa de cada pessoa, promovendo a empatia e o respeito mútuo. A liderança de Neemias, que não impôs soluções de cima para baixo, mas que trabalhou em conjunto com a comunidade, serve como um modelo para os gestores educacionais que desejam cultivar um espaço de aprendizagem seguro e acolhedor, essencial para a promoção da paz e da convivência harmônica nas suas instituições. Essa relação destaca a necessidade de uma gestão educacional proativa e humanizada, na qual a construção de uma Cultura de Paz evoca responsabilidade compartilhada e coletiva. Os dois achados principais do artigo avançam no conhecimento:

primeiro, a necessidade de construir currículos formativos que integrem práticas voltadas para a Cultura de Paz; segundo o papel ativo dos gestores educacionais na elaboração de políticas públicas e na formação de redes de cooperação que incentivam a convivência pacífica.

Atentos à limitação do artigo em sua dependência de uma análise documental que, embora rica em informações, pode não captar a totalidade das nuances e dinâmicas que ocorrem nas instituições de ensino em diferentes contextos, anunciamos a possibilidade de avançar com pesquisa empírica nos cenários institucionais. Por outro lado, o avanço do artigo reside na contribuição para a discussão sobre a gestão educacional e a Cultura de Paz, oferecendo um conjunto de estratégias que podem ser implementadas por gestores para promover uma educação mais humanizada e inclusiva. Essa abordagem é essencial para cultivar um ambiente educacional que favoreça a paz e a convivência harmoniosa.

Futuras pesquisas podem explorar a implementação prática das proposições aqui propostas em diversas realidades educacionais, além de investigar o impacto das políticas públicas sobre a Cultura de Paz nas escolas e universidades. Também seria interessante realizar estudos longitudinais para avaliar a eficácia das estratégias propostas ao longo do tempo, considerando as mudanças sociais e culturais que podem influenciar a educação.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. *et al* (Org.). **Escolas de Paz.** Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação. Brasília: UNESCO, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BECKER, Y. *et al*. **International Symposia on Science for Peace.** 1997.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. 9. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. **Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023.** Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12006.htm Acesso em: 31 mai. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

DE FARIAS, Bianca Oliveira. Mediação de conflitos em ambientes educacionais: um horizonte com novas perspectivas. **Revista Brasileira de Alternative Dispute Resolution-Brazilian Journal of Alternative Dispute Resolution-RBADR**, v. 2, n. 3, p. 157-194, 2020.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FOSSATTI, Paulo; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Formação Integral e Integradora. In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes Antonio (Orgs.). Ensinar a Bem Viver. Canoas: Unilasalle, 2011.

GIL, Antonio Carlos *et al*. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEÃO XIV, Papa. **Carta Encíclica Magnifica Humanitas:** sobre a salvaguarda da pessoa humana na era da Inteligência Artificial. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 15 maio 2026. Disponível em: https://www.vatican.va/content/leo-xiv/pt/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html . Acesso em: 25 mai. 2026.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PERILLA, Alieth; MACHADO, Manuel. La inteligencia espiritual en los entornos educativos de la Educación Religiosa: una aportación a la formación de gestores de paz en el posconflicto. **Innovación educativa desde la praxis y formación docente**, v. 61, p. 96-105, 2020.

PONTILUIS, Delio Jacobo Mora; ESTRADA, Emerita Sofia Muñoz; ATENCIO, Edibeth Joselín Mora. Aplicación del proyecto pedagógico de aula "Gestores de convivencia y paz" como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. **Región Científica**, v. 2, n. 1, p. 20, 2023.

ROSAS, Carmen Liliana Miranda. **Aproximación teórica desde la pedagogía para una Cultura de Paz en la educación secundaria enfocada en la formación de líderes educativos.** (Venezuela) TESIS DOCTORALES, Universidad Pedagógica Experimental Libertador; 2024. Disponível em: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1126 . Acesso em: 31 mai. 2026

RUIZ, Claudia Delfín *et al*. Gestión de una Cultura de Paz en una comunidad universitaria de México. **Revista Venezolana de Gerencia: RVG**, v. 29, n. 105, p. 23-35, 2024.

SANTOS, José Leonardo Diniz de Melo *et al*. O papel dos educadores e gestores escolares no combate à violência: um estudo sobre as diretrizes do decreto nº 12.006/2024. In: **Open science research xviii**. Editora Científica Digital, 2025. p. 518-529.

TEIXEIRA, Katiuscia Oliveira. **Cultura de Paz e educação: uma abordagem prática para a transformação social.** 2025. 156 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2025.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO**, 2015. Disponível em: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000371292 Acesso em: 31 mai. 2026.

UNESCO. **Recomendação sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável.** 2026 Disponível em: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000388330_por Acesso em: 31 mai. 2026.

UNESCO. **Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?** Brasília, 2016.

VILLANUEVA, Maria Cecilia P. **Principal's Management Style in Institutionalization of Peace Education: Basis for Teacher Development**. SSRN, 31 jul. 2025. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5347732. Acesso em: 31 maio 2026.

CAPÍTULO 18

Adolescência e tecnologia: pontes ou barreiras?

Candido Alberto Gomes

Introdução

Há mais de dez anos um colega que trabalhava na área metropolitana de Paris me contou que a mais recente "moda" entre os alunos era combinar por telefone celular para lançar simultaneamente ao chão todos os livros quando a(o) professor(a) se virasse para escrever no quadro de giz, causando um grande estrondo, seguido de gargalhadas. Imaginei que logo alguém pensaria em proibir o uso dos telefones nas escolas, o que de fato aconteceu três anos depois. Imediatamente me lembrei: perto dali havia vivido Michel Foucault (2016), que estudara o dispositivo proibicionista. Este, além de regrar comportamentos, incentiva a elaboração de saberes, discursos e instituições para modelar identidades. Na direção oposta, as proibições abrem brechas para o desafio às normas, pois os poderes são dinâmicos e as forças disputam nas arenas, evidenciando as suas divisões. Assim, por exemplo, a normatização do sexo, em oposição ao permitido, cria o proibido, com alto poder atrativo. Em outras palavras, o existente projeta a sombra do oposto, gerando contradições. Em seguida, abordaremos as controvérsias da proibição do uso de telefones celulares na escola, bem como características e desafios evidenciados sobre a adolescência e o uso de redes sociais, segundo pesquisas realizadas por esta Cátedra.

18.1. A proibição dos telefones celulares

Importante relatório da UNESCO (2025) abordou as tecnologias e a quem elas servem. O cuidadoso texto ressalta numerosas vantagens das tecnologias, inclusive ao evitar um colapso educacional na pandemia COVID-19. Salienta, entre outros pontos, que as tecnologias, como produtos de fins lucrativos, tomam decisões que impactam a educação, sem que

esta tome pleno conhecimento das implicações, como a captação de dados das(os) estudantes. Alerta para o uso excessivo dos telefones nas escolas, que podem prejudicar a interação social e a concentração nas atividades. Assinala que as tecnologias devem se concentrar nos resultados da aprendizagem e apoiar, em vez de buscar substituir, o professorado – que professoras(es) favoreceriam as tecnologias se percebessem que o objetivo é a sua substituição por elas? Ademais, a proibição pode ter efeito contrário sobre o aproveitamento discente, ao passo que a proibição reduz o *cyberbullying* e eleva o rendimento escolar, em especial das(os) alunas(os) com menor aproveitamento. Apesar do equilíbrio do documento, o noticiário frisou a interpretação de que a UNESCO recomendava diretamente a proibição de telefones celulares, se possível com interdição total na escola, o que atendia às expectativas do magistério e das famílias, mas provocava a inconformidade das(os) alunas(os).

Até que ponto proibir é algo construtivo, especialmente hoje, em tempos anômicos, quando a escola, enquanto instituição da modernidade, declina (Dubet, 2002)? No atual contexto, adolescentes e jovens vivem a dicotomia entre ouvir/receber conhecimento do(a) professor(a) e suas próprias culturas de interação e aprendizagem, em grande parte baseadas nos ambientes digitais. Trata-se de situação delicada que exige participação e convencimento de quem recebe a proibição. Apesar da ascensão do autoritarismo, a imposição vertical de ordens é limitada quando não há diálogo.

Uma resenha seletiva de pesquisas mostra de início que, em numerosos países, não há tempo suficiente para a avaliação de resultados, mesmo de médio prazo. Campbell e colaboradores (2024) reviram 22 pesquisas em 12 países. Quanto ao rendimento acadêmico, quatro estudos revelaram aumento deste, enquanto três não constataram. Estes resultados provieram de trabalhos com diferentes metodologias; todavia, o consenso geral da maioria das pesquisas foi que a proibição resultou de necessidades de maior controle pelos adultos, inclusive de fraudes. Em suma, as constatações consolidadas apresentaram poucas evidências ou nulas de que proibições do tipo de tamanho único *(one-size-fits-all)* tenham impactos expressivos sobre o aproveitamento, a saúde mental, o bem-estar e o *cyberbullying*.

Por sua vez, Böttger e Zierer (2026), em meta-análise de cinco estudos, verificaram um efeito total de $d = 0{,}162$ ($p < 0{,}05$), em outros termos, pequeno efeito, mas significativo, sobre o rendimento discente. Encontraram

efeitos mais pronunciados em face do bem-estar. Ambos recomendaram que a proibição seja acompanhada de outras medidas educativas e avaliação periódica, sendo muito cedo para captar os impactos sobre o aproveitamento escolar.

Já uma resenha de 20 estudos, apenas seis se preocuparam com a saúde mental das(os) alunas(os). Predominaram pesquisas sem constatações de vantagens educativas para docentes e estudantes (Álvarez-Álvarez *et al.*, 2024). Os autores assinalaram a complexidade dessas políticas: não se pode confiar na simples letra da lei; a norma traz vantagens ao professorado e descontentamento e desejo de transgressão às(aos) alunas(os). Adolescência e juventude são tempos de conquista de subjetividade e autonomia, logo, as pessoas não são *tabula rasa* para preenchimento pelos adultos. As normas não podem simplesmente ser impostas, porém as(os) discentes precisam ser envolvidas(os), ter participação e obter o apoio das famílias. Ao baixar as regras, cumpre realizar um conjunto de atividades, como cuidar da supervisão, das sanções a aplicar, como aplicá-las, criar atividades para o recreio e contar com telefones de uso público, para não tornar as(os) estudantes incomunicáveis. Em vez de apoiar a proibição em argumentos como disciplina e concentração, é preciso invocar argumentos de saúde mental e física. Em vez de punições, as futuras pesquisas necessitam preocupar-se também com esses temas. Em numerosos casos, é melhor flexibilizar as normas consensuadas do que a proibição pura e simples.

Neste sentido, a Lei nº 15.100/2025, do Brasil, não oferece flexibilidade, pois proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante as aulas, o recreio e os intervalos entre as aulas para toda a educação básica (em quais modalidades: educação regular, de jovens e adultos, educação especial?). Conforme Possato e colaboradores (2025), é necessário transcender o debate entre proibir e permitir, inclusive porque os aparelhos portáteis pessoais podem ser amplamente utilizados para fins pedagógicos, como na aprendizagem móvel preconizada pela UNESCO. Também esses autores, em sua pesquisa em escolas de ensino médio do Vale do Paraíba, assinalaram as complexidades, ainda que um elevado número de estudantes fosse favorável à proibição.

Apesar disso, Schaeffer, Borges e Gomes Filho (2025), em resenha de cinco pesquisas, no Brasil e em outros países, constataram um efeito médio padronizado (g de Hedges) de 0,22 (valor $p < 0,05$) sobre o desempenho

estudantil. Consideraram-no fraco, mas consistente, tendo como principal processo de impacto o aumento da concentração em sala de aula. Efeitos colaterais positivos foram a menor ansiedade e a maior sociabilidade entre as(os) estudantes. Os efeitos foram mais pronunciados para estudantes com baixo desempenho e em contextos de baixo status socioeconômico.

Em contraste, Santos, Casagrande e Moraes (2024) enfatizaram as contradições entre a Lei proibitiva brasileira e as Bases Nacionais Curriculares, que objetivam a fluência no uso das tecnologias nas práticas sociais no ensino médio, inclusive escolares. Duas escolas públicas de Macapá constataram a oposição da maioria dos estudantes.

Em outras latitudes, na República dos Camarões, o telefone celular era visto pela administração escolar como fonte de perturbação e fraude. Em oposição, as(os) alunas(os) tinham opinião contrária à proibição e ampla tendência a desafiarem e burlarem, assim desmoralizando o professorado e eles(as) próprios(as). Eis que o celular era instrumento de comunicação e símbolo de modernidade (Bléché, 2015). O autor encontrou maioria de 58% de posições contrárias das(os) alunas(os) em entrevistas realizadas em liceus das principais cidades do país. Por isso, Bléché (2015) frisa os limites do modelo tecnocrático.

Fica claro que a proibição de equipamentos eletrônicos individuais, como telefones, envolve mudanças em contextos complexos e não constitui panaceia. O mencionado relatório da UNESCO (2024) enfatizou a importância das tecnologias, mas também as formas inadequadas de alocação de recursos e as repercussões ambientais da rápida obsolescência de equipamentos, em um texto equilibrado sobre vantagens e limitações das tecnologias. Estas, produzidas em ambientes externos à educação, com propósitos de lucro, precisam ser bem compreendidas em seus efeitos positivos e negativos sobre o aproveitamento escolar. Ainda, destacou que o direito à educação é cada vez mais sinônimo de direito à conectividade.

18.2. Adolescentes e jovens na corda bamba

Esta Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade tem se dedicado a pesquisas sobre as relações entre adolescentes e jovens com as tecnologias, como parte do uso socializador, informativo e formador. Também focalizou as suas sombras e os excessos que levam ao uso exagerado, em

detrimento da saúde mental e física, e até à adicção. Temos em processo uma investigação sobre adolescentes e redes sociais, que já revelou parte dos seus resultados (Gomes *et al.*, 2026; Gomes *et al.*, 2026 a), com a equipe das(os) diletas(os) colegas Geraldo Caliman, Carlos Ângelo Menezes Sousa, Carlos Daniel da Silva, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Aleksander Veraksa. Como a linha geral da UNESCO, não deixamos de destacar as evidências negativas e os cuidados que a sociedade precisa dispensar.

Ao explorar os usos e a adicção das redes sociais por adolescentes de 13 a 18 anos de idade, dividindo-as(os) em adolescência inicial e tardia, aplicamos um questionário a estudantes de quatro escolas públicas e particulares do Distrito Federal e do Nordeste, bem como a uma obra social que atende alunas(os) socialmente desfavorecidas(os) na sua introdução ao trabalho, de que precisam para se sustentar.

Serviram-nos de fundamento sobretudo os conceitos weberianos de crescente racionalização que as burocracias impessoais difundem, como gaiolas de ferro a modelar nossas vidas, levando ao desencanto do mundo, isto já no início do século XX (Weber, 1968). Agora, com as tecnologias cada vez mais poderosas e influentes, incluindo a inteligência artificial, as sociedades são moldadas diferentemente, com impactos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos em geral. Com o declínio da escola como instituição da modernidade, as(os) estudantes são outras(os), rejeitando cada vez mais o papel tradicional de esponjas dos conteúdos ministrados pelo magistério, segundo a regulamentação e avaliação crescentemente restritas de currículos e programas e suas avaliações quantitativas. A competição entre escolas, em numerosas latitudes, leva uma parte delas a morrer à míngua, sobretudo quando abandonadas, pelas leis de mercado, a ficar com os alunos mais desfavorecidos, cuja companhia é rejeitada pela maioria.

A pressão dos grupos de colegas leva ao consumo de vários bens e serviços e à disputa das pessoas por tentativas bem orquestradas de "guerras culturais", ricamente financiadas, com repercussões sobre as opiniões político-partidárias e os votos. Neste mundo nada inocente, colegas e tecnologias se reforçam e geram violências contra as(os) diferentes, como integrantes de minorias no sentido de poder, a começar por meninas e mulheres, imigrantes e seus descendentes, pessoas de orientações sexuais divergentes, entre outras(os), enfim, uma luta para passar um rolo compressor sobre a pluralidade e obter pretensa singularidade.

Com efeito, as tecnologias são tão frequentemente utilizadas que se tornam como órgãos inseparáveis dos corpos, suscitando ansiedade quando há desconexão. Meios de socialização, usam-nas para múltiplos objetivos, inclusive educativos. Todavia, conforme os dados, o tempo de uso é visivelmente exagerado: 58,4% das(os) respondentes declararam usar a internet por mais de quatro a seis horas nos dias úteis e nada menos que 43,6% por mais de seis horas diárias nos fins de semana. Isso indica a renúncia à socialização em pessoa, ao namoro, a não ser em linha e a atividades físicas. A força desses produtos culturais é tal que 54,4% usavam as redes para esquecer os seus problemas pessoais, enquanto 23,6% tanto as usavam que chegaram a prejudicar seu trabalho e/ou estudo. Um dos meios mais atraentes de "distração" era o *cyberbullying,* cujas formas mais simples de vitimização eram dizer coisas negativas ou chamar colegas de nomes desfavoráveis e praticar a exclusão digital (ao todo 41,1%). Porém, registraram-se atos infracionais equivalentes a transgressões legais, em menores percentuais, como invadir contas, ameaçar, expor informações pessoais, alterar fotos e vídeos e outras.

Mais grave é que o *cyberbullying* gerava bolas de neve: as vítimas tendiam em grande parte a retrucar na mesma moeda, ou seja, olho por olho, dente por dente. Conquanto o número total de vítimas fosse maior que o de agressores (média de 1,5 agressão por ofensor), a tendência era, por exemplo, escrever ou dizer palavras ofensivas quando as recebia ou "dar gelo" nas(os) colegas agressoras(es) em geral – sob o manto do anonimato – quando era alienada(o) do grupo. Esta bola de neve rapidamente se avolumava, evidenciando a urgência da prevenção das violências. Mais grave ainda era a omissão de pais e responsáveis: apenas 16,4% delas(es) explicavam como usar a internet com segurança; 17,8% ajudavam as(os) respondentes quando não podiam fazer ou achar algo e 14,5% auxiliavam quando as(os) filhas(os) eram incomodadas(os) pela internet. Grosso modo, mais de 80% dos pais e responsáveis não penetrava nas bolhas eletrônicas das(os) filhas(os), assim encerrados na sociedade adolescente, a seguir a lei do silêncio. Portanto, é ilusório pensar que as(os) filhas(os) estão em segurança nos seus quartos, em vez da rua, quando a internet as(os) coloca sob riscos. Este mundo paralelo, com o fluxo veloz de imagens, cores e sons, exerce intensa influência educativa implícita, além daquela das famílias e das escolas. Para estas últimas é competidor voraz, que, como no caso

narrado de Paris, permite a estudantes assediar moralmente o magistério, quando ainda se volta para escrever no quadro de giz. Para as(os) adolescentes, provavelmente é um fóssil de velhas eras.

E quanto à chamada felicidade? A adolescência é feliz em meio a este vórtice de possibilidades para o bem e para o mal, não raro sem saber distinguir um do outro? Ser aceita(o) por colegas na adolescência, integrar-se com eles(as), seguir o mesmo vocabulário, moda, costumes e criar o seu próprio mundo fazem parte dos caminhos para a autonomia e o protagonismo. Ter amigas(os) significa ter maior proteção contra as agressões físicas e virtuais, em especial do *cyberbullying*. Portanto, sofrer agressões, duas das mais frequentes a rejeição e o isolamento social, representa um terrível castigo que afeta, entre outros aspectos, a autoestima e o autoconceito, subtraindo a autoconfiança. De fato, as(os) respondentes da nossa pesquisa revelaram em maioria que as situações que melhor as(os) descreviam situavam-se no domínio pró social: 76% declararam ter um ou mais bons amigos; 72,6% procuravam ser agradável e se preocupavam com os sentimentos dos demais; 70,6% ajudavam quando alguém se machucava, ficavam aborrecida(o) ou se sentia mal e assim por diante. Enquanto isso, minoria expressiva se declarou inquieta, conflituosa, propensa a perder a autoconfiança e até somatizar seus problemas em mal-estar físico.

Em coerência, a grande maioria afirmou ter experimentado emoções positivas nas últimas duas semanas; contudo, a minoria significativa experimentara emoções negativas, em especial a ansiedade: nada menos que 55,3%! Por que a escola é ansiogênica? Seria a pedagogia pervertida ou pedagogia tarada a que se referia Darcy Ribeiro (Gomes, 2010)? Seria a preparação de estudantes para serem as(os) mais competitivos na escola e no mundo? E aquelas(es) que não são tão competitivas(os), além das(os) perdedoras(es)? Sentem-se nulas(os)? Preparam-se para filigranas programáticas em prova de questão única, em que tudo se joga nas diferenças climáticas entre Londres e Moscou (o que seria altamente relevante para geógrafos, meteorologistas e outros)? A despeito do estatuído pela Lei de Diretrizes e Bases, em vez da educação para a vida e dos temas próprios para o ensino médio, processos seletivos para instituições de educação superior, inclusive o "novo" Enem, entram, refinam e complexificam cada vez mais as suas provas para acionar múltiplos filtros que estratificam as(os) candidatas(os) em carreiras e instituições segundo a relação com as vagas.

Quanto à felicidade, indagamos em dois itens: quão feliz geralmente eu me sinto e quão feliz me senti ontem. No primeiro caso, 30,7% assinalaram muito feliz e 32,9% um pouco feliz. No segundo caso, 28,4% se avaliaram como muito felizes, ao passo que 29,6%, um pouco felizes. A maioria respondeu mais positivamente; porém, por problemas sociais, familiares e escolares, entre outros, se constata uma minoria significativa com mal-estar.

Esta Cátedra UNESCO já havia organizado pesquisa internacional anterior sobre as percepções de estudantes de educação superior logo após a COVID-19, contando com quatro países, Brasil, México, Portugal e Rússia, com a colaboração das(os) colegas acima e, ainda, de Aleksander Veraksa, Gabriela Pimentel *(in memoriam)*, María Cecilia Fierro-Evans e Susana de Oliveira Sá. Para uma parte de estudantes, distribuídos por um extenso Estado brasileiro, a redução dos custos de deslocamento aos polos assegurou majoritariamente impressões positivas. Todavia, as(os) respondentes de outras instituições revelaram que, apesar de a educação a distância ter evitado o colapso da educação, além de outras vantagens, sentiram mal-estar em várias situações, com a carência de contatos pessoais com professoras. es e colegas, o modesto capital digital de que dispunham e o que previu ao menos um filósofo (Virilio, 2009), a dromocracia, ou seja, a rapidez com que passavam as mensagens, sem poder percebê-las todas e tão depressa raciocinar sobre elas. O retorno à educação presencial constituiu para a maioria um respiro de alívio (Caliman; Gomes, 2024).

Considerando crianças e adolescentes na educação básica, concluímos que a educação a distância ou remota durante a COVID-19 provocou o aprofundamento das assimetrias sociais e o recuo do acesso, além de ter efeitos negativos sobre a saúde mental e a motivação das(os) estudantes (Gomes; Sousa, 2023). Por isso, apesar dos seus menores custos, forte atração em um mundo mercantil, a educação a distância necessita ser empregada com cuidado e precaução.

18.3. Por que os tiroteios segundo a matriz de columbine?

Com muita frequência a lei do silêncio encobre os ódios fervilhantes, como no massacre da *Columbine High School*, matriz de muitos outros ataques em numerosos países diferentes dos Estados Unidos. Tão diversos como a vítima de *bullying* em uma escola de Realengo, Rio de Janeiro,

há vários anos; os tiroteios na Alemanha, Chile, Turquia e até Finlândia. Recentemente na Argentina um rapaz malsucedido com garotas, participante assíduo de uma plataforma machista, depreciativa da mulher, levou disfarçado uma garrucha à escola e matou e feriu colegas. Quantos episódios similares se repetem por diferentes alegações em outros países!

Certamente esses agressores se encontram entre aqueles alunos menos felizes, com situações experimentadas no domínio da internalização de problemas e emoções negativas. Provavelmente passaram despercebidos à escola e à família. Talvez desaparecessem naquela figura de discente silencioso, no seu canto, ou, quem sabe, exteriorizassem de vez em quando uma raiva incontida. Quiçá fossem tão surpreendentes quanto as(os) adolescentes que se suicidam pela vitimização do *cyberbullying*. O professorado nem notava, a família não diria que eram capazes de um ato extremo, como as(os) colegas supostamente achavam que tais vítimas viviam conformadas com as brincadeiras (de péssimo gosto) com que se divertiam, violência como lazer para quebrar o tédio escolar.

Eis porque a percepção fina, a prevenção (para deter a bola de neve das violências), o acompanhamento das(os) alunas(os) (embora turmas tenham 40, 50, 60 ou mais alunos e, em nível superior, 100, 200, 300), a presença de adultos qualificados nos pátios, quadras e na supervisão dos banheiros (alguns foram cenário de enforcamento) são medidas essenciais. Apesar de o professorado ser individualista na sua área compartimentada de conhecimento, é preciso considerar seriamente projetos, como os de superação (não combate) ao *cyberbullying,* conhecimento e crítica das tecnologias, integrando saberes na urgência da interdisciplinaridade (mais fácil é "deitar" matéria por 11 professoras(es) para pré-adolescentes de 11 anos). A porta e o caminho estreitos levam a bons portos, enquanto a porta e o caminho largos da facilidade levam a maus resultados. Contudo, este "admirável mundo novo" tem o vício fundamental de tratar pessoas como coisas descartáveis e substituíveis, de preferência pelas tecnologias. O magistério tem sido objetificado e muito maltratado, como se servisse café em um balcão. As(os) proprietárias(os) de vez em quando cismam que precisam de caras novas para servir e atrair mais "clientes". Tudo isso leva à ansiedade, ao *burnout* e à péssima saúde mental.

Considerações finais

Quando olhamos para trás, vemos a educação para a vida da Escola Nova, infundida pelo tão "subversivo" Anísio Teixeira e outras(os), ainda nos anos 1930. Quando olhamos para trás, há 30 anos apenas, o último expoente da Escola Nova (Bomeny, 2001), Darcy Ribeiro, buscou uma nova educação, livre tanto quanto possível das gaiolas de ferro burocráticas. Sua Lei Geral da Educação, com o passar dos anos, se encheu de penduricalhos, de "puxadinhos", de detalhamentos, de minúcias capazes de perverterem o seu espírito.

Há muito se conhece e se diagnostica a cristalização da educação. O mundo gira e teias de interesses, sobretudo econômicos, resistem às mudanças, como a educação sombra, os cursinhos, as explicações, as redes de colégios financeira e socialmente estratificados. Importa que uma parte das(os) estudantes fracasse. É o medo de perder, de não conseguir sempre mais.

Por isso, finalizamos fazendo coro (ou *duetto*) com o colega e vizinho deste livro, Alejandro Castro Santander: não adianta simplesmente considerar que a violência na escola é um espelho da crescente violência na sociedade e acomodar-se a esta espécie de sina. Desculpe se altero o sentido: a escola não é espelho, precisa ser laboratório para formar a paz, em vez de laboratório de violências. Não adianta reduzir tudo a problemas de disciplina, decretar a incapacidade de educadoras(es), chamar militares para transformar escolas em quartéis, aplicando dezenas de flexões e outros abusos para punir – e vigiar. É preciso mudar, tecer o clima escolar, planejar e executar, exercer liderança, projetar, prevenir, olhar, educar para discernir as luzes das sombras das tecnologias. Tecnologias frequentemente usadas para punir: se o trabalho não for enviado antes da meia-noite, a(o) aluna(o) perde pontos. Será que teimamos em constituir a escola do século XXI em museu arqueológico ou, pior, paleontológico? Enquanto o dinheiro entrar e novos dispositivos forem aplicados para aumentá-lo, pouco importa.

O Brasil é um país encantador, entre tantos adjetivos. E insiste em andar na contramão: no caso da educação superior, as melhores universidades do mundo assim o são porque primam pela qualidade. Esta é a sua maior riqueza, a reputação e a legitimidade: significa que podem atrair o melhor professorado e os melhores alunos, além de cobrar altos preços, quando é o

caso. Aqui, como na primeira Revolução Industrial, há a suposição de que quem trabalha com a espada de Dâmocles da demissão trabalha mais e "veste a camisa" da empresa. Outra suposição é que a rotatividade docente é melhor. Como cordeirinhos, as(os) estudantes, ao contrário do passado, quando ainda se indignavam, aceitam quase tudo. Afinal, docentes menos preparados e inseguros tendem a facilitar a obtenção do diploma. Depois dos cursos, se decepcionam: para muitos os diplomas ansiados não garantem o futuro ocupacional e de renda, nem a satisfação com o trabalho.

Referências

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, Carmen *et al*. Prohibición del móvil en centros educativos: revisión sistemática de la literatura. **Revista Complutense de Educación**, v. 35, n. 4, p. 741-750, 2024. Disponível em: <Prohibición del móvil en centros educativos: revisión sistemática de la literatura>. Acesso em: 6 maio 2026.

BÉCHÉ, E. Opinions et stratégies de détournement des élèves camerounais relatives à l'interdiction du téléphone portables à l'école. **Formation et Profession**, v. 23, n. 1, p. 24-35, 2014. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.38

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BÖTTGER, Tobias; ZIERER, Klaus. To ban or not to ban? A rapid review on the impact of smartphone bans in schools on social well-being and academic performance. **Education Sciences**, n. 14, p. 906-917, 2024. https://doi.org/10.3390/edusci14080906

CALIMAN, Geraldo; GOMES, Candido Alberto (Orgs.). **Educação e direitos humanos**: cultivando culturas de paz. Brasília: UNESCO, Universidad de Salamanca, 2024

CAMPBELL, Marilyn *et al*. Evidence for and against banning mobile phones in schools: a scoping review. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, v. 34, n. 3, p. 242-265, 2024. https://doi.org/10.1177/2055636524/1270394

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité: I – La volonté de savoir**. Paris: La Découverte, 2016.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GOMES, Candido Alberto; SOUSA, Carlos Ângelo M. Challenges and risks of remote Education for children and adolescents. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 118, p. 1-20, jan./mar. 2023, e0233752. https://doi.org/10.1590/S104-40362022003003752

GOMES, Candido Alberto *et al*. A adolescência é feliz na era das redes sociais? *Revista EDaPECI*, v. 26, n. 1, p. 4-15, http:dx.doi.org/10.29276/redapeci.2026.26.123797.4-15

GOMES, Candido Alberto *et al*. Adolescents and Technologies: walking the tightrope. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 34, n. 130, p. 1-22, jan./mar. 2026, e0265330. https://doi.org/10.1590/S0104-40362026003405330

POSSATO, Álvaro B. *et al*. A proibição do uso de celulares nas escolas de ensino médio do Vale do Paraíba: um estudo de caso quantitativo sobre tendências e desafios. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 12, p. 1-15, 2025. https://doi.org/10.55905/oelv23n12-012

SANTOS, Alexandra F.; CASAGRANDE, Ana L.; MORAES, Eveline F. de. Ensino médio, juventudes e cultura digital: a questão da proibição dos celulares nas escolas. **Anais do Seminário de Educação (SemiEdu).** *In:* SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU), 32, 2024. Cuiabá – MT. *Anais*... Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024, p. 335-344. https://doi.org/10.5753/semiedu.2024.32686

SCHAEFER, Bruno M.; BORGES, Tomás P.; GOMES FILHO, Frederico A.A. de. A proibição do uso de celulares melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Evidências a partir de uma revisão sistemática mista e sequencial. **Journal of Public Policy and Government**, v. 1, n. 2, e97-113, 2025. Disponível em: <a proibição do uso de celulares melhora o desempenho... – Google Scholar**>.** Acesso em: 06 maio 2026.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCEs AND CULTURE (UNESCO). **Education World Global Monitoring Report**: a tool on whose terms? 2023. Paris: UNESCO Publ., 2024. Disponível em: Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms? – UNESCO Digital Library>. Acesso em: 04 maio 2026.

VIRILIO, Paul. **The information bomb**. Londres: Verso, 2009.

WEBER, Max. **Economy and society**: an outline of interpretive sociology. Nova Iorque: Bedminster, 1968.

CAPÍTULO 19

A relação entre os ambientes de convivência da criança para a cultura de paz nas escolas

Caroline Miranda Martins
Flávia de Andrade Ribeiro
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Introdução

A Cultura de Paz se tornou, a partir dos anos 2000, o objetivo central da mobilização mundial em benefício das crianças do mundo (UNESCO, 2010). Desde então, as nações membros promovem políticas e ações, bem como articulam redes de proteção dos Direitos Humanos para o combate à violência sistêmica década após década. A Cultura de Paz consiste:

> [...] em valores, atitudes e comportamentos que refletem e inspiram a interação social e a partilha de liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e se esforçam para prevenir conflitos, enfrentando suas causas profundas para resolver problemas através do diálogo e da negociação e que garantem o pleno exercício de todos os direitos e os meios para participar plenamente no processo de desenvolvimento de sua sociedade (UNESCO, 1998, p. 1-2).

No Brasil, o compromisso em articular, promover e acompanhar projetos, ações e estudos sobre Cultura de Paz mobiliza em todos os setores e áreas o diálogo e a partilha sobre os desafios e resultados em implementar, dentro de suas áreas de atuação e setor social, as práticas em promoção da paz. A partir dos fóruns, congressos e outros eventos criam-se redes de cooperação e sinergia com inovação (UNESCO, 2010).

Para a Cultura de Paz nas escolas, a problemática ressoa em torno de todo o ecossistema que constitui a escola: o Estado, por meio da escola, das

instituições de assistência social, de saúde e de justiça; a família, que é a responsável pelo bem-estar e desenvolvimento do seu tutelado; e a sociedade, que é representada pela comunidade e vizinhança na vivência cotidiana. Na falha em um dos elementos desse ecossistema, acarretam-se prejuízos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do sujeito. Santos (2025, p. 7) afirma que "[...] quando discutimos a paz, precisamos também abordar questões de poder, desigualdade e como as experiências humanas moldam nossas relações". A responsabilidade que recai na escola de promover a Cultura de Paz tem, por vezes, as estratégias minadas pelos múltiplos contextos que modificam o sujeito, como a exposição, a vitimização e a prática de violência no lar, na comunidade e na escola – que é a representação da sociedade e das experiências particulares de cada sujeito ali inserido.

Diante dos traumas, reproduções de violência ou os efeitos e consequências da sua vitimização, o desafio na escola é o que vai ao encontro do que afirma Santos (2025, p. 9), em que "[...] quando refletimos sobre a importância da paz nas relações humanas, uma ideia poderosa se destaca: a convivência pacífica pressupõe um ambiente onde todos se sintam respeitados e valorizados". Isto é, com as influências e violências externas, fazer prevalecer a Cultura de Paz na escola requer ações conjuntas e articuladas entre família, escola e comunidade local.

Como destacado no preâmbulo da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002, p. 1), "[...] uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz". O desafio posto é, então, como promover a Cultura de Paz nas escolas diante do cenário de violência, mazelas sociais e intolerância presentes nos ambientes de convivência da criança?

Para o alcance da reflexão proposta, o presente capítulo encontra-se organizado em três momentos analíticos distintos e complementares, delineando uma progressão teórico-prática acerca das relações interacionais e da convivência na infância. Inicialmente, a discussão detém-se sobre os espaços de socialização e sua intrínseca influência no desenvolvimento infantil, estabelecendo as premissas e proposições fundamentais sobre como os diferentes ambientes de convivência moldam a formação cognitiva e relacional do sujeito.

Em um segundo momento, o enfoque analítico recai sobre a articulação estrutural entre a família e a escola e sua função social, para além dos muros e limites institucionais. Reitera-se, nesse sentido, o papel dos contextos e da família no âmbito da Cultura de Paz nas escolas ao encontro de uma perspectiva de fomento do desenvolvimento socioemocional em conjunto com o percurso de escolarização.

Por fim, a reflexão culmina em uma dimensão aplicada, propositiva e interventiva, dedicada a apresentar práticas e estratégias de implementação para a Cultura de Paz, transladando os construtos teóricos alinhavados ao longo do texto para uma práxis educativa capaz de materializar um ambiente institucional ético, dialógico e emancipatório.

19.1. Os espaços de socialização e o desenvolvimento infantil

Durante o processo de desenvolvimento socioemocional das crianças, a família e a escola desempenham papéis fundamentais na formação de habilidades relacionadas ao comportamento e à convivência, que fazem parte da função social da escola, tal como defendido por Caffagni (2024). A família se constitui como o primeiro espaço de convivência e socialização do indivíduo. Como destaca Sousa (2008), é a partir do ambiente familiar que a criança estabelece suas primeiras relações, desenvolve seus primeiros modelos de comportamento e constitui uma personalidade.

> A família como precursora na socialização e educação dos filhos, é capaz de transmitir valores, crenças, ideias, costumes que servirão de suporte para o crescimento do indivíduo. Formando assim uma pessoa capaz de viver em sociedade, reconhecendo que é um ser de direito e deveres (Nascimento *et al*., 2021, p. 7).

As interações estabelecidas dentro do ambiente familiar com as transmissões de valores, tradições e culturas, estabelecem uma relação significativa no desenvolvimento infantil. Quando a família não se faz presente na vida escolar da criança, o seu desenvolvimento não ocorre de maneira satisfatória, o que pode acarretar consequências negativas para o desenvolvimento integral da criança (Nascimento *et al*., 2021). Uma vez que a criança que se sente acolhida e valorizada no contexto familiar torna-se ca-

paz de desenvolver melhor suas capacidades emocionais e de socialização.

A escola desempenha o papel de ampliar as experiências e proporcionar novas interações sociais que ajudam o aluno a se desenvolver. A convivência escolar amplifica a vivência e favorece a construção de habilidades sociais, comportamentais e de convivência. É por meio dela que os alunos conseguem desenvolver uma independência emocional da família (Sousa, 2008), com isso, é capaz de contribuir para o desenvolvimento socioemocional e integral da criança.

Estabelecendo interações que vão além do contexto familiar, a criança é capaz de construir novas competências socioemocionais. Além disso, a escola contribui para que os alunos compreendam a realidade em que estão inseridos, assim sendo, amplia os valores e competências que auxiliam os estudantes na sua integração social e desenvolvimento pessoal. Diante disso, é notório que ambas as instituições (família e escola) são fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno e, juntamente, devem colaborar para o pleno desenvolvimento do indivíduo (Costa; Silva; Souza, 2019) bem como com toda a dinâmica do contexto social em que a instituição escolar estiver inserida.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 vai ao encontro de tais parâmetros de conceituação aqui postos e propostos ao estabelecer que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). Tal disposição evidencia a importância dessas duas instituições estabelecerem uma parceria positiva, uma vez que devem compartilhar dos mesmos objetivos na formação da criança, compartilhando a responsabilidade de proporcionar um ambiente pautado de boas relações que contribuam para auxiliar o crescimento pessoal e social dos indivíduos.

Para que isso ocorra, é imprescindível que a família participe e acompanhe a vida escolar das crianças. Estabelecendo essa relação positiva, a escola contribui para que os responsáveis reconheçam a influência de seus comportamentos e emoções na socialização dos indivíduos, fortalecendo o vínculo entre escola e família e facilitando o crescimento das crianças. Assim como ressalta Sousa:

> As imagens de família segura, de família protetora, entre outras, estão sendo formadas desde as relações iniciais que as crianças desfrutam dentro do contexto familiar, e são estes sentimentos

> que vão confrontar os alunos nos períodos em que a família não estiver presente. Mas cabe também à escola esforçar-se para proporcionar um ambiente estável e seguro, em que as crianças se sintam bem (Sousa, 2021, p. 5).

As experiências vividas no cotidiano familiar influenciam imensamente no aspecto emocional e comportamental da criança, refletindo diretamente na sua adaptação escolar. A escola compreende o papel de ampliar e complementar as experiências do educando, contribuindo para sua formação social e plena para a vida em sociedade.

Como apontam Costa, Silva e Souza (2021), os contextos familiar e escolar estão interligados, mas é necessário que haja a parceria entre elas, a fim de facilitar a aprendizagem e formação social do sujeito. Logo, o desenvolvimento infantil deve ocorrer de forma integrada, envolvendo ambas as esferas de atuação, de modo que cada uma das instituições compreenda claramente seus papéis e responsabilidades para uma atuação eficaz, adequada e complementar, sem comprometer o desenvolvimento da criança e evitando sobrecarga entre as instituições.

A compreensão por parte da família e da escola possibilita a criação de uma relação dialógica que contribui para atingir resultados mais eficientes e positivos no desenvolvimento socioemocional do sujeito. É por meio da educação que serão criados agentes capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social (Sousa, 2021). Assim sendo, para que a criança desenvolva capacidades socioemocionais para exercer sua plena participação em sociedade, é necessário que o ambiente escolar e o familiar estejam integrados.

19.2. Família e escola: contextos integrados no desenvolvimento socioemocional e na prevenção de violências

Antes de aprofundarmos no debate sobre o papel da família no ínterim das estratégias e contextos para a implementação da Cultura de Paz nas escolas é imprescindível a reflexão sobre o alargamento conceitual da ideia de família. Compreende-se que há uma multiplicidade de arranjos, tais como as famílias monoparentais (frequentemente chefiadas por mulheres), cônjuges homoafetivos, as famílias extensas ou consanguíneas (que integram múltiplas gerações e parentes no mesmo núcleo de convivência e

cuidado) e as famílias reconstituídas ou mosaico, estruturadas a partir de novos enlaces afetivos após rupturas conjugais anteriores.

Essa polissemia estrutural evidencia que a funcionalidade do núcleo familiar e a sua eficácia enquanto espaço primário de socialização e desenvolvimento socioemocional não decorrem de um formato morfológico engessado, mas sim da qualidade ética das relações de cuidado, proteção e amparo estabelecidas entre seus membros.

Dessa forma, apesar do papel influente da comunidade local e da sociedade como um todo, a família e a escola são as principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional das crianças. Ao trabalharem juntas, cada uma com as suas respectivas atribuições e compromissos, são capazes de realizar transformações significativas que irão impactar positivamente na vida e no desenvolvimento dos educandos.

Entretanto, quando esses espaços que deveriam promover acolhimento, proteção e oportunidades de aprendizagem tornam-se ambientes para violência e reforçadores de mazelas sociais, podem acarretar prejuízos profundos no desenvolvimento socioemocional das crianças. Conforme abordam Lyra, Constantino e Ferreira (2023, p. 164):

> Por violência familiar (ou intrafamiliar) entendemos toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro.

A violência no âmbito familiar compromete o direito à educação, afetando diretamente a construção da autoestima, da confiança, da capacidade da criança de estabelecer relacionamentos saudáveis e interfere no avanço de sua aprendizagem. Muitas vezes, a violência só é visível quando a criança apresenta marcas físicas ou a situação já se agravou (Lyra; Constantino; Ferreira, 2023), porém, a violência se manifesta não somente na forma física, mas também ocorre na dimensão psicológica e por meio de negligência e de abandono. Essas formas de violação se tornam mais difíceis de identificar, prejudicam a autoestima, geram alterações comportamentais e emocionais.

Situações ocorridas no ambiente familiar ou comunitário da criança também podem afetar o seu desenvolvimento, mesmo quando elas não são diretamente as vítimas (Avanci *et al.*, 2023). A exposição frequente a

esse tipo de conflitos e situações produz efeitos negativos e prejudiciais que impactam diretamente em suas vidas e desenvolvimento. Crianças expostas a um ambiente violento apresentam dificuldades de aprendizagem e enfrentam prejuízos psicossociais (Campos; Souza, 2025).

Nesse contexto, a escola desempenha um importante papel na identificação dessas situações e proteção dos educandos. Muitas vezes, a escola se constitui como o único espaço de proteção, principalmente quando o agressor faz parte do núcleo familiar da vítima (Lyra; Constantino; Ferreira, 2023). A instituição tende a configurar-se como um espaço fundamental na conscientização, prevenção e intervenção em casos de violência familiar, identificando situações de violência, acolhendo os estudantes e realizando as devidas ações voltadas à proteção.

Todavia, embora a escola desempenhe um papel fundamental na identificação da violência, ela também pode ser um espaço no qual diferentes formas de agressão se manifestam. Entre elas, destaca-se o *bullying*. Conforme Ristum e Ferreira (2023), o *bullying* escolar pode ser compreendido como um conjunto de ações agressivas praticadas de forma intencional e recorrente por um ou grupo de alunos contra outro com menor poder físico ou emocional.

O *bullying* causa consequências que afetam profundamente a vida da vítima com problemas que envolvem desde o rendimento escolar até o seu desenvolvimento socioemocional, relacionados a problemas de autoconfiança, autoestima, problemas sociais e ansiedade e, a longo prazo, dificuldades de relacionamento, sintomas depressivos e suicidas que podem perdurar a vida toda (Ristum; Ferreira, 2023).

No entanto, o *bullying* não afeta somente a vítima. Os agressores apresentam baixo rendimento escolar ao se distanciar dos objetivos escolares, assim como as testemunhas sofrem danos por presenciar ou temer tornarem-se vítimas (Ristum; Ferreira, 2023). Ele atinge a saúde mental e, muitas vezes, a saúde física dos envolvidos, o que tende a comprometer de diversas formas o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, gerando consequências duradouras, impactando negativamente a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos.

Nesse contexto, a família exerce um papel importante na prevenção e no enfrentamento do *bullying*. Por meio do diálogo, do acolhimento e do acompanhamento da vida escolar dos estudantes, os responsáveis podem

contribuir para a identificação precoce das situações de violência e na promoção de relações mais saudáveis. Por outro lado, determinados padrões como a ausência de afeto, práticas autoritárias, comportamentos violentos no ambiente doméstico, assim como a pouca participação na rotina dos filhos podem favorecer a ocorrência do *bullying*.

A parceria entre família e escola é fundamental para a implementação de estratégias eficazes e de prevenção ao enfrentamento das diferentes formas de violência que podem afetar a vida dos educandos. O papel de mediação desenvolvido pela colaboração entre essas duas instituições é importante para o desenvolvimento das crianças (Nascimento *et al.*, 2021). A atuação favorece a identificação de situações de violência e violação de direitos.

Quando a violência ocorre apenas no ambiente familiar, a escola assume um papel muito relevante, uma vez que é capaz de identificar sinais de sofrimento, acolher as crianças e adotar medidas que contribuam para a proteção e garantia dos direitos das crianças. Já quando a violência se manifesta no ambiente escolar, a parceria entre escola e família mostra-se fundamental para o seu enfrentamento e para a promoção do bem-estar dos educandos envolvidos. A atuação conjunta dessas instituições possibilita a identificação das causas e do problema, a partir do qual é possível implementar estratégias de intervenção e o acompanhamento contínuo dos estudantes, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor, respeitoso e seguro que permite a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

19.3. Práticas e estratégias de implementação para a cultura de paz

19.3.1. A Cultura de Paz e a Comunicação Não-Violenta

Diante dos múltiplos cenários de vida de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, a escola, enquanto espaço de representação da sociedade, tem o papel desafiador de intervir e contribuir à mudança de realidade e destituir os pré-conceitos dos estudantes e sobre eles. A violência que está presente no cotidiano familiar, social e escolar é pauta essencial para que se compreenda e interrompa o seu ciclo, rejeitando padrões de comportamento e agindo a partir da reflexão. Assim, o diálogo é peça fun-

damental no caminho que precede a construção e reforma de uma Cultura de Paz nas escolas.

> Construir uma Cultura de Paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos (Dupret, 2002, p. 91).

Esse movimento de mudanças e diálogos propõe não somente aos alunos, mas à própria escola e às famílias um incômodo consciente acerca de suas práticas explícita ou implicitamente violentas, reconhecendo e refletindo sobre as relações construídas. A comunicação verbal e não-verbal, as regras e hierarquias, entre tantos outros aspectos fundamentam práticas que podem ser destrutivas ou restaurativas. Com essa reflexão e consciência, então será possível promover a paz e seus valores.

Para Dupret (2002), o conflito é um processo natural da convivência e é essencial para a sociedade em virtude de seu caráter motivador diante de situações adversas, podendo levar o sujeito a buscar por soluções criativas e mudança social. Entretanto, para que este seja o resultado, é necessário gerir este conflito utilizando ferramentas facilitadoras na mediação, como a Comunicação Não-Violenta.

As teorias socioculturais e construtivistas já postularam que o ambiente e as interações com o outro modificam e constituem papel importante na construção de identidade, nos aspectos socioemocionais e no desenvolvimento do sujeito. Vygotsky (1994) critica a concepção de que o único aprendizado é o formal (escolar), e pontua que a aprendizagem ocorre desde a primeira infância, enquanto a criança experimenta o mundo, pergunta, faz descobertas e observa atentamente os sujeitos à sua volta. Assim, há de se questionar também, diante da temática da Cultura de Paz, as ações que os adultos responsáveis e mediadores dispõem à observação dos sujeitos crianças na escola, em casa e na sociedade para a sua aprendizagem.

A Comunicação Não-Violenta (Rosenberg, 2019) constitui um modo de comunicar-se, agir e ouvir de maneira pacífica, sustentado em valores como compaixão, empatia, solidariedade, cooperação e respeito para co-

nectar-se com o outro. Essa maneira de agir, conforme o autor, parte das experiências prévias em que o sujeito aprende uma determinada linguagem, modo de pensar e comunicar diante das situações adversas. O princípio dessas situações que levam ao conflito está em como são expressos os sentimentos e as necessidades comuns a todas as pessoas.

O princípio norteador desse método e filosofia de vida é compreender as necessidades, para expressá-las e ouvi-las com compaixão antes de pontuar críticas, agressões ou estratégias para solucionar ou esquivar-se do problema. Rosenberg (2019, p. 23) pontua que "[...] essa falta de 'alfabetização' sobre o assunto cria problemas quando buscamos resolver conflitos". A alfabetização que o autor pontua converge para ações e estratégias que propiciem a construção de habilidades e competências emocionais diante dos conflitos para uma convivência de paz.

A partir das conceituações expostas é possível a apresentação de uma síntese de tais proposições, por meio do quadro 1 a seguir, no qual tanto instituições como autores nos ajudam a encontrar a melhor forma de definir a Cultura de Paz com vistas à sua implantação no ambiente escolar:

Quadro 15.
Definições de Cultura de Paz

Autor / Instituição	Definição de Cultura de Paz	Conceito-Chave
UNESCO (1999)	É um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e previnem conflitos, atacando suas causas raízes por meio do diálogo.	Direitos Humanos e Prevenção
Johan Galtung	É a construção da "paz positiva", que exige justiça social, equidade e cooperação na escola, indo além da mera ausência de agressão física.	Paz Positiva
Álvaro Chrispino	Reconhece o conflito como natural; a paz se constrói ensinando a comunidade escolar a mediar e resolver suas divergências de forma democrática.	Mediação de Conflitos
Leila Dupret	É a promoção de uma ética pautada no afeto, no desenvolvimento da empatia e na construção de vínculos saudáveis como antídotos à violência escolar.	Convivência e Empatia
Marshall Rosenberg	É a transformação da forma de se relacionar na escola, substituindo a linguagem punitiva ou julgadora por uma escuta ativa e expressão autêntica das necessidades de cada um.	Comunicação Não Violenta (CNV)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O que é possível observar nas diferentes definições é que a Cultura de Paz no ambiente escolar consolida-se não apenas como a simples ausência de violências físicas ou simbólicas, mas como uma práxis ativa e intencional fundamentada no respeito aos direitos humanos, na tolerância e na valorização da diversidade.

Em outras palavras, trata-se de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a opressão em todas as suas formas e buscam prevenir os conflitos combatendo suas causas estruturais e relacionais. A escola, enquanto espaço central de socialização e formação, torna-se o terreno fundamental para o desenvolvimento de relações interpessoais baseadas no diálogo, na solidariedade e na empatia, superando lógicas autoritárias e promovendo o reconhecimento mútuo entre todos os sujeitos do processo educativo.

Para sua efetivação, a construção dessa cultura exige uma transformação pedagógica nas dinâmicas institucionais, substituindo modelos estritamente punitivos por práticas restaurativas e de mediação dialógica de conflitos. Isso implica engajar ativamente toda a comunidade escolar (estudantes, educadores, gestores e famílias) na consolidação de um ambiente que promova a escuta ativa, o pensamento crítico e a gestão democrática.

A forma como os professores, funcionários e gestores relacionam-se no ambiente escolar afeta o comportamento do estudante neste ambiente. Essas relações e ações nem sempre estarão objetivamente relacionadas às propostas pedagógicas de aprendizagem em sala de aula, por exemplo, mas compõem o clima organizacional e a cultura do local. Bem como a forma como os familiares e responsáveis interagem entre si afeta emocionalmente o ambiente doméstico e a cultura que ali se constitui.

Novamente, quando se coloca em primeiro plano a junção das teorias e conceitos aqui apresentados juntamente com as diferentes estratégias de implantação da Cultura de Paz na escola é possível elencar situações e experiências, como as apresentadas no quadro 2, em que o agenciamento de diferentes atores, variáveis e contextos são essenciais para se alcançar os objetivos da Cultura de Paz nos ambientes escolares:

Quadro 16.
Estratégias de implantação da Cultura de Paz nas Escolas

Dimensão do Ambiente	Estratégia Prática
Espaço Físico	Criar ambientes estratégicos para situações socioemocionais presentes desde a socialização até situações de isolamento, crises e similares.
Rotina Pedagógica	Implementar momentos de diálogos e trocas entre os diferentes sujeitos: estudantes, gestores, secretários, colaboradores do cotidiano escolar.
Recreio e Lazer	Organizar espaços e elementos lúdicos, para diferentes públicos e faixas etárias, com estações e meios para socialização por meio de jogos ou interações entre os estudantes.
Gestão de Conflitos	Instituir a Mediação por Pares e protocolos bem definidos para situações de conflito, por meio de gradientes situacionais, registros e encaminhamentos.
Expressão Comunitária	Manter ambientes de visibilidade e trocas entre o que é desenvolvido no ambiente escolar com a comunidade em que está inserida, com vistas ao fortalecimento da identidade e pertencimento da instituição e seus sujeitos.
Integração com Famílias	Promover momentos formativos com familiares e comunidade por meio de oficinas de "Comunicação Não-Violenta" (CNV) e diálogos com representantes da gestão regional e central da rede que a escola fizer parte.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Ressalta-se que, para além das estratégias, a implementação de estratégias práticas fundamentadas na Comunicação Não-Violenta (CNV) atua como um mecanismo estruturante para a materialização da Cultura de Paz no ambiente escolar, ao oferecer ferramentas objetivas para a desconstrução de dinâmicas interacionais hostis. Sistematizada por Marshall Rosenberg (1934-2015), a CNV transcende a dimensão teórica ao instrumentalizar educadores e educandos com metodologias baseadas na observação isenta de julgamentos, no reconhecimento de sentimentos e necessidades subjacentes e na formulação de pedidos assertivos.

Ressalta-se, também, que, no contexto educacional, a mobilização sistemática dessas práticas reconfigura a gestão de tensões, fazendo com que as tradicionais abordagens punitivas e reativas cedam espaço a processos de mediação pautados pela escuta empática e pela alteridade. Para todos os

sujeitos pertencentes ao contexto escolar, a Comunicação Não-Violenta torna-se aliada no sentido de oportunizar o diálogo e a compreensão recíproca das situações que necessitam intervenções para o bem-estar coletivo, visando à qualidade nas relações, fortalecimento de vínculos e um ambiente propício e promotor das aprendizagens, do protagonismo e da cidadania.

19.3.2. A Queda da Unilateralidade: Práticas Conjuntas Restaurativas para a Cultura de Paz na Escola

Como já abordado, a Cultura de Paz nas escolas não é um fator isolado que corresponde somente às propostas mediadas na escola, mas o ambiente doméstico e familiar é dotado de responsabilidade na formação psicossocial dos estudantes, bem como a comunidade ou, em maior escala, a sociedade como um todo, é mutuamente responsável.

O lar, como primeiro lugar de convivência, precisa referenciar esse modo de conviver. A escola, da mesma forma, precisa afetar positivamente as interações e o modo de relacionar-se. Esses entes não estão alheios ao mundo externo, mas pertencem às comunidades diversas, que também influenciam, a partir da cultura local, a compreensão de mundo das crianças, jovens e adolescentes. Assim, ações unilaterais pouco modificam, mas as ações conjuntas potencializam os efeitos preventivos e restaurativos em função da Cultura de Paz.

O gerenciamento de conflitos é um dos fatores de proteção, mas é imprescindível tornar a escola o elo fortalecido para alcançar o objetivo central, tal como defendido por Gobbi *et al.* (2020, p. 201), no que diz respeito à integração de diferentes papéis da gestão escolar, entendida como "[...] uma prática complexa que ordena o planejamento, a participação e a autonomia da unidade escolar, bem como a relação com a comunidade, a avaliação das atividades pedagógicas e dos elementos estruturais e materiais empregados nessas práticas". Ao mesmo tempo, o equilíbrio entre o papel da gestão e a autonomia dos demais sujeitos envolvidos na dinâmica escolar é fundamental.

Conforme trabalhado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 990) em um ambiente que busca a implementação da Cultura de Paz, a comunicação não violenta, relações dialógicas e o senso de comunidade reificado por meio de socialização horizontal dos sujeitos é preciso que haja "[...]

vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.".

Neste propósito, o princípio da Gestão Democrática oferece espaço de participação para todos, a partir de Grêmios Estudantis, Conselhos Escolares e outros meios de participação democrática no processo de escolhas e construção do espaço escolar. Essas, entre outras ações, compõem um conjunto de políticas e práticas de promoção de cidadania, geram aproximação dos membros da comunidade ao contexto escolar para o fortalecimento de vínculos e oportunizam aos estudantes um espaço de protagonismo na tomada de decisões, mediação de conflitos e no próprio processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

A articulação de rede deve também incluir os diferentes setores públicos, em ações conjuntas com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Conselho Tutelar para a identificação de vulnerabilidades e necessidades de amparo dos estudantes e suas famílias. A responsabilidade é incumbida à família, ao Estado e à sociedade, pois a partir desses agentes é possível ofertar condições dignas de aprendizagem, convivência e desenvolvimento, transformando a realidade de violência em Cultura de Paz.

Considerações finais

Tendo em vista o desafio secular do combate às violências e a agenda mundial de Cultura de Paz no âmbito social, institucional e domiciliar proposta pela UNESCO (1998), bem como as políticas e ações propostas em virtude deste objetivo, a reflexão acerca do papel de cada agente social ganha profundidade quando potencializada pela discussão acerca dos impactos e efeitos no desenvolvimento infantil e na transformação social a curto, médio e longo prazo.

As mazelas resultantes da violência e das desigualdades sociais representam um perigo real nos ambientes de convivência das crianças, haja vista que geram uma série de prejuízos já levantados anteriormente para a criança vitimizada e para os outros envolvidos no contexto. O desafio posto de combater essas violências e propor um ambiente acolhedor e seguro a

partir da Cultura de Paz é frequentemente pautado e possui um grande repertório acadêmico-científico, com expansão de práticas reais, mas ainda é um marco a se alcançar no âmbito da educação. Além do viés pedagógico, a escola tem se tornado cada vez mais uma referência de afeto, cuidado e assistência, potencializando as oportunidades de prevenção, identificação e combate às violências nos contextos escolar, familiar ou comunitário.

As mais diversas ferramentas, métodos, ações e estratégias dispostas e conhecidas para a promoção da Cultura de Paz, sejam elas tecnologias ou habilidades comunicacionais, relacionais, informacionais, entre outras, são valiosas, mas dependem integralmente da adoção dos princípios norteadores nas práticas cotidianas e nos momentos diversos de convivência em todos os ambientes em que a criança é participante.

Compreende-se, dessa forma, que instituir a Cultura de Paz nas escolas depende do envolvimento, do interesse e do compromisso de utilizar esses recursos, apoiando-se nos princípios que a constituem, em um ciclo de ação e reflexão em função de valorizar as potencialidades presentes e mitigar as mazelas que ainda persistem nesses ambientes que são integrados.

No âmbito da ação e mediação pedagógica, faz-se necessário estabelecer a relação dialógica entre professor-aluno-família, com espaço de escuta ativa e oferecendo o referencial positivo e pacificador para a aprendizagem e experimentação da criança diante de situações de conflito na convivência com o outro e diante dos mais diversos desafios relacionais, emocionais e cognitivos, tornando a sala de aula e a escola de modo geral um espaço de acolhimento, pertencimento, aprendizagem e paz.

Referências

AVANCI, Joviana Quintes *et al*. **Reflexões sobre os efeitos da violência na saúde de alunos e professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revista e Ampliada, 2023. 191-218 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf#page=163. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. **Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas**: guia prático para educadores. 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/11/Di%C3%A1logos-e-Pr%C3%A1ticas-Restaurativas-nas-Escolas.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 32, p. e0244250, 2024.

CAMPOS, Emiliana Neta Pereira; SOUZA, Adriano Júnio Moreira de. Os efeitos da exposição à violência doméstica na infância: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 1, 2025. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3398/3471. Acesso em: 18 jun. 2026.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i1.3476. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476. Acesso em: 13 jun. 2026.

DUPRET, Leila. Cultura de Paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013. Acesso em: 18 jun. 2026.

GALTUNG, Johan. **Paz pelo meio pacífico**: paz e conflito, desenvolvimento e civilização. São Paulo: Palas Athena, 2003.

GOBBI, B. C.; LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; ZANQUETTO FILHO, H. Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 106, p. 198-220, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701786.

LYRA, Gabriela Franco Dias; CONSTANTINO, Patricia; FERREIRA, Ana Lúcia. **Quando a violência familiar chega até a escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revista e Ampliada, 2023. 161-190 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf#page=163. Acesso em: 20 jun. 2026.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo *et al*. A Relação Família e Escola: uma revisão integrativa. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, v. 32, p. 01-24, 2021. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/0479/d110c7732e176e85e5e9cf48e12affa1a0cb.pdf. Acesso em: 13 jun. 2026.

OLIVEIRA, I.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/198053145341.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz** (Resolução A/RES/53/243). Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999.

RISTUM, Marilena. **Violência na Escola, da Escola e Contra a Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revista e Ampliada, 2023. 71-98 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/q58k5/pdf/assis-9786557082126.pdf#page=163. Acesso em: 21 jun. 2026.

ROSENBERG, Marshall. **Vivendo a comunicação não violenta**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SANTOS, José Leonardo Diniz de Melo. **Cultura de Paz e Educação**: currículo, convivência e teorias em diálogo. Iguatu: Quipá Editora, 2025.

SOUSA, Ana Paula de. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 1-8, 2008. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2172. Acesso em: 12 jun. 2026.

UNESCO. Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução A/53/2025). **International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World (2001-2010)**, 1998. Disponível em: https://docs.un.org/en/A/RES/53/25. Acesso em: 17 jun. 2026.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000147273. Acesso em: 17 jun. 2026.

UNESCO. **Cultura de Paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação de Palas Athena, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 20

Espiritualidade ecológica e cultura de paz: aportes da Encíclica *Laudato si'* do Papa Francisco

Paulo César Nodari

Introdução

Não obstante possa soar estranho trazer este ensaio reflexivo sobre espiritualidade à baila, especialmente, nos contornos e entornos da filosofia e da educação, busca-se nesta reflexão trazer o conceito de espiritualidade, focando, sobremaneira, a espiritualidade ecológica a partir da *Laudato Si'* (LS) enquanto entendimento capaz de motivar e fomentar a construção de uma Cultura de Paz e de não violência. A espiritualidade apresenta-se como ponto de partida e ponto norteador importante para tal discussão, porque ela esteve presente na reflexão ao longo do percurso da civilização humana, e, como não poderia deixar de ser, com matizes, entendimentos e espectros distintos e diferenciados nas diferentes etapas e culturas da história humana. Assim sendo, quer-se trazer alguns aspectos que sustentam a ideia de que a espiritualidade, enquanto tal, precisa ser compreendida não como um conceito alheio à vida humana, mas como uma dimensão presente no ser humano, independentemente de ser ou não uma opção religiosa, de configurar-se em uma determinada ou específica concepção religiosa ou não. Por isso, em um primeiro momento, traz-se uma breve recordação de pontos importantes que servirão para o entendimento do conceito espiritualidade com os seus vínculos para além dos parâmetros e âmbitos religiosos, acentuando-se, aqui, o elo de conexão principal, o qual não é outro senão a busca pelo sentido da vida. Em um segundo momento, a partir do impacto do Iluminismo e do processo de Secularização pelo qual, sobretudo, o Ocidente passou, viveu e ainda convive, busca-se compreender as razões que levaram, nos últimos tempos, à valorização da espiritualidade como dimensão do ser humano e um dos pilares basilares para o bem viver, declarado, inclusive, pela Organização

Mundial da Saúde (OMS). A dimensão espiritual tem um papel importante na motivação das pessoas em todos os aspectos e dimensões de sua vida, inclusive a religiosa. Nessa toada, para enriquecimento da reflexão, traz-se a contribuição do Papa Francisco, que fomenta e propõe pensar uma espiritualidade ecológica para toda a humanidade, exigindo, para tanto, uma profunda mudança na maneira de pensar e agir no mundo capaz de possibilitar progressivamente a construção de uma Cultura de Paz e de não violência.

20.1. Espiritualidade e sentido da vida

O conceito de espiritualidade ocupa atualmente um lugar de destaque nas discussões sobre a condição humana. Embora historicamente vinculado ao universo religioso, especialmente às tradições judaico-cristãs, o termo passou por um processo de ampliação semântica ao longo dos séculos, adquirindo significados diversos e sendo utilizado em contextos cada vez mais amplos. Hoje encontram-se referências à espiritualidade nos campos da psicologia, da filosofia, da educação, da saúde, da administração, da ecologia e até mesmo da política. Essa expansão do conceito trouxe consigo uma riqueza interpretativa, mas também certa imprecisão terminológica. Em muitos casos, a espiritualidade é associada à religiosidade institucional; em outros, é compreendida como busca de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal ou cultivo da interioridade. Há ainda aqueles que a identificam com experiências místicas, práticas meditativas ou estilos de vida orientados por determinados valores éticos. Diante dessa pluralidade de significados, torna-se necessário buscar uma definição que permita compreender a espiritualidade em sua dimensão mais fundamental. Nesse sentido, pode-se entender a espiritualidade como uma dimensão constitutiva da pessoa humana relacionada à busca de sentido, de valor e de orientação para a existência. Ela expressa a capacidade humana de interrogar-se sobre o significado da vida, sobre o lugar que ocupa no mundo e sobre os fins que orientam suas escolhas e ações.

A espiritualidade não é algo acrescentado à pessoa humana como um elemento secundário, à parte ou opcional. Trata-se de uma dimensão constitutiva da existência, presente em todo ser humano, independentemente de sua adesão ou não a uma tradição religiosa. Todo indivíduo organiza

sua vida em torno de determinados valores, projetos, crenças ou ideais que conferem significado à sua existência. Logo, toda pessoa possui alguma forma de espiritualidade, ainda que não utilize esse termo para descrevê-la. A espiritualidade também pode ser compreendida como a capacidade de transcendência. O ser humano não permanece limitado às exigências imediatas da sobrevivência biológica, material e física; ele busca, constantemente, ultrapassar seus limites, construir projetos, atribuir significados e abrir-se a horizontes mais amplos do que sua realidade imediata. Essa transcendência pode assumir formas religiosas, quando orientada para Deus ou para o Absoluto, mas também pode manifestar-se em perspectivas filosóficas, humanistas ou existenciais. Acentua-se, pois:

> À procura desse conceito sistemático, podemos começar, em uma primeira aproximação, afirmando que espiritualidade é o caráter do sujeito, sua forma de ser, que o põe em relação com a totalidade da realidade, no que esta possui de transcendente e histórico. Essa descrição formal tem a vantagem de colocar, desde o início, o problema da espiritualidade não só a partir do sujeito (intenção, sensibilidade, ideologia) mas em sua relação com o histórico real, mas remete a solução do problema à correta relação entre o sujeito e a história que, por sua vez, será a correta relação entre o sujeito e Deus (Sobrino, 1979, p. 604).

Em uma sociedade marcada pela aceleração do tempo, pelo consumo e pela fragmentação das experiências, a espiritualidade surge como espaço privilegiado de integração da existência, favorecendo a construção de uma vida mais consciente, coerente e significativa. Por isso, compreender a espiritualidade não significa apenas estudar práticas religiosas ou experiências místicas. Significa, sobretudo, uma abertura de entendimento para investigar e aprofundar uma dimensão fundamental da condição humana, responsável por orientar a busca de sentido e por sustentar os projetos mais profundos da existência. Em última análise, pode-se afirmar ser a espiritualidade o encontro com a própria humanidade do ser humano, ou seja, será a contínua e permanente busca de discernimento, a fim de encontrar o cerne de sua própria humanidade. A espiritualidade é patrimônio de todos os seres humanos (Casaldáliga, 1998). Acentua-se nesse sentido:

> A espiritualidade não é patrimônio exclusivo de pessoas especiais, profissionalmente religiosas, ou santas, nem sequer é pri-

> vativa dos crentes. A espiritualidade é patrimônio de todos os seres humanos. Mais ainda. A espiritualidade é também uma realidade comunitária; é como a consciência e a motivação de um grupo, de um povo. Cada comunidade tem sua cultura e cada cultura tem sua espiritualidade (Casaldáliga; Vigil, 1993, p. 26).

A compreensão do conceito de espiritualidade pode ser enriquecida pela análise de sua origem etimológica. A palavra espiritualidade deriva do substantivo latino *spiritus*, termo que originalmente significava sopro, respiração, vento ou princípio vital. Na cultura antiga, a respiração era percebida como sinal evidente da vida. O ato de respirar distinguia o ser vivo daquele que havia morrido; por isso, o sopro tornou-se símbolo da própria vitalidade. Essa associação entre sopro e vida aparece em diversas tradições culturais e religiosas. Nas Escrituras hebraicas, por exemplo, encontra-se o termo *ruah*, que pode ser traduzido como vento, sopro, respiração, hálito. "O espírito é como o vento, ligeiro, potente, envolvente, impredizível. É, como o alento, o vento corporal que faz com que a pessoa respire e se oxigene, para poder continuar viva. É como o hálito da respiração: quem respira está vivo; quem não respira, está morto" (Casaldáliga; Vigil, 1993, p. 22). No relato da criação o espírito de Deus pairava sobre as águas, e, por sua vez, o relato da formação do ser humano (Gn 1, 1-2) apresenta Deus insuflando o sopro da vida no ser humano (Gn 2, 7), simbolizando a origem divina da existência. De forma semelhante, o termo grego *pneuma*, utilizado no Novo Testamento, também remete à ideia de vento, respiração e espírito. Jesus soprou o Espírito Santo sobre os discípulos (Jo 20, 22). Essas raízes linguísticas revelam um aspecto importante da espiritualidade: ela não está originalmente associada a algo separado da vida concreta, mas, precisamente, ao princípio que anima e sustenta a existência. Em sua origem, o espírito não se opõe ao corpo; ao contrário, é aquilo que torna possível a própria vida humana. A vida espiritual, afirma Lima Vaz, em sua antropologia filosófica, é a verdadeira vida humana. Sublinha ele:

> Ao termo da demonstração que estabeleceu a unidade estrutural do homem coroada pela categoria do espírito, a vida segundo o espírito manifesta-se como a vida propriamente humana. Ela o é justamente em virtude da correspondência transcendental entre o espírito e o ser. Com efeito, viver para os seres vivos é o seu próprio existir. E como o homem existe na sua adequação ativa com o ser, o homem existe verdadei-

> ramente enquanto espírito, ou a vida propriamente humana é a vida segundo o espírito (Lima Vaz, 2004, p. 217).

Ao longo da história do pensamento ocidental, especialmente sob influência de determinadas correntes filosóficas dualistas, desenvolveu-se, por vezes, uma compreensão equivocada da espiritualidade como realidade oposta à materialidade. Corpo e espírito foram apresentados como dimensões conflitantes ou excludentes. A antropologia contemporânea tem procurado superar essa dicotomia. Nos dias atuais, compreende-se cada vez mais que a pessoa humana constitui uma unidade complexa na qual corpo, afetividade, racionalidade, sociabilidade e espiritualidade encontram-se profundamente integrados. A espiritualidade não significa fuga do mundo nem negação da corporeidade, mas uma forma de viver a totalidade da existência com profundidade e consciência. Com auxílio das áreas da saúde, sobretudo à luz dos estudos e pesquisas dos últimos anos, cada vez mais evidencia-se a contribuição da espiritualidade para uma vida saudável e para a superação de sofrimentos e recuperação das doenças (Fleck; Borges; Bolognesi; Rocha, 2003). A espiritualidade, segundo a própria OMS (Organização Mundial da Saúde), é compreendida como pilar para o bem viver e para a qualidade de vida das pessoas (Panzini; Rocha; Bandeira; Fleck, 2007, p. 108). "A Organização Mundial da Saúde, desde 2008, inclui o bem-estar espiritual como uma das dimensões de saúde, ao lado dos aspectos físicos, psicológicos e sociais" (Franco, 2013, p. 402). Pode-se acentuar, por conseguinte, que o termo espiritualidade, tal como utilizado hoje, é resultado de um longo processo histórico de transformação semântica. No contexto cristão primitivo, a noção de vida espiritual estava intimamente ligada à vida no Espírito, isto é, à existência orientada por Deus. A espiritualidade era compreendida como participação na vida divina e configuração progressiva da pessoa aos valores do Evangelho. Na tradição monástica, especialmente a partir dos primeiros séculos do Cristianismo, a espiritualidade assumiu formas mais estruturadas, associadas à oração, à ascese e à contemplação. Nesse período, desenvolveu-se uma forte ênfase na interioridade e na busca de união com Deus.

Durante a Idade Média, a espiritualidade foi profundamente influenciada pela teologia escolástica e pelas ordens religiosas. Nesse contexto, consolidou-se uma distinção mais sistemática entre vida ativa e vida con-

templativa, entre ação no mundo e busca de Deus. Com a modernidade, especialmente a partir do Iluminismo, ocorre uma mudança significativa. O avanço da ciência, a valorização da razão e o processo de secularização transformam as condições de compreensão da espiritualidade. O Iluminismo declara que o progresso e o evoluir orientam-se pelo poder da razão, a qual, enquanto impregnada de fé em sua unidade e imutabilidade, concentra e dá sentido à constante mutabilidade (Cassirer, 1992). "A razão desliga o espírito de todos os fatos simples, de todos os dados simples, de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade; só descansa depois que desmontou peça por peça, até seus últimos motivos, a crença e a **verdade pré-fabricada**" (Cassirer, 1992, p. 33, grifos do autor). Progressivamente, sobretudo com o impacto do Iluminismo, a espiritualidade deixa de ser entendida exclusivamente como realidade religiosa institucional e passa a ser associada também à interioridade, à subjetividade e à experiência pessoal.

Na contemporaneidade, esse processo se intensifica. A espiritualidade torna-se uma categoria amplamente utilizada fora do âmbito religioso, frequentemente associada à busca do bem-viver, equilíbrio emocional e desenvolvimento pessoal. Essa ampliação, embora positiva em alguns aspectos, também gera o risco de esvaziamento conceitual. Taylor descreve esse processo como parte da constituição da modernidade secular, na qual a crença deixa de ser evidente e passa a ser uma possibilidade entre outras dentro de um campo de opções mais amplo. Taylor aborda esse tema do desencantamento do mundo, de maneira muito contundente, na obra "*Uma era secular*", ao referir-se à perda da dimensão sobrenatural da vida. Com o abandono dessa visão sacralizada e também encantada, a sociedade atual distancia-se da ideia de um mundo transcendente, o que, para Taylor, resulta em uma forma de antropocentrismo radical. Assim, segundo Taylor, ao perderem os horizontes de sentido que vêm de fora, os indivíduos correm o sério risco de voltarem-se para si mesmos, gerando, por sua vez, um individualismo bastante acentuado (Taylor, 2010).

Uma das consequências mais importantes da evolução histórica do conceito de espiritualidade é a valorização da interioridade. Em diferentes tradições, a espiritualidade foi associada ao movimento de retorno ao interior do sujeito, ao silêncio e à escuta de si mesmo. Tillich (2025) procura responder à pergunta fundamental sobre o significado da fé em uma era

marcada pela dúvida, pela secularização e pela fragmentação da experiência humana. Longe de compreender a fé como mera aceitação de doutrinas ou submissão religiosa, ele a descreve como o estado de estar preocupado em última instância, como uma dimensão existencial que atravessa toda a condição humana. Nessa dinâmica, uma compreensão mais ampla da fé exige evitar sua redução a uma dimensão puramente interior ou psicológica. Assim também se dá com a espiritualidade. Ela não se limita ao mundo subjetivo, mas se expressa na totalidade da vida humana. A interioridade, nesse sentido, não deve ser compreendida como fuga do mundo, mas como espaço de integração. É no interior da consciência que o ser humano elabora o sentido de suas ações, interpreta suas experiências e organiza seus projetos de vida. Tillich (2025) contribui significativamente para essa compreensão ao afirmar que a espiritualidade diz respeito ao ser último da pessoa, aquilo que a preocupa de maneira incondicional e orienta sua existência como um todo. Assim, a espiritualidade não é uma dimensão isolada da vida, mas o eixo integrador que confere unidade às diversas experiências humanas. Por essa razão, quando se fala de espiritualidade não se está referindo apenas a práticas de oração, meditação ou contemplação. Está se falando da maneira como o ser humano se relaciona consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com a história e com aquilo que reconhece como fundamento último de sua existência. A própria etimologia do termo sugere essa compreensão dinâmica e integradora. Assim como o sopro percorre todo o corpo e sustenta a vida, a espiritualidade permeia todas as dimensões da experiência humana, conferindo unidade e significado à existência.

A questão do sentido da vida acompanha a humanidade desde suas origens (Nodari, 2020). Em todas as épocas, os seres humanos procuraram compreender quem são, por que existem e qual é a finalidade de suas vidas. Essas perguntas não surgem apenas em momentos de crise ou sofrimento; elas fazem parte da própria estrutura da existência humana. Enquanto os demais seres vivos respondem predominantemente aos seus instintos biológicos, o ser humano possui a capacidade de refletir sobre sua própria condição e de atribuir significados às suas experiências. Essa característica faz com que a busca de sentido seja uma necessidade fundamental da existência. Diversos pensadores contemporâneos destacaram a centralidade dessa questão. Entre eles, Frankl (2008) observou que a principal motivação humana não consiste na busca do prazer ou do poder, mas na busca de

sentido. Segundo sua perspectiva, a pessoa pode suportar circunstâncias extremamente difíceis, quando ela encontra razões que justifiquem sua existência e sua busca, estando a espiritualidade intimamente relacionada a essa busca. Ela constitui o espaço existencial no qual o indivíduo procura responder às grandes perguntas da vida. Questões relativas ao sofrimento, à felicidade, à liberdade, à morte, ao amor e à esperança encontram na espiritualidade um horizonte de interpretação e significado. Nesse sentido, a espiritualidade apresenta-se como uma espécie de eixo organizador da existência. Ela permite integrar experiências aparentemente contraditórias em uma narrativa coerente, ajudando a pessoa a compreender sua trajetória de vida e a orientar suas escolhas futuras.

A perda do sentido e o vazio existencial constituem fenômenos muito preocupantes da sociedade contemporânea. Apesar dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos, muitas pessoas experimentam o sentimento de vazio, desorientação e falta de propósito. A abundância de informações e possibilidades nem sempre é acompanhada por uma compreensão clara daquilo que realmente vale a pena viver. É justamente nesse contexto que a espiritualidade adquire renovada importância. Ela oferece recursos para enfrentar as crises existenciais, ajuda a elaborar o sofrimento e favorece a construção de projetos de vida mais significativos. Não se trata de fornecer respostas prontas para todas as questões humanas, mas de criar condições para que cada pessoa possa encontrar caminhos de significado compatíveis com sua história, seus valores e suas convicções. Logo, uma espiritualidade madura não elimina as incertezas da existência. Pelo contrário, permite conviver com elas de forma criativa e esperançosa. Ela não afasta o sofrimento, mas ajuda a transformá-lo em oportunidade de crescimento humano. Não elimina a consciência da morte, mas possibilita viver de maneira mais integrada, plena e responsável. Por isso, a relação entre espiritualidade e sentido da vida permanece uma das questões centrais para a compreensão da pessoa humana. Em última análise, falar de espiritualidade é falar da busca permanente por um significado capaz de sustentar a existência e orientar o ser humano em seu caminho de realização pessoal e comunitária.

A espiritualidade não é um fenômeno periférico ou opcional da existência humana, mas uma dimensão constitutiva da condição antropológica. O ser humano não apenas vive, mas interpreta sua vida. Ele não

apenas age, mas atribui sentido às suas ações. Não apenas sofre, mas busca compreender o sofrimento. Essa estrutura interpretativa da existência revela que o humano é um ser orientado por significados. A espiritualidade pode ser compreendida como a dinâmica pela qual o ser humano organiza sua existência em torno de valores fundamentais, capazes de conferir unidade e direção à vida. Essa perspectiva permite superar uma redução comum que identifica espiritualidade exclusivamente com práticas religiosas. Embora as religiões constituam formas históricas privilegiadas de expressão espiritual, elas não esgotam a experiência da espiritualidade. Mesmo fora das tradições religiosas, o ser humano continua elaborando respostas às questões últimas: Qual é o sentido da vida? O que torna a existência valiosa? Como lidar com a finitude e a morte? O que significa bem viver?

Essas perguntas não são acessórias e não são extemporâneas. Elas pertencem à estrutura mesma da consciência humana. A frustração dessa dimensão de sentido pode levar a um estado de vazio existencial, característico de muitas experiências contemporâneas. Esse vazio não é apenas psicológico, mas também espiritual, na medida em que envolve a perda de referências orientadoras da existência. Assim, a espiritualidade pode ser entendida como a capacidade humana de construir e sustentar sentido diante da complexidade da vida. Nessa toada, é importante acenar para uma outra questão relevante no que se refere à espiritualidade enquanto dimensão existencial de todo ser humano. No discurso cotidiano, grosso modo, os termos espiritualidade, fé, religiosidade e religião costumam ser empregados quase como sinônimos. Embora estejam profundamente relacionados, cada um deles designa dimensões distintas da experiência humana e merece uma compreensão específica. A espiritualidade refere-se à busca de sentido e à orientação fundamental da existência. Trata-se da dimensão por meio da qual a pessoa organiza sua vida em torno de valores, convicções e horizontes considerados significativos. A espiritualidade possui um caráter universal, estando presente em todos os seres humanos, independentemente de sua vinculação religiosa.

A fé pode ser compreendida como uma atitude de confiança fundamental. Ela consiste na adesão existencial a uma verdade, a uma promessa, a um ideal ou a uma realidade considerada digna de confiança. A fé não se reduz à aceitação intelectual de determinadas doutrinas; envolve a totalidade da pessoa, mobilizando sua inteligência, sua afetividade e sua

vontade. No âmbito religioso, a fé expressa a confiança do ser humano em Deus e sua abertura à transcendência. Contudo, em sentido mais amplo, pode-se afirmar que toda pessoa vive a partir de algum tipo de fé, pois toda existência humana pressupõe certas convicções fundamentais que orientam as escolhas e os projetos de vida. A religiosidade corresponde à forma concreta como a fé é vivida e expressa pelos indivíduos e grupos. Ela se manifesta por meio de práticas, ritos, símbolos, devoções, celebrações, experiências comunitárias e modos específicos de relacionamento com o sagrado. A religiosidade possui forte dimensão cultural, sendo influenciada pela história, pelas tradições e pelos contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos.

A religião, por sua vez, consiste em um sistema organizado de crenças, doutrinas, narrativas, normas éticas, ritos e instituições. As religiões oferecem linguagens simbólicas que auxiliam as pessoas na interpretação da realidade, na construção de sentido e na vivência da espiritualidade. Essas distinções ajudam a compreender fenômenos característicos da contemporaneidade. Muitas pessoas afirmam ser espirituais sem serem religiosas, indicando que buscam sentido para suas vidas sem vinculação institucional. Outras participam ativamente de comunidades religiosas, mas nem sempre desenvolvem uma espiritualidade profunda. Há ainda aqueles que vivem intensa experiência de fé sem se identificar com estruturas religiosas formais. A distinção entre esses conceitos não visa separá-los, mas compreender suas relações e suas especificidades, esquecidas na maioria das vezes. A espiritualidade pode encontrar nas religiões importantes caminhos de expressão e aprofundamento, mas ela precisa estar sempre atenta e em alerta, porque corre o risco de tornar-se mera formalidade quando desvinculada da experiência espiritual autêntica.

Uma das dificuldades mais recorrentes no estudo da espiritualidade consiste na tendência a confundir ou sobrepor conceitos distintos, como espiritualidade, fé, religiosidade e religião. Embora profunda e intimamente, relacionados, esses termos designam níveis diferentes da experiência humana, e, por isso, exigem uma distinção analítica cuidadosa. A espiritualidade pode ser compreendida como a dimensão fundamental da busca de sentido da existência humana. Ela se refere ao modo como o ser humano organiza sua vida a partir de valores, referências e horizontes de significado considerados fundamentais. Nesse sentido, a espiritualidade é uma dimensão antropológi-

ca universal. A fé, por sua vez, designa uma atitude existencial de confiança. Trata-se da adesão profunda a uma realidade, promessa ou verdade considerada digna de orientar a vida. A fé não se reduz a uma aceitação intelectual de doutrinas, mas envolve a totalidade da pessoa, incluindo inteligência, afetividade e vontade. Em contextos religiosos, a fé é frequentemente compreendida como confiança em Deus, mas pode também assumir formas não estritamente religiosas, como confiança em valores éticos ou projetos humanos. A religiosidade refere-se à forma concreta e vivida da fé. Ela se expressa nas práticas, ritos, símbolos, devoções e experiências subjetivas que caracterizam a vivência religiosa de indivíduos e comunidades. Trata-se, portanto, da dimensão experiencial e cultural da fé. A religião, por sua vez, pode ser definida como um sistema organizado de crenças, doutrinas, normas éticas, rituais e instituições. As religiões constituem formas históricas de expressão da espiritualidade, oferecendo linguagens simbólicas, estruturas comunitárias e narrativas de sentido.

Essa distinção permite compreender fenômenos contemporâneos relevantes. É cada vez mais comum encontrar pessoas que se declaram espirituais, mas não religiosas, indicando uma busca de sentido desvinculada de instituições religiosas tradicionais. Ao mesmo tempo, há pessoas que participam de práticas religiosas sem desenvolver uma espiritualidade profundamente integrada à vida. Destaca-se que a espiritualidade não pode ser reduzida à pertença institucional, mas deve ser compreendida como dinamismo vital que atravessa e ultrapassa as formas religiosas históricas. A experiência espiritual pode ser vivida de maneira implícita mesmo fora das estruturas explicitamente religiosas, ao afirmar a possibilidade de uma abertura transcendental constitutiva do ser humano. Assim, a relação entre espiritualidade e religião não deve ser pensada em termos de oposição, mas de distinção e influência. A religião pode ser um espaço privilegiado de cultivo da espiritualidade, enquanto a espiritualidade pode transcender as fronteiras institucionais da religião.

> Dentro dessa concepção mais recente alguns autores têm distinguido espiritualidade, religiosidade e religião numa base de gradiente entre a força da institucionalização e o desligamento do vínculo institucional. É importante considerar, nesse contexto, o processo de secularização como elemento de enfraquecimento do vínculo institucional religioso. (Franco, 2013, p. 400).

Dito isso, antes de adentrar na análise da secularização e espiritualidade ecológica, pode-se, por fim, acentuar que a espiritualidade tem sido amplamente compreendida, no âmbito da filosofia, da teologia, da psicologia, e também da medicina, como uma dimensão constitutiva da existência humana, vinculada à busca de sentido, propósito e orientação para a vida. "Do ponto de vista da Psicologia, é vital para o trabalho clínico a compreensão da espiritualidade como uma dimensão humana, que pode fornecer conteúdos interpretativos para comportamentos e vivências do sujeito." (Franco, 2013, p. 403). Mais do que a adesão a sistemas religiosos específicos, ela refere-se à capacidade humana de transcender a imediaticidade da experiência cotidiana, interrogando-se sobre questões fundamentais relacionadas à identidade, à finitude, ao sofrimento, à esperança e ao significado da própria existência. Nessa perspectiva, a espiritualidade manifesta-se como um processo dinâmico de construção de sentidos, por meio do qual indivíduos e comunidades elaboram valores, crenças e práticas que conferem coerência à vida e orientam suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. No contexto contemporâneo, marcado pelos processos de secularização, observa-se uma crescente dissociação entre espiritualidade e pertença institucional religiosa. Para Corbí, a maioria dos cidadãos das novas sociedades tem deixado de ser crentes e se tem afastado das práticas religiosas, dos rituais e sacralidades. As religiões não interessam mais. Porém, segundo ele, o interesse pela espiritualidade estende-se mais e mais e cresce de muitas formas (2007, p. 6). Nesse sentido, os efeitos da secularização não implicam, necessariamente, o desaparecimento da experiência espiritual, mas sua reconfiguração em formas mais individualizadas, subjetivadas, plurais e autônomas, nas quais a busca por transcendência e significado pode ocorrer fora dos marcos tradicionais das religiões. Nesse cenário, emerge a espiritualidade ecológica, especialmente no viés da *Encíclica Laudato Si'* do Papa Francisco que compreende o ser humano como parte integrante de uma teia interdependente de vida e propõe uma relação ética, afetiva e contemplativa com a natureza, com os outros seres vivos e com Deus. Essa perspectiva amplia a compreensão da espiritualidade ao incorporar a consciência ambiental, o cuidado com a casa comum e a responsabilidade socioambiental como expressões de uma experiência de transcendência que reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e a profunda conexão entre a realização humana e a sustentabilidade do planeta.

20.2. Secularização e espiritualidade ecológica

Uma das transformações mais significativas dos últimos séculos foi o processo de secularização das sociedades ocidentais. Esse fenômeno não deve ser compreendido simplesmente como desaparecimento da religião, mas como uma profunda mudança nas condições sociais e culturais da crença. Durante grande parte da história, a religião fornecia o principal horizonte de interpretação da realidade. A compreensão do mundo, da natureza, da moralidade e da própria existência encontrava-se amplamente estruturada pelas narrativas religiosas. Com o desenvolvimento da ciência moderna, da racionalidade crítica e das instituições democráticas, surgiram novas formas de compreender o mundo e organizar a vida social. "Nas sociedades pós-industriais, com efeito, começa a aparecer uma nova forma de racionalidade, chamada digital, e, com ela, novas formas de simbolização, entre as quais cabe destacar a experiência de uma religião sem religião" (Mendoza-Álvarez, 2011, p. 61).

Nesse contexto, a fé deixou de ser uma evidência compartilhada por todos e tornou-se uma possibilidade entre outras possibilidades e maneiras de viver. A crença religiosa passou a coexistir com perspectivas seculares, científicas, filosóficas e humanistas. Essa mudança produziu profundas consequências para a espiritualidade. Por um lado, abriu espaço para formas mais livres e personalizadas de busca espiritual. Por outro, favoreceu processos de individualização que, em alguns casos, enfraqueceram os vínculos comunitários e as tradições religiosas. Parte superior do formulário

Falando-se da relevante temática da secularização da sociedade moderna, segundo Mac Dowell (2021), as teorias da secularização referem-se a um fenômeno histórico, caracterizado pela redução do papel da religião na vida social e cultural, que se desenvolveu progressivamente na Europa, a partir do fim da Idade Média, estendendo-se hoje a todas as sociedades influenciadas pela cultura ocidental moderna enquanto sujeitas ao processo de globalização. Segundo ele, por um lado, são inegáveis os sintomas no mundo atual da perda de espaço da religião. Trata-se, portanto, do fim de uma sociedade dita tradicional na qual a religião, em última análise, inspirava a visão de mundo e fornecia um fundamento transcendente aos valores e à estrutura da sociedade (Mac Dowell, 2021). Por outro lado, ainda segundo Mac Dowell, a complexidade do fenômeno dá origem a distintos

conceitos de secularização, de acordo com autores com suas diferentes análises e interpretações. Eis algumas características importantes que podem ser frisadas.

> 1) *Declínio da crença e prática religiosa institucional* como redução do número de praticantes ou de crentes das instituições religiosas tradicionais. 2) *Marginalização social da religião*: deixa de ter influência nas instituições e na vida pública, relegada apenas à esfera privada, como fonte de conforto afetivo e agência de salvação. 3) *Privatização da religião como religiosidade individualista e subjetivista*, que prescinde de qualquer instituição religiosa, assumindo cada qual um pacote de crenças e práticas religiosas selecionadas segundo suas preferências: supermercado religioso. 4) *Perda da visão transcendente da existência*, como indiferença religiosa e ateísmo teórico e prático, que não atinge apenas as instituições religiosas, mas a atitude religiosa como tal. 5) *Conformação da comunidade religiosa ao mundo*: tendência a esvaziar o conteúdo religioso e transcendente da própria proposta, adaptada ao mundo moderno e à sua cultura até a perda da própria identidade. 6) *Transposição de valores religiosos para o âmbito da cultura profana*: nessa perspectiva a cultura moderna não é senão a secularização e consumação do cristianismo, que perde sua razão de ser como religião ao transmitir à sociedade o melhor de sua mensagem (liberdade, igualdade, fraternidade; tolerância; direitos humanos; escatologia) (Mac Dowell, 2021, p. 448, grifos do autor).

A espiritualidade contemporânea encontra-se diante de inúmeros desafios decorrentes das profundas transformações culturais, sociais, econômicas e tecnológicas que caracterizam o mundo atual. Se, por um lado, a valorização da subjetividade e da liberdade individual ampliou as possibilidades de busca espiritual, por outro trouxe consigo novas dificuldades que exigem discernimento e maturidade. Um dos principais desafios consiste no individualismo crescente. A cultura contemporânea enfatiza fortemente a autonomia pessoal, a realização individual e a busca da felicidade privada. Nessas circunstâncias culturais, o caminho interior, a via espiritual não passa pelas crenças e pelas tradições religiosas (Corbí, 2007). Embora esses elementos possuam aspectos positivos, podem favorecer uma compreensão excessivamente centrada no próprio sujeito. Nesse contexto, a espiritualidade corre o risco de ser reduzida a uma experiência voltada exclusivamente para o bem-estar pessoal, desvinculada da responsabili-

dade social e do compromisso com os outros. Essa tendência manifesta-se frequentemente em formas de espiritualidade que prometem equilíbrio interior, sucesso pessoal ou desenvolvimento emocional sem questionar as estruturas de injustiça e desigualdade presentes na sociedade. A espiritualidade transforma-se, então, em um produto de consumo, adaptado às exigências do mercado e orientado pela lógica da satisfação imediata.

> Urge, entretanto, dar-se conta de que a volta do sagrado se dá não mais nos moldes tradicionais. Esse movimento vem revestido de muitos aspectos novos, bem típicos da sociedade secularizada, o que significa dizer que não há definições claras, distintas e bem definidas acerca de como se dá a volta do sagrado nos dias atuais. No entanto, o retorno ao sagrado não significa a volta à antiga tradição, nem a volta a de ser a fonte articuladora de sentido, nem tampouco um movimento isento de dificuldades e complexidades, uma vez que há o que se pode chamar de "fim das identidades religiosas herdadas". Dá-se a descoberta de uma religião sem religião. Uma religião sem instituição. "Nas sociedades pós-industriais, com efeito, começa a aparecer uma nova forma de racionalidade, chamada digital, e, com ela, novas formas de simbolização, entre as quais cabe destacar a experiência de uma religião sem religião". Dentro dessa perspectiva de leitura, pode-se dizer que ocorre uma sorte de "bricolagem de crenças", ou ainda, dá-se uma espécie de "trânsito religioso movediço". Cada um, a seu gosto e liberdade, vai constituindo seu sistema de crença, decretando, assim, o sepultamento no pensamento único acerca da tradição religiosa herdada a ser vivenciada (Nodari, 2013, p. 639, grifos do autor).

Outro desafio importante refere-se à superficialidade característica de muitos aspectos da cultura contemporânea. O desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou extraordinariamente o acesso à informação e à comunicação. Entretanto, a velocidade com que as informações circulam frequentemente dificulta processos mais profundos de reflexão e interiorização. A experiência espiritual exige silêncio, escuta, contemplação e capacidade para permanecer diante das grandes questões da existência. Todavia, a cultura da hiperconectividade tende a ocupar continuamente a atenção das pessoas, reduzindo os espaços necessários para o cultivo da interioridade. O sagrado passa a circular e a deslocar-se pelos meandros da interconectividade da internet por meio da ação não apenas do âmbito

religioso e eclesiástico, mas também mediante uma ação comunicacional de inúmeras pessoas que se conectam (Sbardelotto, 2017). O avanço da midiatização levou ao surgimento de uma espécie de rede de redes (Castells, 2005). "Gerou-se, assim, uma nova forma organizativa das sociedades contemporâneas a partir da interconexão distribuída e ubíqua de redes digitais em todo o mundo" (Sbardelotto, 2022, p. 238). A constante exposição a estímulos, imagens e informações pode gerar dispersão e dificultar a construção de uma vida interior consistente. Também merece destaque o fenômeno da fragmentação. Em muitos casos, os indivíduos vivem experiências desconectadas entre si, sem conseguir integrá-las em uma visão coerente da existência. Trabalho, família, relações sociais, lazer, vida espiritual e compromisso ético aparecem como esferas separadas, dificultando a construção de uma identidade integrada. Uma espiritualidade madura deve contribuir justamente para superar essa fragmentação, oferecendo um princípio de unidade capaz de articular as diferentes dimensões da vida humana. Não se trata de acrescentar atividades espirituais à rotina cotidiana, mas de desenvolver uma maneira de viver que integre todas as experiências em um horizonte de sentido. O pluralismo religioso e cultural constitui outro desafio relevante. A convivência entre diferentes tradições religiosas, filosóficas e espirituais exige uma postura de diálogo e respeito mútuo. Em sociedades plurais, torna-se cada vez mais inadequado sustentar posições exclusivistas ou intolerantes.

A espiritualidade contemporânea é chamada a cultivar a abertura ao diálogo sem renunciar à própria identidade. Isso implica reconhecer a riqueza das diferentes tradições humanas, ao mesmo tempo em que se permanece fiel às próprias convicções e valores. A crise ecológica representa igualmente um desafio espiritual de grande magnitude. A degradação ambiental, as mudanças climáticas e o esgotamento de recursos naturais revelam a necessidade de repensar a relação entre ser humano e natureza. A espiritualidade contemporânea é convocada a desenvolver uma consciência ecológica capaz de promover relações mais harmoniosas com toda a criação. Nesse sentido, a espiritualidade ecológica apresenta-se como um caminho para a promoção do diálogo e da convivência pacífica. Sublinha-se, então:

> As diferenças não são causa de distanciamentos, de conflitos violentos, de construção de muros, mas, pelo contrário, ocasião para aproximação, para o diálogo e para a comunicação e troca de experiências e riquezas sociopolíticas e culturais. A abertura dialogal do intercâmbio das diferenças, embora possam criar tensões e algumas dificuldades a serem superadas, são, certamente, ocasião e possibilidade de desenvolvimento humano. Em uma sociedade plural o diálogo é sempre o caminho mais adequado para edificar a humanidade em sua dignidade em todo e qualquer tempo e lugar, porque todos são importantes e ninguém é inútil. E, nesse sentido, segundo o Papa Francisco, a vida é a arte do encontro e do encontro com o outro, que é diferente e precisa ser reconhecido como outro. Precisa-se, pois, criar hábitos e processos de encontro, isto é, é preciso cultivar a arte do encontro de modo a ter disposição e atitude de encontro e superar as possibilidades de desencontro (Nodari, 2024, p. 50).

Um dos traços mais marcantes da espiritualidade contemporânea é a valorização da interioridade. Práticas como meditação, silêncio, autoconhecimento tornaram-se amplamente difundidas em diferentes contextos sociais. Essa ênfase na interioridade pode representar um avanço significativo, na medida em que favorece a atenção, a consciência de si e a integração da vida interior. No entanto, ela também pode conduzir a reducionismos. Um primeiro risco é a psicologização da espiritualidade, isto é, sua redução a técnicas de bem-estar emocional ou equilíbrio psicológico. Nesse caso, a espiritualidade perde sua dimensão de sentido último e se transforma em instrumento de adaptação funcional à vida cotidiana. Um segundo risco é o individualismo espiritual, no qual a busca de crescimento interior se desconecta das dimensões éticas, sociais e comunitárias da existência. A espiritualidade passa a ser compreendida como um projeto privado de autorrealização. Alves (2019) ajuda a superar essas reduções ao insistir que a espiritualidade envolve também sensibilidade ao mundo, à dor do outro, à beleza e ao caráter profundamente relacional da existência humana. Tillich (2025), por sua vez, recorda que a espiritualidade diz respeito ao que é "incondicional" na vida humana, ou seja, aquilo que estrutura profundamente a existência e não pode ser reduzido a funções psicológicas ou utilitárias. Dessa forma, a espiritualidade autêntica integra interioridade e exterioridade, experiência pessoal e responsabilidade ética, profundidade subjetiva

e compromisso histórico. Assim, permanece o desafio da construção de sentido em um mundo marcado por rápidas transformações. Em meio às incertezas da vida contemporânea, a espiritualidade continua sendo chamada a oferecer caminhos de esperança, solidariedade e humanização. Mais do que respostas prontas, ela deve favorecer processos de amadurecimento pessoal e comunitário que permitam aos indivíduos enfrentar as ambiguidades da existência com lucidez, coragem e responsabilidade.

A proposta de espiritualidade ecológica apresentada pelo Papa Francisco na *Laudato Si'* é um dos eixos fundamentais de sua reflexão sobre a crise socioambiental contemporânea. Longe de se restringir a uma preocupação meramente ambientalista, a espiritualidade ecológica insere-se numa visão integral da realidade, na qual a relação entre Deus, a humanidade e a criação é compreendida de forma relacional e interdependente. Nesse sentido, a degradação ambiental não pode ser dissociada das crises sociais, econômicas e culturais que afetam a vida humana, exigindo uma resposta que ultrapasse soluções técnicas e alcance uma verdadeira transformação espiritual e ética. A encíclica parte do pressuposto de que a criação é um dom de Deus confiado à responsabilidade humana. Essa compreensão possui raízes profundas na tradição bíblica, especialmente na teologia da criação presente no livro do Gênesis, em que o ser humano é chamado a cultivar e guardar a terra. Francisco critica as interpretações que legitimaram uma relação de dominação absoluta sobre a natureza, enfatizando que o mandato divino não autoriza a exploração indiscriminada dos recursos naturais. Ao contrário, implica uma administração responsável, fundamentada no reconhecimento de que toda criatura possui valor intrínseco diante do Criador. Nesse contexto, a espiritualidade ecológica surge como um caminho de conversão integral. O Papa utiliza a expressão conversão ecológica para indicar a necessidade de uma mudança profunda na maneira como os indivíduos e as sociedades percebem e se relacionam com o mundo natural. Tal conversão não consiste apenas na adoção de comportamentos ecologicamente corretos, mas envolve uma revisão das estruturas de pensamento e dos modelos de desenvolvimento que sustentam a cultura do descarte e o paradigma tecnocrático. É preciso reverter a situação do mito do progresso e crescimento baseados em uma economia exclusivista do lucro e de vantagens para uma pequena minoria. "Dessacralizar o crescimento consiste em desvendar a maneira como

foi construída a sua sacralização: a hipóstase do dinheiro, a teologização da economia, e a criação dos ídolos do progresso, da ciência e da técnica" (Latouche, 2012, p. 4).

A crise ambiental, segundo Francisco, é também uma crise de valores, decorrente da perda da capacidade de reconhecer os limites da ação humana e a dignidade própria de todas as formas de vida. A raiz da crise ecológica está fundamentada, em última análise, na crise antropológica. "Para nada serviria descrever os sintomas, se não reconhecêssemos a raiz humana da crise ecológica" (LS, 101). O ser humano encontra-se frente a uma encruzilhada complexa e inadiável, a saber, ou assume a sua condição situacional e existencial de dignidade da criação e de todos os seres vivos ou o paradigma da tecnologia e da ciência, sob a égide da economia exclusivista, poderá usurpar-lhe a capacidade de viver harmoniosamente na casa comum, à medida que uma ínfima minoria usufruirá dos lucros aviltantes e das proeminentes condições do bem-estar, sem nem sequer importar-se com a vida e a subsistência da casa comum. A vida passa a ser uma rendição, por um lado, às circunstâncias da ciência e da técnica, e, simultaneamente, por outro, à ambição dos poderosos e usurpadores do bem comum. Acentua o Papa Francisco: "Na realidade concreta que nos interpela, aparecem vários sintomas que mostram o erro, tais como a degradação ambiental, a ansiedade, a perda do sentido da vida e da convivência social" (LS, 110).

A espiritualidade ecológica proposta pela *Laudato Si'* fundamenta-se na convicção de que tudo está interligado. Essa expressão, recorrente na encíclica, sintetiza uma visão holística da realidade, na qual os problemas ambientais e sociais constituem dimensões de uma mesma crise. Dessa forma, a destruição dos ecossistemas afeta diretamente a vida das populações mais vulneráveis, revelando a íntima conexão entre justiça social e cuidado ambiental. A espiritualidade ecológica, portanto, não pode ser reduzida a uma experiência individual ou intimista; ela possui uma dimensão comunitária e social, que se expressa no compromisso com a promoção da dignidade humana e da sustentabilidade ambiental. Outro aspecto central dessa espiritualidade é a recuperação da capacidade contemplativa. Francisco observa que a lógica consumista predominante tende a transformar a natureza em mero objeto de uso e exploração. Em oposição a essa visão utilitarista, a espiritualidade ecológica convida à contemplação da

beleza e da harmonia presentes na criação. A contemplação permite reconhecer o mundo como manifestação do amor divino e desperta sentimentos de gratidão, respeito e responsabilidade. Nesse sentido, a experiência espiritual torna-se um instrumento de superação da indiferença ecológica, favorecendo uma relação mais harmoniosa com o ambiente natural.

Além disso, a espiritualidade ecológica possui implicações concretas para o cotidiano. O Papa destaca a importância dos pequenos gestos de cuidado, como a redução do desperdício, o uso consciente dos recursos naturais, a reciclagem e a adoção de estilos de vida mais simples. Embora essas ações possam parecer limitadas diante da magnitude dos desafios ambientais globais, elas expressam uma ética do cuidado capaz de transformar hábitos individuais e promover mudanças culturais mais amplas. A espiritualidade, nesse contexto, manifesta-se não apenas na oração ou na reflexão, mas também nas escolhas práticas que contribuem para a preservação da casa comum. Do ponto de vista teológico, a espiritualidade ecológica articula-se com uma compreensão sacramental da criação. O mundo criado é percebido como espaço de encontro com Deus, onde cada criatura reflete algo de sua bondade e sabedoria. Essa perspectiva favorece uma visão relacional da existência humana, superando o antropocentrismo desordenado e promovendo uma antropologia da responsabilidade. O ser humano não ocupa uma posição de superioridade absoluta, mas integra uma comunidade de vida da qual depende e pela qual é responsável.

A espiritualidade ecológica apresentada na *Laudato Si'* oferece uma importante contribuição para o enfrentamento da crise socioambiental contemporânea. Ao propor uma conversão que integra as dimensões espiritual, ética, social e ecológica da existência, o Papa Francisco amplia o horizonte do debate ambiental, demonstrando que a sustentabilidade não pode ser alcançada apenas por meio de avanços tecnológicos ou políticas públicas. É necessária também uma renovação dos valores, das atitudes e das relações humanas. Assim, a espiritualidade ecológica configura-se como uma proposta de transformação integral, orientada para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e comprometida com o cuidado da casa comum. "A espiritualidade ecológica, que também é social, se efetiva na prática de ecologia integral. E, por sua vez, adoção da ecologia integral postula uma espiritualidade ecológica que lhe sustente e anime." (Murad, 2025, p. 65).

No entanto, é importante frisar que não será a compreensão da espiritualidade isolada que poderá construir uma Cultura de Paz e de não violência. É fundamental conceber o ser humano em sua dimensão integral, presente e situado no mundo, convivendo com os outros seres vivos, superando a sua pretensa superioridade com relação aos outros seres. A ecologia integral, eixo central da encíclica *Laudato Si'*, encontra sua expressão mais profunda na espiritualidade ecológica, entendida como um modo de ser, de viver e de se relacionar com Deus, com os outros seres humanos e com toda a criação. Para o Papa Francisco, a crise socioambiental contemporânea não é apenas um problema técnico ou econômico, mas revela uma crise mais ampla de sentido, de relações e de responsabilidade. Por isso, o cuidado da casa comum requer uma autêntica conversão ecológica, capaz de transformar o olhar e as atitudes humanas diante do mundo. "A conversão ecológica comporta escolhas conscientes, de natureza pessoal, familiar, comunitária, institucional, social e política. Diz respeito também a uma mudança de estilo de vida." (Murad, 2025 p. 67). Essa conversão conduz ao reconhecimento de que tudo está interligado e de que cada criatura possui um valor próprio no projeto amoroso de Deus. A espiritualidade ecológica convida, assim, a uma atitude de gratidão, contemplação, sobriedade e cuidado, promovendo uma relação harmoniosa com a criação e fortalecendo o compromisso com a justiça socioambiental.

Nesse horizonte, o diálogo emerge como uma exigência fundamental da ecologia integral. O reconhecimento da interdependência que une todas as criaturas leva à compreensão de que os desafios contemporâneos não podem ser enfrentados de forma isolada ou mediante posições autorreferencializadas. Ao contrário, torna-se necessário promover uma cultura do encontro baseada na escuta sincera, no respeito mútuo e na abertura à diversidade de perspectivas. O diálogo favorece a construção de consensos, a cooperação entre diferentes atores sociais e a valorização dos diversos saberes, permitindo que a busca pelo bem comum prevaleça sobre interesses particulares. Mais do que um método de convivência, ele constitui uma atitude ética e espiritual que reconhece no outro um interlocutor legítimo e um parceiro na construção de um futuro compartilhado. Acentua-se, então:

> Sabe-se que a convivência pacífica não é tarefa simples e momentânea. Não é tarefa reservada para algumas pessoas, para algumas organizações não governamentais, para algum

> partido político, para algum governo, ou ainda, para algumas religiões. Trata-se, na verdade, de uma tarefa e de um compromisso responsável e solidário para todas as pessoas e instituições. Constitui-se em uma missão inadiável e irrenunciável para todas as religiões que creem em um Deus que ama a humanidade, que ama toda a criação e chama a todos para o projeto de uma nova cultura na qual os irmãos e irmãs buscam incessantemente a convivência pacífica na Casa Comum. Ou seja, a paz está relacionada ao desenvolvimento sustentável e à integridade da criação (Nodari, 2023, p. 634).

A espiritualidade ecológica oferece uma compreensão abrangente para esse diálogo. Ao cultivar a consciência de que todos somos parte de uma única comunidade de vida, ela favorece relações marcadas pela fraternidade, pela solidariedade e pela corresponsabilidade. Dessa forma, o encontro com o outro deixa de ser percebido como ameaça ou competição e passa a ser vivido como oportunidade de enriquecimento recíproco e de crescimento humano. O diálogo, iluminado por essa espiritualidade, torna-se um caminho de reconciliação, capaz de superar polarizações, preconceitos e formas de exclusão que fragilizam o tecido social e dificultam a promoção do bem comum. Desse modo, a espiritualidade ecológica e o diálogo respeitoso constituem pilares essenciais para a construção de uma autêntica Cultura de Paz. Trata-se de uma paz entendida em seu sentido pleno, como fruto da justiça, do cuidado, da fraternidade e da harmonia nas relações entre as pessoas, os povos e toda a criação. A paz nasce quando se reconhece a dignidade de cada ser humano, quando se promove a participação de todos na vida social e quando se assume a responsabilidade compartilhada pelo destino da casa comum. Nessa perspectiva, o compromisso ecológico ultrapassa a esfera da preservação ambiental e torna-se uma verdadeira vocação para a comunhão e para a paz. Ao integrar contemplação, cuidado e diálogo, a espiritualidade ecológica oferece um caminho concreto para a formação de comunidades mais fraternas, inclusivas e reconciliadas, capazes de testemunhar, no mundo contemporâneo, a esperança de uma convivência fundada no amor, na justiça e no respeito por toda a criação. Com outras palavras, a espiritualidade ecológica pode ser melhor desenvolvida por meio do cultivo de um novo humanismo, e, por sua vez, um novo humanismo precisa ter em seu fundamento uma espiritualidade ecológica (Vasconcelos; Mariani, 2023).

Considerações finais

A espiritualidade constitui uma dimensão fundamental da condição humana. Longe de restringir-se ao âmbito das práticas religiosas, ela expressa a busca permanente de sentido, valor e orientação para a existência. Em todas as culturas e épocas históricas, os seres humanos procuraram responder às grandes questões da vida, da morte, do sofrimento, do amor e da esperança. Ao longo deste percurso, procuramos compreender a espiritualidade como realidade constitutiva da pessoa humana, presente tanto nas tradições religiosas quanto nas múltiplas formas de busca de significado encontradas na contemporaneidade. Vimos que a espiritualidade se relaciona profundamente com a construção do sentido da vida, com a experiência da fé, com a religiosidade, com a saúde integral, com a vida comunitária e com os desafios próprios do mundo atual.

A sociedade contemporânea apresenta novas possibilidades e novos obstáculos para a vivência espiritual. O pluralismo cultural, a secularização, a valorização da autonomia pessoal e o desenvolvimento tecnológico transformaram profundamente as formas de compreender e experimentar a espiritualidade. Diante dessas mudanças, torna-se cada vez mais importante cultivar caminhos que favoreçam a integração da existência, o aprofundamento da interioridade e o compromisso com a construção de relações mais humanas e solidárias. Nesse contexto, a espiritualidade revela-se não como fuga da realidade, mas como modo de habitá-la de forma mais consciente, responsável e significativa. Ela permite reconhecer a profundidade presente na experiência cotidiana e fortalece a capacidade humana de enfrentar o sofrimento, construir esperança e promover a vida.

Por fim, como consideração final, destaca-se que uma espiritualidade autêntica, quando aberta ao mundo e à alteridade, pode contribuir decisivamente para a construção de uma Cultura de Paz. Ao reconhecer o valor intrínseco de cada ser humano e a interdependência que sustenta a vida em sociedade, ela favorece atitudes de respeito, diálogo e não violência. Mais ainda, ao ampliar essa consciência para a relação com a natureza, abre-se caminho para uma espiritualidade ecológica, na qual o cuidado com a Terra se torna expressão concreta de responsabilidade ética e espiritual. Nessa perspectiva, a proteção da vida em todas as suas formas deixa de ser apenas uma exigência externa e passa a ser compreendida como

um imperativo interior, capaz de sustentar uma convivência mais justa, solidária e sustentável entre todos os seres.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver*. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 1016.

ALVES, Rubem. A volta do sagrado: os caminhos da sociologia da religião no Brasil. *Primeiros Estudos*, São Paulo, n. 09, 2019: pp. 63-94.

ALVES, Rubem. *O que é religião*. São Paulo: Loyola, 2002.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASALDÁLIGA, Pedro. Nossa espiritualidade. São Paulo: Paulus, 1998.

CASALDÁLIGA, Pedro; VIGIL, José María. *Espiritualidade da libertação*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

CASSIRER, Ernest. *A filosofia do Iluminismo*. São Paulo: Unicamp, 1992.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade. In: MORAES, D. *Por uma outra comunicação*: mídia, mundialização, cultura e poder. Rio de Janeiro: Record, 2005, pp. 255-288.

CORBÍ, Marià. *Hacia uma espiritualidade laica*: sin creencias, sin religiones, sin dioses. Barcelona: Herder Editorial, S. L., 2007.

CORBÍ, Marià. *Religión sin religión*. Madrid: PPC, 1996.

DALGALARRONDO, Paulo. Estudos sobre religião e saúde mental realizados no Brasil: histórico e perspectivas atuais. *Rev. Psiq. Clín.*, 34, Supl. 1, 2007: pp. 25-33.

FERRISS, Abbott L. Religion and the quality of life. *Journal of Happiness Studies*, V. 3, N. 3, 2002: pp. 199-215.

FERRY, Luc. *A revolução do amor*. Por uma espiritualidade laica. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FLECK, M.P.A.; BORGES, Z.N.; BOLOGNESI, G.; ROCHA, N.S. Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública*, V. 37, N. 4, 2003: pp. 446-455.

FRANCISCO. *Encíclica Fratelli Tutti*. Sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

FRANCO, Clarissa de. Psicologia e espiritualidade. In: PASSOS, João Décio; USARKI, Frank (Orgs.). *Compêndio de ciência da religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, pp. 399-410.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*: um psicólogo no campo de concentração. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento, Vozes, Petrópolis 2008,

LATOUCHE, Serge. O decrescimento e o sagrado. *Cadernos IHU ideias*. Ano 10, Nº 168, 2012.

LIMA VAZ, Henrique Claúdio de. *Antropologia filosófica I*. 7ª ed., São Paulo: Loyola, 2004.

MAC DOWELL, J.A.A. Secularização. In: NODARI, P.C.; SÍVERES, L. *Dicionário de Cultura de Paz*. Volume 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 447-452.

MENDONZA-ÁLVAREZ, Carlos. *O Deus escondido da pós-modernidade*. Desejo, memória e imaginação escatológica. Ensaio de teologia fundamental pós-moderna. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

MURAD, Afonso. Espiritualidade ecológico a partir da *Laudato Si'*: uma chave de leitura. In: GONZAGA, Waldecir; BINGEMER, Maria Clara Lucchetti (Orgs.). *Laudato Si' e ecologia integral.* Rio de Janeiro: Letra Capital, 2025, pp. 56-68.

NODARI, Paulo César. A busca pelo sentido da vida. In: CALGARO, Cleide; SOBRNHO, Liton Lanes Pilau; ROCHA, Leonel Severo. (Orgs.). *Covid 19*: Ambiente e Tecnologia. Itajaí: Editora da Univali, 2020, v. 4, p. 265-290.

NODARI, Paulo César. As religiões e a Cultura de Paz. *Revista Eclesiástica Brasileira*, V. 83, N. 326, 2023: pp. 615-638.

NODARI, Paulo César. Cultura da autenticidade e ideal de autenticidade, *Pensando*, V. 16, N. 38, 2025: 87-109.

NODARI, Paulo César. Esclarecimento em Kant. Algumas ponderações críticas à luz da leitura da *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer. *Argumentos*, Ano 3, N° 6, 2011: pp. 42-57.

NODARI, Paulo César. *Fraternidade e amizade social*. Uma introdução à leitura da *Encíclica Fratelli Tutti* do Papa Francisco. São Paulo: Paulinas, 2022.

NODARI, Paulo César. Fraternidade e diálogo inter-religioso. *Teopráxis*, V. 41, N° 136, 2024: 45-60.

NODARI, Paulo César. Saber e crer na sociedade pós-secular. Uma leitura a partir dos últimos textos de Habermas. *Revista Eclesiástica Brasileira*, V. 73, N. 291, 2013: pp. 623-649.

NODARI, Paulo César; SÍVERES, Luiz. *Dicionário de Cultura de Paz*. Volume 1. Curitiba: CRV, 2021.

NODARI, Paulo César; SÍVERES, Luiz. *Dicionário de Cultura de Paz*. Volume 2. Curitiba: CRV, 2021.

PANZINI, Raquel Gehrke; ROCHA, Neusa Sicca da; BANDEIRA, Denise Ruschel; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida e espiritualidade. *Rev. Psiq. Clín.*, 34, Supl. 1, 2007: pp. 105-115.

PAPA FRANCISCO. *Encíclica Laudato Si'*. Louvado sejas. Sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.

SBARDELOTTO, Moisés. *E o verbo se fez rede.* Religiosidades em reconstrução no ambiente digital. São Paulo: Paulinas, 2017.

SBARDELOTTO, Moisés. Por um humanismo digital integral. In: GUIMARÃES, Dom Joaquim Giovani Mol; SOUZA, Robson Sávio Reis; ALVES, Claudemir Francisco; PENZIM, Adriana Maria Brandão (Orgs.). *O novo humanismo*. Paradigmas civilizatórios para o século XXI a partir do papa Francisco. São Paulo: Paulus, 2022, pp. 231-271.

SOBRINO, Jon. Espiritualidade de Jesus e espiritualidade da libertação. *REB*, V. 39, Fascículo 156, 1979: pp. 604-615.

TAYLOR, Charles. *Uma era secular*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

TILLICH, Paul. *Dinâmica da fé*. São Paulo: Recriar, 2025.

VASCONCELOS, Aparecida Maria de; MARIANI, Ceci Maria Costa Baptista. Espiritualidade ecológica por "um novo humanismo": aportes de Teilhard de Chardin e do Papa Francisco. *Perspectiva Teológica*, V. 55, N. 3, 2025: pp. 671-694.

WHOQOL Group. Teh development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). In: ORLEY, J.; KUYKEN, W. (eds.). *Quality of life assessment:* international perspectives. Heidelberg: Springer Verlag, 1994: pp. 41-60.

CAPÍTULO 21

A gestão escolar frente ao desafio institucional da mediação de conflitos

Rosivânia Ribeiro dos Santos
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Introdução

A gestão escolar é, sem dúvida, uma experiência desafiadora, de aprendizagem e construções diárias. Imprimir identidade coletiva, geralmente em grupo diverso a fim de que os pares se percebam pertencentes àquele espaço é uma tarefa que exige, além de conhecimento técnico, articulação e tomada de decisão. Centrar sob sua responsabilidade as escolhas ainda que sugeridas, com participação de outros, requer um exercício de liderança diária, abrangendo todas as esferas da gestão. Para Lück (2009, p. 24-25):

> A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede. Cabe ressaltar que a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Muitos são os normativos e diretrizes que auxiliam e fundamentam o trabalho da função de GESTOR ESCOLAR, para que este profissional cumpra o desejado para a cadeira que ocupa e que, principalmente, a sua atuação esteja em consonância ao atendimento do dispositivo primário de

uma instituição de ensino. A Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), identificam a escola como espaço em que deve haver a liberdade de ensinar, a valorização da diversidade e pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas, o reconhecimento pelos profissionais que fazem a educação escolar, a gestão democrática da educação pública, garantindo um padrão de qualidade, entre outros princípios nos quais a educação brasileira se fundamenta.

A implementação das escolas de tempo integral representa tanto um marco como um desafio para as políticas públicas de educação, propondo não apenas a ampliação da carga horária, mas a formação multidimensional dos estudantes. Ao estender o período de permanência diária de crianças e adolescentes no ambiente escolar, essas instituições intensificam significativamente as interações sociais, a criação de vínculos e o compartilhamento de espaços. No entanto, esse convívio prolongado, somado à diversidade de perfis e às pressões da rotina acadêmica, também potencializa o surgimento de tensões e divergências. Consequentemente, o conflito emerge não como uma anomalia, mas como um fenômeno natural e inerente à complexa teia de relações humanas que se estabelece nesse ecossistema educativo.

Sendo a gestão escolar o espaço no qual as principais decisões da escola são determinadas, cabe àquele que fisicamente representa a atuação da gestão, conhecer as diretrizes para desempenhar bem a sua função. A gestão escolar tem, conforme a Matriz Comum de Competências para o Diretor Escolar as suas faces com subdivisões, cada uma atendendo a um campo de ação do gestor escolar (Brasil, 2021).

Nesse contexto, torna-se então essencial refletir sobre como a equipe diretiva pode estruturar um ambiente pautado na Cultura de Paz e na justiça restaurativa, assumindo a mediação não como um apagamento de incêndios cotidianos, mas como uma política institucional articulada e indispensável para o sucesso da educação em tempo integral.

O documento denomina essas faces de dimensões, assim delimitadas: dimensão pedagógica, que tem como foco os processos de ensino e aprendizagem; a político-institucional, que se baseia nos normativos e diretrizes que determinada instituição de ensino está vinculada; a dimensão administrativa e financeira, responsável pelo gerenciamento de material e recursos para o funcionamento da escola e por fim, a dimensão pessoal-re-

lacional, em que se gerencia as relações interpessoais e como tais relações podem ser tratadas para a harmonia do ambiente, propiciando uma gestão democrática, de escuta e participação.

O presente artigo, tem como objeto de estudo a gestão escolar enquanto mediadora de conflitos, em uma Escola Estadual de tempo Integral, no município de Corrente-PI.

A mediação de conflitos e o cuidado das relações interpessoais é necessário para que a gestão democrática e participativa seja institucionalizada na escola. As relações dos funcionários entre si, e destes com os estudantes, podem ser determinantes em uma estrutura organizacional, em que as relações de poder não se confundam e não prejudiquem o objetivo educacional da instituição. Libâneo (2009, p. 8) defende a gestão democrática e participativa em que as relações de convivência respeitem a diversidade, prevenindo os conflitos para a promoção de aprendizagem. Sobre a temática, o autor reforça:

> As escolas recebem hoje alunos de diferentes origens sociais, culturais, familiares, portadores vivos das contradições da sociedade. É preciso que o grupo de dirigentes e professores definam formas de gestão e de convivência que regulem a organização da vida escolar e as práticas pedagógicas, precisamente para conter tendências de discriminação e desigualdade social e assegurar a todos o usufruto da escolarização de qualidade (Libâneo, 2009, p. 8).

Ao analisarmos a afirmativa do autor sobre a gestão escolar, percebemos, sob a responsabilidade do gestor, ações e práticas pedagógicas que reflitam também a diminuição das desigualdades sociais, confirmando assim o papel relevante que a gestão escolar tem na promoção de aprendizagem, gerando assim a seguinte questão: **como a gestão escolar pode, através da mediação de conflitos, institucionalizar um ambiente educacional que corresponda aos objetivos que se espera, com a particularidade de ser uma gestão em uma escola de Tempo Integral?**

A escolha do tema se deu pela necessidade de aprofundamento em uma temática ainda pouco difundida, dada a importância da matéria, além de fazer parte de um escopo de interesse que consideramos muito importante, que é a gestão educacional, seja ela de rede ou escolar. O estudo tem como objetivo geral: compreender como a gestão escolar pode instituciona-

lizar a mediação de conflitos, em um ambiente educativo de tempo integral, em Corrente-PI. E como objetivos específicos: analisar como a mediação de conflitos, pode ser contributo para um ambiente propício para a aprendizagem; conhecer como uma Escola Estadual de Tempo Integral, considerada a ampliação de jornada, lida com a gestão e mediação de conflitos e identificar na dimensão pessoal-relacional, meios para uma gestão escolar com tomada de decisão que reflita a ética e a responsabilidade social.

O capítulo aplica como metodologia a abordagem qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica, com o seguinte percurso definido: além de revisão bibliográfica, serão aplicados questionários semiestruturados, tendo como participantes profissionais da gestão da escola (3), docentes (3), profissionais de apoio escolar (3); estudantes (3). A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu para abranger todos os setores da escola e ter uma visão mais ampla sobre as evidências da presença ou não da mediação de conflitos e, caso esteja presente, se esta é contributo para a escola no cumprimento das suas finalidades.

21.1. Metodologia

Este trabalho tem na sua metodologia uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, que tem como finalidade coletar referências disponíveis sobre o tema, em diferentes suportes ou bases de busca (Mattar e Ramos, 2021). Para além disso, serão coletados dados relacionados à temática dos sujeitos de pesquisa, *in loco*, qualificando melhor o estudo, com a aplicação de questionários semiestruturados, para as categorias: gestão escolar, docentes, profissionais de apoio e estudantes.

O *lócus* da pesquisa é uma Escola Estadual de Tempo Integral, no município de Corrente-PI, na região nordeste do Brasil. A escola tem como clientela uma média de 500 estudantes do Ensino Médio, entre 14 e 17 anos, contemplados com cursos nos eixos saúde, informática, administração e alimentos.

21.2. Referencial teórico

Por ser a escola um espaço que retrata a sociedade, reflete os mais diferentes sujeitos. Por sua vez, reflete toda sua carga cultural, econômica

e social. Talvez essa seja a razão de também ser um ambiente com alta probabilidade para a instalação de conflitos no seu dia a dia.

Assim, a gestão escolar assume posição que exige estratégias que vão além do que é administrativo ou pedagógico, resvalando ainda sobre a necessidade de construir as relações, no sentido de que democraticamente se estabeleçam regras de convivência que ecoem respeito e Cultura de Paz, tornando a mediação de conflitos uma consequência de tal postura gerencial, tal como refletido por Silva Neto (2017, s.p.) quando afirma que: "a liderança do diretor tem papel estratégico. Ela media e articula professores, alunos, funcionários e a comunidade". Entre algumas características de uma gestão escolar que tem a mediação de conflitos como conduta, estão presentes, o diálogo, a participação ativa dos pares, a escuta qualificada e exercício da liderança democrática com vista à implementação de um clima diferencial e protagonista por meio de suas ações e decisões:

> O comportamento do gestor educacional pode estabelecer diferentes meios ambientes na sua organização. Por exemplo, pode estabelecer um ambiente em que os professores, alunos, funcionários e pais, façam pleno uso de suas qualidades, para atingir os objetivos da instituição de uma forma saudável, expressando, abertamente, as suas ideias ou sentimentos; ou pode também, estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais. Outro dado significativo é de que o gestor escolar precisa estar atento às peculiaridades que caracterizam a organização escolar, onde trabalham pessoas de diferentes realidades (Silva, 2001, p. 50).

Segundo Paro (2016), para se fazer a gestão democrática é necessário que se pressuponha a participação efetiva de todos aqueles que fazem a comunidade escolar, como pais, profissionais que atuam na escola, estudantes e equipe gestora. Os pares serão ativos nos processos de tomada de decisão, imbuindo aos mesmos a corresponsabilização, visando que a escola cumpra sua finalidade educativa, na produção de conhecimento e preparação dos estudantes para o exercício da cidadania.

A Matriz Nacional Comum de Competências para o Diretor Escolar, que delimita as práticas do gestor em subdivisões que denomina como dimensões, por sua vez, especifica como inerentes a cada dimensão, suas competências, descrição, atribuições/práticas/ações esperadas. O Quadro

1 traz um recorte das competências, descrição e atribuições do Gestor Escolar na dimensão pessoal/relacional:

Quadro 17.
Dimensão Pessoal e Relacional

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES/PRÁTICAS/AÇÕES ESPERADAS
D.1) Cuidar e apoiar as pessoas	O diretor escolar promove e constrói respeito e confiança por meio de seu comportamento ético, promovendo relacionamentos positivos e uma colaboração efetiva entre os membros da comunidade escolar. Inspira confiança devido à sua capacidade de ser profissionalmente imparcial, justo e respeitoso.	• Comprometer-se com a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. • Promover a convivência escolar respeitosa e solidária. • Acionar as instituições da rede de apoio e proteção à criança e ao adolescente, sempre que necessário.
D.2) Agir democraticamente	O diretor deve ser o principal promotor do diálogo na comunidade escolar, onde a escuta e o incentivo à conversa com todos são decisivos para um projeto educativo democrático e de qualidade.	• Propor a constituição ou ampliação dos espaços e momentos de diálogo na escola. • Estimular a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e nos conselhos escolares.
D.3) Desenvolver alteridade, empatia e respeito às pessoas	O diretor deve respeitar e promover o respeito mútuo entre os agentes escolares e da comunidade, em relações de alteridade e empatia.	• Assegurar o respeito aos direitos, opiniões e crenças. • Tratar todos de forma equitativa e com respeito. • Valorizar a cultura de sua comunidade.
D.4) Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça	O diretor orienta sua atuação pela ética, integridade, transparência, imparcialidade e justiça, garantindo o respeito ao direito à educação e em favor da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania.	• Fazer cumprir as normas da escola de forma justa. • Agir com transparência e imparcialidade. • Buscar a superação das desigualdades educacionais. • Garantir o direito à educação. • Pautar suas ações pela ética profissional.

continua...

...continuação quadro 17

COMPETÊNCIAS	DESCRIÇÃO	ATRIBUIÇÕES/PRÁTICAS/AÇÕES ESPERADAS
D.5) Saber comunicar-se e lidar com conflitos	O diretor busca compreender a origem dos problemas e conflitos, mediando soluções em diálogo com todas as partes, demonstrando escuta ativa e argumentação.	• Estabelecer comunicação clara e eficaz. • Utilizar o diálogo para lidar com conflitos. • Mediar crises ou conflitos interpessoais.
D.6) Ser proativo	O diretor atua nas mais diversas circunstâncias, buscando soluções adequadas, oportunas, inovadoras e contextualizadas.	• Lidar com situações inesperadas. • Analisar o contexto e agir preventivamente. • Adequar estratégias às diferentes situações e desafios.
D.7) Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional	O diretor busca ampliar e atualizar continuamente seus conhecimentos sobre educação, escola, sujeitos e processos.	• Buscar qualificação profissional contínua. • Avaliar, corrigir e aperfeiçoar seu próprio trabalho.

Fonte: Brasil. (MEC, 2021)

Atuais estudos destacam como os programas de mediação de conflitos podem dirimir questões que podem trazer graves problemas à aprendizagem. Os programas de mediação visam prevenir ou combater comportamentos que se caracterizam violentos, como bullying ou de outras formas, e ainda possibilitam a aquisição ou aperfeiçoamento das competências socioemocionais (respeito, empatia e comunicação não violenta), ações que têm influência significativa na harmonia e clima escolar e reproduzem as práticas entre os sujeitos da comunidade escolar (Observatório da Educação).

A Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC-PI criou, por meio da Portaria SEDUC-PI/GSE nº 295/2021, que define a implantação e o funcionamento do Comitê Escolar de Mediação de Conflitos nas Escolas da Rede Pública Estadual de Educação do Piauí, importante ação para fortalecer a autonomia da escola, empoderando-a para mediar conflitos entre seus membros de maneira a implantar definitivamente a Cultura de Paz nas es-

colas estaduais (SEDUC-PI). Já em 2026, por meio da Instrução Normativa nº 07/2026, são estabelecidas diretrizes para procedimentos e responsabilidades para a execução do Plano de Segurança Escolar e Promoção da Cultura de Paz:

> Art. 1º – Esta Instrução Normativa estabelece diretrizes, procedimentos e responsabilidades para a execução do Plano de Segurança Escolar e Promoção da Cultura de Paz, visando promover a integridade física, emocional e social dos estudantes, profissionais, famílias e demais membros da comunidade escolar (SEDUC-PI/IN 07/2026).

As diretrizes regulamentadas pela SEDUC-PI são instrumentalizadas efetivamente nas escolas estaduais do Piauí, com a presença das equipes multiprofissionais, formadas pelos profissionais de Psicologia, Assistência Social e Psicopedagogia, que ora fazem parte da estrutura organizacional de pessoal, nas 21 Gerências Regionais, à disposição das escolas; porém nos chama a atenção ainda a insuficiência de profissionais nas referidas áreas, dado o tamanho da demanda que é cada vez mais crescente.

No Plano de Segurança Escolar e Promoção da Cultura de Paz, estão elencados 5 eixos de trabalho: Fortalecimento da organização administrativa; Implementação de medidas preventivas e protetivas; Corresponsabilização da Comunidade Escolar; Fortalecimento do Clima Escolar Saudável e Monitoramento. Entre outras questões, ressaltamos que a IN nº 07/2026 institucionaliza e delega as ações a serem cumpridas pela comunidade escolar na sua totalidade, contemplando desde a gestão escolar até as famílias. Por fazer parte do nosso objeto de estudo, destacamos o papel da Direção e do Comitê de Mediação de Conflitos-CEMC:

> Art. 4º – Na elaboração do Plano de Segurança e Promoção da Cultura de Paz caberá a(o):
>
> I – Direção
>
> 1. Coordenar a elaboração e execução do Plano de Segurança.
> 2. Articular com a GRE, Rede Protetiva e Forças de Segurança.
> 3. Garantir a formação da equipe escolar.
> 4. Divulgar esta Instrução a toda a comunidade.
>
> II – Comitê Escolar de Mediação de Conflitos – CEMC
>
> 1. Monitorar vulnerabilidades e propor ações de prevenção.

2. Realizar atendimentos e mediações quando necessário.

3. Registrar ocorrências e encaminhamentos formalmente (SEDUC-PI/IN 07/2026).

É inegável que um ambiente em que as relações harmônicas, de convivência ética e respeitosa, geram bons resultados. Na escola não é diferente: compreender que um espaço colaborativo, de escuta qualificada e participação efetiva daqueles que o constrói é fundamento para o desenvolvimento de todos os que fazem parte, garante a democratização, no sentido de, para além de, corresponsabilizar toda a comunidade escolar, proporcionar a certeza de pertencimento, promovendo cooperação e cumprimento das finalidades educacionais.

Para corroborar tal afirmativa, Chrispino (2007) diz que o conflito é parte intrínseca das relações humanas, dada a diversidade social, econômica e de valores. Porém, se tratados com a mediação apropriada, converte-se em ensejos de aprendizagem, ampliando a garantia da cidadania e reforçando as relações democráticas de compartilhamento mútuo.

A mediação de conflitos surge, portanto, como uma estratégia institucional indispensável para a manutenção de um clima escolar saudável e produtivo. Trata-se de um método estruturado que requer escuta ativa, neutralidade e o desejo genuíno de compreender as partes envolvidas. O gestor, ao atuar como mediador, facilita a comunicação para que os próprios envolvidos encontrem soluções conjuntas e pacíficas. Esse processo empodera os estudantes, ensinando-os a articular seus sentimentos e frustrações de forma não violenta. A mediação institucionalizada previne a escalada das violências e fortalece a Cultura de Paz no ambiente.

Diante dessa complexidade, a gestão escolar assume um papel central que transcende as tradicionais funções administrativas e burocráticas outrora priorizadas. O gestor contemporâneo atua como o principal articulador do clima institucional, precisando mediar as relações de forma ética e acolhedora. A liderança deve inspirar confiança e promover a empatia entre todos os atores da comunidade educativa. Dessa forma, a gestão se consolida como o pilar da estabilidade emocional e relacional da escola. Ao mesmo tempo, compreende e enxerga nas relações a oportunidade de qualificar de forma positiva a aprendizagem, utiliza a mediação de conflitos como meio educativo que auxilia para uma aprendizagem significativa,

propiciada por um espaço de acolhimento e segurança.

É importante lembrarmos sempre que os conflitos em uma escola de tempo integral possuem naturezas diversas, englobando atritos entre alunos, desentendimentos com professores e divergências com a equipe de apoio. É fundamental que a gestão compreenda que o conflito é inerente à condição humana e ao processo de socialização, não devendo ser apenas silenciado. Em vez de encará-lo unicamente como indisciplina, a instituição precisa enxergá-lo como uma rica oportunidade pedagógica de crescimento. É imperativo, nesse contexto, compreender para melhor propor o papel protagonista da ação dialógica e transformadora da gestão democrática.

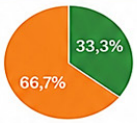
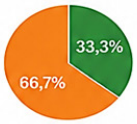
21.3. Resultados e discussão

Os sujeitos da pesquisa são parte da comunidade escolar, sendo estudantes, profissionais de apoio escolar, docentes e equipe gestora. A pesquisa traz respostas sobre a temática pela visão dos sujeitos representados. As respostas foram tabuladas por categoria, demonstradas nas Figuras 5 a 9.

A figura 5 retrata que os estudantes estão satisfeitos com a atuação da gestão escolar em relação à mediação de conflitos e relatam ser um espaço em que o diálogo e a escuta são práticas inerentes ao cotidiano escolar. No entanto, mesmo assim, apontam questões que precisam ser vistas de forma definitiva, como assédio, bullying e uso inadequado das redes sociais.

Outro ponto interessante são as sugestões, inclusive preventivas para possíveis conflitos, listadas pelos estudantes, como integração das turmas, projetos de educação socioemocional e participação das famílias.

Figura 5.
Categoria: Estudantes

CATEGORIA: ESTUDANTES					
Nº	QUESTÃO	RESPOSTAS POR PARTICIPANTE			RESPOSTAS GERAIS (QUESTÕES OBJETIVAS)
		P1	P2	P3	
1	Como você avalia as relações interpessoais entre os estudantes, professores e demais profissionais da escola?	Muito boas.	Boas.	Boas.	 Muito boas – 1 participante (33,3%) Boas – 2 participantes (66,7%) Ruins – 0 (0%) Muito ruins – 0 (0%)
2	Em sua opinião, a gestão escolar atua de forma eficaz quando surgem conflitos entre estudantes ou entre estudantes e profissionais da escola?	Sempre.	Frequentemente.	Frequentemente.	 Sempre – 1 participante (33,3%) Frequentemente – 2 participantes (66,7%) Raramente – 0 (0%) Nunca – 0 (0%)
3	Na sua percepção, quais são os conflitos ou dificuldades de convivência que ocorrem com maior frequência entre os estudantes e na comunidade escolar?	• Relata episódios de desrespeito de alguns estudantes. • Conflitos ocasionais com profissionais da limpeza e da cantina.	• Destaca a necessidade de intervenção diante de atitudes inadequadas de membros do corpo docente em relação aos estudantes.	• Desrespeito entre colegas • Bullying • Falta de diálogo • Uso inadequado das redes sociais • Dificuldades com opiniões divergentes • Indisciplina • Exclusão • Preconceito • Pouca participação das famílias	–
4	Como você avalia a atuação da gestão escolar na prevenção e mediação desses conflitos? Cite situações, pontos positivos, dificuldades ou sugestões de melhoria.	• A gestão atua adequadamente. • Ouve as partes envolvidas. • Busca resolver os conflitos por meio do diálogo.	• Existem falhas na condução de casos de assédio. • Necessidade de melhores medidas preventivas e corretivas.	• Diálogo com os envolvidos. • Orientação aos estudantes. • Envolvimento das famílias. • Busca por soluções pacíficas.	–
5	Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas pela gestão escolar para fortalecer o respeito, o diálogo, a convivência e as relações interpessoais entre os estudantes e toda a comunidade escolar?	• Ampliar atividades de integração. • Realizar gincanas. • Promover momentos que fortaleçam amizades e socialização.	• Maior escuta aos estudantes. • Respeito aos seus direitos. • Fortalecimento das relações interpessoais baseadas no respeito.	• Rodas de conversa • Palestras • Campanhas contra o bullying • Projetos de educação socioemocional • Mediação de conflitos • Integração entre turmas • Participação das famílias • Incentivo ao protagonismo estudantil	–

Fonte: elaborada pela autora, 2026.

Figura 6.
Categoria: Profissionais de Apoio Escolar

CATEGORIA: PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

Nº	QUESTÃO	RESPOSTAS POR PARTICIPANTE			RESPOSTAS GERAIS (QUESTÕES OBJETIVAS)
		P1	P2	P3	
1	Em sua percepção, as relações interpessoais entre estudantes, professores, equipe gestora e demais profissionais da escola são, de modo geral:	Muito positivas.	Positivas.	Positivas.	
2	Você considera que a gestão escolar atua de forma efetiva na mediação dos conflitos e na promoção de um ambiente de respeito e boa convivência entre todos os membros da comunidade escolar?	Concordo totalmente.	Concordo totalmente.	Concordo totalmente.	
3	De acordo com sua experiência na escola, quais são os conflitos ou dificuldades de relacionamento interpessoal que você observa com maior frequência no cotidiano escolar?	No geral, as relações interpessoais são bastante positivas entre toda a equipe no cotidiano escolar.	Percebo falta de parceria entre os próprios funcionários.	Não observo conflitos ou dificuldades de relacionamento interpessoal no cotidiano escolar.	–
4	Como você avalia a atuação da equipe gestora na promoção do diálogo, do respeito mútuo e da mediação de conflitos entre estudantes, professores, famílias e demais profissionais da escola?	Bastante positiva.	Ótima.	A equipe gestora atua de forma positiva, especialmente pela rapidez com que promove reuniões e busca resolver os conflitos, não permitindo que os problemas permaneçam sem encaminhamento.	–
5	Em sua opinião, que ações poderiam ser desenvolvidas pela gestão escolar para fortalecer as relações interpessoais, prevenir conflitos e promover um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e respeitoso em uma escola de ensino médio em tempo integral?	A atuação da gestão escolar já contempla as ações esperadas para a prevenção dos conflitos e para a promoção de um ambiente acolhedor, colaborativo e respeitoso.	Na minha percepção, a gestão já desenvolve muitas ações voltadas ao fortalecimento das relações interpessoais.	Intensificar ações voltadas ao bem-estar e à saúde mental dos profissionais e estudantes.	–

Fonte: elaborada pela autora, 2026.

Figura 7.
Categoria: Docentes

CATEGORIA: DOCENTES					
Nº	QUESTÃO	RESPOSTAS POR PARTICIPANTE			RESPOSTAS GERAIS (QUESTÕES OBJETIVAS)
		P1	P2	P3	
1	Em sua percepção, como você avalia as relações interpessoais entre estudantes, professores, equipe gestora e demais profissionais na escola?	As relações interpessoais entre estudantes, professores, equipe gestora e demais profissionais na escola são excelentes.	Avalio como positivas, com pequenos conflitos naturais no ambiente escolar.	As relações são, de modo geral, boas, mas ainda há dificuldades que precisam ser superadas para melhorar a convivência.	
2	Você considera que a gestão escolar atua de forma efetiva na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente de respeito e boa convivência entre todos os membros da comunidade escolar?	Concordo totalmente.	Concordo totalmente.	Concordo totalmente.	
3	De acordo com sua experiência na escola, quais são os conflitos ou dificuldades de relacionamento interpessoal que você observa com maior frequência no cotidiano escolar?	• Falta de respeito entre os alunos; • Desrespeito entre os alunos e o professor; • Desrespeito entre os alunos.	• Desrespeito com os funcionários e professores; • Alunos não aceitarem regras e limites; • Desentendimentos entre professores e alunos.	• Falta de respeito com os profissionais; • Desinteresse constante dos estudantes; • Pouca empatia entre os estudantes.	–
4	Como você avalia a atuação da gestão escolar na prevenção e mediação desses conflitos? Cite situações, pontos positivos, dificuldades ou sugestões de melhoria.	• Ponto positivo: reunião com as famílias; • Dificuldade: pouca participação das famílias; • Sugestão: maior proximidade da família com a escola.	• Ponto positivo: diálogo com as partes envolvidas e orientação; • Dificuldade: falta de diálogo e assertividade; • Sugestão: mais firmeza na aplicação das regras.	• Ponto positivo: sempre disposta a ajudar; • Dificuldade: impunidade; • Sugestão: ações que incentivem o respeito às relações interpessoais.	–
5	Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas pela gestão escolar para fortalecer as relações interpessoais, prevenir conflitos e promover um ambiente escolar mais acolhedor, colaborativo e respeitoso em uma escola de ensino médio em tempo integral?	• Trabalhar a empatia entre os alunos; • Proporcionar incentivo à participação da família na escola; • Desenvolver ações que incentivem os alunos a estudar mais.	• Palestras com foco no respeito às regras e limites; • Palestras sobre empatia e respeito à sociedade; • Atividades que melhorem a interação entre alunos e professores.	• Palestras motivacionais; • Palestras sobre respeito aos profissionais; • Promover o protagonismo estudantil.	–

Fonte: elaborada pela autora, 2026.

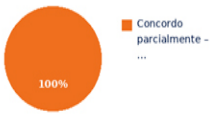
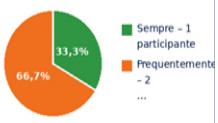
Interpretando os resultados demonstrados na Figura 6, percebemos que os Profissionais de Apoio Escolar, relatam que a gestão tem práticas satisfatórias relacionadas à mediação de conflitos, apesar de apontarem em uma das respostas que existe falta de parceria, entre os funcionários. Sugerem, também, que sejam ampliadas as ações de cuidados com a saúde mental dos profissionais e estudantes.

A figura 7, que sintetiza as respostas da categoria docentes, valora a atuação da gestão escolar na temática objeto de estudo, variando entre excelente e positiva, porém, com algumas dificuldades. Apesar de reconhecer a gestão escolar como ativa nos cuidados das relações interpessoais, reforça a necessidade de maior firmeza na tomada de decisão e sugere maior interação entre professores e estudantes, para a promoção do protagonismo estudantil, com mais ações que evidenciem a empatia e o respeito.

A figura 8 retrata a visão da equipe gestora diante da atuação da gestão escolar, frente ao desafio da mediação de conflitos. Ao ser questionada em relação às diretrizes da rede sobre a mediação de conflitos, a equipe gestora não está totalmente satisfeita, mas que busca institucionalizar as medidas orientadas pela SEDUC-PI; porém, apesar disso, muitas ainda são as situações causadoras de conflitos, como infrequência dos estudantes, falta de empenho da equipe administrativa, o uso de drogas, dentre outros.

Na figura 9, a equipe gestora reforça, por meio das suas respostas, a necessidade de melhor instrumentalização para as práticas educativas de mediação de conflitos e amplia a discussão, sugerindo medidas por partes dos órgãos gerenciais, como: formação continuada em comunicação não-violenta, fortalecimento das práticas que trabalhem as competências socioemocionais e até a presença mais efetiva da Polícia Militar nas escolas.

Figura 8.
Categoria: Equipe Gestora (parte 1)

CATEGORIA: EQUIPE GESTORA					
Nº	QUESTÃO	RESPOSTAS POR PARTICIPANTE			RESPOSTAS GERAIS (QUESTÕES OBJETIVAS)
		P1	P2	P3	
1	**Em sua avaliação, as diretrizes e orientações da Rede Estadual de Ensino do Piauí oferecem suporte suficiente para que a equipe gestora desenvolva ações de prevenção e mediação de conflitos na escola?**	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	
2	**Com que frequência a gestão escolar promove ações institucionais voltadas à prevenção e à mediação de conflitos, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI)?**	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	Resultado geral do formulário; o documento não identifica a alternativa marcada por cada participante.	
3	**Na sua percepção, quais são os principais conflitos enfrentados pela gestão escolar no contexto do ensino médio em tempo integral e quais fatores mais contribuem para sua ocorrência?**	Apelidos e falas sobre a aparência ou especificidade de colegas, gerando desavenças.	Discussões entre alunos; problemas familiares que refletem na vida escolar; drogas; falta de respeito com docentes ou servidores da escola; porte de material que pode ser usado como arma branca.	Falta de bom relacionamento interpessoal e falta de empenho da equipe administrativa; infrequência e desinteresse de parte dos estudantes por falta de acompanhamento familiar; conflitos com famílias que questionam a rotina e os protocolos de segurança da escola por desconhecerem as normas; professores e gestores sobrecarregados e, por vezes, desmotivados pela pressão por resultados e pelas inúmeras demandas; dificuldade de gestão do tempo e da rotina.	–

Fonte: elaborada pela autora, 2026.

Figura 9.
Categoria: Equipe Gestora (parte 2)

CATEGORIA: EQUIPE GESTORA					
Nº	QUESTÃO	RESPOSTAS POR PARTICIPANTE			RESPOSTAS GERAIS (QUESTÕES OBJETIVAS)
		P1	P2	P3	
4	**Como as diretrizes, orientações e programas da Rede Estadual de Ensino do Piauí contribuem para subsidiar o trabalho da equipe gestora na prevenção e mediação de conflitos? Quais aspectos considera mais relevantes e quais ainda necessitam ser fortalecidos?**	Ideia clara do que fazer em cada caso de conflito. A ficha de ocorrência do Mobieducme ajuda muito, porém é necessário inserir novos códigos e orientar o que fazer depois.	A regulamentação das ações voltadas para a mediação de conflitos ajuda no dia a dia e dá suporte à ação de protocolos oficiais quando há uma situação de conflito na instituição.	Programas de educação integral; gestão participativa; protagonismo estudantil; conselhos escolares e grêmios; equipes multiprofissionais; salas de AEE; Programa de Saúde Digital; formações continuadas. Necessita fortalecer: presença mais frequente de equipes multiprofissionais, com psicólogos e assistentes sociais; formação específica sobre mediação de conflitos; parceria escola-família-comunidade; recursos e metodologias para situações complexas relacionadas à saúde mental e às violências.	–
5	**Considerando sua experiência como gestor(a), que estratégias institucionais poderiam ser implementadas ou aperfeiçoadas pela gestão escolar e pela Rede Estadual de Ensino para fortalecer a cultura de diálogo, a mediação de conflitos e a convivência democrática na escola de tempo integral?**	Um instrumental institucionalizado sobre como proceder em cada ocorrência.	Presença mais ativa da Polícia Militar na escola, contribuindo para a disseminação de informações relevantes na prevenção de conflitos. Campanhas voltadas para a comunidade escolar, com ênfase na família.	Ampliar a formação continuada em comunicação não violenta, práticas restaurativas, inteligência emocional e mediação de conflitos; criar espaços permanentes de escuta e participação, como assembleias, rodas de conversa, grêmios e conselhos; instituir protocolos de mediação para indisciplina, bullying, discriminação e outras violências, priorizando ações	–

Fonte: elaborada pela autora, 2026.

Considerações finais

Concluímos, *a priori*, ressaltando a importância da temática, nos dias atuais, reconhecendo o papel da gestão escolar na construção de relações interpessoais respeitosas, éticas, que promovam a convivência democrática, principalmente para que a escola cumpra com as suas finalidades, que não sejam apenas educacionais, mas que também seja espaço de construção da cidadania.

A gestão escolar, ao assumir a mediação dialógica como um compromisso inegociável, vai ao encontro do cumprimento da escola em sua função social mais profunda: a formação integral de cidadãos éticos, tolerantes e preparados para a pluralidade do mundo contemporâneo. O tempo estendido, longe de ser um mero peso na rotina dos adolescentes, converte-se em um laboratório cívico privilegiado para o exercício diário da alteridade e da democracia.

Quando os jovens aprendem a solucionar suas divergências de forma pacífica no microcosmo escolar, eles incorporam uma competência inestimável que levarão para além dos muros da instituição. Dessa forma, a gestão que investe corajosamente no diálogo constrói muito mais do que uma escola harmônica; ela lança as bases para uma sociedade futura estruturalmente mais justa, pacífica e solidária.

Reconhecemos que, em tempos de tanta inovação e transformações sociais, os desafios de ser gestor escolar são imenso. As demandas em prol da produção de conhecimento perpassam desde o pedagógico, o administrativo, o financeiro até o gerenciamento de comportamentos e o cuidado com as relações interpessoais, de forma a satisfazer o papel social da educação.

O fato de termos realizado a pesquisa em uma escola de Tempo Integral talvez tenha trazido um elemento que potencializa as possiblidades e probabilidades de ocorrências conflituosas, pelo fato de todos estarem em uma jornada de tempo de no mínimo 7 (sete) horas diárias.

O estudo trouxe para nós uma visão mais ampliada sobre o tema. Entendendo que o Estado do Piauí tem as suas diretrizes para as instituições de ensino, ainda que muito recente, o fato de ter normatizado as práticas educativas de mediação não é determinante que os conflitos estejam presentes no cotidiano escolar. Foi possível perceber que, apesar de

ter respaldo documental, as escolas estaduais ainda precisam de reforços, inclusive nas equipes multiprofissionais e comitês de mediação de conflitos.

Nos restou a certeza de que há muito ainda a ser revelado a partir desse tema; porém, é indiscutível a importância de termos gestores escolares que, além de conhecerem os dispositivos legais sobre o tema, exercitem nas suas práticas mais banais, dentro da sua função, a efetividade da mediação de conflitos. A mediação de conflitos também está a serviço da garantia de aprendizagem. Os ambientes nos quais os pares não são ouvidos, em que as decisões são unilaterais e em que não há a participação da comunidade escolar, com corresponsabilização e pertencimento, não geram desenvolvimento.

Nosso ensejo é que o presente estudo seja semente para a busca de novos conhecimentos e que, como contributo, faça parte de um novo olhar sobre as dimensões intrínsecas à função das equipes que fazem a gestão das escolas de modo genérico, e que as sugestões apresentadas tornem a gestão escolar um espaço de institucionalização da mediação de conflitos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 24 jun. 2026.

CHRISPINO, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. **Importância da mediação de conflitos no ambiente escolar**. Respeitar é Preciso! CEDOC – Observatório de Educação. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/. Acesso em: 25 jun. 2026.

LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, jan./jun. 2009.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2016.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa SEDUC-PI nº 07/2016**. Teresina: SEDUC-PI, 2016. Disponível em: https://seduc.pi.gov.br/. Acesso em: 25 jun. 2026.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SEDUC-PI/GSE nº 295/2021**. Teresina: SEDUC-PI, 2021. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20190228. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA NETO, C. M. da. **3 atitudes do gestor inovador**, 2020. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2309/3-atitudes-do-gestor-inovador. Acesso em: 4 out. 2025.

SILVA NETO, C. M. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em ação**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 49-59, 2001. Disponível em: http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=49. Acesso em: 17 out. 2025.

CAPÍTULO 22

A educação profissional e tecnológica nas prisões: processo de qualificação para o mundo do trabalho e possibilidade de ressocialização

Márcia Regina Pereira de Souza
Pedro Henrique Cavendish Schimmelpfeng

Introdução

O acesso universal à educação configura-se como prerrogativa fundamental inerente à dignidade da pessoa humana e constitui um dos principais alicerces para o desenvolvimento do cidadão. Consolidada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação transcende a dimensão meramente instrucional, assumindo papel estratégico na formação integral do sujeito e na garantia de participação na comunidade.

Sob uma perspectiva crítica e social, a amplitude do direito à educação pressupõe que nenhum indivíduo pode ser excluído dos processos educativos, nem mesmo aqueles em situação de privação de liberdade (Saviani, 2018). Corroborando com essa ideia, Gadotti (2009) defende esse direito quando afirma que "ninguém pode ser cidadão enquanto existirem não cidadãos." E foi em favor do exercício da cidadania e da garantia dos direitos das pessoas em conflito com a lei, sob uma perspectiva humanitária e solidária, que foram estabelecidas legislações e diretrizes de políticas públicas como as Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos, conhecidas como Regras de Mandela (ONU, 1955). No Brasil, existe a LEP – Lei de Execução Penal – (Brasil, 1984) que estabelece a assistência educacional a essas pessoas, prevendo instrução escolar e formação profissional. Esta lei, quase três décadas após sua promulgação, passou a reconhecer a possibilidade de remição parcial da pena por meio das atividades educacionais, ampliando um direito que, até então, restringia-se ao exercício laboral (Brasil, 2011).

Não obstante, é principalmente a Constituição Federal que assegura a educação como direito de todos, ao estabelecer, em seu artigo 205, que esta deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Com vistas a orientar o desenvolvimento da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação 2026–2036 (Brasil, 2026a), as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010) e o Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade do Sistema Prisional 2025–2028 (Distrito Federal, 2025, p. 11) estabelecem, entre seus objetivos, a promoção do respeito e da atenção à diversidade, "com o intuito de combater a discriminação e de permitir a inclusão do maior número de interessados nas atividades educacionais desenvolvidas". Porém, não se trata "apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribua para a restauração da [autoestima] e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade" (UNESCO, 2006, p. 14), é preciso buscar uma educação integral: desenvolvimento pleno do indivíduo, atuação cidadã e preparação para o mundo do trabalho.

Diante desse cenário enquadrado nos centros de detenção, é que se lança luz sobre um recorte da situação para o debate que é a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A EPT apresenta sua principal fundamentação legal na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), especificamente no artigo 37, § 3º, é defendido que a "educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional", por entender que há uma fundamentação consistente nos âmbitos legal e social, mas orientada, sobretudo, por princípios éticos. A oferta de educação profissional no sistema prisional oferece aos detentos uma possibilidade concreta de ressocialização, pois ao aprenderem uma profissão, eles adquirem novas habilidades, têm mais chance de inserção no mundo do trabalho e, com isso, é reduzida a possibilidade de reincidência. É inconteste que a educação é um caminho para a inclusão e a redução das desigualdades. A partir dessas práticas, a educação nos presídios se alinha a uma visão mais ampla de direitos, dignidade e transformação por meio do conhecimento. "De fato, precisamos repensar a aprendizagem para formar trabalhadores não apenas mais produtivos,

mas, sobretudo, capazes de contribuir para a qualidade de vida profissional e comunitária ao seu redor" (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 58).

Um dos pilares de oferta da EPT é a ideia de formação integral, que articula conhecimento técnico com desenvolvimento humano e crítico, autonomia intelectual e emancipação política, bases dos princípios defendidos por Novo (2021) quando afirma que a "extensão dos serviços de educação a grupos historicamente marginalizados – como as pessoas privadas de liberdade – é, portanto, parte essencial na luta pela afirmação dos Direitos Humanos em sua universalidade".

Assim, investigar essa temática torna-se pertinente tanto do ponto de vista social, quanto científico, numa busca por ampliar o debate sobre políticas públicas educacionais e suas implicações no processo de reintegração de ex-detentos(as). Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar como a EPT no sistema prisional brasileiro se configura como estratégia de ressocialização, apesar de enfrentar barreiras à inserção no mundo do trabalho, a exemplo dos estigmas sociais, que contribuem para a produção de juízos depreciativos. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de legislação educacional e penal, documentos institucionais e literatura científica relacionada à educação prisional, à Educação Profissional e Tecnológica e aos processos de reintegração social.

Para isso, este estudo foi estruturado em dois temas: no primeiro, será abordada a importância da oferta de educação nos espaços prisionais, sob a perspectiva da promoção de um processo de ressocialização integral da pessoa apenada, visando à redução da reincidência. No segundo tema, há uma abordagem sobre a dicotomia entre mercado de trabalho, conceituado no aspecto essencialmente mercadológico e econômico; e mundo do trabalho, termo de natureza social, cultural e subjetiva, em consonância com a dualidade do conceito de educação profissional em vez de profissionalizante. Concomitantemente aos dois temas, são discutidas possíveis lacunas que barram aspectos da ressocialização e reinserção do egresso do sistema penitenciário.

22.1. Educação emancipatória: o caminho das trajetórias escolares e sobretudo das trajetórias humanas

Apesar do reconhecimento legal da educação prisional, estudos mostram que a mera institucionalização de um direito não se equipara à sua efetiva concretização, uma vez que a garantia formal não assegura, por si só, as condições necessárias para sua concretização na vida dos sujeitos. Corroborando com a ideia, Jinkings (2008, p. 11) reflete: "o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos".

Segundo os dados do Levantamento de Informações Penitenciárias, 2º semestre de 2025 (Brasil, 2026b, p. 12, 52 e 86), em nosso país são 727.895 pessoas privadas de liberdade. Dentre toda a população carcerária, menos de 21% estão matriculados nas unidades de ensino nos espaços penais. Dos que fizeram a declaração de raça, mais de 70% se reconhecem cidadãos não brancos e 61,73% estão no grupo que não chegou a frequentar o ensino médio. Essa porcentagem está bem acima dos indicadores nacionais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os quais apontam que 56,5% se declaram não brancos e 39,1% pertencem ao grupo de indivíduos sem escolarização formal ou com escolaridade restrita ao ensino fundamental. Estamos diante do retrato da maioria dos detentos, são "produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, [...] seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de 'marginais', 'bandidos', duplamente excluídos, massacrados, odiados" (Onofre, 2007, p. 12, grifos do autor).

O contexto prisional distingue-se por sua especificidade, evidenciando necessidades educacionais particulares, portanto os professores precisam estar instrumentalizados para avançar nas próprias compreensões de suas práticas educativas. O eixo central dessa reflexão é construir saberes que promovam a cidadania de liberdade, não uma teoria descontextualizada dessa realidade como explica Onofre (2017)

> [...] para as pessoas em privação de liberdade, aprender a ler e escrever (mesmo que bilhetes) significa libertar-se da dependência do colega de cela, que assume o papel de escriba e conhecedor de uma intimidade familiar que, por vezes, fragiliza

> o indivíduo. Tal situação significa "dívida" ao colega de cela, e, na prisão, dívida significa submissão e risco. (grifos do autor).

O ser humano possui percursos sociais diferentes, muitos desses caminhos escolares se tornaram inviáveis e alguns dos direitos mais básicos foram negados a essas pessoas. Esse é um dos fundamentos para que a educação ofertada nas unidades prisionais seja a metodologia da EJA – Educação de Jovens e Adultos – por se tratar da modalidade de ensino que melhor atende às necessidades desse contexto. De acordo com Arroyo (2005), não são apenas "lacunas escolares", mas "lacunas a que a sociedade os condena". O autor afirma que esses jovens carregam vivências escolares que foram interrompidas e essa fragmentação muitas vezes se contrapõe à linearidade do pensar e do fazer pedagógico tradicional. São trajetórias coletivas marcadas pela negação de direitos, pela exclusão e pela marginalização; e é por isso que a EJA deve ser vista como reparação histórica e concebida como uma política afirmativa direcionada à garantia e à materialização de direitos.

Espera-se que o professor mobilize diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas porque a docência constitui-se em uma prática social historicamente situada e eticamente comprometida, não sendo possível exercê-la assumindo uma postura equidistante. É inconteste a necessidade de se considerar as dimensões extracognitivas do processo educativo, que ultrapassam o conhecimento formal e envolvem aspectos como poder, ideologia, interesses econômicos e contexto social, de modo a promover uma educação emancipatória. Nessa perspectiva, em consonância com Paulo Freire e Moacir Gadotti, compreende-se que toda prática educativa é atravessada por escolhas políticas que expressam concepções de sujeito, conhecimento e sociedade, exigindo do professor consciência crítica de seu papel formador, bem como a defesa de uma educação inclusiva e socialmente referenciada, articulada à luta por outros direitos sociais.

A educação, quando assegurada como direito e efetivada por meio de políticas públicas inclusivas, constitui um importante fator de transformação social no contexto prisional, contribuindo para a redução da reincidência criminal e para o fortalecimento dos processos de ressocialização. Essa relação é corroborada por estudos como o de Ucelli e Jacob (2023), que evidenciam que a participação em programas educacionais no sistema prisio-

nal está associada à diminuição dos índices de reincidência, reforçando a necessidade de ampliação da oferta de educação e qualificação profissional ressocializadora prevista na legislação brasileira.

Pesquisas realizadas em outros países, indicam que, embora múltiplos fatores influenciem o êxito de pessoas egressas do sistema prisional, o acesso à educação e à qualificação profissional destaca-se como um dos principais elementos associados ao sucesso dos processos de reintegração social. Nesse sentido, Davis *et al.* (2013), em estudo norte-americano, evidenciam a redução dos índices de reincidência criminal entre participantes de programas educacionais, tanto acadêmicos quanto de formação profissional. Os autores ressaltam que esses achados subsidiam a aplicação responsável de recursos públicos em programas educacionais baseados em evidências, concluindo que a educação prisional constitui um investimento consistente, capaz de favorecer a reconstrução das trajetórias de vida e ampliar suas possibilidades de reintegração social.

Os estudos indicam que o acesso à educação e ao trabalho no contexto do cárcere contribui para a reconstrução da autoestima, o fortalecimento da identidade social e a elaboração de novos projetos de vida, em oposição à reincidência criminal e em direção à reintegração social. Nesse sentido Góes e Lopes (2022), numa pesquisa bibliográfica, de método qualitativo, em nível descritivo, ressaltam que as práticas educativas ultrapassam os limites da escolarização formal, articulando-se a outras ações institucionais voltadas ao fortalecimento da cidadania e aos processos de reinserção social das pessoas privadas de liberdade, corroborando com Santos e Guimarães (2025)

> [...] a defesa da escola unitária aplicada ao sistema prisional é para que essa se desvele como um instrumento crucial para a transformação social e a emancipação das pessoas privadas de liberdade. Essa abordagem enfatiza não apenas a instrução formal, mas também a promoção de uma consciência crítica, incentivando a participação ativa dos indivíduos no seu processo educacional, aspectos cruciais para legitimar os discursos de "reabilitação" e "reintegração" dessas pessoas na sociedade. (grifos do autor).

Cabe destacar que o conceito de ressocialização não está isento de críticas. Parte da literatura questiona a ideia de que indivíduos privados de

liberdade necessitariam ser novamente socializados, uma vez que muitos deles já ingressaram no sistema prisional após trajetórias marcadas pela exclusão social, pela precarização das condições de vida e pela negação de direitos fundamentais (Arroyo, 2005; Onofre, 2007). Nessa perspectiva, mais do que "ressocializar", trata-se de criar condições para a reconstrução de projetos de vida, para o exercício da cidadania e para o acesso efetivo a oportunidades educacionais e profissionais historicamente negadas. Tal compreensão aproxima-se das concepções de educação emancipatória defendidas por Freire (2021), para quem os processos educativos devem contribuir para a superação das condições de opressão e para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Ainda assim, opta-se neste trabalho pela utilização do termo ressocialização em razão de sua ampla presença na legislação e nas políticas públicas brasileiras, compreendendo-o não como simples adaptação às normas sociais vigentes, mas como um processo de ampliação de direitos, fortalecimento da cidadania e reintegração social mediado pela educação (Julião, 2011).

22.2. Educação profissional e Mundo do trabalho – enfrentamento da exclusão e da invisibilidade

A educação destinada aos apenados possui dupla dimensão: constitui um direito humano e social e, simultaneamente, possibilita a remição da pena. Nessa direção, Julião (2011) sustenta que o debate já não se restringe ao reconhecimento desse direito, mas à consolidação de práticas, programas e políticas educacionais. Ele observa, ainda, que as discussões sobre execução penal frequentemente restringem o trabalho à função de profissionalização. Em sentido diverso, a EPT orienta-se pela formação integral, ampliando as possibilidades de desenvolvimento pessoal, inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania.

Neste estudo, adota-se a distinção entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. O primeiro compreende as dimensões sociais, históricas, culturais e educativas do trabalho humano, reconhecendo seu potencial formativo para a compreensão e transformação da realidade. O segundo refere-se às relações de emprego, à oferta e à demanda de mão de obra e às dinâmicas econômicas que regulam sua organização. Essa diferenciação é fundamental para compreender a concepção de EPT adotada neste trabalho.

Desde a promulgação da LDB (Brasil, 1996), a educação profissional passou a ser compreendida como distinta de uma formação meramente profissionalizante, pois sua finalidade ultrapassa a capacitação técnica para funções específicas e orienta-se à formação dos sujeitos para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a EPT busca articular as demandas econômicas sem subordinar o processo educativo à lógica do mercado. Como afirma Jinkings (2008, p. 11-12), "o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais [...], mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil".

No âmbito das pesquisas sobre educação e mundo do trabalho, Frigotto (2001), Ciavatta (2019) e Ramos (2016) convergem na compreensão de que a educação profissional ultrapassa a lógica instrumental de preparação para o mercado de trabalho, assumindo o compromisso com a formação humana integral, de caráter omnilateral. Tal perspectiva busca promover a autonomia intelectual e a consciência crítica dos sujeitos, favorecendo sua atuação no trabalho e sua capacidade de compreender e transformar a realidade social.

A consolidação da EPT no sistema prisional brasileiro acompanhou o reconhecimento da educação como direito das pessoas privadas de liberdade e como elemento estratégico dos processos de reintegração social. Nesse percurso, diferentes iniciativas contribuíram para fortalecer a articulação entre os sistemas educacional e penitenciário e ampliar a presença da temática nas políticas públicas nacionais. Entre elas, destaca-se o projeto *Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras* (UNESCO, 2006), que constituiu marco na construção das políticas de educação prisional. Voltado ao enfrentamento de realidades de exclusão e invisibilidade, o projeto influenciou alterações na LEP (Brasil, 2011), a formulação das bases da política nacional de educação nas prisões e a elaboração das Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade (Brasil, 2010), além de conferir maior visibilidade à temática.

Posteriormente, as políticas educacionais passaram a enfatizar de forma mais explícita a integração entre escolarização e qualificação profissional. Essa orientação materializa-se em iniciativas que articulam educação básica e formação para o mundo do trabalho, reconhecendo que a reinte-

gração social demanda oportunidades concretas de desenvolvimento humano e profissional. Nessa perspectiva, programas como a EJA Integrada à EPT (Brasil, 2021) incorporam a educação profissional como eixo estruturante da política educacional no cárcere. A implementação dessas diretrizes pode ser observada em experiências desenvolvidas pelos Institutos Federais. Em Linhares (ES), por exemplo, são realizadas feiras científicas, produções audiovisuais e projetos de comunicação, entre os quais se destaca a Rádio Voxx. Mais do que instrumentos de qualificação profissional, essas experiências ampliam espaços de participação, favorecem o desenvolvimento da autonomia e contribuem para a formação integral dos estudantes. Segundo Gomes (2025), seu propósito é assegurar propostas educativas voltadas à autonomia, possibilitando o exercício de atividades profissionais com maior independência.

Outro aspecto relevante refere-se à continuidade das ações educativas após o cumprimento da pena. A literatura demonstra que os processos de reinserção social tendem a apresentar melhores resultados quando acompanhados por oportunidades de formação e inserção laboral também no período pós-prisional. Nesse contexto, o Projeto Alvorada (Brasil, 2026c) busca assegurar a continuidade dos percursos formativos iniciados durante o encarceramento, articulando qualificação profissional, geração de renda e incentivo ao empreendedorismo por meio de parcerias com Institutos Federais.

Diversos projetos voltados aos egressos buscam conectar essa população a oportunidades de trabalho, promovendo geração de renda e ampliando as possibilidades de reintegração social. Embora sejam frequentemente associados a benefícios como valorização pessoal, ocupação produtiva e sensação de recomeço, estudos apontam desafios que comprometem sua consolidação, entre eles a oferta limitada de vagas, a precariedade dos vínculos laborais, o estigma social e práticas discriminatórias nos processos de admissão. Ao analisar o Programa Ressocializa-DF (Distrito Federal, 2022), Oliveira (2025) argumenta que o estigma não constitui apenas um obstáculo moral, mas um elemento que potencializa fragilidades estruturais e pessoais. Seus resultados indicam que a reintegração social efetiva não depende exclusivamente da oferta de educação ou emprego, mas da articulação entre diferentes políticas públicas e do envolvimento da sociedade na reconstrução das trajetórias dos egressos.

Não obstante os avanços promovidos por essas iniciativas, sua eficácia tende a ser comprometida pela persistência de processos de estigmatização dos egressos do sistema prisional. A rotulação social constitui fator que restringe as oportunidades e dificulta a reintegração, interferindo nos processos de subjetivação mesmo diante de trajetórias educativas voltadas à emancipação e à qualificação. A efetividade dessas políticas depende, portanto, não apenas da oferta de educação e trabalho, mas também da superação das barreiras sociais que limitam o reconhecimento dos egressos como sujeitos de direitos. Como lembra Freire (2021, p. 58), trata-se dos "demitidos da vida". Torna-se necessária a construção de políticas e ações voltadas ao enfrentamento da discriminação e do preconceito, garantindo condições efetivas para o exercício da cidadania e para a inclusão social desses sujeitos.

Considerações finais

A análise realizada permitiu compreender que a EPT no sistema prisional constitui uma importante estratégia de efetivação do direito à educação e de promoção dos processos de reintegração social das pessoas privadas de liberdade. Verificou-se, ainda, que ela não deve ser compreendida apenas como instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, mas como um processo formativo orientado pela perspectiva da formação humana integral. A articulação entre educação, trabalho, cidadania e desenvolvimento crítico dos sujeitos possibilita ampliar as condições de autonomia e participação social, contribuindo para a finalidade ressocializadora da pena. Nessa perspectiva, o conceito de mundo do trabalho revela-se mais abrangente, permitindo compreender a atividade laboral como dimensão constitutiva da existência humana e como princípio educativo capaz de favorecer processos de emancipação.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro contemple um conjunto significativo de dispositivos que asseguram esse direito, os dados apresentados evidenciam a persistência de uma distância entre as garantias normativas e sua concretização no cotidiano dessas unidades. O número de apenados contemplados por esses programas ainda é pequeno. Porém, não basta só a ampliação da oferta, é necessária também uma atuação cooperativa de instituições e sociedade civil, num esforço conjunto fundamental

para enfrentar trajetórias históricas de exclusão e processos de estigmatização que incidem sobre os egressos do sistema prisional.

Diante das reflexões apresentadas, evidencia-se a necessidade de novas pesquisas que contemplem análises empíricas sobre a implementação e os resultados das políticas de educação profissional no sistema prisional. Tais estudos poderão fornecer subsídios relevantes para o aprimoramento das práticas institucionais e das estratégias de reintegração social. Além disso, torna-se fundamental incorporar a perspectiva dos professores que atuam nesse contexto, uma vez que suas experiências, desafios e percepções podem contribuir significativamente para a compreensão das potencialidades e dos limites da EPT ofertada às pessoas cerceadas de liberdade.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 julho 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 2/2010. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: Lei nº 12.433/2011. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 226, p. 83, 2 dez. 2021. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-962-2021-12-01.pdf. Acesso em: 12 junho 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório de Informações Penitenciárias – 2º semestre de 2025. Brasília: MJSP, 2026b. Disponível em: Relatório SISDEPEN 2025/2º semestre. Acesso em: 18 maio 2026. Parte superior do formulário

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN). Projeto Alvorada. Brasília, 2026c. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/projeto-alvorada. Acesso em: 12 junho 2026.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. Revista Trabalho Necessário, [S. l.], v. 17, n. 32, p. 132–149, 2019. DOI: 10.22409/tn.17i32.p28306. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306. Acesso em: 31 maio 2026.

DAVIS, L. M.; BOZICK, R.; STEELE, J. L.; SAUNDERS, J.; MILES, J. N. V. Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2013. Disponível em: RAND Corporation – RR266. Acesso em: 17 junho 2026.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 43.824, de 7 de outubro de 2022. Cria o Programa Ressocializa-DF, dirigido aos sentenciados do Sistema Penitenciário do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 10 out. 2022. Disponível em: Programa Ressocializa-DF. Acesso em: 18 maio 2026.

DISTRITO FEDERAL. DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal. Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade: quadriênio 2025-2028. Brasília: SEEDF/SEAPE, 2025. Disponível em: Portal Gov.br – Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do DF. Acesso em: 16 maio 2026.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 77. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: Revista Perspectiva (UFSC). Acesso em: 31 maio 2026.

GADOTTI, M. Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível /Moacir Gadotti. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GÓES, A; LOPES, J. V. C. Educação profissional prisional: egressos ressocializados e reincidentes e sua (re)inserção no mercado de trabalho: Educação profissional prisional: egressos ressocializados e reincidentes e sua (re)inserção no mercado de trabalho. Revista Brasileira de

Desenvolvimento, **[S. l.]** , v. 9, pág. 63015–63031, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n9-174. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/52270. Acesso em: 29 maio 2026.

GOMES, C. A. Trabalho e Educação: conhecendo histórias de vidas para o reconhecimento de saberes de sujeitos da EJA integrada à EPT em situação de privação de liberdade. 2025. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6620. Acesso em: 12 junho 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: IBGE – Cor ou raça da população brasileira. Acesso em: 25 maio 2026.

JINKINGS, I. Apresentação. *In* MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.

JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como programas de "reinserção social". In: LOURENÇO, A. S., and ONOFRE, E. M. C., eds. O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2011, pp. 191-222. ISBN: 978-85-7600-296-3. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788576002963.0010. Acesso em: 17 maio 2026.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

NOVO. B. N. A importância da educação prisional para a recuperação de detentos no Brasil e na Espanha. 2021. Disponível em: https://emporiododireito.com.br/leitura/a-importancia-da-educacao-prisional-para-a-recuperacao-de-detentos-no-brasil-e-na-espanha. Acesso em: 22 abril 2026.

OLIVEIRA, C. E. Reintegração social: uma análise qualitativa comparativa entre casos do Programa Ressocializa DF. 2025. 152 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, 2025. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/20226. Acesso em: 18 maio 2026.

ONOFRE, E. M. C., ed. A educação escolar entre as grades [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2007, 160 p. ISBN: 978-85-7600-368-7. https://doi.org/10.7476/9788576003687. Acesso em: 26 maio 2026.

ONOFRE, E. M. C. A escola na prisão: caminhos e ousadias na formação de professores | Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 169–181, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285. Acesso em: 30 abril 2026.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

ONU. Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955.

RAMOS, M. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. Educere et Educare, Cascavel, v. 11, n. 23, 2016. Disponível em: Educere et Educare (UNIOESTE). Acesso em: 31 maio 2026.

SANTOS, V. R. R. dos; GUIMARÃES, E. R. Concepções de Trabalho e Educação nos Normativos que Regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica em Prisões. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 25, p. e16868, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.16868. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16868. Acesso em: 05 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Autores associados, 45ª ed., 2018.

UCELLI, H.; JACOB, A. O papel da educação na redução da reincidência criminal e na reintegração social de detentos. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v12, 2023. ISSN 2178-6925. DOI: 10.61164/rmnm.v12i1.1721. Disponível em: https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/1721. Acesso em: 29 maio 2026.

UNESCO. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Governo Japonês, 2006. Disponível em: http://dspace.mj.gov.br/handle/1/11442. Acesso em: 19 maio 2026.

CAPÍTULO 23

John Paul Lederach: reflexões sobre Resolução e Transformação de Conflitos

Márcio Teixeira de Souza
Alexandre Anselmo Guilherme

Introdução

Os conflitos fazem parte da convivência humana e estão presentes diariamente nos diferentes espaços sociais, especialmente no ambiente escolar. Em escolas, estudantes, educadores e famílias compartilham experiências, valores, expectativas e interesses que, muitas vezes, podem gerar divergências e tensões. Nesse contexto, compreender o conflito apenas como um problema a ser eliminado pode limitar as possibilidades de aprendizagem e crescimento que ele oferece. Assim, com o objetivo de ampliar a compreensão dos conflitos a partir de uma perspectiva diferenciada, este capítulo propõe aprofundar a abordagem de um autor cuja atuação não está diretamente vinculada ao contexto escolar, mas cujas contribuições teóricas oferecem importantes subsídios para a prática educativa. John Paul Lederach é reconhecido internacionalmente por seu trabalho como conciliador, mediador e pesquisador na área da transformação de conflitos e construção da paz. Com mais de duas décadas de experiência, atuou em uma ampla variedade de contextos conflituosos, desenvolvendo atividades como consultor, formador e mediador, tanto em organizações quanto em comunidades. Suas teorias sobre resolução e transformação de conflitos, fundamentadas na valorização da cultura e dos saberes locais, exercem significativa influência nos campos da Ciência Política, dos Estudos para a Paz e das Relações Internacionais. A perspectiva da transformação de conflitos, desenvolvida por John Paul Lederach, apresenta uma compreensão mais ampla desse fenômeno. Em vez de enxergar o conflito como uma ameaça à convivência, o autor o reconhece como uma oportunidade para promover mudanças pessoais, relacionais e institucionais. Essa visão é especialmente relevante para a realidade esco-

lar, em que os conflitos podem servir como instrumentos para o fortalecimento do diálogo, da empatia e da construção de relações mais saudáveis.

Ao abordar o conflito de maneira transformativa, a escola passa a valorizar não apenas a resolução imediata das situações problemáticas, mas também a compreensão das causas, dos sentimentos envolvidos e dos padrões de relacionamento que contribuíram para sua ocorrência. Dessa forma, os conflitos deixam de ser vistos apenas como obstáculos à convivência e passam a ser compreendidos como experiências capazes de favorecer o desenvolvimento socioemocional, a Cultura de Paz e a formação integral dos estudantes.

Assim, refletir sobre a transformação de conflitos no contexto escolar torna-se fundamental para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, cooperativos e comprometidos com a construção de uma educação para a paz.

Ao finalizar sua reflexão, Lederach destaca que a perspectiva voltada à resolução de conflitos possui relevância em determinadas situações, especialmente quando não existe a expectativa de continuidade das relações ou a necessidade de preservação dos vínculos entre as partes. Nesse contexto, cabe ao mediador analisar cuidadosamente cada situação para definir a abordagem mais adequada. Quando a opção recai sobre a transformação do conflito, busca-se uma compreensão mais profunda de suas origens, avançando em direção ao núcleo da problemática e considerando aspectos pessoais, estruturais e os padrões relacionais que contribuíram para seu surgimento.

Dessa forma, a postura fundamentada no respeito mútuo e na cooperação, defendida por Lederach e compartilhada por diversos profissionais e comunidades, pode fortalecer a convivência social por meio de mudanças transformadoras nos padrões de relacionamento. Tal perspectiva favorece o desenvolvimento do diálogo, da escuta qualificada e do acolhimento das diferentes sensibilidades, abrindo espaço para soluções criativas e não violentas. Essas competências tornam-se cada vez mais necessárias para a construção de uma sociedade e uma educação que vise a paz.

23.1. Resolução e Transformação de Conflitos: fundamentos teóricos e contribuições para o contexto escolar

Como percebido na introdução, iremos abordar nesse capítulo a teoria de John Paul Lederach, chamada Transformação de conflitos. Ela surge da percepção de que muitos conflitos não são simplesmente problemas que precisam ser encerrados ou administrados. Eles costumam revelar necessidades, injustiças, diferenças de interesses ou dificuldades de relacionamento que já existiam antes do conflito aparecer. Ele afirma que "O conflito é algo normal nos relacionamentos humanos, e o conflito é um motor de mudanças" (Lederach, 2012, p. 17). Para Lederach, o conflito não deve ser visto apenas como algo negativo que precisa desaparecer o mais rápido possível. Em vez disso, ele pode ser entendido como uma oportunidade para identificar questões mais profundas e promover mudanças significativas nas pessoas, nos relacionamentos e até nas estruturas sociais envolvidas.

> Ao invés de ter o conflito como ameaça, devemos entendê-lo como uma oportunidade para crescer e aumentar a compreensão sobre nós mesmos, ou outros e nossa estrutura social. Os conflitos nos relacionamentos de todos os níveis são o modo que a vida encontrou para nos ajudar a parar, avaliar e prestar atenção. Uma forma de conhecer verdadeiramente nossa condição humana é reconhecer o dom que o conflito representa em nossa vida (Lederach, 2012, p. 31).

Diferentemente da lógica da resolução de conflitos, que busca encontrar uma solução para o problema apresentado, a transformação de conflitos procura compreender o que está por trás da situação. O foco não está apenas em chegar a um acordo, mas em promover mudanças que reduzam as causas que deram origem ao conflito. Nessa perspectiva, o conflito é visto como um processo capaz de gerar crescimento, aprendizagem e transformação. O objetivo não é eliminar as divergências, mas criar condições para que elas sejam tratadas de forma construtiva, fortalecendo relações, ampliando a compreensão entre as pessoas e favorecendo mudanças duradouras.

Em termos simples, a transformação de conflitos propõe perguntar não apenas "Como resolver este problema?", mas principalmente "O que este conflito está revelando e o que precisa mudar para que a situação

melhore de forma duradoura?". Assim, o conflito deixa de ser apenas algo a ser solucionado e passa a ser uma oportunidade de transformação das pessoas, das relações e dos contextos em que elas vivem.

Ao longo desse texto, pode surgir a impressão de que a transformação de conflitos ocorre de maneira linear e idealizada, como se os resultados previstos fossem alcançados sem dificuldades. Entretanto, essa perspectiva desconsidera a complexidade de muitos conflitos, especialmente daqueles que se encontram profundamente enraizados em determinadas comunidades e relações sociais. Por essa razão, é importante reconhecer que a transformação de um conflito nem sempre é um processo simples; ao contrário, frequentemente exige tempo, empenho e disposição dos envolvidos para enfrentar questões que se desenvolveram ao longo de anos.

Observa-se que grande parte da literatura sobre resolução de conflitos concentra sua atenção nos problemas apresentados e na busca por soluções imediatas, voltadas para resultados de curto prazo e para a aplicação de técnicas de negociação adequadas à situação específica. A abordagem transformativa, por sua vez, amplia esse olhar ao considerar não apenas o conteúdo do conflito, mas também o contexto em que ele se desenvolve, dando especial atenção aos padrões de relacionamento entre as partes.

Enquanto a resolução de conflitos direciona seus esforços para o enfrentamento dos sintomas mais visíveis da crise e para a restauração das relações afetadas, a transformação compreende o conflito como uma oportunidade de analisar de forma mais profunda os sistemas de interação e as dinâmicas relacionais que lhe deram origem. Dessa forma, busca atender às demandas do presente sem perder de vista os padrões, estruturas e modelos de relacionamento que sustentam e reproduzem os conflitos ao longo do tempo (Lederach, 2012).

> É preciso uma visão de longo prazo, que enxergue além das ansiedades provocadas pelas necessidades mais recentes. A transformação busca ativamente uma abordagem que seja sensível à crise, ao invés de uma abordagem movida pela crise. O impulso de resolver nos leva a oferecer no curto prazo um alívio para a dor e a ansiedade através da negociação de respostas aos problemas urgentes. Essas respostas podem ou não abordar o contexto e os padrões mais profundos dos relacionamentos que geram o problema (Lederach, 2012, p. 46).

A transformação de conflitos não está desassociada da resolução de conflitos; muito pelo contrário: ela integra as contribuições, perspectivas e abordagens propostas pela linguagem da resolução, porém, não fica fixada a elas.

Antes de seguir com algumas definições e características próprias da transformação de conflitos, iremos visualizar um quadro com uma breve comparação de perspectivas entre as teorias:

Quadro 18.
Resolução de Conflitos x Transformação de Conflitos

	Perspectivas da Resolução de Conflitos	**Perspectivas da Transformação de Conflitos**
Pergunta-chave	Como terminar algo que não desejamos?	Como terminar algo destrutivo e construir algo desejado?
Foco	Centralizado no conteúdo.	Centralizado no relacionamento.
Propósito	Chegar a um acordo e uma solução para o problema premente que gerou a crise.	Promover processos de mudança construtiva, incluindo soluções imediatas, mas não se limitando a elas.
Desenvolvimento do processo	Inserido e construído na esfera do relacionamento onde os sintomas de dissolução apareceram.	Vê o problema atual como a oportunidade de respostas a sintomas, e envolvimento com sistemas, nos quais os relacionamentos estão inseridos.
Estrutura temporal	O horizonte é o alívio, a curto prazo, da dor, ansiedade e dificuldades.	O horizonte das mudanças está no médio e longo prazo, e o processo reage intencionalmente às crises ao invés de ser dirigidos por elas.
Visão de Conflito	Vê a necessidade de desescalada do processo conflitual.	Vê o conflito como uma ecologia provida de dinâmica relacional, com vazante (desescalada do conflito a fim de buscar mudanças construtivas) e enchente (escalada do conflito para buscar igualmente mudanças construtivas).

Fonte: Lederach (2012, p. 48).

Após a exposição do quadro anterior e da comparação entre esses dois conceitos fundamentais para a compreensão dos conflitos, passaremos

a aprofundar o significado da abordagem da transformação de conflitos. Segundo o autor, para compreender adequadamente a transformação de conflitos, é preciso, em primeiro lugar, estabelecer uma distinção entre os conceitos de "olhar" e "enxergar". Olhar significa direcionar a atenção para algo ou alguém. No cotidiano, é comum utilizarmos expressões como "olhe para isso" ou "olhe para aquilo", indicando a necessidade de focalizar nossa percepção em determinado aspecto da realidade. Nesse sentido, olhar exige lentes que orientem nossa atenção e nos auxiliem a perceber o que está diante de nós. Já enxergar vai além do simples ato de ver. Enxergar implica aprofundar a observação, buscando compreender e interpretar aquilo que se apresenta. Por isso, frequentemente ouvimos expressões como: "Você não consegue enxergar o que está acontecendo?", evidenciando que enxergar está relacionado à capacidade de compreender a situação em sua profundidade e significado (Lederach, 2012).

Com base nessa reflexão, pode-se afirmar que tanto o ato de "enxergar" quanto o de "transformar" exigem recursos que vão além daqueles empregados quando apenas se observa uma situação. É necessário desenvolver sensibilidade para compreender e atribuir sentido ao que está ocorrendo, permitindo que a percepção se torne mais clara e aprofundada. Nessa perspectiva, "A transformação de conflitos é mais do que um conjunto de técnicas específicas; é um modo de olhar e ao mesmo tempo enxergar" (Lederach, 2012, p. 21).

Transformar requer mais que olhar e enxergar, exige mudança, e ela parte desse olhar e enxergar as situações e, logo após, reagir frente ao desafio do conflito. Conforme defende Lederach (2012, p. 27):

Transformação de conflitos é visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudança construtivos, que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos.

Desse modo, na perspectiva transformativa, o conflito é compreendido como um fenômeno natural, dinâmico e permanente nas relações humanas. Ainda assim, é importante reconhecer que determinadas situações conflituosas podem gerar sofrimento e produzir impactos que se esten-

dem por longos períodos. Apesar disso, a abordagem da transformação de conflitos propõe uma postura voltada para as possibilidades de desenvolvimento, entendendo o conflito como um potencial impulsionador de mudanças e crescimento.

Lederach (2018b) destaca que a ideia de "reagir" pressupõe uma resposta ativa diante do conflito. Essa resposta deve ser capaz de aproveitar as oportunidades que emergem da situação conflitiva, considerando sempre os aprendizados proporcionados pelas experiências concretas da vida. Quando a atenção se limita apenas ao desacordo existente, deixa-se de perceber os aspectos construtivos que também podem estar presentes. Para fortalecer o potencial transformador inerente ao conflito, torna-se necessário direcionar o olhar para dimensões menos evidentes das relações interpessoais.

As reflexões do autor contribuem para a ressignificação da compreensão do conflito e de suas possibilidades de transformação, especialmente entre educadores que atuam como mediadores dessas situações. Desenvolver, promover e colocar em prática uma perspectiva transformativa exige, antes de tudo, uma mudança na maneira de interpretar os conflitos. Entretanto, essa visão não deve conduzir a uma idealização excessiva. É preciso reconhecer que, em determinadas circunstâncias, os conflitos podem assumir características destrutivas e provocar experiências traumáticas para algumas pessoas.

Nessa compreensão, o conflito não deve ser visto como antagônico à paz. Ao contrário, é justamente em sua capacidade de promover mudanças, aprendizagens e reconstruções que reside seu potencial transformador. Para Lederach (2012), a paz é compreendida como uma estrutura em processo: um fenômeno dinâmico, adaptativo e transformador, com propósitos e direção que lhe conferem forma. Assim, a transformação de conflitos a entende não como um estado final estático, mas como uma qualidade relacional em constante evolução e desenvolvimento.

Assim, os esforços para a paz, de caráter intencional, devem estar pautados em abordagens não violentas, que se debrucem com olhar atento para as questões pendentes, aumentando a compreensão, respeito e igualdade nos relacionamentos. A transformação de conflitos sugere que o diálogo se torna peça-chave para promover mudanças construtivas, em todos os níveis, e para estabelecer a justiça e a paz.

É importante destacar que, nessa compreensão ampla do conflito, da justiça e da paz, não se pode perder de vista que a transformação de conflitos ocorre no âmbito das relações humanas. Essas relações são marcadas pela diversidade cultural e pela complexidade das identidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, convém reconhecer que o processo de transformação de um conflito dificilmente será simples e, em determinados momentos, poderá gerar frustrações, especialmente quando o mediador não alcançar os resultados que a literatura especializada apresenta como desejáveis.

Conforme discutido anteriormente, transformar implica responder ao conflito de maneira consciente. Essas respostas, inevitavelmente, produzem mudanças. Lederach (2012) organiza tais transformações em quatro dimensões principais: pessoal, relacional, estrutural e cultural. Com o objetivo de sintetizar a proposta do autor, será apresentado, a seguir, um quadro que reúne os objetivos associados a cada uma dessas mudanças.

Quadro 19.
Objetivos de Mudanças da Transformação de Conflitos

Pessoal	Minimizar os efeitos destrutivos do conflito social e maximizar o potencial de crescimento e bem-estar da pessoa enquanto ser humano individual nos níveis físico, emocional, intelectual e espiritual.
Relacional	Minimizar a comunicação disfuncional e maximizar o entendimento. Trazer à tona e trabalhar os medos e esperanças em relação às emoções e à interdependência no relacionamento.
Estrutural	Compreender e tratar as causas subjacentes e condições sociais que dão origem à expressão violenta ou nociva do conflito. Promover mecanismos não violentos que reduzam o confronto entre antagonistas e diminua a violência, e por fim eliminando-a. Fomentar o desenvolvimento de estruturas que atendam às necessidades humanas básicas (justiça substantiva) e maximizem a participação popular em decisões que afetam duas vidas (justiça procedimental).
Cultural	Identificar e compreender os padrões culturais que contribuem para o aumento das expressões violentas do conflito. Identificar e construir, a partir de recursos e mecanismos do próprio contexto cultural, reações construtivas para lidar com o conflito.

Fonte: Adaptado de Lederach (2012).

Lederach (2012) nos convida a refletir que alcançar objetivos exige percorrer etapas, como um mapa que orienta o caminho até um destino. Nessa perspectiva, ele apresenta três elementos fundamentais, que servem como pontos de investigação para o desenvolvimento de estratégias e para a compreensão dos conflitos.

O primeiro é a situação presente, que evidencia que todos os envolvidos carregam histórias e experiências que influenciam seus pensamentos, comportamentos e relações atuais. O segundo é o horizonte futuro. Assim como o horizonte pode ser visto, mas não alcançado, o futuro não está sob nosso controle total. Ainda assim, ele orienta nossas ações e nos leva a refletir sobre aquilo que desejamos construir. Como afirma Lederach (2012, p. 52), "o horizonte futuro baliza o impulso que aponta na direção das possibilidades do que pode ser construído ou criado". O terceiro elemento é o desenvolvimento da mudança, considerado o mais complexo. A mudança exige compromisso e atuação em diferentes níveis, não se limitando à resolução imediata dos problemas. Além de enfrentar as demandas urgentes, é necessário promover transformações duradouras nos padrões relacionais e estruturais. Mais do que elaborar estratégias de negociação, é preciso criar condições que possibilitem uma nova realidade para o conflito. Nesse sentido, Lederach (2012, p. 54) destaca: "Uma estrutura transformativa salienta o desafio de como colocar fim a alguma coisa que não se deseja e como construir algo desejado".

Entretanto, existem desafios para a aplicação plena da teoria de Lederach (1995, 2012, 2014). No contexto escolar, a transformação de conflitos torna-se mais complexa devido à diversidade das vivências familiares dos estudantes, que influenciam suas formas de agir diante dos conflitos. Frequentemente, essas atitudes refletem valores e orientações recebidos em casa, nem sempre alinhados aos princípios da transformação de conflitos. Por isso, promover mudanças significativas apenas com os estudantes pode não ser suficiente, tornando os resultados esperados mais difíceis de alcançar em curto prazo.

Compreendida a teoria da transformação de conflitos, torna-se necessário desenvolver capacidades pessoais para colocá-la em prática, especialmente no ambiente escolar. Trata-se de um espaço marcado pela imprevisibilidade, em que a rotina frequentemente é atravessada por situações inesperadas, sobretudo quando observadas pela perspectiva dos conflitos.

Nesse sentido, Lederach (1995) nos convida a pensar em algumas práticas para desenvolver capacidades. Destaco algumas delas, como a capacidade de ver os problemas que se apresentam como janelas. Essa habilidade nos convida a evitar a urgência, que muitas vezes o tempo e a situação nos impõem, o que resulta em soluções rápidas e, por vezes, em uma ansiedade para ajustar a situação para evitar danos ao relacionamento dos envolvidos. Não é uma tarefa fácil; nos exige a disposição de olhar além do problema imediato. Outra habilidade citada pelo autor, que a prática exige, considerando a capacidade vista acima, é a de empatia, que nos permite compreender a situação do outro, buscando colocar-nos em seu lugar. Aqui podemos também citar a compaixão, que é colocar-se no lugar do outro, buscando sentir sua dor. Também é necessário praticar a criação de uma relação que veja o problema do outro com seriedade, desvinculando a solução rápida.

Ao utilizar os problemas imediatos como janelas, abordamos o conflito por duas lentes: uma focada no conteúdo e outra voltada à compreensão do contexto e dos padrões relacionais. Essa perspectiva exige distinguir o conteúdo sintomático da crise dos processos emocionais que a sustentam (Lederach, 2012).

Outra habilidade relevante a ser desenvolvida é a capacidade de construir estruturas temporais. Embora já tenhamos discutido a importância de evitar a pressa na transformação dos conflitos, isso não significa desconsiderar a necessidade de sua resolução e transformação. Pelo contrário, é fundamental planejar e validar estratégias que promovam mudanças tanto no curto quanto no longo prazo, o que exige processos organizados dentro de uma perspectiva temporal.

Transformações culturais costumam demandar períodos prolongados para se consolidarem e, por isso, requerem planejamento contínuo ao longo de toda a sua implementação. Como exemplo, podemos citar o processo de fortalecer nos estudantes o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, algo que pode levar meses ou até anos para ser efetivamente construído. Em contrapartida, quando planejamos uma primeira atividade formativa sobre esse tema, estamos lidando com uma ação de curto prazo que contribui para um objetivo mais amplo.

A terceira prática proposta por Lederach (2012) para ampliar nossa capacidade de transformar conflitos consiste em compreender as energias

do conflito como dilemas. Nessa perspectiva, o autor nos convida a substituir a lógica do "ou isto ou aquilo" pela lógica do "isto e aquilo". Em vez de escolher entre resolver imediatamente um conflito escolar ou promover o desenvolvimento de valores como respeito e solidariedade entre os estudantes, busca-se realizar ambas as ações simultaneamente, já que uma não exclui a outra. Dessa forma, torna-se possível enfrentar uma situação específica do cotidiano enquanto, paralelamente, se constroem condições para mudanças mais amplas e duradouras.

> Tudo isso é uma bagunça. É complicado demais. Tem tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo que é difícil até tentar explicar". Estes são sinais e vozes indicando que a complexidade deu o ar de sua graça. O desafio para a transformação de conflitos é achar uma maneira de fazer da complexidade uma amiga ao invés de uma inimiga (Lederach, 2012, p. 68).

As palavras de Lederach (2012) apresentadas acima referem-se à quarta capacidade a ser desenvolvida: fazer da complexidade uma aliada, e não uma adversária. No contexto escolar, a transformação de conflitos frequentemente envolve as famílias como participantes ativas do processo. Em uma escola com mil estudantes, existem também mil realidades familiares distintas, o que amplia a complexidade de cada situação.

Ao lidar com pessoas com quem não construímos a proximidade do convívio diário, é comum surgir insegurança sobre os impactos de nossas ações. Essa complexidade pode gerar desconforto e sofrimento, levando-nos a enxergá-la como um obstáculo. Por isso, é fundamental transformar esse incômodo em um recurso que contribua para a resolução do conflito, em vez de agravá-lo.

No exemplo citado, ter a família como parceira na transformação do conflito pode ser desafiador, mas, quando essa parceria se concretiza, favorece construções mais positivas e duradouras. Como afirma Lederach (2012, p. 70): "O segredo para esta quarta prática é confiar e ser persistente, mas nunca com rigidez".

Por último, Lederach (2014) fala a respeito do desenvolvimento da capacidade de ouvir e engajar as vozes da identidade: "Minha experiência me mostrou que as questões de identidade estão na raiz da maioria dos conflitos" (Lederach, 2012, p. 70). A construção dessa identidade, quando

pensamos nos estudantes, e a identidade já mais evoluída, quando falamos nos adultos, moldam nossos princípios éticos e morais, o que também pode levar a conflitos. Em seu nível mais profundo, é na expressão da identidade que temos a narrativa de como as pessoas enxergam a si mesmas (quem são, o que pensam, de onde vieram, o que vivenciam em sua casa etc.). Assim, para o agente ativo em um conflito, é de suma importância dar ouvidos e estar atento a tantas identidades que circulam e interagem no nosso meio, não deixando de considerar que essas não são estáticas e rígidas; pelo contrário, são dinâmicas, estão em constantes transformações. Eis o desafio: criar processos transformativos que estimulem os estudantes e famílias a pensar em sua identidade, dar voz a eles e modificá-los, para que possam transformar os conflitos em algo que gere vida. Lederach (2012, p. 74) defende o seguinte: "Procure nunca descartar ou desconversar a percepção de alguém. Em vez disso, tente entender onde estão as raízes dessa percepção". Quem sabe seja este um dos segredos para iniciar esse processo de ouvir com qualidade as vozes da identidade.

> Com frequência pensamos nessa intervenção como um evento único, que trata da questão da identidade e depois termina. Na verdade, é melhor ver o processo como uma plataforma que permite um aprendizado contínuo a respeito de si e dos outros enquanto, ao mesmo tempo, busca decisões para problemas específicos que simbolizam as negociações mais profundas em torno da identidade (Lederach, 2012, p. 74).

Nesse sentido, dar voz efetiva à identidade tem a ver com não buscar nas intervenções uma abordagem somente técnica com procedimentos já pressupostos; é necessário a abertura de um caminho durante o diálogo, com escuta e olhar atentos para as necessidades pendentes, oriundas daquele conflito.

Complementando a teoria de Lederach, destacamos a Dra. Hilary Cremin, que escreve sobre educação para a paz e transformação de conflitos, é pesquisadora e professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, e o também Doutor em Educação, Terence Bevington é pesquisador em conflitos e *PhD* na mesma Universidade em que Hilary atua. Ambos escreveram o livro *Positive Peace in Schools*, no qual destacam um método que sugere a possibilidade de alcançar, nas escolas, a paz positiva. Esse modelo recebeu o nome de

iPEACE. Cremin e Bevington (2017) apresentam o modelo, voltado à construção e manutenção da paz por meio de uma abordagem ampla para a gestão de conflitos em escolas e comunidades. O modelo integra resiliência, diplomacia, inclusão, bem-estar emocional, assertividade e aprendizagem contínua, fortalecendo a resolução construtiva de conflitos. Sua principal característica é a flexibilidade, ao reconhecer que cada situação exige estratégias diferentes. Por isso, valoriza a alfabetização em conflitos, ou seja, a capacidade de compreender e escolher a abordagem mais adequada, combinando práticas tradicionais, como procedimentos legais e punições, com métodos contemporâneos, como mediação, negociação e práticas restaurativas.

A abordagem, da forma que estamos tratando até aqui, pode induzir, em algum momento, à percepção de que o conflito e sua transformação se dão de forma simplista, o que de fato não deve ser encarado como verdade, quando lidamos com essa temática. O conflito, na maioria das vezes, se dá na complexidade. Por mais que haja técnicas e uma visão otimista do conflito, não podemos esquecer que a complexidade de sua natureza está ligada diretamente com as incertezas geradas durante os conflitos. Fomos criados, em muitos casos, de forma a termos certezas definidas; assim, aceitar as incertezas, para quem se formou com crenças de um conhecimento absoluto, se torna complexo e desafiador. A transformação de conflito aponta um caminho, contudo, é necessário compreender que as relações, principalmente as estabelecidas dentro do espaço escolar, em que se vive o cotidiano, estão, em diversos casos, abertas a novos caminhos e novas possibilidades; ou seja, ter clareza das incertezas que virão durante o processo é parte fundamental para seu sucesso.

Considerações finais

Os conflitos escolares se dão no cotidiano da escola, o que vai muito além da rotina escolar. Rotina é aquilo que está previsto, cotidiano é o que acontece, aquilo que nos atravessa durante nossas relações. Nesse sentido, ele é cheio de incertezas; o desafio está no fato de que o cotidiano é o verdadeiro campo de prova da realidade. É nele que grandes projetos, explicações abrangentes, sínteses, narrativas e convicções são constantemente colocados à prova, podendo ser confirmados ou contestados. O que torna

essa dinâmica ainda mais complexa é que uma mesma certeza pode ser validada em determinado momento e, logo depois, ser questionada pelas circunstâncias. É no cotidiano que pessoas concretas enfrentam dificuldades, sofrem, são exploradas e colocadas em posições de subordinação, mas também resistem, desenvolvem estratégias para enfrentar o poder, organizam-se para garantir sua sobrevivência e seguem suas trajetórias. Assim, vivem, lutam, superam desafios e, como todos os seres humanos, um dia chegam ao fim de suas vidas (Garcia, 2003).

Um dos principais objetivos de um educador pesquisar em relação aos conflitos e sua possibilidade de transformação é a busca pela diminuição das violências no ambiente escolar. Nesse espaço, por vezes, o conflito, quando não bem-mediado, pode gerar violência, não favorecendo um local em que possa haver paz.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a transformação de conflitos, na perspectiva de Lederach, ultrapassa a simples busca pela resolução de problemas imediatos e propõe uma mudança profunda na forma de compreender as relações humanas. No contexto escolar, essa abordagem convida educadores a enxergar os conflitos não apenas como situações a serem controladas, mas como oportunidades de aprendizagem, crescimento e construção de relações mais justas e respeitosas. Embora marcada por desafios, incertezas e pela complexidade própria das interações humanas, a perspectiva transformativa oferece caminhos para a promoção de uma Cultura de Paz, fundamentada no diálogo, na escuta, na valorização das identidades e na participação coletiva. Assim, ao reconhecer o potencial transformador dos conflitos, a escola fortalece seu papel como espaço de formação integral, capaz de contribuir para a diminuição das violências e para a construção de uma convivência mais humana, democrática e solidária, contribuindo assim para a construção de uma educação para a paz.

Referências

CREMIN, Hilary.; BEVINGTON, Terence. **Positive peace in schools**: tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom. Abingdon: Routledge, 2017.

GARCIA, R. L. **Método, métodos, contramétodo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

LEDERACH, John Paul. **Preparing for peace**: conflict transformation across cultures. Nova Iorque: Syracuse University Press, 1995.

LEDERACH, John Paul. **The little book of conflict transformation**: clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field. Nova Iorque: Good Books, 2014.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012. (Série Da reflexão à ação).

SOUZA, Marcio Teixeira de; GUILHERME, Alexandre Anselmo. Transformação de conflitos: uma nova prática para os conflitos no ambiente escolar. Cadernos Cajuína, Teresina, v. 9, n. 6, e249613, 2024. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/703/656. Acesso em: 2 jun. 2026.

CAPÍTULO 24

Arte e educação: saindo dos desassossegos

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

Introdução

Para Platão (séculos V-IV a.C.), o bem, o belo e o verdadeiro constituem uma tríade de valores indissociáveis, utilizada para representar a unidade essencial do Mundo das Ideias. O **bem** resulta da combinação entre prazer e inteligência, embora esta deva prevalecer sobre aquele; por isso, faz-se necessária a presença da medida e da proporção. Tal entendimento leva o filósofo a afirmar que o bem se refugia na natureza do **belo**, uma vez que a medida e a proporção realizam continuamente a beleza e a virtude. Em seguida, sustenta que a **verdade** também se impõe, pois prazer e intelecto não bastam a si mesmos. Além disso, nada poderia existir se não fosse verdadeiro, isto é, íntegro, puro em sua proporção e em sua beleza (Corbisier, 1984).

No contexto desse transcendentalismo, o autor formula que a **arte**, do ponto de vista ontológico, consiste na imitação das realidades sensíveis, as quais, por sua vez, constituem imagens do eterno paradigma das Ideias. Assim, a arte afasta-se da verdade, porquanto toda cópia se distancia de seu original. Segundo o filósofo, a arte seria uma imitação da imitação, encontrando-se, portanto, três vezes afastada da verdade (Platão, [375 a.C.] 1997).

Ora, a problemática platônica da arte — a ser compreendida em estreita conexão com os temas da metafísica e da dialética — emerge em uma sociedade na qual a arte já desempenhava papel significativo em sua organização e, pode-se afirmar, naquilo que assegura a própria existência social: a constituição de um ambiente mínimo de paz.

Os gregos antigos, dotados de aguda consciência acerca das questões fundamentais da existência, reconheciam que a vida consiste, em grande medida, na travessia do percurso trágico entre o nascer e o morrer. Para amenizar tais inquietações, desenvolveram a arte em suas múltiplas maneiras de expressão, explorando ritmos, linguagens e formas capazes de

conferir sentido à experiência humana.

Seja na dimensão dionisíaca, que concebe a arte como jogo, leveza e experiência sensível, seja na dimensão apolínea, que a compreende como expressão da forma, da medida e da racionalidade, seguimos buscando, ainda hoje, na arte, modos de aliviar o peso da existência concreta, marcada por inúmeros desafios (Machado, 1999).

O ser humano ocupa posição central na formação do homem grego, cujos reflexos permanecem perceptíveis até os dias atuais. Trata-se de uma concepção de arte que emerge, inicialmente, como sensibilidade estética — como estilo —, fundada no instinto e no simples ato de ver. Posteriormente, desenvolve-se por meio da linguagem e das emoções da alma, culminando em uma estrutura complexa cuja relevância se mantém na contemporaneidade (Jaeger, 2001).

Essa antiga invenção humana constitui uma experiência estética que não pode ser julgada em termos de utilidade ou finalidade prática, mas a partir da relação que se estabelece entre o objeto estético e o sujeito. A obra de arte demanda recepção e, nesse ato de acolhimento, seu sentido se desvela, uma vez que se instaura uma relação de abertura, presença e receptividade.

Quem se entrega às possibilidades do jogo artístico atualiza seus significados. O sentido do objeto estético constitui-se no plano do sensível, em razão da ligação fundante entre significante e significado. Desse modo, a arte pode ser compreendida como um modo de percepção da realidade, na medida em que cria formas sensíveis capazes de suscitar interpretações do mundo mediadas pela afetividade (Aranha, 1986).

Essas noções de arte são compatíveis com a concepção de belo segundo uma perspectiva fenomenológica. O objeto belo é aquele que realiza plenamente seu modo de ser, tornando-se acessível apenas na experiência estética. Contudo, para chegarmos a essa compreensão — construída ao longo de mais de dois mil anos de reflexão filosófica —, percorremos diferentes concepções de beleza.

O belo, em Platão, deriva da Beleza em si, a única ideia que resplandece no mundo sensível. No Classicismo, afirma-se a existência de um belo ideal, passível de aperfeiçoamento. Para o Empirismo, o belo não reside no objeto, mas nas condições de recepção do sujeito. Em Kant, o juízo estético funda-se no sentimento do sujeito, e não no conceito do objeto. Já em Hegel,

a beleza transforma-se ao longo da história, refletindo-se na arte de acordo com a cultura e a visão de mundo de cada época.

Diante desse percurso filosófico e da compreensão da arte como experiência estética capaz de produzir sentidos, cabe indagar: Quais são as possibilidades de construção da paz?

24.1. Arte e cultura de paz

O olhar individual que percebe o mundo é atravessado pelas experiências do sujeito, por sua sensibilidade e por suas emoções. Trata-se de um olhar subjetivo que recebe e interpreta, de modo singular, um mesmo objeto. Diante de uma obra de arte, estabelece-se um processo interpretativo que pode funcionar como via de acesso para conteúdos latentes nas camadas mais profundas da psique do observador. Criador e espectador encontram, na experiência estética, uma possível revelação do inconsciente. Na base desse encontro, situa-se a relação simbólica — os seres humanos são, essencialmente, animais simbólicos.

A experiência artística adquire relevância na construção da paz interior no mundo contemporâneo, em que uma espécie de **solidão de si** revela um vazio que, paradoxalmente, contrasta com o excesso de informações e com o excesso de positividade (Han, 2017), responsável por acionar continuamente desejos e impulsos. O criador pacifica-se por meio dos processos de sublimação, nos quais desejos e impulsos inconscientes são convertidos em formas culturais socialmente aceitas e esteticamente elaboradas. O espectador, por sua vez, pode beneficiar-se de uma maior integração do sistema psíquico, pois, ao elaborar e reelaborar experiências potencialmente traumáticas — considerando que o encontro com o real pode ser desestruturante e nem sempre simbolizável (Freud, [1914] 2012) —, reconecta-se consigo mesmo e atenua a sensação de solidão.

A arte, assim, constitui um meio pelo qual o sujeito dialoga consigo mesmo e, nesse movimento, dialoga com o outro. Como afirma Coli (1995, p. 104), sendo um "terreno da intersubjetividade, a arte nos une, servindo de lugar de encontro, de comunhão intuitiva; ela não nos coloca de acordo: ela nos irmana". Ela nos situa em um estado de maior integração e abertura ao contexto social em que nos inserimos.

Esse processo de irmanação guarda conexão com a ideia de arte como uma produção impessoal, se compreendermos o artista como "uma pessoa coletiva que exprime a alma inconsciente e ativa da humanidade" (Silveira, 2025, p. 182-183). Nessa perspectiva, o artista é aquele que mergulha nas profundezas do inconsciente, dando forma e traduzindo, na linguagem do tempo em que vive, as intuições primeiras, viabilizando a todos o acesso às mais profundas fontes da vida.

Parece razoável afirmar que a Cultura de Paz se inicia nesse processo de pacificação subjetiva.

24.2. Desassossegos

Vivemos uma violência sistêmica e neuronal, fundamentada na positividade — não uma positividade excludente, mas exaustiva. A depressão, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e a síndrome de *burnout* podem ser compreendidos, na perspectiva de Byung-Chul Han, como manifestações de uma sociedade marcada pelo excesso de positividade (Han, 2017). Nesse contexto, os indivíduos são conduzidos a estados profundos de esgotamento, que comprometem não apenas sua capacidade de agir, mas, por vezes, até mesmo a de sonhar.

Sentimo-nos como se o mundo tivesse perdido, de forma irreversível, suas utopias. Hoje, tudo parece ser mediado sobretudo pelo celular. Em tese, isso deveria favorecer o avanço da humanidade e possibilitar formas mais pacíficas de convivência. No entanto, mesmo após as formulações freudianas sobre a pulsão de morte — elaboradas no contexto das duas grandes guerras — e sua constatação de que o sujeito não é plenamente senhor de si, o horizonte do mundo parece ter-se tornado mais sombrio, encobrindo o colorido da vida tanto no plano material quanto no simbólico. O voo torna-se difícil, exceto quando impulsionado por fantasias artificialmente construídas (Freud, [1917] 2010; [1920] 2016).

Em um mundo que assume a aparência de uma fantasia — em que tudo parece possível, inclusive a promessa de uma felicidade permanente —, desassossegos como a **ansiedade** e a **solidão** tornam-se cada vez mais presentes. Tais questões já haviam sido apontadas pela psicanálise freudiana há mais de um século. Segundo essa perspectiva, o investimento excessivo em fantasias pode favorecer o desenvolvimento de quadros neu-

róticos ou psicóticos (Freud, [1908] 2015).

Essa sociedade, marcada por fortes traços neuróticos, dificulta a capacidade de lidar com experiências humanas como a tristeza, a frustração, o desprazer – e as pessoas sentem dor. Em nome de ideais socialmente construídos, os indivíduos desenvolvem sintomas ou inibições que os levam a vivenciar a dor como uma experiência solipsista, restringindo-se **a si mesmos**, sem abertura para a alteridade. A relação com o outro refugia-se na dor, que se reduz a murmúrios e lamentos, ainda que sua intensidade seja extrema. Em nosso tempo, perdemos a capacidade de lidar com o sofrimento.

Ao contrário da dor, o sofrimento constitui uma experiência alteritária, na qual o outro se faz presente para o sujeito que sofre. O sofrente dirige seu apelo ao outro. Assim, a dimensão da alteridade inscreve a interlocução no centro da experiência do sofrimento (Birman, 2020).

Essa subjetividade contemporânea — marcada pelo foco na dor, e não no sofrimento — constitui um terreno fértil para o ideal da felicidade permanente. Somos constantemente pressionados pela exigência de uma felicidade plena, o que nos leva a perder a capacidade de reconhecer nossos próprios limites. Passamos a ser compelidos a ultrapassá-los, não por escolha autônoma, mas em razão de expectativas e modelos de comportamento socialmente impostos, que definem quem devemos ser e como devemos agir.

Crianças e adolescentes — conforme o discurso da contemporaneidade — não devem experimentar a dor; o problema, na verdade, reside no fato de que, muitas vezes, não conseguem elaborar o sofrimento. Em resposta a essa dificuldade, são frequentemente encaminhados à medicalização, o que intensifica os processos de psiquiatrização da vida cotidiana.

É necessário considerar, portanto: se somos, de fato, neuróticos — condição inerente ao ser humano (Freud, [1930] 2010) —, isso não implica, necessariamente, uma perda de controle sobre as emoções e os sentimentos. Caracteriza-se a necessidade de dizer um não ao "jardim das delícias escatológico promovido pela medicalização da dor" (Birman, 2020, p. 112).

Marcada por intensos processos de fragmentação subjetiva, a sociedade atual parece também contribuir para o adensamento da barreira que separa os indivíduos da realidade. Uma **solidão de si** parece estar na origem das dificuldades contemporâneas de estabelecer conexões sociais, re-

lações mais estreitas e vínculos profundos.

Aparentemente, vive-se uma espécie de epidemia de solidão, com pessoas de diferentes faixas etárias se sentindo distantes umas das outras e, na base dessa dificuldade, experimentando uma sensação de saudade de si mesmas. Paradoxalmente, há uma avalanche de informações que incide sobre os nossos corpos — como um enxame de abelhas que zune incessantemente ao redor dos ouvidos.

Os mais jovens estão cada vez mais conectados digitalmente, mas, muitas vezes, com menor formação emocional e com vínculos sociais mais frágeis, inclusive no âmbito familiar — entre irmãos, primos e outros laços próximos. Os mais velhos, por sua vez, carregam experiências de perda que dificultam a adaptação a um mundo acelerado e saturado de estímulos — marcado pela industrialização, pelo consumo e pela expansão das redes digitais.

Trata-se de um viés de positividade que, a nosso ver, encontra respaldo em documentos da literatura psicológica e psiquiátrica sobre as consequências da exposição precoce e não supervisionada a dispositivos e redes. Em diálogo com essas áreas da saúde mental, o Papa Leão XIV alerta, em sua Carta Encíclica *Magnifica Humanitas*, para esse problema e seus efeitos negativos, destacando que pessoas vulneráveis podem ter o sono, a atenção, as emoções e as relações afetados. O autor adverte, ainda, para os riscos do acesso fácil a cenas de violência e crueldade, a conteúdos pornográficos e a mensagens que banalizam o corpo e a afetividade. Alerta também para a existência de perfis falsos, para algoritmos que ampliam contatos perigosos e para o uso de ferramentas de Inteligência Artificial capazes de manipular imagens e vídeos (Leão XIV, 2026).

Cria-se um viés de positividade em que, diante da exigência de uma felicidade plena, os indivíduos passam a se perceber como insuficientes, negativos e solitários, o que amplia o distanciamento entre as pessoas e a vida concreta. Produz-se, assim, um estado de angústia que pode se converter em medo.

Diante desse cenário, torna-se necessário mobilizar a criatividade como possibilidade de abertura, encontrando caminhos para a construção de uma paz interior. Nesse sentido, o balé clássico — dança composta por passos concatenados, com ligações, gestos e figuras previamente elaboradas para um ou mais participantes (Silva, 1984) — apresenta-se como possibili-

dade criativa para amenizar certos desassossegos dos indivíduos contemporâneos, reduzindo os impactos de uma sociedade ansiosa. Desenvolve movimentos técnicos capazes de expressar beleza, leveza e fluidez do corpo em movimento; trata-se de um virtuosismo técnico que contribui para a expressão das experiências humanas (Garaudy, 1980).

24.3. O balé promovendo a paz

O Grupo Dançando na Vila foi criado em 2007 com o propósito de contribuir, por meio da arte do balé clássico, para a transformação da vida de crianças e adolescentes da comunidade Vila Rabelo II, localizada em Sobradinho II, a cerca de vinte e cinco quilômetros de Brasília. Trata-se de uma comunidade que ainda carece de maior atenção por parte das instâncias públicas em áreas como moradia, educação, cultura, segurança, saneamento básico, lazer e trabalho.

Parte dos jovens da comunidade pode ser atraída para espaços como bares, numerosos na região, e para festas marcadas pelo consumo de álcool, além de estar exposta a situações de iniciação sexual precoce. A gravidez na adolescência torna-se, nesse contexto, uma possibilidade recorrente.

O balé chega à comunidade com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos moradores. Sensibiliza os sujeitos, chamando atenção para o fator cultural e para a dimensão humana, muitas vezes negligenciada por aqueles que enfrentam diariamente a luta pela sobrevivência e pela criação dos filhos em meio a múltiplos desafios cotidianos. Pode, assim, favorecer transformações em estruturas sociais e culturais, fortalecendo a cidadania ao integrar indivíduos, ampliar oportunidades de diálogo, estimular a criatividade, promover o cuidado com o corpo e aprimorar a percepção do outro como presença significativa no processo de realização pessoal e profissional. Tratando-se predominantemente de meninas, pode contribuir para a construção da identidade e para o fortalecimento da autoestima em um contexto social marcado por relações de gênero assimétricas.

As aulas são ministradas aos sábados por professoras voluntárias, no Centro Comunitário Frederico Ozanam, seguindo o calendário escolar e respeitando os períodos de férias e recesso. Para participar das atividades, pais ou responsáveis devem comprovar que as crianças estão regularmen-

te matriculadas em instituições de ensino da rede pública ou privada do Distrito Federal. As atividades presenciais foram interrompidas apenas durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, quando passaram a ser realizadas de forma remota, por meio de aplicativos e plataformas digitais.

Além das aulas, são realizadas apresentações de encerramento de ciclo em teatros, abertas à comunidade, proporcionando ao grupo a oportunidade de demonstrar o aprendizado adquirido ao longo do período. O grupo se mantém graças à dedicação da fundadora e das professoras voluntárias, bem como à colaboração mensal dos pais e responsáveis, no valor de trinta reais, destinada à aquisição de figurinos utilizados nas apresentações.

Vislumbra-se, nesse trabalho voluntário, um meio de promoção da paz individual e coletiva.

***

A entrevista com a professora-fundadora do grupo ocorreu em 7 de abril de 2026, na sede da Associação Comunitária da Vila, localizada no prédio do Centro Comunitário.

> *É possível a Cultura de Paz por meio do balé?* Não consigo pensar em Cultura de Paz se não houver, durante o convívio do dia a dia, o respeito e o carinho entre as pessoas. Um convívio em que nasce a amizade, o amor. Isso é necessário, nesses tempos em que os adultos, os adolescentes e as crianças vivem o tempo todo no celular – e foram levados a pensar que sabem tudo. Precisamos de contato físico, o abraço, que traz carinho, respeito, solidariedade e fidelidade. Minhas alunas, e os poucos alunos que temos, fazem isso nas aulas de balé, e acho que isso modifica a cultura, o esporte e, ao mesmo tempo, desenvolve corpo e mente. É um trabalho educativo que nasce da experiência afetiva.
>
> *Como o seu trabalho educativo transforma a cultura do grupo?* Todos passam a observar o valor da disciplina, regras, hábitos, o que leva a terem paciência ao conversar, ao falar. Até pra responder uma pergunta, percebem que têm de pensar antes de falar, e sem pressa. Assim, cria-se o momento de paz. Às vezes, recebemos uma mensagem com grosseria e, se nos apressamos na resposta, a tendência é ser grosseiro também. Eles começam a entender que, se

não querem qualquer atrito, confusão então devem pensar antes de responder. Isso é respeito pelo outro.

Como a Cultura de Paz gerada no grupo se expande para a comunidade local? Eles levam comportamentos e atitudes pra suas famílias – pais e irmãos – transformando isso em práticas e hábitos em casa. Como as famílias sempre conversam umas com as outras, então começa a haver laços de união.

Quais ações concretas do dia a dia do grupo repercutem na vida da comunidade? As mães, os pais e os outros responsáveis pelas crianças e adolescentes ficam olhando o trabalho voluntário realizado com amor e carinho, e resolvem abraçar a todos, sentindo-se estimuladas a fazer o mesmo tipo de trabalho. O que melhora toda a comunidade.

Como percebe o fator tempo nos processos de transformação? No início, a gente não nota quais são as contribuições do trabalho pra construção de uma Cultura de Paz. Mas, aos poucos, com a participação das atividades do grupo – aulas, ensaios, apresentações em teatros – a gente vê que as crianças estão mais tranquilas, como se estivessem mais conscientes de que estão realizando seus sonhos. Algumas chegam ao grupo irritadas, parecendo que trazem de casa alguma coisa não resolvida; mas, depois, mudam o jeito de falar, o jeito de se comportar nas aulas.

24.4. Valores e Comportamentos

Relatos de valores como respeito, carinho, amizade e amor, cultivados e continuamente reforçados por comportamentos vivenciados nas aulas de balé, nos ensaios e nas apresentações, mostram-se fundamentais para a construção de um ambiente de paz. A experiência coletiva das crianças e dos adolescentes que participam do grupo, alicerçada no exercício do **diálogo**, contribui, segundo a entrevistada, para seu desenvolvimento integral, na medida em que favorece a criação de laços afetivos.

Os participantes, bem como as professoras, são levados a buscar **modos próprios** de cumprir as regras e a disciplina do balé, favorecendo a formação de hábitos e o exercício da paciência nas interações cotidianas

ao longo do tempo. "Elas mudam", afirma a professora. Ao ingressarem no grupo, crianças e adolescentes chegam, segundo o relato, mais irritados, mas, com o passar do tempo, tendem a se acalmar e a se ajustar ao clima de convivência mais harmoniosa que predomina nas atividades.

> A M. era uma criança super irritada, e com qualquer correção, ficava com a fisionomia fechada, mostrando que não tinha gostado. A professora fazia de tudo, conversando com ela, dizendo que as correções eram pra aperfeiçoar os movimentos de balé. Então, ela passou a ser mais compreensiva, se acalmando.

Nesse ambiente de paz, professoras ensinam e aprendem. Sua atuação, orientada pela diretora do grupo, caracteriza-se por uma **expansividade afetiva**, entendida como a capacidade de difundir emoções e afetos, passível de ser cultivada e aperfeiçoada de acordo com o perfil das pessoas envolvidas (Moreno; Moreno, 2014): "A professora B. é uma professora que está sempre carinhosa com as colegas e alunas, mostrando que não mede esforços nas aulas e apresentações para que haja união do grupo, e as alunas dancem felizes."

Com o objetivo de sustentar, no grupo, esse cenário de paz e expansividade das emoções e afetos, foram realizados recentemente trabalhos formativos junto à equipe, com foco no diálogo entre professoras e praticantes do balé, tomando como base a **pedagogia freiriana**[30]. Como resultado, a expansividade afetiva extrapolou o espaço das atividades do grupo, irradiando-se para a comunidade na qual ele está inserido.

> A R. é também uma professora no grupo, e é mãe de duas alunas. Em todos os momentos, ela ajuda pra aproximar as alunas umas das outras. Naquele trabalho sobre o diálogo, muitas vezes, ela participava ajudando a esclarecer as diferenças entre as professoras e até entre as alunas. Não tenho dúvida de que tudo isso chegou à família dela. Hoje o marido dela e o filho ajudam nas apresentações de balé.

Na sala de aula, nos ensaios e nos palcos, os valores relatados — respeito, carinho, amizade e amor — e os comportamentos a eles associados, como o abraço, a disciplina e a paciência, passaram a refletir, com maior

30 Trabalhos realizados por este autor.

visibilidade, a pedagogia dialógica de Freire (2011): "Depois daquele trabalho com as professoras, falando de professoras que dialogam, notei que elas ficaram mais sintonizadas com os objetivos do grupo, que é ensinar balé numa comunidade com alguns desafios e realizar sonhos."

Para o autor mencionado, o indivíduo só estabelece o diálogo quando ama o mundo, a vida e o ser humano; quando reconhece a possibilidade de superação de si mesmo, a contribuição do outro e a humanidade do outro, bem como a própria ignorância e a do outro, isto é, ao exercer a humildade; quando cultiva uma fé profunda na vocação humana de **ser mais**, na capacidade de fazer-se e refazer-se e de superar os impedimentos à ação transformadora do mundo; quando mantém a esperança, ao reconhecer-se inacabado e, por isso, em permanente busca de ser mais na companhia dos outros; e quando reconhece a solidariedade entre os sujeitos, ao pensar criticamente as relações entre as pessoas e entre estas e o mundo.

Observa-se a formação de um círculo virtuoso entre oportunidades de diálogo e a espontaneidade (Moreno; Moreno, 2014). Na acepção desses autores, a espontaneidade designa uma vontade não condicionada, estreitamente vinculada à experiência do sujeito, constituindo um ato de livre expressão, não devendo ser entendida meramente como impulso. Trata-se de um elemento fundamental na vida humana, pois possibilita a abertura ao novo, reduzindo inibições e promovendo o bem-estar ao gerar respostas adequadas ao ambiente. A espontaneidade prepara, conduz e estimula a ação, sendo sempre contextualizada e conferindo sentido à situação vivida.

Esse círculo virtuoso, no grupo, parece mobilizar criatividade e sensibilidade — entendidas como recursos humanos fundamentais na elaboração do potencial transformador. Os participantes do grupo podem manifestar sua capacidade criativa e de transformação nas relações pessoais, extrapolando o espaço da sala de aula.

As famílias se beneficiam ao receber em seus lares os efeitos do trabalho voluntário, os quais se refletem na formação da personalidade de suas filhas — e filhos, nos casos de meninos que participam eventualmente do grupo. Tais efeitos se expandem para a comunidade da qual essas famílias fazem parte. Desse modo, o clima de paz e as diversas manifestações afetivas que o constituem projetam-se para além do espaço das aulas por meio dos pais e responsáveis, que são convidados a participar de diferentes momentos do grupo, como aulas, ensaios, apresentações e encontros.

Nesse processo, o trabalho desenvolvido funciona como um espelho, favorecendo o reconhecimento de potenciais transformadores nos próprios participantes e incentivando-os a realizar ações que contribuam para a pacificação da comunidade.

24.5. Contribuições à Cultura de Paz

Valores e comportamentos repercutem na saúde mental dos participantes do grupo, bem como na de seus pais e responsáveis, com efeitos que se irradiam por toda a comunidade. A oportunidade de se perceber como artista e de vivenciar a arte como parte da vida comunitária contribui para a geração de emoções positivas em crianças e adolescentes, aprimorando o uso da linguagem do corpo como forma de expressão do belo e favorecendo diálogos e interpretações que contribuem para a construção da paz.

As interpretações dos participantes do grupo podem favorecer a emergência de conteúdos psíquicos à consciência. No caso das professoras e alunas, enquanto produtoras de arte, opera-se o mecanismo de defesa da sublimação e, enquanto espectadoras da própria produção artística, ocorre a (re)elaboração de experiências potencialmente traumáticas.

Atenuam-se, assim, os desassossegos.

Ao enfrentar desafios — como a execução de passos de balé, a internalização de dramas, os ensaios, os erros e as apresentações em teatros —, a bailarina ou o bailarino pode (re)elaborar experiências passadas e momentos de dor, uma vez que os elementos da nova situação são vivenciados a partir de outra perspectiva. Ao menos, passam a compreender que existem possibilidades de solução para os problemas que surgem ao longo do percurso.

Além disso, ao mediar realidade e fantasia, em um movimento característico da experiência artística, bailarinas e bailarinos tornam-se capazes de ressignificar, no presente, experiências do passado, reconhecendo-se como sujeitos capazes de escolher e elaborar suas próprias fantasias.

Considerações finais

No campo das Ciências Humanas, há relativo consenso de que a constituição da personalidade resulta da interação entre fatores genéticos, relações sociais e modos de interpretação da realidade. Nesse contexto, as famílias beneficiadas pelo trabalho voluntário desenvolvido no Grupo Dançando na Vila têm a oportunidade de acompanhar a formação de suas filhas, e filhos, em ambientes de convivência pacífica, o que favorece a construção de percepções mais positivas sobre si mesmas e sobre o mundo.

A prática do balé contribui para a formação integral das alunas e dos demais participantes do grupo, ao favorecer o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que possibilitam a reelaboração de experiências sob novas perspectivas. Os exercícios e movimentos característicos dessa modalidade configuram pequenos desafios inseridos em um contexto mais amplo, voltado à criação e à execução de coreografias que articulam técnica, ritmo e expressão corporal. Ao longo desse processo, os participantes aprendem a lidar com dificuldades e frustrações, o que pode levá-los a relativizar desafios cotidianos e a desenvolver maior sensação de equilíbrio e bem-estar.

Trata-se de uma experiência de educação não formal que os insere no universo artístico e na vivência cênica, especialmente por meio das apresentações em teatros. Ao mesmo tempo, essa experiência possibilita a compreensão de seus próprios limites, uma vez que, ao término dos espetáculos e com o fechamento das cortinas, os bailarinos retornam ao cotidiano. Novas apresentações são planejadas, desafios são propostos e o ciclo de ensaios, aulas e performances se renova continuamente.

O processo educativo, portanto, não se encerra, caracterizando-se como uma efetiva experiência de inclusão educacional, na medida em que conduz a "pensar como humanizar e, ao mesmo tempo, saber que a humanização não é um processo linear, mas sim o fluir das possibilidades de manifestação de subjetividades, de caracterização da vida" (Vasconcelos, 2020, p. 18). Nesse percurso, corpo e mente integram-se em uma experiência formativa que favorece o desenvolvimento do equilíbrio emocional, da disciplina, da autoconfiança e do bem-estar, contribuindo, inclusive, para o florescimento de potenciais de liderança na comunidade.

Há, em toda experiência humana, dimensões nas quais emoções e sentimentos escapam à linguagem verbal. No Grupo Dançando na Vila, crianças, adolescentes, famílias, professoras e organizadores encontram meios de atenuar seus desassossegos. Passam a vislumbrar possibilidades de transformação nos mínimos detalhes de um processo formativo atravessado pela esperança e pela utopia.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

BIRMAN, J. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade**. 3. ed. ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COLI, J. **O que é arte**. Coleção primeiros passos n. 46. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CORBISIER, R. **Introdução à filosofia**. Tomo II-Parte Primeira-Filosofia Grega. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, [1920] 2016.

FREUD, S. **O escritor e a fantasia**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, [1908] 2015.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, [1930] 2010.

FREUD, S. **O Moisés de Michelangelo**. Trad. Paulo César de Souza. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, [1914] 2012.

FREUD, S. **Uma dificuldade da psicanálise.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, [1917] 2010.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

JAEGER, W. **Paideia:** a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORENO, J. L.; MORENO, Z. T. **Fundamentos do psicodrama**. Trad. Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 2014.

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., [375 a.C.] 1997.

SILVA, L. L. V. **Histórias de ballet**. Rio de Janeiro: Memórias Futuras Edições, 1984.

SILVEIRA, N. **Jung:** vida e obra. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

VASCONCELOS, I. C. O. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984644435464.

SOBRE ORGANIZADORES E AUTORES

ORGANIZADORES-AUTORES

Geraldo Caliman

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0986657832961163.

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação – Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontifícia Universidade Salesiana" de Roma (UPS) (1995-2003) onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). Desde 2005 é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade Católica de Brasília. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Além da atuação em diversos comitês editoriais, possui 22 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos.

Gidalti Guedes da Silva

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0196801353162416.

Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UFRO); é especialista em Educação, Protagonismo e Propósito de Vida, com graduação em Sociologia, Pedagogia e Teologia. Desenvolve pesquisas nas interfaces entre Educação, Sociologia, Filosofia e Teoria Crítica, com interesse em formação humana, educação em Direitos Humanos, docência na Educação Superior, estética, subjetividade, diálogo e relações sociais. É autor do livro *Por uma outra docência na Educação Superior: Teoria Crítica, estética e competências docentes* (2025). Atualmente, é professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde atua como: docente do Núcleo de Formação Geral e Humanística (NFGH); Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade;

Coordenador do MBA em Liderança e Gestão Inovadora de Instituições Educacionais e Editor Chefe da Revista Periagoge. Por fim, atua como Pesquisador Associado do Instituto Prospectiva (INSPRO), com foco no planejamento estratégico de organizações e territórios.

Maurício Darli Timm do Valle

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9184395989012101.

Bacharel (2006), Mestre (2010) e Doutor (2015) em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários (IBET). Atualmente, é Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi Conselheiro Titular do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF).Atuou como Professor Substituto de Metodologia do Trabalho Científico em Direito na UFPR e como Professor de Direito Tributário e Processo Tributário no UniCuritiba. Foi Professor Coordenador dos cursos de Especialização em Direito Tributário e Processo Tributário e de Especialização em Direito Aduaneiro do UniCuritiba.Exerceu a função de Assessor de Ministro do Supremo Tribunal Federal. Possui publicações na área do Direito Aduaneiro e do Direito Tributário, sendo autor de livros e artigos acadêmicos. É coorganizador da Coleção Direito Tributário UFPR, publicada pela Editora Almedina, em conjunto com o Professor José Roberto Vieira. Atua como advogado, com ênfase em Direito Tributário e Direito Aduaneiro. É coordenador da Coleção Universidade Católica de Brasília, publicada pela Editora Almedina.

AUTORES

Alexandre Anselmo Guilherme

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0273416390435225.

É graduado em Filosofia pela University of Edinburgh, mestre em Filosofia pela University of St Andrews e doutor em Filosofia pela Durham University, no Reino Unido, com pós-doutorado pelo Institute of Advanced Studies in Humanity da University of Edinburgh. Possui também graduação em Psicologia pela Open University. É Professor Adjunto dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É pesquisador nas áreas de Educação e Violência e Educação e Diálogo, com especial interesse nas relações entre educação, diálogo, conflito e resolução de conflitos. Atua ainda como *Reader/Leitor* da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Álvaro Chrispino

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3442803584924686.

Doutor em Política, Planejamento e Gestão da Educação e Mestre em Educação, com ênfase em Currículo, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e realizou pós-doutorado em Administração Pública pela Fundação Getulio Vargas (FGV/EBAPE). É Professor Titular aposentado do CEFET/RJ e atua como Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas públicas educacionais, prevenção da violência escolar, mediação de conflitos e convivência escolar, além de Ensino de Ciências e Educação Química. É Pesquisador Associado à rede da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e integra redes e organismos nacionais e internacionais de pesquisa em educação, convivência escolar e prevenção da violência. Bolsista de Produtividade em Educação/CNPq-Educação (Proc.: 300014/2025-2). Cientista do Nosso Estado/FAPERJ (SEI-260003/021870/2025).

Ana Maria Eyng

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6477235361945527.

Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq (2018-2025). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa UFP (2018); doutora em Pedagogia pela Universidad Autonoma de Barcelona – UAB (2001); mestre em Inovação e Sistema Educativo pela UAB (1998); mestre em Pedagogia Universitária pela PUCPR (1995); graduada em Pedagogia pela UTP (1983). Coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas PUCPR (2002-atual); coordenadora Institucional do PIBID/PUCPR (2010-2018). Membro Lector da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; membro do conselho das alianças da Rede Internacional TOGETHER. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores. Tem experiência em pesquisa, orientação, docência e publicações na área de educação, com ênfase nos temas: currículo; avaliação; formação inicial e continuada; educação em direitos humanos; direitos da infância; direito à educação; direito à saúde; pobreza infantil; bem-estar e direitos em situação humanitária.

Arthur Vianna Ferreira

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6209418269981786.

É Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU/UERJ-FFP). Possui Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) e pela Fundação Carlos Chagas (FCC-SP), Doutorado em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). É graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em Teologia pela Universidad Católica Boliviana San Pablo e em Pedagogia pela Faculdade de Brasília (FABRAS). Desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente e práticas educativas em contextos não escolares, com ênfase nas Teorias das Representações Sociais, Pedagogia Social e identidade socioprofissional.

Azucena Ochoa Cervantes

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4515-9069.

Doutorado em Psicologia e Educação, pela Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Querétaro (UAQ). Estudos de pós-doutorado na Universidade de Alicante. Ele se tornou professor de tempo integral da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Querétaro. Dentro desta instituição participa da Licenciatura em Psicologia Educativa e da Maestria em Educação para a Ciudadânia. É fundador do Observatório da Convivência Escolar (OCE) do UAQ, sua coordenação, presidente do comitê diretor da Rede Latinoamericana de Convivência Escolar, membro da Cátedra UNESCO da Juventude, Educação e Sociedade e da Rede Mexicana de Aprendizagem e Serviço Solidário. Sua investigação dirige o estudo da cidade e a convivência escolar através da promoção da participação de crianças, adolescentes e jovens.

Bianca Joaquim Albuquerque de Melo

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3457698963438043.

Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET/RJ). Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação, especialista em Neurociência Pedagógica, Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Bacharel em Sistemas de Informação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Departamento de Ciência da Computação – Colégio Pedro II).

Cândido Alberto Gomes

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2111359646959852.

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) e Doutorado em Educação (Ph.D.) pela University of California, Los Angeles (UCLA). Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas educacionais, Sociologia da Educação, democratização da educação, ensino médio, educação profissional e financiamento e custos da educação. É Catedrático Emérito e Fundador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Atualmente, é membro externo do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal.

Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1313028025195912.

Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com estudos na Universidade de Bonn (Alemanha) e Universidade de Lisboa (Pós-Doutorado), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Educação Superior, bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Teologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente é professor na Graduação (Instituto São Boaventura – ISB) e Pós-Graduação (Convênio entre a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP), bem como é pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Tem mais de uma centena de orientações de graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de igual índice em publicações de artigos, livros, capítulos de livros, apresentações de trabalhos e comunicações acadêmicas em âmbito nacional e internacional. Tem experiência nas áreas de Sociologia e Educação, com ênfase em Sociologia da Educação e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: juventudes, adolescências, movimentos sociais, religiosidades, política, tecnologias, sociabilidades e psicanálise.

Carlos Henrique Machado

Lattes: https://lattes.cnpq.br/3768179854318949.

Advogado. Doutor e Mestre em Direito pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Especialista em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários (IBET). Professor de Direito Tributário no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Brasília (PPG-DIR/UCB) e no Centro Universitário UNICESUSC.

Caroline Miranda Martins

Lattes: https://lattes.cnpq.br/5293115062217556.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB e pela Faculdade Erich Fromm – FACEF, Pós-Graduanda em Direitos Humanos e Diversidades pela Universidade Federal de Goiás – UFG, Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.

Célio da Cunha

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8960254836406881

É doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com pós-doutorado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Coordenador Adjunto da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e professor aposentado da Universidade de Brasília (UnB). Atua nas áreas de políticas públicas de educação, história das ideias pedagógicas e cooperação internacional em educação.

Charles Lourenço de Bastos

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7993182268768295.

Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2016).Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática pelo IF-Goiano (Campus Ceres, 2022), Mídias na Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2013) e em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Noroeste de Minas (FINOM, 2010). Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2005) e em Pedagogia pela FAVENI (2023). É doutorando em Educação pela UNESA-RJ, pesquisa sobre violência escolar em produções científicas por meio de revisão de literatura e Análise de redes sociais. Por aproximadamente 9 anos trabalhou em um colégio particular, durante 4 anos foi tutor de um curso em EaD (Licenciatura em Informática – UEG). Foi, por cerca de 6 anos, professor efetivo do Estado de Goiás. É professor efetivo do município de Uruana-GO, modulado na Secretaria Municipal de Educação de Uruana-GO, bolsista como Formador em Gestão (SEE, categoria III, Programa AlfaMais Goiás) e Coordenador do Polo da UAB de Uruana-Goiás. É professor em tempo parcial no curso de engenharia de software (UNIEVANGÉLICA – Campus Ceres). É membro do grupo de pesquisa Violência Escolar: estudos, formações e intervenções no contextoescolar, vinculado à UNESA.

Cláudia Chesini

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1450828446245612.

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com estágio doutoral na Utah State University (EUA), como bolsista da CAPES. É Mestra em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Pedagogia pela União das Faculdades de Criciúma. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação, políticas públicas educacionais, sustentabilidade, ecologia integral, avaliação educacional e Pacto Educativo Global. Atualmente, atua na Coordenação-Geral de Projetos e Supervisão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC).

Denilson Júnior Carvalho Rosa

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0591509903780523.

Bacharel e Mestre em Direito pela Universidade Católica de Brasília (2023) Doutorando pela Ambra University (2025). Pesquisador vinculado ao Centro de Estudos Políticos e Constitucionais – (UCB) (2020); Curadoria de assuntos relacionados ao Japão no IEASIA (UFPE) (2023) e Grupo de Estudos de História, Direito, Democracia e Estado na América Latina (UCB) (2025). Advogado na Menezes Carvalhos Advogados (2021-Atual); Professor de Direito Constitucional e Processo Civil na Faculdade Líber (2023); Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Líber (2024); e Editor assistente na revista Economic Analysis of Law Review (2022-Atual).

Deo Campos Dutra

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3413737527464657.

Mestre em Ciências Jurídicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). É mestre em Direito Comparado pela Universidade de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne. É Doutor em Direito pela PUC/RJ e pela Universidade Paris X. Foi pesquisador visitante na EHESS/Paris e na Queen's University/Canadá. Realizou seu estágio pós-doutoral em Direito Comparado na École Normale Supérieure de Paris e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É professor da graduação e do mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Flávia de Andrade Ribeiro

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3539067663513313.

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Possuo experiência em pesquisa acadêmica na condição de membro voluntária em projeto de iniciação científica intitulado Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: A Pesquisa como Princípio Educativo de Aprendizagem, com ênfase na pesquisa como princípio formativo no processo de ensino-aprendizagem. Além de possuir outros artigos publicados, voltados para a área de Educação. Atuo como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Durante a graduação, realizei estágios nas áreas de Educação Especial, Educação Infantil e anos iniciais, além de atuação na Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb), integrando a equipe de Educação Ambiental. Possuo interesse e busco especialização nas áreas de Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Letramento Digital, Neurociências e Educação.

Gabriel Pôrto César

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2300023684782582.

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas – RS. Bacharel em Teologia, Licenciado em Pedagogia e História, pós-graduado em Neurociência do desenvolvimento e excelência humana pela Universidade La Salle de Canoas. Atualmente é Diretor Regional da Rede La Salle e Vice-diretor do Colégio La Salle Brasília e também do Colégio La Salle Núcleo Bandeirante. Área de interesse: Gestão Escolar e Inovação na Educação.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8439116307383334.

Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH/USP, Pós-Doutorado em Educação pela PUC-RS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Professor do Doutorado Profissional em Políticas Públicas da Escola Nacional de Administração Pública – Enap. Pesquisador Associado – Cátedra UNESCO da UCB. Foi professor do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina – Universidade de São Paulo (2020-2024). Membro dos grupos de pesquisa Centro de Estudos em Epistemologia Pedagógica – CESPE BRASIL, Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação. Principais temas de pesquisa: Geografia, Educação, Políticas Públicas, Epistemologia/Metodologia, Ontologia.

Gustavo Menon

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9027785526016734.

Pós-doutorado em Direitos Humanos pela Universidade de Salamanca (USAL-Espanha). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina na Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Foi professor substituto no curso de Gestão de Políticas Públicas na Universidade de São Paulo (EACH/USP). Graduado e Mestre em Ciências Sociais (Política) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenador do Grupo de Estudos de História, Direito, Democracia e Estado na América Latina (GEHDDEAL) e membro do Grupo de Trabalho "China e o Mapa do Poder Mundial" do CLACSO, Argentina. Docente no PROLAM-USP e

na Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi coordenador do Curso de Relações Internacionais da UCB. Atualmente é coordenador da Pós-Graduação em Direito Ambiental da UCB e Consultor da OIM-ONU.

Gustavo Osna

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6404084238253036.

Professor Adjunto dos Programas de Graduação e de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi Professor dos Programas de Graduação e de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutor em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Direito Processual Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com láurea acadêmica. Advogado e Parecerista. Membro Efetivo do Instituto Brasileiro de Direito Processual e da Associação Brasileira de Direito Processual Constitucional. Autor de livros e de artigos publicados em revistas e em periódicos especializados.

Kellen Cristina Araujo Costa

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5860558670852539.

Mestranda em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Possui especialização em Direito Processual Civil pela FAVENI e graduação em Direito pelo Instituto de Ensino Superior de Rio Verde. Advogada desde 2012 e professora universitária de Direito Processual Civil e Prática Cível na Faculdade Líber de Porangatu (FACLiber).

Lídia de Oliveira

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1551745975991866.

Mantenedora e gestora da Faculdade Liber de Porangatu. Mestranda em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB, 2025-2027) e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO, 2023). Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2012) e em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 1992). Possui especialização em Docência Universitária, Gestão Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia, Educação Inclusiva, Alfabetização, Orientação Educacional, Metodologia do Ensino Superior e Literatura Infantil. Atua prioritariamente na gestão de instituições de ensino, políticas educacionais, métodos de ensino e interdisciplinaridade entre Direito e Educação.

Lúcio Gomes Dantas

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7349681842804053

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília; mestre em Psicologia; MBA em Administração Acadêmica e Universitária; especialista em Administração e Planejamento Escolar; licenciado em Filosofia. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Educação e assessor de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Conselheiro de Administração do Marista Brasil e da Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN). Diretor Executivo da mesma Província e Vice-Presidente da União Brasileira de Educação e Ensino e da União Norte Brasileira de Educação e Cultura - UBEE-UNBEC.

Luiz Cláudio Batista de Oliveira

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3722191696457417.

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1990). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1991). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1994). Título da dissertação: "Angústia e pecado: pressupostos para uma compreensão em Kierkegaard". Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2022). Área de Pesquisa: Educação e Juventude. Título da tese: "A educação superior nos labirintos do neoliberalismo: percepções de estudantes de graduação sobre os sentidos da formação universitária". Pós-doutorado (2025) em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Título da pesquisa: "Universidade e formação em tempos de incertezas". Exerce o cargo de professor assistente da Universidade Católica de Brasília (UCB). Possui experiências na área de Filosofia, com ênfase em Estética, Ética, Filosofia Política e Didática Especial para o Ensino da Filosofia. Foi coordenador do Curso de Filosofia (Presencial – Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Católica de Brasília de 2004-2007 e de 2016 a 2020. Atualmente é coordenador do Núcleo de Formação Geral e Humanística (NFGH) e do Curso de Filosofia (bacharelado) da Universidade Católica de Brasília.

Marcelo Ribeiro Silva

Lattes: https://lattes.cnpq.br/1896987426216962.

Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB), aluno do Mestrado em Direito da UCB, com a pesquisa "Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico", Bolsista CPNQ.

Márcia Regina Pereira de Souza

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2804050046991352.

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Espanhol pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB (2000) e pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa e Literatura em Contexto Escolar (2020). Atualmente é professora – Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Márcio Teixeira de Souza

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0483436260749554.

Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010). Especialização em Gestão Escolar pela Uniasselvi (2022). Especialização em Administração de Pessoas pela Uniasselvi (2022). Curso de Extensão em Professional Self Coaching pelo Behavioral Coaching Institute and Instituto Brasileiro de Coaching (2023). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutorando em Educação pela mesma universidade. É certificado como Aspirante da Reserva do Exército Brasileiro pelo curso de Intendência pelo Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre – CPOR (2003). Experiência com execução de projetos, gestão de pessoas e em sala de aula com projetos sociais na área de Educação Física. Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar, atuando como coordenador de turno do Colégio Marista Ipanema de 2020 a 2023 e atualmente como Orientador Educacional na mesma instituição – Porto Alegre – RS.

Marli Alves Flores Melo

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3171875327686453

É pós-doutorado, doutora e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua nas áreas de políticas públicas de educação, avaliação, gestão educacional e educação inclusiva, com experiência na educação básica, superior e em órgãos públicos, como o MEC e a UNESCO.

Maria Aparecida Penso

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3396880960078456.

Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1984), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade de Brasília (1989) e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2003). É terapeuta de Casais e Família, Professora do Curso de Graduação em Psicologia onde ministra disciplinas e supervisiona estágios na área de Psicologia Jurídica, Psicologia Conjugal e Familiar e dependência Química e adolescência. Professora do curso de medicina, ministrando disciplina sobre atuação profissional do médico Professora titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, onde pertence as linhas de pesquisa Saúde Mental e Ações Terapêuticas e Desenvolvimento humano em sistemas familiares e educacionais. Pesquisadora na áreas de Psicologia Conjugal e Familiar, Psicologia Social Comunitária e Psicologia Jurídica, pesquisando principalmente os seguintes temas: violência intrafamiliar contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, Dependência química e família, relações entre dependência química, delinquência e exclusão, relações entre a psicologia e o Direito na atenção ao dependente químico e à violência, Acolhimento institucional de crianças e adolescentes Guarda Compartilhada, relação família escola, violência na escola, sistema prisional.

Maria Cristina Mesquita da Silva

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7724077808075136.

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com estágio doutoral (doutorado-sanduíche) na Universidad de Antioquia (UdeA), em Medellín, Colômbia, no âmbito de pesquisa comparativa entre os sistemas de ensino brasileiro e colombiano. Mestre em Educação pela UCB e graduada em Letras, possui trajetória consolidada na Educação Básica como docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) desde 2002, atuando em diferentes etapas e modalidades de ensino. Sua atuação profissional também se estende à gestão, avaliação e regulação de políticas educacionais, com experiência técnica em órgãos federais como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exercendo funções de análise, assessoramento e acompanhamento de programas e ações governamentais na área da educação. Desenvolve pesquisas com ênfase na identidade profissional docente, formação de professores, políticas educacionais e estudos comparados em educação, com foco nas relações entre condições de trabalho, trajetórias formativas e permanência na carreira docente no Brasil e na América Latina. Tem interesse em investigações sobre integração de tecnologias na educação, inovação pedagógica e desafios contemporâneos da profissão docente, especialmente em contextos de desigualdade social e de reformas educacionais.

Michel Araújo Silva

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0628471535589047.

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Vicentina (2017) e em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (2021). Possui especialização em Formação de Presbíteros pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (2022) e em Acompanhamento Vocacional pela Universidade La Salle Canoas (2024), além de Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Federais da Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). É sacerdote da Igreja Católica, membro da Congregação da Missão, sociedade de vida apostólica dedicada à evangelização e à promoção dos empobrecidos e à formação de clérigos e leigos. Desenvolve atividades na pastoral paroquial, no acompanhamento e discernimento vocacional, na orientação espiritual e no acompanhamento pastoral, com atuação junto às juventudes e aos movimentos de casais. Desenvolve estudos e pesquisas na área da Educação, com interesse em formação de professores, políticas educacionais, educação humanística e integral e os desafios contemporâneos da formação humana.

Paulo César Nodari

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1939602173692800.

Possui graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Caxias do Sul (1991), graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha (2002-2003). Foi Professor Adjunto III na Universidade de Caxias do Sul. Foi professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGED-UCS). Foi Professor no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul (PPGFIL-UCS). Foi Professor no Programa (Mestrado e Doutorado) de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul (PPGDIR-UCS). Foi Professor na Universidade de Caxias do Sul (UCS) de 2004-2025. Tem experiência nos seguintes temas: ética, liberdade, direitos humanos, paz, antropologia, educação. De 02/2011 a 07/2011, Pós-Doutoramento, em Filosofia, em Bonn (Alemanha). Foi Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB) de 2023-2025.

Paulo Fossati

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5549397267187698.

Pesquisador Produtividade CNPq e Conselheiro Nacional de Educação nomeado em novembro de 2022. Doutor em Educação (aprovado com louvor) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2009) e Pós-Doutorado em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2012). Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002), possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar (1999) e em Neurociência do Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle (2021). Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional, educação superior, metodologias de ensino, educação na contemporaneidade, práticas educativas e educação de qualidade. Membro Acadêmico da Academia Brasileira de Ciências, Artes, História e Literatura ocupando a Cadeira número 48 cujo Patrono é Paulo Freire. Atualmente é consultor Ad Hoc do CNPq, professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, na qual foi Vice-Reitor na gestão 2006-2009 e Reitor nas gestões de 2010-2022.

Pedro Henrique Cavendish Schimmelpfeng

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8936767716689579.

Doutor em Educação (UnB), Mestre em Zoologia (UnB), MBA em Gestão de Negócios (IBMEC) e Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UniCEUB). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Pesquisador Associado – Cátedra UNESCO da UCB. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Ecologia Humana e Transdisciplinaridade (linha de pesquisa: O comportamento ecológico no contexto socioambiental brasileiro: relações e interrelações) (Faculdade de Educação/UnB). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Criou e geriu projetos educacionais em espaços de educação não-formal integrados com ambientes virtuais e financiados por instituições de fomento (FAP-DF e CNPq), resultando na criação de artigos e patentes junto ao INPI. Atualmente, atua na elaboração e uso de instrumentos psicométricos aplicados na educação, análise quantitativa de dados e elaboração de projetos transversais na educação básica. Possui projetos de pesquisa vigentes nas áreas de formação docente e desafios da profissão, uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e estudos exploratórios na gestão escolar.

Renato de Oliveira Brito

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7692528705135758.

Doutor e Mestre em Educação, com ênfase em Gestão e Políticas Públicas Educacionais, e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (2020–2023) e exerceu outras funções de direção e assessoramento no Governo Federal, com atuação em políticas educacionais e formação docente. Desenvolve pesquisas nas áreas de gestão e políticas públicas educacionais, avaliação e formação docente. Atualmente, é Docente e Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UCB, Pesquisador Associado e membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, além de Coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação. É também Pesquisador Sênior do Centro de Internacionalização de Educação Brasil-Austrália e Coordenador Institucional do PIBID-CAPES.

Rosivânia Ribeiro dos Santos

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7458087083846093.

Licenciada em Letras – Português pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2016). Tem especialização na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Língua e Literatura pelo IESM (2010) e ainda em Gestão Pública Municipal pela UESPI (2015). Mestra em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (2024), com pesquisa em Avaliação Externa, membro do grupo de pesquisa em políticas públicas educacionais (GEPEC). Doutoranda em Educação, pela Universidade Católica de Brasília, com pesquisa em Financiamento da educação. Bolsista da CAPES. Professora efetiva na Rede Municipal em Corrente-PI, desde 1998 e professora efetiva da Rede Estadual (SEDUC-PI), desde 2010. Experiência em gestão (escolar e de rede), além de ter atuado em todos os níveis da educação básica e Ensino Superior.

Sandra Raquel de Almeida

Lattes http://lattes.cnpq.br/6494730319841625.

Graduada em Pedagogia pela UNIDESC-GO e Psicologia pelo IESB-DF; Especialização em: Psicopedagogia, Faculdade São Luis Jabuticabal SP; e Educação em e para os Direitos Humanos na Diversidade Cultural pela UnB; Mestre e Doutora em Psicologia pela UCB-DF; Formação em Psicanálise Clínica; Cursando Especialização em Neuropsicologia – IEPSE-DF; Associada à Associação Brasiliense de Psicodrama e Sociodrma, cursando pós-graduação Nível I; Realizando Estágio de Pós-Doutorado – UCB-DF; Professora aposentada pela SEEDF; Professora de Pós-Graduação e Formação Continuada em parceria com o CESB , GO; Sócia administradora, psicóloga e formadora – ICA-PSIC EMANCIPAR – EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA; Pesquisadora na área de Educação e Psicologia: Formação de professores, Alfabetização e letramento em contexto de adversidade, Intervenção psicossocial e psicoemocional: cuidando de quem cuida.

Tatiana dos Santos Gomes Franca

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0564992690292656.

Bacharela em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e possui especializações em Direito Eleitoral, Direito Constitucional e Compliance. Desenvolve pesquisas nas áreas de Direito Eleitoral e Constitucional, com ênfase em participação política, liderança feminina e inclusão de grupos sub-representados nos espaços de poder. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Direito e do Núcleo de Práticas Jurídicas e docente da UNINASSAU Brasília, onde atua também na formação em Direito Eleitoral e Processo Eleitoral. É advogada com experiência em advocacia eleitoral e partidária e integra comissões temáticas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Thiago Brañas de Melo

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8368440551092289.

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (2007), Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2012) e Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2017). Atualmente é prof. do ens. básico, técnico e tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, atuando na Licenciatura em Matemática da Uned Petrópolis e no Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação. Tem experiência na área de Ensino, com ênfase em Ensino CTS, Questões sócio-científicas e Educação Matemática Crítica.

Tiago Zanquêta de Souza

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2263664575012618.

Pós-Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2017) e Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE, 2012). É Especialista em Docência do Ensino Superior (2008) e em Gestão Ambiental (2009) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), e Licenciado em Ciências Biológicas pela UNIUBE (2006) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2025). Desenvolve pesquisas em Educação, com ênfase em Educação Popular, educação ambiental, direitos humanos, formação de educadores, inclusão escolar e educação em espaços não escolares. Atualmente, é Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UNIUBE e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). É Pesquisador Associado da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB, desde 2025.

Geraldo Caliman
Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Desenvolve pesquisas em Pedagogia Social, juventudes, educação e exclusão social.

Gidalti Guedes da Silva
Doutor em Educação pela UCB, Mestre em Educação e graduado em Sociologia, Pedagogia e Teologia. Professor e pesquisador da Universidade Católica de Brasília, onde atua como Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Desenvolve pesquisas sobre formação humana, Teoria Crítica, Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Mauricio Darli Timm do Valle
Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador e autor de livros e artigos acadêmicos, com atuação nas áreas de Direito Tributário e Direito Aduaneiro.

Como educar para a paz em uma sociedade atravessada por conflitos?

Esta é a questão que percorre Educação na Sociedade do Conflito: caminhos para a Cultura de Paz. Em um tempo marcado por desigualdades, violências, polarizações, intolerâncias, fragilização dos vínculos sociais e profundas transformações tecnológicas, pensar a paz exige mais do que desejar a ausência de confrontos: exige compreender as causas dos conflitos e construir formas democráticas, justas e humanizadoras de enfrentá-los.

Reunindo pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, esta obra propõe um olhar interdisciplinar sobre o conflito como dimensão constitutiva da vida social. Seus capítulos transitam entre a reflexão sociológica e filosófica, o Direito, a educação, a gestão, os Direitos Humanos, as juventudes e diferentes espaços de convivência, mostrando que a Cultura de Paz se constrói nas relações cotidianas, nas instituições e nas práticas educativas.

Mais do que oferecer respostas prontas, o livro convida à reflexão e à ação. Construir a paz significa aprender a conviver com diferenças, reconhecer o outro, enfrentar estruturas produtoras de violência e exclusão e transformar os conflitos por meio do diálogo, da justiça, do cuidado e da responsabilidade coletiva.

Como educar para a paz em uma sociedade atravessada por conflitos?

Esta é a questão que percorre Educação na Sociedade do Conflito: caminhos para a Cultura de Paz. Em um tempo marcado por desigualdades, violências, polarizações, intolerâncias, fragilização dos vínculos sociais e profundas transformações tecnológicas, pensar a paz exige mais do que desejar a ausência de confrontos: exige compreender as causas dos conflitos e construir formas democráticas, justas e humanizadoras de enfrentá-los.

Reunindo pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, esta obra propõe um olhar interdisciplinar sobre o conflito como dimensão constitutiva da vida social. Seus capítulos transitam entre a reflexão sociológica e filosófica, o Direito, a educação, a gestão, os Direitos Humanos, as juventudes e diferentes espaços de convivência, mostrando que a Cultura de Paz se constrói nas relações cotidianas, nas instituições e nas práticas educativas.

Mais do que oferecer respostas prontas, o livro convida à reflexão e à ação. Construir a paz significa aprender a conviver com diferenças, reconhecer o outro, enfrentar estruturas produtoras de violência e exclusão e transformar os conflitos por meio do diálogo, da justiça, do cuidado e da responsabilidade coletiva.

unesco chair

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Católica
Universidade Católica de Brasília