

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

MARELENE DE FÁTIMA NOVAES LORENZONI



CULTURA DA PAZ NO ENSINO RELIGIOSO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA (ES)

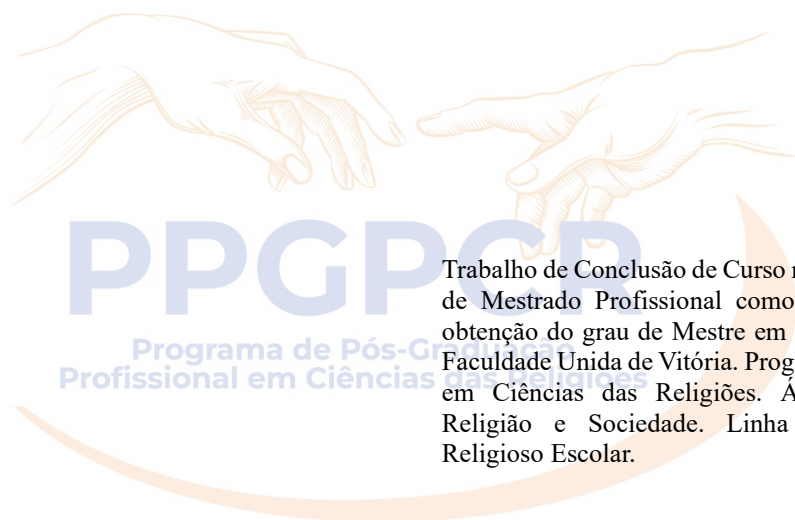
Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 10/07/2024.

VITÓRIA-ES

2025

MARELENE DE FÁTIMA NOVAES LORENZONI

CULTURA DA PAZ NO ENSINO RELIGIOSO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA (ES)



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado Profissional como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Pesquisa Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Gustavo Claudiano Martins.

VITÓRIA-ES

2025

Lorenzoni, Marelene de Fátima Novaes

Cultura da paz no Ensino Religioso: Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Vila Velha (ES) / Marelene de Fátima Novaes Lorenzoni. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

xi, 122 f. ; 31 cm.

Orientador: Gustavo Claudiano Martins

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 116-122

1. Ciência da religião. 2. Ensino Religioso Escolar. 3. Ensino Religioso. 4. Cultura da paz. 5. Violência escolar. 6. Práticas pedagógicas. - Tese. I. Marelene de Fátima Novaes Lorenzoni. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

MARELENE DE FÁTIMA NOVAES LORENZONI

CULTURA DE PAZ NO ENSINO RELIGIOSO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO
ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA/ES



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Data: 10 jul. 2024.

Gustavo Claudiano Martins, Doutor em Ciência da Religião, UNIDA (presidente).

Alete Maria Pinheiro Schubert, Doutor em Educação, UNIDA.

Danilo Souza Mendes de Vasconcellos, Doutor em Ciência da Religião, UFJF.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina nesta dissertação foi marcada por desafios, aprendizados e muitas mãos estendidas. A todos que fizeram parte deste caminho, minha sincera gratidão.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e sabedoria concedidas nos momentos mais difíceis.

Ao professor orientador, Gustavo Claudiano Martins, por sua orientação atenta, por acreditar em meu trabalho e por me inspirar com seu rigor acadêmico e generosidade intelectual. Seu apoio foi essencial para que este projeto se concretizasse.

Aos/às professores/as e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, pelas trocas enriquecedoras e pelo ambiente de estímulo ao pensamento crítico e à pesquisa comprometida com a transformação social.

Aos meus familiares, especialmente meu pai Derli (*in memoriam*), minha mãe Luzia, meu esposo Lauro Lorenzoni, por todo amor, paciência e compreensão ao longo deste percurso. Sem o apoio de vocês, nada disso seria possível.

Aos amigos que estiveram por perto – nos cafés, nas conversas, nos silêncios e nas palavras de encorajamento –, meu carinho e gratidão.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação se tornasse realidade, o meu muito obrigado.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu amado filho, Vinícius Novaes Lorenzoni, cuja breve passagem por esta vida deixou marcas eternas em meu coração. Sua luz, mesmo distante, continua a iluminar meus passos e a me dar forças para seguir. Cada conquista, cada página escrita, carrega um pouco do amor imenso que sinto por você. Este trabalho é também um gesto de memória, de amor e de presença – porque você vive em mim, em tudo o que faço, e sempre viverá.





*Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para sua produção
ou sua construção.
Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa examina o potencial da Cultura de paz no Ensino Religioso: práticas pedagógicas no ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha (ES). O objetivo geral consistiu em analisar criticamente as percepções dos/as professores/as sobre violência escolar e identificar as potencialidades do Ensino Religioso na transformação das dinâmicas relacionais. A questão-problema indagou: em que medida o Ensino Religioso pode atuar como um agente promotor de uma cultura de paz na escola e contribuir para a melhoria do comportamento dos/as estudantes no ciclo de alfabetização? Partiu-se da hipótese de que este Componente Curricular, fundamentado em abordagem fenomenológica e antropológica da experiência religiosa, constitui espaço privilegiado para desenvolvimento de valores humanizadores. Filosoficamente, justifica-se pela necessidade de transcender perspectivas meramente punitivas, buscando intervenções educativas transformadoras. Metodologicamente, realizou-se pesquisa de campo com aplicação de questionário em escolas municipais situadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômica de Vila Velha (ES). Os resultados evidenciaram expressivo reconhecimento do potencial pacificador do Ensino Religioso pelos/as professores/as, confirmando a hipótese inicial. A pesquisa concluiu que princípios como respeito, empatia, solidariedade e diálogo, fundamentais à cultura de paz, encontram território fértil nas práticas pedagógicas deste Componente Curricular, que pode atuar como eixo transversal no enfrentamento da violência escolar por meio de abordagens multidimensionais articuladas ao contexto sociocultural específico das instituições educacionais.

Palavras-chave: Ensino Religioso – Cultura da paz – Violência escolar.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

ABSTRACT

This research examines the potential of the Religious Education curriculum as a promoter of a culture of peace in municipal schools in Vila Velha (ES). The general objective was to critically analyze teachers' perceptions of school violence and identify the potential of Religious Education in transforming relational dynamics. The research question asked: to what extent can Religious Education act as an agent promoting a culture of peace in schools and contribute to improving student behavior in the literacy cycle? The hypothesis was that this Curricular Component, grounded in phenomenological and anthropological approaches to religious experience, constitutes a privileged space for developing humanizing values. Philosophically, it is justified by the need to transcend merely punitive perspectives, seeking transformative educational interventions. Methodologically, field research was conducted through questionnaire application in municipal schools located in areas of socioeconomic vulnerability in Vila Velha (ES). The results showed significant recognition of the pacifying potential of Religious Education by teachers, confirming the initial hypothesis. The research concluded that principles such as respect, empathy, solidarity, and dialogue, fundamental to a culture of peace, find fertile ground in the pedagogical practices of this Curricular Component, which can act as a transversal axis in confronting school violence through multidimensional approaches articulated to the specific sociocultural context of educational institutions.

Keywords: Religious Education – Culture of peace – School violence.

PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

SUMÁRIO

LISTRA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	10
LISTA DE SIGLAS	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 VIOLÊNCIA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	17
1.1 Origens e conceitos do problema.....	17
1.2 A violência escolar em números.....	26
1.3 O Ensino Religioso diante da violência escolar	34
2 CULTURA DE PAZ	44
2.1. Construção de uma cultura de paz na escola	44
2.2. Comunicação não-violenta	55
2.3. O Ensino Religioso como promotor da cultura de paz na escola	59
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO JUNTO A ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA (ES).....	73
3.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo.....	73
3.2 Vozes da escola pública definindo a violência escolar	78
3.3 Medidas sugeridas para minimizar a violência escolar	101
3.4 Sequência didática sobre cultura de paz para o Ensino Religioso.....	104
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO A PROFESSORES/AS, GESTORES/AS E COORDENADORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	123
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL	127
ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA.....	128

LISTRA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 01. Quantidade de ataques em escola, por ano	29
Figura 02. Nível socioeconômico das escolas atacadas	30
Figura 03. Faixa etária dos autores dos ataques	31
Gráfico 01. Tempo de atuação como docente	77
Gráfico 02. Formação acadêmica dos/as professores/as	79
Gráfico 03. Identificação de situações de violência escolar	81
Gráfico 04. Tipos de violência mais recorrentes na escola	83
Gráfico 05. Estratégias para mediação de conflitos na escola	85
Gráfico 06. Influência do ambiente escolar na resolução pacífica de conflitos	87
Gráfico 07. Contribuições do Ensino Religioso para a cultura da paz	89
Gráfico 08. Valores do Ensino Religioso mais relevantes à promoção da paz	92
Gráfico 09. Ações que contribuem para a redução da violência escolar	95
Gráfico 10. Reflexões adicionais sobre a cultura de paz no ambiente escolar	97

LISTA DE SIGLAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado.

BNCC — Base Nacional Comum Curricular.

ECRIAD — Estatuto da Criança e do Adolescente.

GM — Gabinete do Ministro.

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MS — Ministério da Saúde.

ONU — Organização das Nações Unidas.

PNE — Plano Nacional de Educação.

SEMED — Secretaria Municipal de Educação.

SINAN — Sistema de Informação de Agravos de Saúde.

UMEF — Unidade Municipal de Ensino Fundamental.

UMEFTI — Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral.



INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados no ambiente escolar contemporâneo, especialmente nas instituições de ensino em tempo integral durante o ciclo de alfabetização (1º ao 5º ano), são inúmeros e complexos. Entre essas adversidades, emergem os comportamentos disruptivos e violentos, que atingem tanto os/as estudantes quanto os/as profissionais da educação, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e o ambiente de convivência. No Brasil, os índices de violência escolar são alarmantes, colocando em pauta a necessidade inadiável de implementação de práticas pedagógicas eficazes para a promoção de uma cultura de paz.

Tentando reunir na literatura especializada uma linha de pensamento que possa significar considerável dissecação meticulosa da violência no ambiente escolar brasileiro, o marco histórico evidencia os efeitos nefastos que esta causa em estudantes e professores/as. A ênfase é dada à necessidade urgente de abordar as causas originais desta violência, promover respeito mútuo e inclusão, engajando todos/as os/as envolvidos/as na construção de ambientes educacionais seguros. Tais análises são apoiadas por estatísticas alarmantes de escolas brasileiras, reforçando a urgência e o desafio na resolução deste complexo problema social. Não por acaso, durante o Ano Internacional para a Cultura de Paz, promovido pela UNESCO, mais de um por cento da população mundial assinou o Manifesto 2000, comprometendo-se a cultivar uma cultura de paz na vida diária, na família, no trabalho, na comunidade, no país e na região. No Brasil, em 2003 o Manifesto 2000 já havia sido assinado por mais de quinze milhões de pessoas.¹

Outro bom mapa foi desenvolvido pela Declaração das Nações Unidas e Programa de Ação pela Cultura de Paz, adotada na Resolução A/53/243 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.² Tal programa de ação foi a base para os seis tópicos do Manifesto 2000: respeitar todas as formas de vida, rejeitar a violência, compartilhar com os outros, escutar para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade, incluindo a democracia e a igualdade entre mulheres e homens.³

No âmbito das possíveis soluções, alguns/umas autores/as pontuam o papel significativo do Ensino Religioso como ferramenta potencial contra epidemias sociais como a violência escolar. Todavia, é pertinente salientar que se apresenta aqui apenas um indicativo sutil, e não

¹ MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias (orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003. p. 13.

² ONU — Organização das Nações Unidas. Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz. Resolução A/RES/53/243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. [Online].

³ MILANI; JESUS, p. 14.

uma receita pronta para solucionar tal questão. A interação harmônica entre todas as partes interessadas, a inclusão e a abolição de preconceitos e discriminações apontam como o verdadeiro norte nesta busca incessante por ambientes escolares que disponibilizem aos/às estudantes um local seguro para sua formação integral.⁴

Internamente, como bem ressaltam Alexandre Sebaje, Lúcio Hammes e Itamar Hammes, após a introdução dos incisos IX e X, pela Lei Federal n. 13.663/2018, no Art. 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os estabelecimentos de ensino brasileiros também passaram a ter a incumbência de estabelecer ações destinadas à promoção da cultura de paz e de medidas de conscientização, de prevenção e combate a todos os tipos de violência.⁵

Assim, o referencial teórico propõe profunda reflexão acerca das raízes do problema da violência escolar no Brasil, apontando para as possíveis saídas do caos por meio do respeito mútuo, da inclusão e da valorização da diversidade religiosa dentro do ambiente escolar. Mantendo o alerta, alguns autores versam sobre o alarmante cenário de violência escolar brasileira, destacando a necessidade de medidas urgentes, abrangentes, com a participação ativa de todos/as os/as agentes envolvidos/as na dinâmica educacional.⁶

Em relação ao marco teórico conceitual, a literatura especializada fornece análise detalhada da questão da violência escolar, abordando sua influência prejudicial na qualidade da aprendizagem e bem-estar dos/as professores/as. A relevância de desemaranhar este problema complexo por meio da interpretação de dados, compreensão de suas origens e desenvolvimento de estratégias preventivas efetivas é enfatizada. O *bullying*, a violência física e a psicológica estão incluídas entre as formas de violência que permeiam os ambientes escolares, ressaltando a necessidade de abordagem abrangente para lidar com essas formas de violência, que deve incorporar intervenções políticas, envolvimento da comunidade e iniciativas educacionais.⁷

Os dados alarmantes referentes à violência escolar no Brasil são sublinhados, consolidando a urgência de lidar com a questão e de estabelecer ambiente escolar seguro e acolhedor no sistema educacional. Este cenário desenha um contexto que esclarece a

⁴ FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249-259, 2019. p. 258.

⁵ SEBAJE, Alexandre Zacaria; HAMMES, Lúcio Jorge; HAMMES, Itamar Luís. Educação para a paz e a mediação de conflitos: um direito e um instrumento para a promoção da cultura de paz. *RELACult — Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. especial, p. 1-12, 2019. p. 2.

⁶ CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 40, n. 1, p. 29-38, 2016. p. 30. [Online].

⁷ LOPES, Marina Frota; PONTES, Herika Paiva; OLIVEIRA, Denise Nunes; MELO, Juliana Carneiro; RIBEIRO, Jaime Emanuel Moreira; FROTA, Mirna Albuquerque. Dificuldades intraescolares na efetividade do projeto de cultura de paz. *Revista Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 1-10, 2019. p. 8. [Online].

importância de um entendimento mais profundo do fenômeno da violência escolar, suas múltiplas manifestações, e delinea estratégias de combate a elas. Contudo, eles apenas ressaltam a demanda de soluções mais eficazes, dramatizando ainda mais a gravidade da situação e exigindo respostas mais rápidas e mais eficientes.⁸

Diante desse cenário, o papel do Ensino Religioso, enquanto Componente Curricular que explora a essência e os valores das diversas tradições religiosas, é trazido à discussão. Este trabalho, intitulado “O currículo do Ensino Religioso no Ensino Fundamental como fomentador de uma cultura de paz na escola”, busca investigar as possibilidades do Ensino Religioso enquanto ferramenta para a instauração de uma cultura de paz no contexto escolar. A ideia é que, por meio do aprendizado baseado em padrões éticos e humanistas, os/as estudantes possam desenvolver habilidades como respeito ao próximo, empatia, colaboração e consciência social, fomentando uma convivência pacífica e harmoniosa no ambiente escolar.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é propor práticas pedagógicas do Ensino Religioso que possam contribuir significativamente para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, especialmente no ciclo de alfabetização. Essa contribuição se dá por meio da mudança no comportamento dos/as estudantes na escola, levando a um ambiente mais harmonioso e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Como objetivos específicos pretende-se, primeiro, esmiuçar o cenário da violência escolar no contexto das escolas públicas brasileiras, por meio de análise detalhada que aborde as origens e conceitos relacionados ao problema. Em seguida, busca-se desvendar o conceito e as práticas da cultura de paz e seu potencial impacto na redução da violência escolar, com foco adicional em discutir a comunicação não-violenta e o papel do Ensino Religioso na promoção de uma cultura de paz nas escolas. Por sua vez, o terceiro e último objetivo específico visa apresentar e analisar uma pesquisa de campo, para avaliar a escola pública diante da violência escolar e discutir as medidas adotadas que possam minimizar tal disfunção social, oferecendo olhar prático e empírico sobre a questão da violência escolar, com depoimentos reais e medidas implementadas para combater a questão.

Por seu turno, a indagação que guia a elaboração deste trabalho é: em que medida o Ensino Religioso pode atuar como um agente promotor de uma cultura de paz na escola e contribuir para a melhoria do comportamento dos/as estudantes no ciclo de alfabetização? Para responder a essa pergunta, será realizada investigação que buscará compreender os impactos do Componente Curricular Ensino Religioso no comportamento e atitudes dos/as estudantes e

⁸ ANDRADE, Fernando César Bezerra de; GONZAGA, Katherinne Rozy. Entre desejo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola. *Revista Estudos de Psicanálise*, Aracaju, v. 1, n. 34, p. 31-40, 2010. p. 32-33.

como isso pode refletir na criação de atmosfera pacífica na escola. Assim, este estudo visa não somente responder a essa questão, mas também fornecer subsídios para a criação de práticas pedagógicas que promovam a paz e a harmonia no ambiente escolar.

Frente ao conteúdo apresentado e das questões a serem exploradas nesta pesquisa, a hipótese que surge é: “a implementação efetiva de práticas pedagógicas no contexto do Ensino Religioso, durante o ciclo de alfabetização nas escolas de Ensino Fundamental, pode promover uma cultura de paz que leve à diminuição da violência escolar e contribui positivamente para o comportamento e o desempenho dos/as estudantes, resultando em um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor”.

Diante disso, a justificativa para este estudo reside na importância de cultivar um ambiente escolar pacífico e produtivo, especialmente durante o ciclo de alfabetização, pois é durante esse período que se estabelecem os fundamentos da aprendizagem e do comportamento, podendo afetar o desempenho e o desenvolvimento dos/as estudantes, considerando-se que a violência escolar, em todas as suas formas, representa ameaça significativa a esse ambiente seguro e favorável ao crescimento. Portanto, é essencial explorar práticas pedagógicas que poderiam mitigar esses comportamentos incômodos e promover a paz. O Ensino Religioso, no contexto da diversidade cultural brasileira, apresenta potencial significativo para orientar os/as estudantes no desenvolvimento de respeito, empatia e consciência social, atributos que são cruciais para a construção de uma cultura de paz. Assim, é de extrema relevância investigar como o Componente Curricular Ensino Religioso pode contribuir para essa transformação, fornecendo *insights* que venham a impactar positivamente as estratégias educacionais e, por fim, a vida de estudantes e professores/as, bem como da educação como um todo.

Para tanto, a pesquisa em questão visa uma investigação especializada em práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Religioso, especificamente no que abrange o ciclo de alfabetização. A escolha dessa área de estudo é fundamentada no objetivo de promover uma cultura de paz nas escolas de tempo integral, o que pode trazer implicações substanciais para a melhoria do comportamento dos/as estudantes. Para mergulhar na complexidade das interconexões entre as práticas educacionais e o desenvolvimento de uma atmosfera pacífica, adotou-se abordagem de pesquisa qualitativa. Um dos métodos a serem utilizados será a análise de conteúdo, por meio da qual aprofunda-se a compreensão com a ajuda de entrevistas realizadas com gestores/as e professores/as. A ideia é reunir percepções, sentimentos e experiências em relação às ações empreendidas, além de trazer visões renovadas e originais a esse estudo.

No que tange à seleção de participantes da pesquisa, a proposta é constituir amostra a

partir de gestores/as e professores/as do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Vila Velha (ES). As escolas foram selecionadas com base em investigação prévia dos problemas relacionados à violência escolar. A coleta de dados foi contínua até atingir o ponto de saturação teórica, momento em que foram reunidas informações suficientes para responder às indagações iniciais da pesquisa.

As entrevistas em profundidade foram conduzidas tanto presencialmente quanto *online*, recorrendo à ferramenta *Google Meet*, quando necessário. As perguntas formuladas para as entrevistas foram projetadas com base no quadro teórico, visando explorar as ações empreendidas para melhorar o ambiente escolar e identificar estratégias consideradas eficazes para combater a violência escolar.⁹ A estrutura da análise de conteúdo seguirá o modelo proposto por José Fiorin, que inclui pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.¹⁰ Ao final do estudo, espera-se que a pesquisa possa contribuir significativamente para a construção de um ambiente escolar mais pacífico e acolhedor, pois acredita-se firmemente que adotar tais abordagens na educação pode ter impacto positivo tanto no bem-estar dos/as estudantes e professores/as quanto na qualidade da educação em geral.



⁹ MORE, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Revista Atas — investigação qualitativa nas ciências sociais*, v. 3, n. 1, p. 126-131, 2015. p. 127.

¹⁰ FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso, p. 145-165. In: SOUZA-E-SILVA, Beth Brait Maria Cecília. *Texto ou Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 150.

1 VIOLÊNCIA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A violência no ambiente escolar se constitui fenômeno complexo e multifacetado que tem se agravado consideravelmente nas últimas décadas no Brasil. Suas origens e conceitos são diversos, enraizados em transformações sociais profundas tais como a crise econômica, a mudança no papel da mulher na sociedade e a influência da mídia violenta. Seus impactos vão muito além de números e estatísticas, afetando diretamente o desempenho e a formação dos/as estudantes. Diante desse cenário, instituições de ensino e comunidades buscam soluções para amenizar as tensões internas e externas que ameaçam o valor e o sucesso da educação pública e gratuita no país — dentre as soluções se encontra o Componente Curricular Ensino Religioso. Compreender as nuances desse problema, desde suas bases conceituais até suas manifestações práticas, é fundamental para enfrentá-lo de forma eficaz e promover ambientes escolares seguros e propícios à aprendizagem. Para tanto, primeiro serão abordadas as origens e conceitos sobre violência escolar; depois, apresentando números recentes sobre o tema; e, por último, será debatido o vínculo possível entre o Ensino Religioso e a questão da violência escolar.

1.1 Origens e conceitos do problema

Já há tempos verifica-se preocupação crescente com a violência escolar no Brasil, apesar de ainda serem escassos os estudos quantitativos disponíveis sobre o tema. Contudo, observa-se que há um aumento nas publicações nos últimos anos, indicando maior atenção ao fenômeno. No entanto, ressalta-se que a heterogeneidade dos métodos utilizados, a falta de consenso na definição de violência escolar e a concentração de estudos em determinadas regiões e níveis de ensino dificultam a compreensão precisa da evolução desse problema. Assim, embora haja sinais de aumento na prevalência de violência nas escolas, enfatiza-se a necessidade de estudos padronizados e de maior abrangência para monitorar de forma mais efetiva o crescimento da violência escolar no País.¹¹

Na mesma direção, Roberlane Carvalho afirma que o crescimento da violência escolar no Brasil constitui fenômeno multifacetado, resultado de complexa interação de fatores sociais, culturais e familiares que se refletem no ambiente educacional. Carvalho também destaca que

¹¹ NESELLO, Francine; SANT'ANNA, Flávia Lopes; SANTOS, Hellen Geremias dos; ANDRADE, Selma Maffei de; MESAS, Arthur Eumann; GONZÁLEZ, Alberto Durán. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. *Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil*, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136, 2014. p. 123.

a violência nas escolas não se limita a manifestações físicas ou verbais, mas permeia questões como *bullying*, uso de drogas, abuso sexual e ações que revelam a existência de cultura de dominação e poder entre os/as estudantes, influenciada por desigualdades sociais e pela ausência de limites claros no contexto familiar. Não obstante, ressalta ainda que a violência se revela reprodução das desigualdades sociais que existem fora da escola, muitas vezes alimentada por conflitos familiares, falta de estrutura e valores, além de ambiente escolar que muitas vezes reage de forma punitiva, contribuindo para o agravamento do problema. Em complemento, Vinícius Plessim afirma que:

A violência na escola deixou de ser fenômeno meramente acidental, pois se enraizou nas estruturas escolares, onde a reprodutibilidade está na sociedade através dos comportamentos hostis. A formação de espaço fadado ao mal-estar e a angústia social promove a exclusão dos/as agentes transgressores/as, mas ao mesmo tempo este caráter conservador e desigual promove relações em seu interior perpetradas pela insegurança, o medo e sofrimento na carreira.¹²

Nesse cenário, a escola aparece como espaço onde se manifesta série de dificuldades, exigindo ações que promovam o diálogo, a paz e o fortalecimento de práticas educativas capazes de enfrentar as suas múltiplas dimensões, buscando reduzir a violência e criar ambiente mais seguro e acolhedor para todos/as.¹³

A visão predominante sobre a violência escolar no Brasil revela-se marcada por preocupação crescente com as implicações negativas que esse fenômeno acarreta tanto para o ambiente educacional quanto para o desenvolvimento dos/as jovens. Estudos indicam que, apesar de ser percebida como espaço crucial para formação cidadã, a escola enfrenta desafios relacionados ao aumento de atos violentos, em especial, aqueles protagonizados por estudantes ou exteriorizados/as nas dependências escolares. A literatura aponta que fatores socioeconômicos e ambientais, como a condição do bairro onde se localiza a escola, contribuem de forma significativa para a ocorrência de delitos de maior gravidade, sendo que a singularidade da realidade brasileira não escapa dessa dinâmica. Ainda assim, os dados enfatizam que a violência não é resultado apenas do contexto externo, mas também de aspectos internos à própria dinâmica escolar, sobretudo da relação estabelecida entre professores/as e estudantes. Reconhece-se que a interação de qualidade dos/as professores/as com os/as estudantes representa estratégia eficaz na redução de comportamentos agressivos e de vandalismos, reforçando a importância da formação e do comprometimento dos/as profissionais

¹² PLESSIM, Vinícius Kapicius. A produção da violência escolar: a trajetória do medo e da insegurança na carreira profissional. REH – Revista Educação e Humanidades, Manaus, v. 6, n. 1, p. 463-495, 2025. p. 472.

¹³ CARVALHO, Roberlane. *Violência escolar: causas, consequências e possíveis soluções*. São Paulo: Aya. 2021. [Online].

da educação. Ademais, a participação de pais/mães na rotina escolar emerge como elemento fundamental para promover investimentos na formação de valores e na construção de ambientes mais seguros. Os estudos indicam, portanto, que a complexidade do fenômeno exige abordagem multidimensional, na qual a intervenção em fatores estruturais, culturais e relacionais aparece como condição indispensável para o enfrentamento e a diminuição da violência no cenário brasileiro.¹⁴

A análise do fenômeno da violência escolar, conforme abordada por Tavares e Pietrobom, revela a complexidade que envolve este problema nas instituições públicas de ensino brasileiras.¹⁵ Ao reconhecer a interconexão entre esses fatores, a análise sugere a necessidade urgente de compreensão mais profunda do contexto histórico que sustenta a violência nas escolas. Tais reflexões são essenciais para a formulação de estratégias que abordem não apenas as consequências, mas também as causas raiz desse fenômeno, visando promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos os estudantes.

A violência escolar tem impacto profundo na aprendizagem e na qualidade de vida dos/as estudantes, especialmente quando são expostos/as a situações de violência dentro da escola, criando clima de insegurança e medo que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A presença de violência física, psicológica ou verbal pode causar danos emocionais e psicológicos nos/as estudantes, levando a problemas de saúde mental como ansiedade, depressão e estresse. Além disso, a violência escolar prejudica a formação de relações saudáveis, dificultando o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade. O clima de hostilidade e desconfiança gerado pela violência pode afetar negativamente o bem-estar emocional dos/as estudantes, tornando a escola lugar de tensão e desconforto. Dessa forma, a violência escolar impacta a concentração, o desempenho e até mesmo a permanência dos/as estudantes, pois o medo constante de sofrer agressões ou humilhações pode diminuir a motivação para participar das atividades escolares, prejudicando o desenvolvimento educacional e comprometendo as perspectivas.¹⁶

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Roberto Gomes e Ângela Martins abordam a questão da violência escolar de forma abrangente e contextualizada em seu estudo, destacando a importância de compreender a violência escolar não apenas como problema pontual, mas sim

¹⁴ TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Revista Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016. p. 495-496.

¹⁵ TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 496.

¹⁶ ARRÚA, Ana Leticia Aquino; SALES, Ângela Souza; HOLANDA, Francisca Maria Portela Peres de; SILVA, Gutemberg Germano da; OLIVEIRA, Izaqueu Chaves de; MOURA, Suely Dantas de Oliveira. Violência escolar. *Revista Psicologia & Saberes*, Maceió, v. 8, n. 10, p. 170-177, 2019. p. 172-173. [Online].

como fenômeno complexo que envolve diversas dimensões e atores dentro do ambiente educacional. Assim, a violência escolar é analisada não apenas em termos de agressões físicas, mas também considerando aspectos como *bullying*, discriminação, abuso sexual, entre outros comportamentos que afetam a convivência e o desenvolvimento dos/as estudantes.¹⁷

A discussão sobre o impacto da violência escolar na aprendizagem e na qualidade de vida dos/as estudantes, conforme ressaltado acima, evidencia a gravidade desse fenômeno que se manifesta de diversas formas, seja por meio da violência física, psicológica ou verbal. Essas situações criam clima de insegurança que compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos/as estudantes, levando ao surgimento de problemas de saúde mental como ansiedade e depressão. Gomes e Martins complementam tal perspectiva ao enfatizar que a violência escolar deve ser entendida como fenômeno complexo que abrange múltiplas dimensões e atores/atrizes. Ao considerar não somente as ações de agressão, mas também práticas tais como *bullying* e discriminação, a análise proporciona visão mais abrangente dos desafios enfrentados no ambiente escolar. Dessa forma, entende-se que a intersecção entre as ideias desses/as autores/as reflete a atual necessidade de intervenções que abordem a violência escolar de modo holístico, integrando ações que promovam ambientes mais seguros e saudáveis, nos quais os/as estudantes possam se desenvolver plenamente.

Ainda na seara de autores/as que buscaram compreender melhor essa questão tem-se Kalinca Becker e Ana Kassouf, as quais entendem a violência escolar como problema grave, caracterizado pelo comportamento agressivo que inclui desde conflitos entre indivíduos até danos materiais, impactando negativamente o desempenho acadêmico.¹⁸ Joyce Silva e Simone Assis, por sua vez, propõem a categorização tripartite da violência escolar: violência ocorrida nas dependências da escola, mas sem relação direta com a instituição, geralmente entre estudantes; violência direcionada à infraestrutura escolar, visando prejudicar seu funcionamento; e a violência originada na própria instituição, sob a forma de punições aos discentes. A escola surge como palco crucial para a identificação e prevenção do comportamento violento entre os estudantes, através de ações educativas e de monitoramento.¹⁹

¹⁷ GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Ângela Maria. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, 2016. p. 169. [Online].

¹⁸ BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Revista Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 26, p. 653-677, 2016. p. 654.

¹⁹ SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 1-13, 2018, p. 3.

Não obstante, Santos e Medina apontam que as expressões de violência observadas no ambiente escolar refletem os conflitos sociais e familiares, manifestando-se através de intimidações e assédio moral, contribuindo para a formação do cenário de violência elevada dentro do ambiente educacional.²⁰

Em complemento a essa linha de raciocínio, Miriam Abramovay afirma ser inegável que a violência influi direta e substancialmente o desempenho escolar. Seja originando dentro ou fora da instituição, ela impede a criação de ambiente plenamente propício à aprendizagem. Ao longo das últimas três décadas, inúmeros casos distintos e catastróficos demonstraram como a violência nas escolas pode colocar em xeque o valor dessas instituições de ensino. Diante disso, entende-se que cabe às instituições escolares desenvolver esforços para aliviar as tensões internas e, por que não dizer, externas que possam se tornar barreiras para o sucesso daqueles que buscam, com enorme sacrifício, manter acesa a chama da educação pública e gratuita brasileira.²¹

A análise da violência escolar, conforme discutida por Becker e Kassouf, mostra que esse problema se manifesta de forma ampla, impactando o desempenho acadêmico e o ambiente escolar. A categorização tripartite proposta por Silva e Assis — que inclui violências de natureza externa, danos à infraestrutura e punições internas — ressalta a complexidade desse fenômeno, colocando a escola como espaço vital para a identificação e prevenção de comportamentos violentos. Além disso, Santos e Medina eloquentemente relacionam essas expressões de violência aos conflitos sociais e familiares, evidenciando a interconexão entre o ambiente escolar e o contexto externo. Por sua vez, Abramovay enriquece o debate ao afirmar que a violência, independentemente de sua origem, compromete a criação de ambiente propício à aprendizagem, refletindo diretamente na qualidade da educação. Assim, em seu conjunto, essas ideias enfatizam a responsabilidade das instituições de ensino em abordar essas tensões, não só para fomentar clima de segurança, mas também para garantir que os esforços por educação pública e gratuita sejam preservados e valorizados.

Conforme Elis Priotto e Lindomar Boneti, a violência nas escolas brasileiras é mais um desafio a somar-se aos tantos outros que concorrem para o fracasso escolar de jovens estudantes. Ainda não se sabe em que faixa etária ela pode começar a se manifestar, nem se consegue definir todas as atividades escolares que podem incitá-la. No entanto, já é possível apontar a estrutura

²⁰ SANTOS, Wesley da Silva; MEDINA, Patrícia. Violência na escola básica: um estudo de caso envolvendo redes pública e privada em Palmas-TO. *Revista Observatório*, Palmas, v. 6, n. 4, p. 794-825, 2018. p. 800.

²¹ ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de prevenção à violência nas escolas*. São Paulo: Flacso Brasil, 2015. p. 9.

social capitalista baseada na competição e na concorrência, nem sempre pautadas por atitudes lícitas, como o principal fator gerador de violência no ambiente escolar. Não se pode atribuir culpa apenas à crise econômica, pois está claro que a violência escolar não é privilégio das comunidades empobrecidas. Ao contrário, os índices de violência em escolas localizadas em bairros nobres também são alarmantes. A grande diferença, contudo, é que nessas últimas verifica-se a maior presença de policiamento.²² Contudo, a violência abordada neste trabalho não se resume a assaltos, tráfico de drogas ou homicídios ocorridos dentro ou nas proximidades dos colégios, visto que esses são somente o ápice do problema, mas não sua origem.

Para Priotto e Boneti, a violência se inicia com disputas entre pequenos grupos, resultantes de entraves lúdicos e esportivos, da rivalidade entre bairros, de preconceitos e, em suma, da competitividade e dos rótulos característicos da sociedade capitalista. O problema torna-se então imenso, partindo-se do pressuposto de que não se pode mudar imediatamente o sistema político e econômico do país. Ainda segundo essa mesma autora, a solução passa por tratamento individualizado, onde cada escola deve buscar identificar as principais causas da violência que a atinge e, em parceria com a comunidade, montar estratégias para amenizá-la. Nesse contexto, a própria escola surge como o principal elemento capaz de organizar e gerenciar os esforços necessários.²³

A reflexão proposta por Priotto e Boneti acerca da violência nas escolas brasileiras revela a profundidade e a complexidade desse fenômeno, que transcende questões econômicas e se entrelaça com a estrutura social capitalista. Embora a violência escolar seja frequentemente associada a comunidades empobrecidas, os dados mostram que a questão também afeta instituições em áreas mais afluentes, apontando para problema enraizado na competitividade exacerbada e nas rivalidades intergrupais. As disputas que surgem em contextos esportivos ou lúdicos, conforme descrito, evidenciam que a violência pode se manifestar em múltiplas dimensões, muitas vezes oriundas de relações sociais disfuncionais. Assim, atribuir a origem da violência apenas a fatores como a crise econômica limita a compreensão do fenômeno, que demanda uma análise mais abrangente. Para efetivar mudanças significativas, a proposta de um tratamento individualizado por escola é fundamental, pois permite a identificação das causas específicas do problema. Nesse sentido, a colaboração entre instituições educacionais e a comunidade emerge como caminho essencial na construção de ambiente escolar mais seguro e saudável.

²² PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009. p. 165.

²³ PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 166.

A década de 1980 marcou ponto de virada na abordagem à violência nas escolas brasileiras, com o processo de redemocratização propiciando maior abertura para discussão e enfrentamento desse problema. Foi nesse período que surgiram os primeiros estudos e pesquisas dedicados ao tema, revelando a existência de diversas manifestações preocupantes, como o *bullying*, agressões físicas e verbais, atos de vandalismo e até mesmo casos extremos envolvendo porte de armas e tráfico de drogas dentro das instituições de ensino. Nos anos 1990, a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a criação dos Conselhos Tutelares representaram avanços significativos ao conferirem maior atenção à proteção dos direitos de crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação em ambiente seguro e isento de violência. Não obstante esses esforços e medidas, a violência escolar permaneceu como desafio persistente a ser enfrentado pela sociedade brasileira.²⁴

Com a virada para o século XXI, o fenômeno da violência escolar ganhou ainda mais visibilidade, impulsionado pelos avanços nas tecnologias de comunicação e pela disseminação acelerada de informações. Casos de agressões entre estudantes, confrontos envolvendo professores/as, *bullying* virtual e até mesmo tragédias extremas como massacres em instituições de ensino captaram a atenção da sociedade e da mídia. Soma-se a isso a persistente escassez de investimentos adequados na infraestrutura das escolas, as precárias condições de trabalho enfrentadas pelo corpo docente, a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à prevenção e ao combate à violência no âmbito escolar, bem como as profundas desigualdades sociais que permeiam o país. Esses fatores se revelam como contribuintes significativos para a perpetuação desse grave problema, dificultando os esforços para solucioná-lo de maneira duradoura e abrangente.²⁵

Estudo desenvolvido por Jaqueline Giordani, Fernando Seffner e Débora Dell’Aglío, a respeito da percepção da violência escolar apresenta esse trágico fenômeno social como sendo multifacetado, manifestando-se nas mais diversas formas e contextos dentro do ambiente educacional. Entre as principais características apontadas pelos/as estudantes e professores/as encontram-se a presença de violência verbal e física entre os/as próprios/as estudantes, indicando conflitos interpessoais dentro da escola. Além disso, foi observada a ocorrência de situações de violência entre estudantes e professores/as, evidenciando que a violência não se restringe apenas às relações entre os/as estudantes, mas também envolve os/as professores/as.²⁶

²⁴ TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 472-473.

²⁵ TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 472-473.

²⁶ GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017, p. 106. [Online].

Como bem observa Narda Yamane, a ocorrência de violência no ambiente escolar vem emergindo como fator crítico que influencia tanto a decisão dos/as professores/as de abandonar quanto de permanecer na profissão. Buscar transformar a sala de aula em local marcado por laços de amizade, compreensão e liberdade torna-se objetivo distante, frustrado pela falta de políticas públicas adequadas e pelo aumento dos problemas familiares. Essa conjuntura faz com que os/as estudantes apresentem comportamentos e atitudes antes não observados, refletindo-se diretamente no cotidiano escolar. Tal cenário exige que os/as professores/as assumam múltiplos papéis adicionais ao educacional, tais como os de psicólogos/as, pais/mães, médicos/as, terapeutas, advogados/as, assistentes sociais e juízes, complicando ainda mais a situação de bem-estar e a saúde já delicada dos/as professores/as.²⁷

Do mesmo modo, Gomes e Martins ressaltam a necessidade de se adotar abordagem preventiva e proativa em relação à violência escolar, buscando não somente lidar com as situações de conflito quando estas surgem, mas também implementar políticas e práticas que promovam ambiente escolar seguro, acolhedor e propício ao aprendizado. A atuação conjunta da escola, família, órgãos governamentais e demais instituições é destacada como fundamental para a prevenção e enfrentamento da violência escolar. Além disso, Gomes e Martins enfatizam a importância de se compreender a violência escolar em sua complexidade, considerando não só os aspectos comportamentais dos envolvidos, mas também as questões estruturais, sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar. A análise proposta pelos autores busca contribuir para a construção de estratégias eficazes de prevenção e intervenção, visando garantir ambiente educacional saudável e inclusivo para todos/as os/as estudantes.²⁸

A discussão sobre a violência escolar, como abordada por Yamane, destaca sua influência negativa nas decisões profissionais dos/as professores/as, gerando ambiente de estresse que dificulta a construção de relações saudáveis dentro da sala de aula. Essa situação é exacerbada pela ausência de políticas públicas eficazes e por problemas familiares que afetam o comportamento dos estudantes. Assim, os/as professores/as são forçados/as a assumir papéis multifacetados além da educação, como os de psicólogos/as e assistentes sociais, o que compromete ainda mais seu bem-estar. Por sua vez, Gomes e Martins complementam essa análise ao defender a adoção de abordagem proativa na prevenção da violência escolar, enfatizando a importância de ações integradas entre escola, família e comunidade. Tal perspectiva ressalta a necessidade de entender a violência em sua totalidade, levando em

²⁷ YAMANE, Narda. Violência escolar: fatores ocasionadores e suas consequências no trabalho docente. *Revista Psicologia & Saberes*, Maceió, v. 9, n. 19, p. 283-295, 2020. p. 291.

²⁸ GOMES; MARTINS, 2016, p. 170-171.

consideração fatores estruturais e culturais que impactam o cotidiano escolar. Juntas, essas visões formam quadro que ilustra a urgência de se implementar estratégias abrangentes que garantam ambiente escolar mais seguro e propício à aprendizagem, fundamental para a formação integral dos/as estudantes.

Na visão de Enizete Estumano, Maély Ramos e Emmanuelle Silva, a escola é ambiente propício à interação entre indivíduos de diferentes visões e perspectivas de vida. Esta mistura pode tanto gerar novas dinâmicas quanto perpetuar as já existentes, levando à reprodução de comportamentos preconceituosos e discriminatórios que podem culminar em violência. Além disso, interações caracterizadas por diálogos constantes e desatenção durante as atividades propostas podem provocar desentendimentos e até episódios de violência física entre os/as estudantes. Nesse contexto, cabe à instituição escolar adotar postura de autoridade equilibrada, evitando ser excessivamente repressiva ou, por outro lado, demasiadamente permissiva. Assumindo tal postura será possível manter o respeito entre os/as estudantes, garantindo que o processo educacional transcorra de maneira eficaz e enriquecedora.²⁹

Por sua vez, Giordani, Seffner e Dell’Aglío também destacaram a influência da violência externa à escola, proveniente da comunidade ou do ambiente familiar, como fator que interfere na rotina escolar e contribui para a atmosfera de violência no ambiente educacional. Relatos de violência comunitária, como assaltos e agressões, foram mencionados, demonstrando a interligação entre o contexto externo e as ocorrências de violência dentro da escola. Essas descrições ressaltam a complexidade da violência escolar e a necessidade de compreender as diferentes formas e origens desse fenômeno para implementar estratégias eficazes de prevenção e enfrentamento. A interconexão entre as diversas manifestações de violência social, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, destaca a importância de abordagens integradas e da colaboração de toda a comunidade escolar para promover ambiente seguro e acolhedor para todos/as os/as envolvidos/as.³⁰

A análise de Estumano, Ramos e Silva revela que a diversidade de visões e perspectivas presentes no ambiente escolar pode ser tanto oportunidade de enriquecimento quanto fonte de conflitos, perpetuando comportamentos preconceituosos que culminam em violência. Nesse sentido, a postura da instituição em manter equilíbrio entre a autoridade e a permissividade é essencial para promover interações respeitosas e ambiente de aprendizado eficaz. Por outro

²⁹ ESTUMANO, Enizete Andrade Ferreira; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Emmanuelle Pantoja. Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa. *Revista LES — Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 28, n. 56, p. 1-24, 2024. p. 3.

³⁰ GIORDANI; SEFFNER; DELL’AGLIO, 2017, p. 107.

lado, Giordani, Seffner e Dell’Aglío enfatizam que a violência externa, originada na comunidade ou na família, também exerce forte influência na dinâmica escolar, evidenciando a interconexão entre fatores sociais e as experiências vividas no ambiente educativo. Essa relação complexa entre os contextos interno e externo da escola sublinha a necessidade de abordagem integrada para a prevenção da violência. Portanto, a colaboração entre a escola e a comunidade torna-se imprescindível para a construção de espaço seguro e acolhedor, onde todos/as os/as envolvidos/as possam desenvolver suas potencialidades sem temor.

Dessa forma, por meio do conjunto de autores aqui citados, foram discutidos os desafios para garantir o acesso universal à Educação Básica no Brasil e alinhar os planos educacionais com o Plano Nacional de Educação (PNE), por entender a importância de entender as realidades de diferentes grupos sociais e desenvolver políticas públicas voltadas para as populações e regiões mais vulneráveis é enfatizada. O objetivo é garantir que todos/as os/as estudantes concluam o Ensino Fundamental a tempo e com qualidade, superando situações de abandono escolar e distorção idade-série. Ficou entendido que o sistema de educação pública brasileiro segue os princípios de acesso universal, com a escola sendo uma instituição sob responsabilidade do Estado, visando preparar os indivíduos para a sociedade e o mercado de trabalho. E assim, tendo sido aqui abordados as origens e alguns dos principais conceitos acerca do problema da violência escolar, passa-se agora, no próximo tópico, a expor os números desse problema no Brasil.

1.2 A violência escolar em números

Este tópico aborda a complexa e urgente questão da violência escolar no Brasil e os consequentes impactos no bem-estar de estudantes, professores/as e no ambiente educacional como um todo. Situados especialmente nas regiões Nordeste e Sudeste do país, os casos de violência escolar, incluindo violências física, psicológica e sexual, têm aumentado de forma preocupante. A literatura especializada mostra que as causas desse fenômeno são atribuídas às desigualdades socioeconômicas, à exclusão social e às políticas públicas ineficazes. Para tanto, é imprescindível abordar a questão a partir de um entendimento das dinâmicas específicas dessa violência, visando à criação de estratégias de prevenção que envolvam todos/as os/as interessados/as, promovendo uma cultura de paz e garantindo ambiente educacional seguro e propício.

Conforme apontado por Tiago Guerra e Marcelo Tomassini, analisar a violência escolar como um fenômeno social com dinâmicas específicas, tanto no ambiente escolar como na

sociedade, auxilia no aprofundamento do entendimento sobre as origens, impactos e potenciais respostas para esse intrincado problema social. Ao perceber a violência escolar como integrante de contexto social mais extenso torna-se possível apreender as raízes estruturais da violência escolar: Uma análise precisa das interações específicas no ambiente escolar e na sociedade permite entender as causas latentes da violência, como as disparidades socioeconômicas, marginalização social, bem como a falta de políticas públicas efetivas.³¹

Para Guerra e Tomassini, tal compreensão viabiliza o desenvolvimento de estratégias de prevenção mais eficientes: Compreendendo as específicas dinâmicas da violência escolar é possível elaborar programas e políticas de prevenção que sejam mais ajustados à realidade individual de cada contexto escolar e social. Além disso, pode-se promover o engajamento e a conscientização da comunidade: a análise da violência escolar como fenômeno social permite que professores/as, estudantes, famílias, instituições e a sociedade em geral possam se envolver na busca por soluções e na promoção de um ambiente escolar mais seguro e saudável.³²

A abordagem de Guerra e Tomassini sobre a violência escolar como fenômeno social reflete a necessidade de considerar as dinâmicas sociais mais amplas que interagem com o ambiente educacional. Ao enxergar a violência escolar inserida em contexto mais abrangente, torna-se possível identificar suas raízes em questões como desigualdades socioeconômicas e marginalização, que frequentemente permanecem ocultas em análises superficiais. Essa compreensão aprofundada é essencial para a formulação de estratégias de prevenção eficazes, pois permite a elaboração de políticas que atendam às realidades específicas de cada comunidade escolar. Além disso, a promoção do engajamento de toda a comunidade, envolvendo professores/as, estudantes e famílias, destaca a importância da colaboração coletiva na busca por soluções sustentáveis. Assim, a perspectiva de Guerra e Tomassini ilumina o caminho para ambiente escolar mais seguro e saudável, enfatizando que a participação pública é fundamental para enfrentar esse desafio social complexo.

Na visão de Guerra e Tomassini, ao se considerar a violência escolar como fenômeno social com dinâmicas próprias, é viável abordar de maneira mais ampla e precisa este desafio, objetivando a construção de escolas mais inclusivas, pacíficas e propícias ao desenvolvimento pleno dos estudantes.³³ Note-se que as premissas acima vão ao encontro do que afirma Maria Bacila, a qual, após abordar a importância da análise de dados coletados por meio de

³¹ GUERRA, Tiago Cavalcante; TOMASSINI, Marcelo Goes. O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 34, n.67, p. 1-16, 2024. p. 4.

³² GUERRA; TOMASSINI, 2024, p. 5.

³³ GUERRA; TOMASSINI, 2024, p. 6.

questionários para identificar tendências e padrões relacionados à violência nas escolas, destaca a busca por compreender a percepção dos/as gestores/as escolares em relação ao volume de casos de violência, seu impacto no desempenho dos/as estudantes e a adequação da formação de professores/as para lidar com essas situações.³⁴ A pesquisa desenvolvida por Bacila revela que a violência verbal é mais comum do que a violência física, sendo o *bullying* um dos aspectos mais preocupantes. Além disso, são mencionadas as diferentes formas de *bullying*, como físico, psicológico, indireto e *cyberbullying*, ressaltando a gravidade do problema e a necessidade de ações preventivas. A falta de reconhecimento do *bullying* como violência e a minimização do seu impacto são apontadas como obstáculos para a implementação de medidas eficazes.

Bacila classifica os tipos de *bullying* e explicam suas características, enfatizando a importância de compreender e combater cada forma. A discussão sobre a crueldade do *bullying*, sua persistência e os danos emocionais causados evidenciam a necessidade de conscientização e prevenção nesse contexto. Bacila conclui reforça a natureza intencional e prejudicial do *bullying*, que visa causar dano e sofrimento às vítimas, destacando a importância de abordar o tema de forma séria e implementar medidas para promover ambientes escolares seguros e respeitosos.³⁵

A consideração da violência escolar como fenômeno social, conforme por Guerra e Tomassini, abre caminho para a busca por ambientes educacionais mais inclusivos e pacíficos. Essa perspectiva é complementada pela análise de Bacila, que sublinha a importância de identificar as diferentes manifestações de violência, especialmente o *bullying*, que se destaca como forma de agressão verbal mais comum entre os/as estudantes. A pesquisa de Bacila revela que muitas vezes o *bullying* é minimizado, o que dificulta a implementação de estratégias de prevenção. O detalhamento das várias formas de *bullying* reforça a urgência em se adotar abordagem séria e fundamentada para minimizar seus efeitos, que são intensos e duradouros. Assim, a intersecção das ideias de Guerra e Tomassini com as evidências apresentadas por Bacila acentua a necessidade de resposta integrada, envolvendo a formação adequada dos/as professores/as e a conscientização de toda a comunidade escolar, visando a promoção de ambiente educacional seguro e respeitoso para todos/as os/as estudantes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a violência escolar não se limita a afetar a segurança e o bem-estar dos/as estudantes, representando também desafio significativo para os/as professores/as, interferindo diretamente em sua capacidade de exercer suas funções de

³⁴ BACILA, Maria Sílvia. Violência na escola: um estudo preliminar indicativo de políticas públicas para as cidades educadoras. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-21, 2024. p. 3-4.

³⁵ BACILA, 2024, p. 11-12.

forma eficaz e comprometendo a qualidade da educação como um todo. Combater a violência escolar é, portanto, crucial para garantir ambiente educacional seguro, saudável e propício ao desenvolvimento pleno de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso investir em medidas abrangentes que abordem as raízes do problema, promovendo a cultura de paz, o respeito mútuo e a valorização da profissão docente.³⁶

Buscando traduzir esse problema em números, Carlos Travessa Júnior e Luciana Calábria desenvolveram estudo aprofundado acerca da violência escolar no Brasil, baseados em dados do Sistema de Informação de Agravos de Saúde (SINAN) entre 2009 e 2018, revelando panorama preocupante e multifacetado, em que mais de 34 mil notificações de violência foram registradas, com aumento expressivo ao longo do período, evidenciando a urgência de medidas abrangentes para combater esse mal.³⁷

Diante disso, recorre-se aos estudos desenvolvidos por Diego Ferreira, Isaías Oliveira Júnior e Ieda Higarashi, os quais também abordam a problemática da violência nas escolas, destacando suas consequências devastadoras, exemplificadas pela tragédia do *Massacre do Realengo e de Suzano*.³⁸ Esses/as autores/as entendem que a predominância do *bullying* entre adolescentes ressalta a necessidade de proteção e promoção de estratégias preventivas nas instituições de ensino. Discutindo o impacto emocional e social das vítimas, Ferreira, Oliveira Júnior e Higarashi evidenciam a Lei do *Bullying* como passo primordial na luta contra essa prática, destacando a importância de ouvir os/as estudantes envolvidos/as e promover a integração entre educação e saúde para abordar o problema de forma ampla e eficaz.³⁹

Reforçando essas preocupações, os dados apresentados por Travessa Júnior e Calábria indicam picos de registro entre 2011-2012 (14,9% do total) e 2016-2017 (28,6% do total), seguidos por queda a partir de 2014, possivelmente devido à implementação da Portaria GM/MS n. 1.271/2014, que alterou a ficha de notificação.⁴⁰ Travessa Júnior e Calábria destacam que, a partir de 2015, os registros voltaram a crescer, demonstrando a persistência do problema. Diante disso, é crucial ponderar os fatores que influenciam os dados coletados. A universalização da ferramenta de registro e a periodicidade das notificações podem ter contribuído para o aumento das notificações. As mudanças na ficha de notificação em 2014

³⁶ GUERRA; TOMASSINI, 2024, p. 14-15.

³⁷ TRAVESSA JÚNIOR, Carlos Alberto; CALÁBRIA, Luciana Karen. Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018). *Revista Cocar*, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-19, 2024. p. 5.

³⁸ FERREIRA, Diego Raone; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaías Batista de; HIGARASHI, Ieda Harumi. “Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola”: manifestações e implicações do *bullying* entre adolescentes escolares. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1-12, 2024. p. 2.

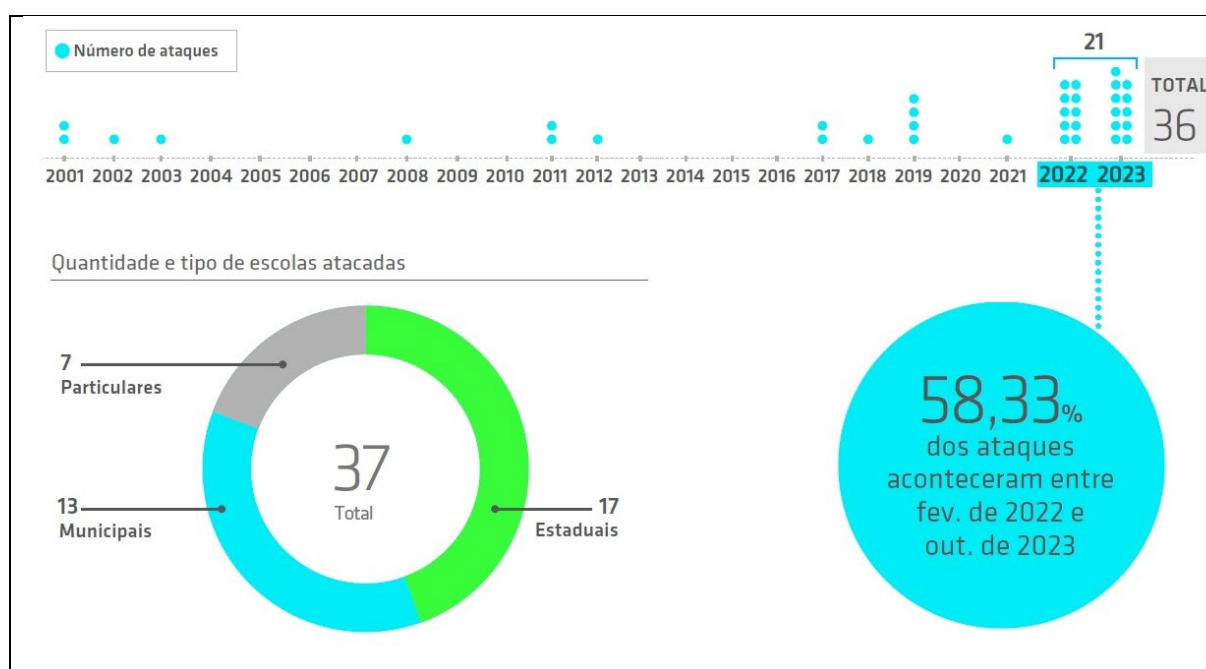
³⁹ FERREIRA; OLIVEIRA JÚNIOR; HIGARASHI, 2024, p. 2.

⁴⁰ TRAVESSA JÚNIOR; CALÁBRIA, 2024, p. 6.

também podem ter impactado a captação de casos. Além disso, fatores socioeconômicos, culturais e as dinâmicas da escola como espaço de múltiplas relações sociais influenciam a expressão da violência.⁴¹

Para Travessa Júnior e Calábria torna-se fundamental ressaltar que o aumento no número de registros não significa necessariamente aumento na quantidade real de casos de violência. É preciso considerar a complexa interação de fatores que influenciam os dados coletados. Em 2018, 6.242 casos de violência escolar foram registrados no Brasil, representando aumento de 942% entre 2009 e 2018. As regiões com maior número de registros foram o Nordeste e o Sudeste. Os principais tipos de violência notificados foram física, psicológica e sexual, com adolescentes como as principais vítimas.⁴²

Figura 01. Quantidade de ataques em escola, por ano.



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

Conforme demonstrado por meio da Figura 1, acima exposta, a partir de 2022, o recente aumento de ataques violentos em escolas brasileiras, ecoando a triste realidade dos Estados Unidos, acende um debate crucial sobre as raízes e medidas de prevenção a tais tragédias. A sombra de Columbine, marco macabro de 1999, paira sobre esses eventos, evidenciando a complexa interação entre mídia, cultura e os perfis daqueles/as que cometeram essas atrocidades.⁴³

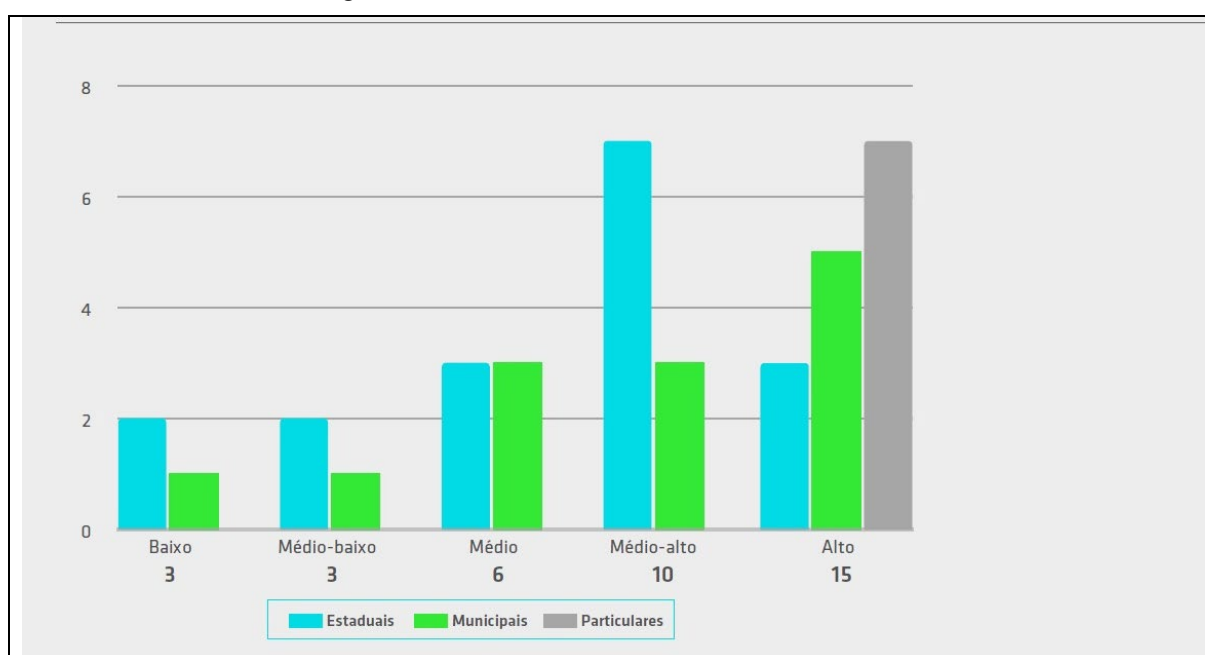
⁴¹ TRAVESSA JÚNIOR; CALÁBRIA, 2024, p. 6.

⁴² TRAVESSA JÚNIOR; CALÁBRIA, 2024, p. 5.

⁴³ VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel; FORAGIN, Beatriz;

Diante desse panorama, Travessa Júnior e Calábria consideram ser evidente a necessidade de ações multifacetadas para combater a violência escolar. A implementação de políticas públicas que promovam a cultura de paz nas escolas brasileiras, o investimento em formação de profissionais e a criação de canais de denúncia eficazes são medidas essenciais para garantir ambiente educacional seguro e propício ao desenvolvimento pleno dos jovens. Para esses/as autores/as, a violência escolar constitui problema grave que exige atenção e medidas urgentes. É fundamental unir esforços para construir futuro livre da violência e garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.⁴⁴

Figura 02. Nível socioeconômico das escolas atacadas.



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

Por sua vez, os dados expostos na Figura 2, acima, sugerem que a violência que invade o espaço escolar, marcada por ataques premeditados e armados, configura-se como crime de ódio e/ou vingança. Essa atrocidade, movida por rancor e preconceitos, revela a face cruel da intolerância, que se manifesta por meio de elementos tais como o racismo, a misoginia, a aversão a grupos minoritários, o extremismo e também de outras ideologias que alimentam o ódio e a discriminação. Com planejamento meticuloso, os/as autores/as desses ataques utilizaram armas letais com o objetivo de causar o maior número de mortes possível. Essas barbáries, que ceifam vidas e deixam traumas profundos em sobreviventes e familiares, exigem

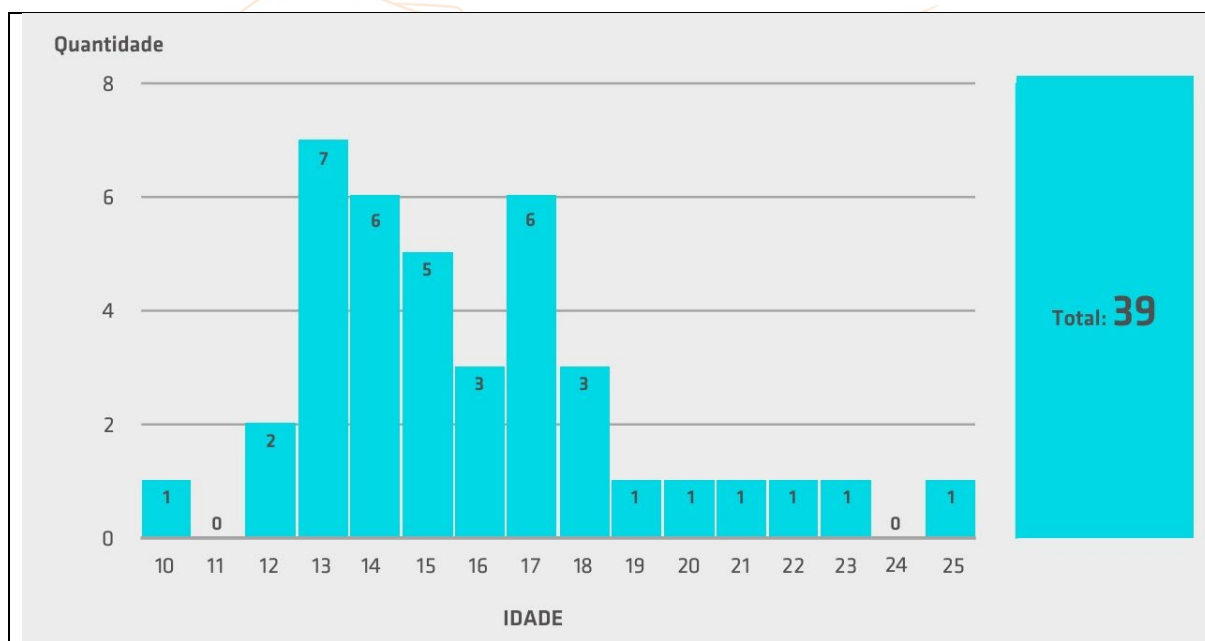
OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. p. 11.

⁴⁴ TRAVESSA JÚNIOR; CALÁBRIA, 2024, p. 15.

uma análise profunda das raízes que alimentam tamanha crueldade.⁴⁵

Não obstante, os dados da Figura 02, que revelam o perfil socioeconômico das escolas atacadas, sugerem que a seleção dos alvos pode estar relacionada não apenas a motivações pessoais de vingança ou ódio, mas também a fatores estruturais que tornam determinadas instituições mais vulneráveis ou simbolicamente significativas para os agressores. A distribuição dos ataques entre escolas de diferentes níveis socioeconômicos pode indicar padrões específicos de acesso, segurança institucional ou mesmo representações simbólicas que essas escolas carregam no imaginário dos perpetradores, revelando que a violência escolar armada não é aleatória, mas segue uma lógica que combina elementos pessoais (ódio, vingança, preconceitos) com características institucionais e sociais específicas que influenciam tanto a escolha do alvo quanto a viabilidade da execução do ataque.

Figura 03. Faixa etária dos autores dos ataques.



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

Por último, a Figura 3, abaixo exposta, apresenta o perfil dos autores dos ataques analisados por Vinha *et al*, mostrando que todos os 39 jovens eram do sexo masculino e agiram sozinhos. Entre eles, 22 eram estudantes no momento do ataque, enquanto 17 já haviam abandonado as instituições de ensino, sendo que 7 deles sequer concluíram o Ensino Fundamental. A característica mais marcante é a homogeneidade racial: a maioria era branca, com exceção dos autores dos ataques em Realengo (RJ) e Poços de Caldas (MG). A faixa etária predominante era entre 10 e 25 anos, com 76,92% sendo menores de idade e 46,15% na faixa

⁴⁵ VINHA *et al*, 2023, p. 12.

etária entre 13 e 15 anos quando cometeram os crimes. Ainda conforme as análises desenvolvidas por Vinha *et al*, do ponto de vista social, os autores se caracterizavam por um círculo de amizades restrito, geralmente limitado a um ou dois colegas, e por um certo isolamento social. Na escola, não eram considerados *populares* e frequentemente demonstravam interesse por temas violentos, com fascínio por armas de fogo e adesão a ideologias opressoras, como racismo, misoginia e ideias nazistas.⁴⁶

Pelo que mostram os dados expostos nessas três figuras torna-se evidente que a violência nas escolas é questão urgente no Brasil, impactando o bem-estar dos/as estudantes, dos/as professores/as e do ambiente educacional em geral. O aumento de casos relatados de violência escolar, conforme destacado em diversos estudos acadêmicos, ressalta a urgência de lidar com esse problema complexo. Corroborando tais afirmações, os dados do Sistema de Informação de Agravos de Saúde (SINAN) revelam tendências alarmantes, com aumento significativo nos incidentes relatados entre 2009 e 2018, afetando principalmente regiões como o Nordeste e o Sudeste do Brasil. Os tipos de violência documentados incluem as vertentes físicas, psicológicas e sexuais, direcionadas principalmente aos/as adolescentes.⁴⁷

Além disso, os estudos aqui apresentados enfatizam os efeitos prejudiciais da violência escolar tanto para estudantes quanto para professores/as, os quais enfrentam desafios em desempenhar suas funções de forma eficaz devido ao impacto da violência escolar em sua saúde mental, satisfação no trabalho e identidade profissional. A intersecção entre dinâmicas sociais, disparidades econômicas e influências culturais na escola desempenha papel significativo na perpetuação desses atos de violência. É crucial desenvolver estratégias abrangentes que abordem as causas fundamentais da violência escolar, promovam cultura de respeito e inclusão e envolvam todos os interessados na criação de espaços educacionais mais seguros e solidários. A natureza multifacetada da violência escolar exige abordagem holística, envolvendo intervenções políticas, engajamento comunitário e iniciativas educacionais para prevenir e combater esse problema tão presente. Ao entender as dinâmicas específicas da violência escolar no contexto de desafios sociais mais amplos, os interessados podem trabalhar juntos para fomentar ambiente seguro e acolhedor para todos os indivíduos dentro do sistema educacional.

Frente ao exposto, surge a pergunta crucial: qual o papel do Ensino Religioso na missão de combater essa epidemia social? Mais do que mero Componente Curricular, o Ensino Religioso se apresenta como farol de esperança, capaz de guiar os/as estudantes na jornada em busca da paz e da harmonia, por meio da análise crítica dos diversos sistemas de crenças e

⁴⁶ VINHA *et al*, 2023, p. 12.

⁴⁷ TRAVESSA JÚNIOR; CALÁBRIA, 2024, p. 5.

filosofias de vida, oferecendo aos/às estudantes ferramentas valiosas para o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e da responsabilidade individual e coletiva. Isso é o que se discutirá no próximo tópico.

1.3 O Ensino Religioso diante da violência escolar

Nos tempos atuais, o aumento do radicalismo parece evidente, destacando-se claramente a influência histórica nas dinâmicas contemporâneas, em particular no contexto educacional, onde o viés discriminatório se faz presente de forma acentuada. Observa-se uma mudança significativa na abordagem, na linguagem e nos comportamentos sociais diante das questões de discriminação e intolerância religiosa na sociedade atual. Contudo, a desigualdade persiste, manifestando-se em diversas dimensões que continuam se manifestando de maneira disfarçada. Isso ocorre, em grande parte, devido à estreita relação entre as esferas religiosas e políticas, impactando a neutralidade do Estado e agravando o cenário de intolerância.⁴⁸

As instituições de ensino são compostas por indivíduos, estruturas e tecnologias, sem que seja possível antecipar as mudanças de paradigma. A introdução de novos conceitos e métodos de administração acarretará alterações significativas, exigindo dos/as gestores/as a consciência de que as técnicas e modelos existentes se tornam obsoletos à medida que as demandas evoluem. Então, parece fundamental reconhecer que a constante mutação é a única certeza, e que a transitoriedade deve ser considerada nas estratégias educacionais, uma vez que a escola se constitui entidade intrinsecamente sujeita a transformações constantes.⁴⁹

Atualmente, é amplamente reconhecido que a escola desempenha papel crucial na promoção da eliminação de preconceitos, proporcionando tanto aos/às estudantes quanto aos/às professores/as a chance de viverem suas escolhas individuais com consciência e respeito pelas diversas trajetórias de vida de seus/suas colegas. Nesse sentido, a defesa de determinado modelo de Ensino Religioso está mais relacionada a circunstâncias práticas, especialmente as normas federais, do que a convicções pessoais.⁵⁰ Contudo, para atingir os objetivos estabelecidos nesta dissertação de Mestrado, torna-se primordial questionar em que contexto o Componente Curricular Ensino Religioso se posiciona diante desse desafio de promover a vivência do pluralismo, sendo idealizado como ambiente diversificado, de encontro, solidariedade e

⁴⁸ CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000. p. 116.

⁴⁹ PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 44.

⁵⁰ LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 108.

cooperação essenciais para o desenvolvimento da cidadania.⁵¹

No contexto educacional contemporâneo o Ensino Religioso se configura como área de conhecimento que busca desenvolver nos/as estudantes a compreensão dos fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações culturais e sociais. Este Componente Curricular visa proporcionar o reconhecimento da diversidade religiosa presente na sociedade, fomentando o respeito às diferentes formas de expressão da religiosidade. O Ensino Religioso concentra-se no estudo das tradições religiosas como patrimônio cultural da humanidade, explorando suas contribuições para a formação do pensamento e das instituições sociais. Sua finalidade essencial reside na análise crítica e contextualizada dos fenômenos religiosos, permitindo desenvolvimento da capacidade de diálogo intercultural e inter-religioso em uma sociedade marcada pela pluralidade. Não se trata de buscar aspectos transcendentais, mas de compreender como diferentes grupos sociais elaboram suas concepções sobre o sagrado e como estas influenciam práticas cotidianas. Tal Componente favorece a construção de habilidades analíticas que possibilitam aos/as estudantes interpretar criticamente as manifestações religiosas em seus contextos históricos e sociais, identificando valores éticos presentes nas diversas tradições. O estudo do fenômeno religioso contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana, promovendo o combate a preconceitos e discriminações baseados em diferenças religiosas ou culturais.⁵² Então, há que se concordar com Amarildo Trevisan, quando afirma que:

Para combater a violência escolar é importante investir em educação que valorize a empatia, o diálogo, a resolução pacífica de conflitos e o acolhimento emocional. Para prevenir a violência escolar é necessário investir em políticas de prevenção que levem em conta a saúde mental e emocional dos/as estudantes e professores/as, além de oferecer apoio psicológico e terapêutico para aqueles que precisam de acompanhamento especializado. É preciso que haja espaço para que os/as estudantes se sintam ouvidos/as e compreendidos/as, para que possam compartilhar suas emoções e experiências de forma saudável e construtiva.⁵³

Na visão de Marciano Spica, vive-se em uma era de pluralismo, onde o desafio essencial é equilibrar a diversidade religiosa e a democracia, isto é, definir o papel das várias religiões na construção e manutenção de um Estado democrático, além de como esse Estado deve se posicionar na resolução de problemas originados da diversidade.⁵⁴ Ainda com base na opinião

⁵¹ PADILLA, René. *Missão integral*: ensaios sobre o reino e a igreja. São Paulo: Temática Publicações, 1982. p. 53.

⁵² FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000. p. 31.

⁵³ TREVISAN, Amarildo Luiz. Reflexões sobre Filosofia da Educação: fantasmas, monólogos e o mal de arquivo da violência escolar. *RBE – Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-17, 2025. p. 14. [Online]

⁵⁴ SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista*

de Spica pode-se afirmar que uma das possibilidades do pluralismo é a valorização da diversidade e a demonstração de que diferentes sistemas de crença podem coexistir, apesar das divergências.⁵⁵ Evocando este quadro, Magda Lúcia Vilas-Boas e Otaviano José Pereira reforçam que as escolas brasileiras são, frequentemente, palco de lutas pelo domínio cristão, envolvendo ações por parte de representantes políticos e legisladores, o que acaba por resultar em um aumento considerável de violência e discriminação.⁵⁶

De acordo com Bruno Nascimento, o Componente Curricular Ensino Religioso está inserido em um novo paradigma que se contrapõe à abordagem predominante baseada na razão instrumental e na fragmentação do conhecimento. A compreensão da realidade revela-se mais intrincada do que se supunha anteriormente. Nesse sentido, sugere-se a reformulação do pensamento e a reconstrução dos saberes como um caminho essencial para desvendar essa complexidade. Essa abordagem visa reorganizar a diversidade de ideias sobre o universo no contexto da mente humana: a interligação entre o cósmico, o humano e o histórico é parte de uma única realidade, passível de ser analisada por meio de diferentes perspectivas complementares e interdependentes – incluindo a abordagem religiosa.⁵⁷

A análise do pluralismo religioso proposta por Spica destaca a complexidade do equilíbrio entre diversidade e democracia, enfatizando a importância de definir o papel das religiões na construção de Estado democrático que enfrente os desafios resultantes dessa diversidade. Tal perspectiva é corroborada por Vilas-Boas e Pereira, que evidenciam a polarização nas escolas brasileiras devido a disputas pelo domínio cristão, intensificando a violência e a discriminação entre diferentes grupos. O entendimento de Nascimento, que propõe reformulação do Componente Curricular Ensino Religioso, complementa essa discussão ao sugerir abordagem mais holística e interdependente das diversas manifestações religiosas, superando a fragmentação do conhecimento. Ao interligar aspectos cósmicos, humanos e históricos, essas visões científicas indicam a necessidade de novo paradigma educacional que promova a valorização da diversidade de ideias, possibilitando ambiente mais inclusivo e respeitoso nas escolas. Assim, essas ideias tornam evidente a urgência de superar as divisões que têm gerado conflitos, apontando para caminho de diálogo e compreensão mútua.

Ainda segundo Nascimento, a nova abordagem epistemológica não apenas reconhece a

Ethic@, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13–40, 2018. p. 13.

⁵⁵ SPICA, 2018, p. 18.

⁵⁶ VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018. p. 30.

⁵⁷ NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016. p. 4.

diversidade de conhecimentos, mas também enfatiza a importância do estudo do fenômeno religioso e de suas múltiplas manifestações. Enquanto a era moderna tendia, ao menos em teoria, a relegar a religião ao âmbito privado das escolhas individuais, a pós-modernidade resgata a influência das religiões no espaço público, onde as estruturas de poder da sociedade são instadas a reavaliar e gerenciar os princípios e valores que regem a convivência humana. É nesse contexto que surge a necessidade premente de um Ensino Religioso dedicado a fomentar a cultura de paz.⁵⁸

Frente a isso, Clera Cunha e Cláudia Barbosa observam que o Ensino Religioso, na condição de Componente Curricular presente nas escolas brasileiras, encobre a longa batalha entre a secularização e a laicidade. Essa disputa se desenvolve dentro de contextos históricos e culturais específicos, em que, ao longo de séculos até os dias atuais, a religião tem apresentado à sociedade o seguinte dilema: de um lado, auxilia os indivíduos a viverem de forma mais plena e a encontrarem esperança; por outro lado, é inegável que se tornou ferramenta de exclusão e divisão entre as pessoas. Como resultado, a controvérsia em torno da intolerância religiosa tem causado profundo sofrimento às pessoas — tanto em âmbitos locais e regionais como em escala global.⁵⁹

A reflexão de Nascimento sobre a nova abordagem epistemológica no Ensino Religioso evidencia mudança de paradigma que valoriza a diversidade de conhecimentos e a presença das religiões no espaço público, em contraste com a marginalização da religião na modernidade. Essa resignificação permite entender que tal Componente Curricular serve como instrumento para promover cultura de paz, respondendo à crescente necessidade de harmonização social. Cunha e Barbosa, por sua vez, abordam a tensão entre secularização e laicidade nas escolas, lembrando que a religião, ao mesmo tempo que pode proporcionar plenitude e esperança aos indivíduos, também tem sido utilizada para fomentar divisões e exclusões. Essa ambivalência é crucial ao considerar a intolerância religiosa, que gera sofrimento em diferentes esferas. Dessa forma, entende-se que, para que o Componente Curricular Ensino Religioso cumpra seu papel social, é imprescindível que seja orientado para o diálogo e a inclusão, transformando-se em espaço de reflexão crítica sobre as diferentes manifestações religiosas e suas implicações éticas na convivência.

Walter Salles e Maria Gentilini destacam que a promoção da tolerância religiosa nas

⁵⁸ NASCIMENTO, 2016, p. 4.

⁵⁹ CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilégens*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011. p. 174.

escolas representa um dos principais desafios para a área educacional no Brasil. Esse desafio não se restringe apenas às instituições que incluem o Componente Curricular Ensino Religioso em seu currículo, mas também abrange as demais disciplinas que abordam o tema de forma transversal. Nos ambientes escolares, estudantes de diferentes credos religiosos coexistem, compartilhando o mesmo espaço. Na base da violência escolar, tais estudantes, sujeitos às dinâmicas escolares, enfrentam diversas formas de assédio moral e pressão psicológica relacionadas às suas crenças, muitas vezes originadas de grupos dominantes ou até mesmo de professores/as cujas convicções religiosas sobrepõem a empatia e o respeito à humanidade.⁶⁰

Pelo prisma adotado por Rodrigo Souza, é imperativo que a educação oferecida nas instituições escolares propicie ambiente propício à interação pacífica e harmoniosa entre indivíduos que professam crenças religiosas diversas. A negligência em cultivar postura de respeito e tolerância diante da pluralidade religiosa no âmbito escolar pode propiciar a propagação de estereótipos e práticas discriminatórias. A fim de cumprir seu papel na formação cidadã e social dos/as estudantes, a escola deve priorizar a promoção de valores éticos fundamentados na convivência respeitosa entre as pessoas, independentemente de suas diferenças, inclusive aquelas de ordem religiosa. Diante disso, o Componente Curricular Ensino Religioso emerge como meio de fomentar o respeito mútuo e incentivar a coexistência pacífica entre estudantes de convicções religiosas distintas. Mesmo para aqueles/as desprovidos/as de fé, torna-se essencial aprender a conviver de maneira empática com os que abraçam suas convicções religiosas. Tal abordagem pode contribuir significativamente para mitigar a intolerância religiosa que permeia a sociedade contemporânea.⁶¹

Como se pode constatar, Salles e Gentilini enfatizam que a promoção da tolerância religiosa nas escolas é um desafio central para a educação no Brasil – especialmente a pública –, englobando não apenas o Ensino Religioso, mas também outras disciplinas que devem abordar a diversidade de crenças de forma transversal. O enfrentamento da violência escolar, frequentemente manifestada por meio de assédio moral e pressão psicológica contra estudantes de diferentes credos, destaca a urgência de educação que valorize o respeito e a empatia. Nesse cenário, Souza sublinha a necessidade de ambiente escolar que propicie interação pacífica e respeitosa entre todos/as os/as estudantes, independentemente de suas convicções religiosas. A negligência nessa questão pode alimentar estereótipos prejudiciais e práticas discriminatórias,

⁶⁰ SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018. p. 861.

⁶¹ SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013. p. 26.

minando a formação de cidadãos/ãs éticos/as e conscientes. Frente a isso, o Componente Curricular Ensino Religioso torna-se instrumento crucial para fomentar a coexistência harmoniosa e o respeito mútuo entre estudantes, contribuindo para a redução da intolerância religiosa na sociedade. Esse enfoque é vital, uma vez que, ao cultivar a empatia e a convivência, a educação desempenha papel transformador, preparando os/as estudantes para um futuro mais diverso, inclusivo e respeitoso.

A formação integral do indivíduo por meio da educação requer consideração cuidadosa da dimensão religiosa, posto vez que, para muitas sociedades, a religião não é apenas elemento cultural, mas sim a raiz de sua visão de mundo. Nesse sentido, no contexto brasileiro contemporâneo, sendo parte integrante do currículo da Educação Básica, o Componente Curricular Ensino Religioso emerge como instrumento para atender às necessidades mais profundas dos/as estudantes, proporcionando oportunidades renovadas para o desenvolvimento dos/as estudantes, enquanto promove o respeito às diversas tradições religiosas.⁶²

Pela ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Religioso transcende sua antiga posição como mero Componente Curricular, sendo agora reconhecido como área de conhecimento equiparável às demais áreas já estabelecidas no sistema educacional brasileiro. De acordo com Renan Ferreira e Laude Brandenburg, tal mudança foi oficializada na versão final deste relevante documento educacional. Embora presente no currículo do Ensino Fundamental há muitos anos, somente nas últimas décadas é que o Componente Curricular Ensino Religioso começou a adquirir características semelhantes às das outros Componentes Curriculares.⁶³

A relevância desse enfoque delineado pela BNCC se torna evidente, como destacado por Ferreira e Brandenburg: os casos de intolerância religiosa têm aumentado progressivamente no Brasil. O país, conhecido por sua vasta diversidade, viu-se transformado em cenário de conflito, violência e intolerância, explorando sua própria multiplicidade como instrumento de divisão. Manifestações de discurso de ódio têm encontrado espaço até mesmo em contextos religiosos, distorcendo a mensagem de dignidade e respeito à vida em favor de doutrinas sectárias, alimentando a rejeição ao que é diferente. Ao examinarmos os propósitos delineados, identificamos elementos cruciais para uma cultura de paz. Especialmente aqueles que visam enaltecer as diversas expressões religiosas, defender o direito à liberdade de crença, promover

⁶² RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a *cultura da paz*. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015. p. 1339.

⁶³ FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019. p. 510.

os Direitos Humanos e fomentar o pluralismo de ideias, princípios e valores éticos.⁶⁴

A riqueza histórica e o contexto contemporâneo do Brasil clamam por educação pautada no reconhecimento e na valorização da diversidade. Em relação a essa questão, Ferreira e Brandenburg argumentam que o Ensino Religioso pode servir como ferramenta para promover a compreensão da alteridade, em abordagem educacional que não enxergue o diferente como adversário, mas como diverso. Assim, a abordagem preconizada pela BNCC para o Componente Curricular Ensino Religioso direciona-se à promoção do diálogo e ao respeito pelas diversas manifestações de religiosidade. Isso se deve ao fato de que concepções hegemônicas e estereotipadas no âmbito religioso estão em desacordo com os princípios propostos pela BNCC.⁶⁵

Diante desse cenário, é relevante salientar que o enfoque aqui se restringe ao Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito ao Componente Curricular Ensino Religioso. Entretanto, no seu texto introdutório, a BNCC delineia os princípios para a construção da paz como responsabilidade da escola: fomentar o diálogo, a compreensão e a busca por soluções não violentas para os conflitos, estimulando a expressão de diferentes pontos de vista e entendimentos, mesmo que discrepantes ou antagônicos.⁶⁶ Por essa abordagem renovada do Ensino Religioso, o diálogo desempenha papel central. Segundo a perspectiva de Souza, o diálogo surge inicialmente como uma postura e, em seguida, torna-se método. Assim, o diálogo possibilita o reconhecimento da diversidade e a reciprocidade entre diferentes concepções religiosas — todas fundamentadas na variedade de pensamento. A atitude dialógica pressupõe a igualdade entre os participantes, sem privilégios ou concessões. Dessa maneira, o pluralismo religioso demanda mais do que simples diálogo, requerendo comprometimento social mais amplo, que resgate o potencial ético das religiões para promover a cultura de paz.⁶⁷

Por tal ótica, entende-se que a efetivação da cultura de paz requer mudanças profundas, especialmente no contexto educacional, visando alterar as respostas comportamentais diante da diversidade. Isso implica na desconstrução de conceitos e na criação de novos paradigmas, fundamentados em valores fundamentais como o respeito aos direitos humanos e à diversidade religiosa. Para romper com padrões de violência enraizados ao longo do tempo, é imprescindível o comprometimento e a participação de todos aqueles que compartilham o

⁶⁴ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

⁶⁵ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

⁶⁶ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é base*. 2019. [Online].

⁶⁷ SOUZA, 2013, p. 37.

objetivo comum de promover a cultura de paz.⁶⁸

No entanto, o preconceito persiste e se revela por meio da marginalização imposta àqueles/as que se distinguem. Segundo o entendimento expresso por Cunha e Barbosa, no contexto religioso, as repercussões do preconceito permeiam toda a trajetória da educação pública no Brasil e, muito provavelmente, continuarão a afetar não apenas a atual geração — composta por jovens privados de seu direito à cidadania e à escolha de seu caminho educacional —, mas também as gerações vindouras, os/as estudantes que ingressam anualmente no sistema educacional, seja público ou privado. Assim, para que seja possível construir um mundo inclusivo, o espaço público não pode ser concebido apenas para única geração ou voltado exclusivamente para os sujeitos do tempo presente, mas deve transcender além da vida de muitas gerações.⁶⁹

Na rotina escolar, gestos simples podem exercer impacto significativo na prática educativa do Ensino Religioso, destacando a importância dos/as professores/as desse Componente Curricular terem como um dos principais propósitos a promoção da paz, não apenas dentro da escola, mas também na comunidade escolar e na sociedade em geral. Nesse contexto, torna-se essencial que vivenciem e apliquem aquilo que ensinam, pois através do exemplo conseguem influenciar os/as estudantes de maneira mais eficaz. De fato, um Componente Curricular Ensino Religioso voltado para a cultura da paz é fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade dos/as estudantes, não se limitando à simples transmissão de conhecimentos ou padrões comportamentais. Deve, portanto, ser educação que transforma e enriquece valores e atitudes profundamente.⁷⁰

Mantendo-se essa linha de raciocínio, torna-se primordial ressaltar que um Ensino Religioso voltado para a promoção da paz se baseia na prática da tolerância e no respeito às pessoas que professam diferentes religiões ou pontos de vista — tanto por parte dos/as professores/as quanto da maioria dos/as estudantes. A tolerância é essencial nas relações humanas diante da diversidade de crenças. Portanto, para cultivar a cultura de paz é crucial aprender a conviver com essa diversidade, o que implica em desenvolver a habilidade de viver em comunidade, entendendo o próximo e reconhecendo as interconexões, colaborando em projetos conjuntos e preparando-se para resolver conflitos — sempre com base no respeito aos valores, promovendo o pluralismo e a compreensão mútua.⁷¹

⁶⁸ BARROS, Ilda Lima; JALALI, Vahideh Rabbani. Comunicação não-violenta como perspectiva para a paz. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 67-76, 2015. p. 70-71.

⁶⁹ CUNHA; BARBOSA, p. 177-178.

⁷⁰ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

⁷¹ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

Conforme mostra a literatura especializada, para que isso seja possível uma das principais ferramentas é o diálogo. O Componente Curricular Ensino Religioso, quando direcionado para a promoção da paz, deve ser experiencial, ou seja: baseado na vivência, na interação dinâmica e criativa. Dessa forma, a educação para a paz só pode ser eficaz quando os/as professores/as já possuem paz interior, quando se comunicam sinceramente e se aproximam fraternalmente, rejeitando qualquer forma de injustiça. Nesse contexto, entende-se que o Ensino Religioso deve proporcionar oportunidades para os/as estudantes se autoconhecerem melhor, reconhecendo a importância de respeitar valores e compreendendo que, embora cada pessoa seja única, é essencial saber viver em harmonia comunitária, respeitando a diversidade em todas as suas formas. Desse modo, os/as estudantes desenvolverão compreensão mais profunda dos princípios éticos e morais.⁷²

Assim, a literatura especializada enfatiza que o Ensino Religioso, ao ser orientado para a promoção da paz, revela-se fundamental na construção de cultura de tolerância e respeito entre indivíduos de diferentes crenças e perspectivas. A valorização da convivência pacífica e a habilidade de viver em comunidade são aspectos essenciais para lidar com a diversidade religiosa, sendo necessário cultivar o diálogo como ferramenta primordial nesse processo. A literatura especializada também sugere que a experiência prática e a interação criativa são cruciais para o sucesso dessa abordagem educacional. Professores/as que cultivam a paz interior e se comunicam de forma sincera e fraternal contribuem para ambiente escolar mais justo e acolhedor. Dessa forma, o Componente Curricular Ensino Religioso deve proporcionar espaços para que os/as estudantes se autoconheçam, respeitem valores diversos e compreendam a singularidade de cada indivíduo, desenvolvendo compreensão mais profunda de princípios éticos e morais. Essa visão integrada reforça a ideia de que a educação para a paz não apenas promove a harmonia, mas também prepara as novas gerações para convivências efetivas em um mundo plural. Com isso, em seu conjunto, os diversos conceitos aqui debatidos sublinham a importância de uma educação que transcenda as diferenças e enfatize a compreensão mútua como caminho para a coexistência pacífica.

Conforme evidenciado ao longo de todo o exposto até então, a educação brasileira tem buscado reformular sua abordagem em relação aos métodos disciplinares nas escolas. Reconhece-se a limitação considerável das técnicas que, assemelhando-se ao sistema penal, restringem-se a identificar culpados e aplicar punições diante de conflitos. A análise contextual do cenário educacional brasileiro revela tensões entre modelos tradicionais de gestão disciplinar

⁷² RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

e propostas pedagógicas alternativas. Observa-se que, em diversas instituições escolares do país, ainda predominam estratégias disciplinares pautadas em lógicas punitivas, as quais guardam semelhanças estruturais com o sistema penal ao privilegiarem a identificação de transgressores e a aplicação de sanções como resposta aos conflitos emergentes na escola.

Em contrapartida, nota-se que existem iniciativas pontuais e discussões teóricas que propõem a incorporação de princípios associados à Cultura de Paz no contexto educacional. Tais iniciativas representam possibilidades de transformação das práticas disciplinares, embora não constituam ainda movimento amplo e consolidado na realidade educacional brasileira. Assim, a perspectiva da Cultura de Paz surge como horizonte possível, como proposta em construção que enfrenta resistências e desafios na implementação nas escolas do país. O debate sobre a adoção de abordagens mais humanistas para lidar com conflitos escolares encontra-se em estágio embrionário, com experiências isoladas que buscam incorporar valores como empatia, diálogo e resolução pacífica de conflitos. Tais experiências, contudo, não caracterizam tendência dominante ou política educacional abrangente no Brasil.

A coexistência de modelos disciplinares tradicionais com tentativas de renovação pedagógica revela o caráter heterogêneo e muitas vezes contraditório das práticas educativas no território nacional. Cabe destacar que a transição de paradigmas disciplinares nas escolas brasileiras enfrenta obstáculos estruturais, culturais e institucionais que tornam complexa a substituição de métodos punitivos por abordagens restaurativas. A tensão entre o ideal de transformação e a realidade das práticas cotidianas nas escolas evidencia que a incorporação efetiva dos princípios da Cultura de Paz na educação brasileira representa mais um desafio a ser enfrentado do que uma conquista já alcançada.

Entendendo o potencial do Ensino Religioso como agente promotor da cultura de paz, é esperado que se possa estimular a reflexão e a melhoria das estratégias educacionais nesse domínio, favorecendo ambiente escolar mais pacífico e propício ao crescimento integral dos estudantes. Dessa forma, considerando-se tudo o que foi tratado nesse primeiro capítulo, após a análise da contribuição do Componente Curricular Ensino Religioso na busca de soluções para a questão da violência escolar, passa-se agora a debater, no segundo capítulo, como a cultura da paz pode ser útil para sanar ou minimizar os índices de violência escolar, expondo conceitos e métodos inerentes à sua aplicação em sala de aula.

2 CULTURA DE PAZ

O segundo capítulo da presente dissertação de Mestrado dedica-se a delinear a relação da cultura de paz com o contexto escolar, abordando três temas essenciais por meio de pesquisa de caráter estritamente bibliográfico. Inicialmente, examina-se o processo de construção de uma cultura de paz na escola, destacando estratégias e práticas que promovem um ambiente educacional harmonioso. Em seguida, o texto aprofunda-se no conceito de comunicação não-violenta, evidenciando sua importância nas interações sociais e seu potencial transformador. Por fim, analisa-se o papel do Componente Curricular Ensino Religioso como promotor da cultura de paz no âmbito escolar, enfatizando sua abordagem pluralista e inclusiva na formação de cidadãos/ãs conscientes e respeitosos/as.

2.1. Construção de uma cultura de paz na escola

Segundo afirma Içami Tiba, é possível identificar duas formas fundamentais de educação: a primeira visa apenas transmitir métodos de trabalho e comportamentos já estabelecidos pelo grupo social, mantendo sua estabilidade; a segunda busca, por meio do ensino das técnicas conhecidas pela sociedade, desenvolver nos indivíduos a cidadania, representada na habilidade de corrigir e aprimorar essas próprias técnicas e instituições, como leis e normas.⁷³

Essa distinção entre as duas formas de educação apresentadas por Tiba se relaciona diretamente com a análise feita por Joyce Mary Silva e Simone Gonçalves Assis sobre o papel da educação em sociedades em evolução.⁷⁴ Enquanto a primeira forma de educação descrita por Tiba se alinha com abordagem mais conservadora, visando a estabilidade social, a segunda forma se aproxima da visão de educação transformadora, capaz de promover mudanças nas instituições sociais. Essa segunda abordagem encontra eco na perspectiva de Silva e Assis, que enfatizam a importância de educação que não apenas transmita conhecimentos, mas também desenvolva a capacidade crítica e a habilidade de adaptar e melhorar as estruturas sociais existentes.

De acordo com Silva e Assis, uma sociedade com um histórico de evolução está equipada para lidar com novas situações. Assim, tende a tornar suas instituições flexíveis e abertas a correções, confiando à educação o papel de não apenas transmitir essas instituições,

⁷³ TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 2010. p. 140.

⁷⁴ SILVA; ASSIS, 2018, p. 10.

mas também de revisá-las, aperfeiçoá-las, transformá-las, substituí-las ou até eliminá-las. Essas duas abordagens não são encontradas de forma pura: não existem sociedades tão primitivas que impeçam a correção de suas técnicas, nem sociedades tão urbanizadas que permitam uma correção rápida e contínua. E isso se aplica tanto às técnicas de uso e produção de objetos quanto às normas que regulam a conduta dos indivíduos e suas relações mútuas — as instituições.⁷⁵

De forma complementar, Nádia Araújo entende que:

O enraizamento da violência nas relações estabelecidas pela sociedade é resultado de um longo processo sócio-histórico. Comportamentos violentos estão associados diretamente a uma tentativa de demonstração de superioridade e conota a defesa de interesses pessoais. Por ser caracterizado como um comportamento polissêmico, que pode ocorrer em diversas situações e níveis além de apresentar diferentes agentes determinantes, configura-se como problema de grande complexidade para a sociedade. A Cultura de Paz, então, necessita de um grande esforço no sentido de prezar pela alteração da consciência dos seres humanos, o que implica inicialmente na própria desconstrução de falas pautadas somente pelo viés da violência.⁷⁶

Percebe-se assim que a construção de cultura de paz na escola é processo complexo e contínuo que envolve toda a comunidade educativa. Este esforço coletivo visa criar um ambiente propício ao aprendizado, baseado no respeito mútuo, na empatia e na resolução pacífica de conflitos. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a instituição escolar adote práticas pedagógicas que promovam a convivência harmoniosa e o diálogo entre estudantes, professores/as e demais profissionais da educação. Buscando tal objetivo, aqui são abordadas duas concepções fundamentais do pensamento de Paulo Freire que são essenciais para a construção de educação voltada para a paz. Alicerçada na premissa da liberdade, a educação se configura como processo libertador que rompe com os moldes tradicionais. Ao invés de reproduzir conhecimentos pré-estabelecidos, tal educação estimula a construção coletiva do saber, promovendo a autonomia e a capacidade de transformar a realidade. Essa abordagem predominante em Freire valoriza o diálogo, a crítica e a reflexão, visando formar indivíduos conscientes e engajados com as questões sociais.⁷⁷

A escuta ativa é um dos pilares da educação para a liberdade. Ao ouvir as experiências e perspectivas do/a outro/a, desenvolve-se a empatia e a capacidade de compreender diferentes pontos de vista. Tal habilidade, aliada ao desenvolvimento da educação emocional, é crucial para a formação de indivíduos conscientes e capazes de construir relações saudáveis e colaborativas. Ao promover a escuta e a educação emocional, as escolas contribuem para a

⁷⁵ SILVA; ASSIS, 2018, p. 10.

⁷⁶ ARAÚJO, Nádia Falcão de. O Ensino Religioso na conjuntura do Ensino Fundamental e a cultura de paz. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 11, p. 1-15, 2024. p. 8-9.

⁷⁷ FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 29.

formação de cidadãos/ãs preparados/as para enfrentar os desafios contemporâneos e construir futuro mais justo e equitativo. Dessa forma, a escuta ativa é ato político que transcende a mera comunicação. Ao ouvir as experiências e perspectivas do/a outro/a se está não apenas construindo pontes de compreensão, mas também desconstruindo hierarquias e promovendo a igualdade.⁷⁸ Essa prática, aliada à educação emocional, permite identificar e desafiar as desigualdades sociais, contribuindo para a construção de sociedade mais justa. Ao cultivar a escuta ativa nas escolas, estamos formando cidadãos críticos e engajados, capazes de transformar a realidade em que vivem.

A cultura de paz é um conceito abrangente que vai além da mera ausência de conflitos, representando compromisso com a promoção da harmonia social e do entendimento mútuo entre indivíduos e comunidades. Segundo as explicações tecidas por Gisele Patrinhani e Marcos Américo, fundamentada em valores como respeito, tolerância, diálogo e cooperação, essa abordagem busca criar ambiente onde as diferenças são celebradas e os conflitos são resolvidos de maneira construtiva e não-violenta. A cultura de paz engloba práticas que fomentam a justiça social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável, reconhecendo que a paz duradoura só pode ser alcançada quando as aspirações de todos são atendidas e os direitos humanos são respeitados. A cultura de paz se manifesta em diversos níveis, desde as interações pessoais cotidianas até as políticas públicas e relações internacionais, incentivando a educação para a paz, a resolução pacífica de conflitos e a promoção da compreensão intercultural. Ao cultivar mentalidade de paz, essa cultura aspira a transformar não apenas as estruturas sociais, mas também as atitudes e comportamentos individuais, criando ciclo virtuoso de empatia, solidariedade e ação coletiva para um mundo mais harmonioso e justo.⁷⁹

Esse conceito vai ao encontro do que é proposto por Leila Farias e Frederico Bichalho, os quais defendem que a implantação da cultura de paz na escola ocorre por meio de projeto educativo que integra a educação ambiental como pilar fundamental. O projeto, intitulado “Navegando na alfabetização e no letramento no barco da cultura da paz”, foi desenvolvido em escola pública de Belém (PA), o qual focou na conscientização sobre o cuidado com o meio ambiente, reconhecendo que essa prática é essencial para a construção de ambiente pacífico. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que permitiu abordagem qualitativa e descritiva,

⁷⁸ SOARES, Marina Leite; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Pedagogia do oprimido e pedagogia da escuta: um diálogo possível? *Revista Acervo Educacional*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2025. p. 3-4.

⁷⁹ PATRINHANI, Gisele Fregolente; AMÉRICO, Marcos. Mídia, cultura de paz e educação física escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1991-2005, 2020, p. 1992-1993.

envolvendo a observação participante.⁸⁰

Para tanto, os/as professores/as identificaram a necessidade de promover ambiente escolar mais harmonioso, onde os/as estudantes pudessem aprender a cuidar do espaço que ocupam e, conseqüentemente, a respeitar uns/umas aos/às outros/as. Durante o desenvolvimento do projeto, foram elaboradas sequências didáticas que abordaram temas relacionados à educação ambiental e à cultura da paz, utilizando diversas estratégias pedagógicas, como textos, histórias, rodas de conversa, brincadeiras e atividades artísticas. Um aspecto crucial da implantação da cultura de paz foi a colaboração entre a escola e as famílias. A culminância do projeto incluiu oficina onde estudantes e familiares trabalharam juntos na confecção de brinquedos a partir de materiais recicláveis, promovendo não apenas a criatividade, mas também o engajamento da comunidade escolar. Essa interação fortaleceu os laços entre a escola e as famílias, criando ambiente de apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.⁸¹

Essa proposta, ao integrar a educação ambiental à cultura de paz, evidencia uma compreensão holística da formação dos/as estudantes, destacando a importância de conscientizar os/as estudantes sobre a preservação do meio ambiente como caminho para cultivar relações harmônicas e respeitosas dentro da escola. A metodologia da pesquisa-ação utilizada favoreceu a interação e a reflexão crítica, permitindo que os/as estudantes se tornassem protagonistas em seu aprendizado. Ao envolver famílias nas atividades, como a confecção de brinquedos recicláveis, o projeto não só promoveu ambiente de aprendizado coletivo, mas também fortaleceu vínculos entre escola e comunidade, criando espaço enriquecedor que transcende as paredes da sala de aula. Essa abordagem integrada demonstra que a educação para a paz e a conservação ambiental são interdependentes, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

De acordo com Diana Amaral e Jeannette Ramos, outro aspecto relevante é a criação de espaços de mediação de conflitos, nos quais os/as estudantes aprendem a resolver suas divergências de maneira pacífica e colaborativa. Esses ambientes proporcionam oportunidades para o exercício da escuta ativa, da empatia e da busca por soluções consensuais, habilidades que serão valiosas ao longo de toda a vida. Nos casos de conflitos que ocorrem no ambiente escolar, os/as professores/as têm a oportunidade de mostrar aos/às estudantes que é possível viver em grupo de forma harmoniosa. Para isso, faz-se necessário abandonar o paradigma do

⁸⁰ FARIAS, Leila Kátia de Sousa; BICALHO, Frederico da Silva. A cultura da paz na escola: educação ambiental como possibilidade para se promover a paz. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2024. p. 5-6.

⁸¹ FARIAS; BICALHO, 2024, p. 7-8.

Direito Penal, que se concentra em identificar vítimas e culpados e aplicar punições. O novo enfoque deve estar fundamentado no princípio do perdão. Tal princípio visa oferecer nova oportunidade aos/às estudantes que se desentendem com o grupo, incentivando-os a reconhecer seus erros e a assumir o compromisso de melhorar como pessoas.⁸²

Segundo Egberto de Almeida Penido, abordar conflitos no ambiente escolar não deve ser associado a ódio ou brigas, mas sim à prática de mediação e à cultura de paz. Ele enfatiza que é possível reformular a maneira como os conflitos são percebidos, tanto na escola quanto na sociedade. A construção da cultura de paz está profundamente ligada aos valores cultivados pelas pessoas, incentivando atitudes e comportamentos que rejeitam a comunicação violenta e promovem a resolução de conflitos por meio do diálogo e da negociação. Dessa forma, são estimuladas formas de convivência que reconhecem a importância dos conflitos como parte dos relacionamentos.⁸³

Essa proposta de criação de espaços de mediação de conflitos, conforme discutido por Amaral e Ramos, complementa a visão de Penido ao ressignificar a maneira como lidamos com desavenças no ambiente escolar. Ambos reconhecem que os conflitos são inerentes às interações humanas e que, em vez de punições, é fundamental promover a escuta ativa, a empatia e o perdão como ferramentas de resolução. Ao enfatizar a transformação dos princípios punitivos em práticas de mediação, Amaral e Ramos apoiam a ideia de que a cultura de paz não se limita à simples ausência de violência, mas envolve a construção de relações baseadas no diálogo e no respeito mútuo. Essa abordagem não apenas equilibra as dinâmicas de poder no ambiente escolar, mas também prepara os/as estudantes para lidar com conflitos de maneira construtiva. Assim, a comunicação violenta é substituída por ambiente que valoriza a colaboração e a responsabilidade, tornando as experiências de conflito não apenas momentos de tensão, mas oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal.

Virgínia Salles e Nei Salles argumentam que o ambiente escolar pode ser um espaço para abordar conflitos de maneira a promover soluções pacíficas. Segundo eles, é essencial que os profissionais da Educação reconheçam a importância dos conflitos, sempre com o objetivo de promover a cultura de paz. Eles ressaltam que eliminar o diferente ou o divergente em prol de uma paz aparente entre os semelhantes não resolve os conflitos, mas demonstra uma atitude

⁸² AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018. p. 25.

⁸³ PENIDO, Egberto de Almeida — Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada de alma. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016. p. 73-74.

de intolerância em relação ao conflito. A verdadeira resolução só ocorre quando os conflitos são transformados, com a participação ativa de professores/as, pedagogos/as e diretores/as.⁸⁴

Aqui, apenas para estabelecer conceitos que serão utilizados mais adiante, nesta dissertação de Mestrado, faz-se necessário citar o entendimento de Irana Gigoski e Luci Pacheco, para os quais a mediação se constitui estratégia dinâmica para lidar com convivências e conflitos, na qual os envolvidos confiam em suas habilidades para reconhecer as necessidades, assumir responsabilidade pela situação e transformá-la em oportunidade de crescimento pessoal e coletivo.⁸⁵ Além disso, a mediação serve como ferramenta de resolução de conflitos, empregando o diálogo como meio de criar soluções que sejam satisfatórias para todas as partes envolvidas. Para que a mediação seja eficaz, Gigoski e Pacheco entendem ser crucial que o processo seja voluntário e consensual, contando com a presença de um facilitador imparcial, conhecido como mediador. Essa abordagem de resolução de conflitos baseada no consenso permite que os/as participantes tenham autonomia para tomar decisões que melhor atendam às suas necessidades e interesses, promovendo um ambiente de diálogo guiado. Dessa forma, busca-se alcançar solução equilibrada, eficaz e satisfatória. Ao enfatizar a comunicação e a cooperação entre os envolvidos, essa forma de mediação não só resolve os conflitos de maneira pacífica, mas também fortalece os laços e promove cultura de respeito mútuo e compreensão.⁸⁶

Os argumentos apresentados por Salles, junto com a perspectiva de Gigoski e Pacheco, indicam que a educação para a paz deve envolver a valorização dos conflitos como oportunidades para o desenvolvimento e a transformação social. A afirmação de Salles de que a eliminação do divergente não é solução verdadeira reflete a necessidade de abordagem que reconheça e trabalhe os conflitos com honestidade e abertura, evitando uma paz superficial. A mediação, conforme delineada por Gigoski e Pacheco, emerge como ferramenta essencial nesse contexto, pois permite que os envolvidos possam assumir responsabilidade por suas ações e buscar soluções satisfatórias para todos. O papel do mediador, como facilitador imparcial, pode ser crucial para assegurar que o diálogo seja produtivo e equitativo. A convivência em ambiente escolar onde a comunicação e a cooperação são enfatizadas não somente contribui para a resolução pacífica dos conflitos, mas também fortalece os vínculos, promovendo cultura de respeito e compreensão. Essa inter-relação entre as ideias dos/as autores/as mencionados/as evidencia que a construção de cultura de paz requer esforços contínuos e colaborativos por parte

⁸⁴ SALLES, Virgínia Ostroski; SALLES, Nei Alberto. *Redimensionar o conceito de conflito para qualificar a prática da educação para a paz na escola*: uma discussão pertinente. Ponta Grossa: UFRS, 2016. p. 8. [Online].

⁸⁵ GIGOSKI, Irana de Castro; PACHECO, Luci Mary Duso. Cultivando a convivência pacífica: comunicação não violenta na mediação de conflitos escolares. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2024. p. 3.

⁸⁶ GIGOSKI; PACHECO, 2024, p. 4.

de professores/as e gestores/as, comprometendo-se com um modelo educativo que valorize tanto a diversidade quanto a comunicação.

Porém, Diana Oliveira, Anna Paixão e Wellison Brito acrescentam novo elemento, afirmando que promoção da diversidade e da inclusão também desempenha papel fundamental na construção da cultura de paz. Ao valorizar as diferenças e combater preconceitos, a escola cria ambiente acolhedor e respeitoso, no qual todos/as se sentem seguros para expressar suas ideias e particularidades. A escola é local de ensino formal que deve ser ambiente acolhedor, permitindo relações de bons tratos, cordialidade, gentileza, respeito e empatia pela diversidade presente. Nesse contexto, Oliveira, Paixão e Brito entendem que a inclusão de cultura da paz na escola envolve diversas estratégias.⁸⁷

O conceito de cultura de paz se apoia em dois pilares principais: primeiramente, destacar a violência que continua a existir devido à omissão ou aceitação de condições degradantes como algo natural na sociedade ou, ainda pior, como parte essencial da natureza humana; em segundo lugar, promover novas formas de convivência, abordando o conflito como um recurso vital para a preservação democrática dos relacionamentos. Em sociedade que valoriza a liberdade, é fundamental que haja diversidade. Assim, os conflitos não devem ser suprimidos. Dado que todos os indivíduos inevitavelmente enfrentam conflitos em algum momento, é importante lidar com esses conflitos de maneira construtiva, de modo que as diferenças possam abrir caminhos para a cooperação e o crescimento conjunto, reafirmando a possibilidade constante da paz e a ideia de que a violência pode ser prevenida ou reduzida.⁸⁸

A contribuição de Oliveira, Paixão e Brito enriquece a discussão sobre a cultura de paz ao enfatizar a importância da diversidade e da inclusão como pilares fundamentais para um ambiente escolar harmonioso. Ao valorizar as diferenças e combater preconceitos, as escolas se transformam em espaços que promovem a segurança emocional e o respeito mútuo, possibilitando que todos/as os/as estudantes expressem suas opiniões e particularidades de maneira livre. Tal abordagem reflete a compreensão de que, para lidar com conflitos de forma construtiva, é essencial não apenas reconhecê-los, mas também aceitá-los como parte intrínseca das relações humanas em uma sociedade plural. Assim, os conflitos não devem ser considerados como falhas, mas sim como oportunidades para o fortalecimento do diálogo e da cooperação.

⁸⁷ OLIVEIRA, Diana Nunes de; PAIXÃO, Anna Carla de Castro; BRITO, Wellison Rafael de Oliveira. Educação para a vida: promoção da paz no ambiente escolar. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 1-8, 2024. p. 4.

⁸⁸ MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016. p. 91.

A capacidade de enfrentar e resolver divergências potencializa a construção de convivência democrática, na qual a violência é identificada não como elemento natural, mas como condição que pode ser mitigada através de práticas educativas adaptadas à realidade diversificada. Dessa maneira, a articulação entre as visões dos autores revela que a promoção de ambiente escolar inclusivo e acolhedor é crucial para a formação de cidadãos comprometidos com a paz e a empatia.

Para Maria Santos, a cultura da paz requer a mediação de conflitos na escola, a qual pode ser entendida como elemento fundamental para a construção de cultura de paz no ambiente escolar. Sendo os conflitos são inerentes às relações humanas, podem representar oportunidades de superação e transformação, desde que sejam abordados de maneira adequada. Santos destaca que, muitas vezes, os/as professores/as e demais profissionais escolares não estão preparados/as para lidar com situações conflituosas, recorrendo a medidas punitivas que acabam agravando o problema. Nesse sentido, a mediação de conflitos surge como alternativa capaz de promover o diálogo, a cooperação e a resolução pacífica das divergências.⁸⁹

A importância da mediação, segundo Santos, reside em seu potencial para desconstruir a cultura da violência que muitas vezes permeia o ambiente escolar. Ao proporcionar espaços de escuta e expressão, a mediação possibilita que os envolvidos em conflitos compreendam as perspectivas uns dos outros e busquem soluções consensuais. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, assertividade e capacidade de negociação.⁹⁰

As ideias de Santos sobre a mediação de conflitos na escola complementam e reforçam a proposta de construção de cultura de paz, já discutida por outros/as autores/as. A mediação é apresentada como estratégia essencial para transformar conflitos, que são inevitáveis nas relações humanas, em oportunidades de aprendizado e crescimento. Santos destaca que a falta de preparo dos/as professores/as para lidar com situações conflituosas muitas vezes resulta em punições que não resolvem os problemas, mas sim os exacerbam. Nesse contexto, a mediação não só oferece alternativa eficaz para promover o diálogo e a cooperação, mas ainda atua na desconstrução da cultura de violência, profundamente enraizada nas instituições escolares. Por meio da escuta ativa e da expressão dos/as envolvidos/as, as habilidades socioemocionais, como empatia e capacidade de negociação, são desenvolvidas, criando ambiente mais harmônico e

⁸⁹ SANTOS, Maria Angélica da Costa Silva. A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 89-102, 2018. p. 92-93.

⁹⁰ SANTOS, 2018, p. 92-93.

respeitoso. Assim, a proposta de Santos dialoga com as ideias que enfatizam a relevância da diversidade, da inclusão e do respeito mútuo como elementos fundamentais para a convivência pacífica e democrática, consolidando a escola como espaço de formação integral e plural.

Primeiramente, é necessário realizar aulas expositivas dialogadas e rodas de conversa para estimular a reflexão dos/as estudantes sobre a necessidade de promoção da paz no ambiente escolar. Nessas atividades, os/as estudantes são incentivados a discutir sobre os acontecimentos de insegurança nas escolas e o tipo de ambiente que desejam. Além disso, Oliveira, Paixão e Brito sugerem organizar os/as estudantes em equipes para elaborar cartazes e desenhos expressando suas ideias e desejos de paz e segurança. Esses trabalhos são então utilizados para criar um mural exposto na escola, com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre a promoção e manutenção da paz.⁹¹

Outra estratégia importante é promover o diálogo, a escuta sensível, a empatia e o respeito entre estudantes e professores/as, visando estabelecer relações baseadas na cordialidade, gentileza e afetividade. Isso é fundamental para criar ambiente escolar acolhedor e seguro. Por fim, Oliveira, Paixão e Brito defendem a inclusão da problematização, da reflexão e da resolução de conflitos no processo de ensino e aprendizagem, tornando os estudantes participantes ativos na construção do conhecimento e na promoção da paz. Dessa forma, Oliveira, Paixão e Brito entendem que a inclusão de cultura da paz na escola deve envolver a participação ativa dos/as estudantes, o estabelecimento de relações positivas e o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão e a ação em prol da paz no ambiente escolar.⁹²

Aqui também é importante ressaltar que o corpo docente e a equipe gestora devem estar alinhados com esses princípios, servindo como modelos de comportamento para os/as estudantes. Sobre isso, Nilma Silva, Michele Carvalho e Valéria Asnis defendem que a formação continuada dos/as professores/as em temas relacionados à cultura de paz e à resolução de conflitos é essencial para o sucesso dessa iniciativa. A participação ativa da família e da comunidade no processo educativo também contribui significativamente para a consolidação de uma cultura de paz. Ao estabelecer parcerias e promover eventos que integrem esses atores à vida escolar, cria-se uma rede de apoio que fortalece os valores de convivência harmoniosa e respeito mútuo.⁹³

⁹¹⁹¹ OLIVEIRA; PAIXÃO; BRITO, 2024, p. 5.

⁹²⁹² OLIVEIRA; PAIXÃO; BRITO, 2024, p. 6.

⁹³ SILVA, Nilma Fernandes de Miranda; CARVALHO, Michele Lemos de Oliveira Sousa; ASNIS, Valéria Peres. Cultura da paz e a comunicação não violenta em instituições escolares: algumas possibilidades. Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, v. 2, n. 1, p.1-9, 2023. p. 4.

Na mesma linha de raciocínio, Livia Masson, Márcia Soares, Neuzita Soares e Marta Silva afirmam ser fundamental que a escola avalie regularmente o impacto dessas ações, buscando aprimorar constantemente suas práticas e adaptar-se às necessidades específicas de sua comunidade.⁹⁴ Assim, a construção de uma cultura de paz torna-se compromisso permanente, capaz de transformar positivamente não apenas o ambiente escolar, mas também a sociedade como um todo. Santos enfatiza que a mediação de conflitos se alinha aos princípios da comunicação não-violenta e da educação para a paz, abordagens que visam promover relações mais harmoniosas e construtivas. Ao adotar técnicas de mediação, a escola cria oportunidades para que estudantes, professores/as e demais membros da comunidade escolar aprendam a lidar com as diferenças de forma respeitosa e colaborativa. Santos também argumenta ainda que a mediação de conflitos tem um papel preventivo importante, contribuindo para reduzir a incidência de violências mais graves no ambiente escolar. Ao possibilitar a resolução de divergências em seus estágios iniciais, evita-se a escalada de tensões que podem culminar em agressões físicas ou outras formas de violência.⁹⁵

Por fim, Santos ressalta que a implementação de práticas de mediação de conflitos nas escolas requer capacitação dos profissionais e um esforço coletivo para mudar a cultura institucional. Entretanto, a literatura especializada revela que os benefícios potenciais em termos de melhoria do clima escolar, redução da violência e promoção de formação integral dos estudantes justificam plenamente esse investimento. A mediação é vista, portanto, como uma ferramenta essencial para construir ambientes educacionais mais saudáveis, seguros e propícios à aprendizagem.⁹⁶

Para Howard Zehr está claro que a implementação de práticas restaurativas nas escolas visa reduzir ou eliminar os diversos conflitos que caracterizam o dia a dia dessas instituições. O principal objetivo é transformar o paradigma atual, que se assemelha ao do Direito Penal, onde, diante de transgressões, há uma tendência a focar mais na aplicação de punições do que na busca por soluções para o conflito em si.⁹⁷ Gisele Andrekowicz e Patrícia Rosas compartilham uma perspectiva similar, sugerindo que a justiça restaurativa, quando integrada à construção da paz, pode ser utilizada de maneira preventiva no ambiente escolar para evitar a judicialização dos conflitos. Elas argumentam que essa abordagem permite que o/a estudante

⁹⁴ MASSON, Livia Neves; SOARES, Márcia Regina Nogueira; SOARES, Neuzita de Paula; SILVA, Marta Angélica Iossi. Práticas restaurativas na escola: superar violências. *Revista Sinergias — Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, Porto, v. 1, n. 16, p. 97-104, 2024. p. 99.

⁹⁵ SANTOS, 2018, p. 93-94.

⁹⁶ SANTOS, 2018, p. 93-94.

⁹⁷ ZEHR, Howard. Comunicação não violenta. São Paulo: Palas Athena, 2008, p. 23.

seja incluído/a no processo de resolução de problemas, evitando rótulos associados ao sistema tradicional de justiça. Ao invés de aplicar apenas medidas punitivas, a justiça restaurativa busca empoderar o/a estudante, incentivando sua participação ativa na busca por soluções.⁹⁸

Sobre isso, Mayta Santos e Paula Gomide entendem que um dos principais desafios para a implantação de práticas restaurativas na escola diz respeito à aceitação e à participação dos/as funcionários/as. As constantes reclamações dos/as professores/as em relação ao comportamento dos/as estudantes, associadas à inadequação de condutas dos/as profissionais não promovem a auto responsabilização, devido ao jogo de empurra-empurra que é instalado: em que professores/as conferem a responsabilidade do comportamento moral ao setor pedagógico e/ou à direção; estes, por sua vez, remetem a atribuição como sendo exclusiva dos/as responsáveis – o que não é de todo errado, posto que muitos/as responsáveis não comparecem às reuniões escolares para conferência de assuntos relacionados aos filhos.⁹⁹

A perspectiva de Zehr sobre a implementação de práticas restaurativas nas escolas ressalta a necessidade de transformação no paradigma educacional, abandonando o enfoque punitivo e adotando prisma que priorize a resolução de conflitos. Essa visão é corroborada por Andrekowicz e Rosas, que destacam como a justiça restaurativa pode ser instrumento preventivo, promovendo a participação dos/as estudantes na resolução de problemas e evitando a estigmatização associada ao sistema judicial tradicional. No entanto, Santos e Gomide trazem à tona um desafio crucial: a resistência e a falta de comprometimento dos profissionais da educação para a adoção dessas práticas. A dinâmica de transferência de responsabilidades entre professores/as, equipe pedagógica e famílias pode dificultar o desenvolvimento de cultura de auto responsabilização, prejudicando a efetividade das iniciativas restaurativas. Assim, a interconexão das ideias expostas torna evidente que a verdadeira mudança na cultura escolar rumo à paz e à cooperação depende não apenas da implementação das práticas restaurativas, mas também da construção de ambiente que favoreça o comprometimento e a reflexão crítica por parte de todos os envolvidos na educação.

Nesse sentido, Maurício Vieira, Marcelo Felipe e Lúcio Hammes compreendem que a comunicação não violenta facilita conexões positivas entre as pessoas, permitindo que a compaixão natural se desenvolva. Essa abordagem orienta os indivíduos a repensar a forma como se expressam e ouvem os outros, focando em quatro aspectos: o que se percebe; o que se

⁹⁸ ANDREKOWICZ, Gisele do Belém; ROSAS, Patrícia Manente Melhem. Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020. p. 11. [Online].

⁹⁹ SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa*. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2014. p. 49.

sente; o que se necessita; e o que se solicita para melhorar a vida. A empatia é a palavra-chave neste contexto, referindo-se à capacidade de se colocar no lugar do outro para entender seus sentimentos e reações.¹⁰⁰

Por todo o exposto, ficou claro que a construção de cultura de paz na escola, como abordada neste primeiro subtópico, estabelece as bases para a construção de ambiente educacional harmonioso e respeitoso. Nesse contexto, torna-se primordial explorar ferramentas específicas que possam fortalecer e aprofundar essa cultura. Uma dessas ferramentas, que se destaca por sua eficácia e aplicabilidade em diversos contextos, é a comunicação não-violenta. Tal abordagem comunicativa complementa e potencializa os esforços de promoção da paz no ambiente escolar, oferecendo métodos concretos para aprimorar as interações entre todos os membros da comunidade educativa. No tópico seguinte, ao adentrar o tema da comunicação não-violenta, expande-se o entendimento sobre como as relações interpessoais podem ser transformadas positivamente.

2.2. Comunicação não-violenta

Conforme as explicações tecidas por Elisama Santos, a comunicação não-violenta (CNV) se constitui uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo Marshall Rosenberg que visa promover uma interação mais empática e eficaz entre as pessoas. Este método baseia-se na premissa de que todos os seres humanos têm a capacidade de se comunicar de forma compassiva e que os conflitos surgem principalmente devido a formas inadequadas de expressão e escuta.¹⁰¹

Assim, a comunicação não violenta altera antigos padrões de defesa humana em favor de julgamentos críticos, oferecendo uma nova perspectiva sobre nós mesmos, os outros, e nossas intenções e relacionamentos. Na visão de Cezar Lima e Américo Júnior, ao focar em esclarecer o que é observado, sentido e necessário, em vez de diagnosticar e julgar, as pessoas descobrem uma maior profundidade de compaixão. Essa abordagem destaca a escuta atenta, promovendo respeito, atenção e empatia, e incentivando um desejo mútuo de compartilhar de forma genuína.¹⁰² Segundo Marcelo Rezende, a comunicação não violenta baseia-se em

¹⁰⁰ VIEIRA, Maurício Aires Vieira; FELIPE, Marcelo Felipe; HAMMES, Lúcio Jorge. Mediação de conflitos no espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, Vitória, v. 3, n. 13, p. 1-21, 2022, p. 14.

¹⁰¹ SANTOS, Elisama. Educação não-violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. p. 38.

¹⁰² LIMA, Cezar Bueno de e AMÉRICO JÚNIOR, Elston. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Revista de Movimento e Educação*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 195-224, 2015. p. 198.

habilidades linguísticas e de comunicação que fortalecem a capacidade humana, mesmo em situações adversas. O objetivo principal é lembrar que os seres humanos são inclinados a se conectar e a se ajudar, promovendo um modo de vida que reflete esse entendimento de maneira concreta.¹⁰³

A análise de Santos sobre a comunicação não-violenta aponta para uma transformação nas interações humanas, enfatizando a importância da empatia e da escuta ativa na resolução de conflitos. Esse ponto de vista propõe a reconfiguração dos padrões de comunicação, deslocando o foco dos julgamentos para a expressão de sentimentos e necessidades. Lima e Júnior complementam essa ideia ao destacar que, ao esclarecer o que se observa e sente, abre-se espaço para compreensão mais profunda e compassiva entre os indivíduos. A escuta atenta, proposta por esses autores, contribui para ambiente de respeito e colaboração, estimulando o desejo de compartilhar experiências de forma autêntica. Por sua vez, Rezende enfatiza que as habilidades desenvolvidas através da comunicação não-violenta fortalecem a capacidade de conexão humana, mesmo em contextos adversos. Tal interconexão nas perspectivas apresentadas revela que a prática da comunicação não-violenta não apenas melhora as relações interpessoais, mas também fomenta modo de vida que reflete a predisposição natural do ser humano para o acolhimento e a ajuda mútua, consolidando a ideia de que a verdadeira convivência pacífica se fundamenta na compreensão e no respeito pelas necessidades do/a outro/a.

Em complemento, Otávio Oliveira afirma que o processo da comunicação não-violenta envolve quatro componentes essenciais: observação, sentimentos, necessidades e pedidos. Inicialmente, o indivíduo é incentivado a observar uma situação de forma objetiva, sem julgamentos ou interpretações. Em seguida, esse autor identifica e expressa os sentimentos que emergem dessa observação, reconhecendo sua responsabilidade por essas emoções. O terceiro passo consiste em identificar as necessidades subjacentes aos sentimentos, compreendendo que todas as ações humanas são tentativas de satisfazer necessidades fundamentais. Por fim, formula-se um pedido claro e específico, expressando o que se deseja do outro de maneira positiva e acionável.¹⁰⁴

Ainda de acordo com Oliveira, a prática da comunicação não-violenta promove mudança significativa na forma como as pessoas se relacionam, tanto consigo mesmas quanto

¹⁰³ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 59, n. 2, p. 329–368, 2006. p. 333. [Online].

¹⁰⁴ OLIVEIRA, Otávio Lima. Comunicação não-violenta como ferramenta pedagógica: por uma prática docente propositiva e colaborativa. *Revista Perspectiva Sociológica*, São Cristóvão, v. 1, n. 24, p. 97-114, 2019. p. 99.

com os outros. Ao adotar essa abordagem, os indivíduos desenvolvem uma maior consciência de seus próprios sentimentos e necessidades, bem como uma capacidade aprimorada de empatia em relação aos outros. Isso resulta em interações mais autênticas e construtivas, reduzindo mal-entendidos e conflitos desnecessários.¹⁰⁵ No entanto, Catarina Ribeiro e Ana Toledo alertam que um aspecto fundamental da comunicação não-violenta é a substituição de linguagem que implica culpa, julgamento ou crítica por uma expressão que enfatiza a responsabilidade pessoal e a conexão humana. Em vez de rotular ou diagnosticar o comportamento alheio, o praticante da comunicação não violenta busca compreender as necessidades não atendidas que motivam determinadas ações.¹⁰⁶ Isso leva aos/as professores/as e, ainda, à questão da formação continuada, sobre a qual Franc Nascimento e Leysiane Silva assim se expressam:

A violência emerge diante da ausência de uma comunicação eficiente e saudável, de direitos negados e da falta de um olhar carregado de compaixão capaz de identificar o sofrimento do próximo e oferecer ajuda, uma vez que estamos cada vez mais voltados para nós mesmos, focando em nossas vontades e individualidades diante de uma sociedade que tem mesmo como interesse imprimir essa consciência nos indivíduos. Por esse motivo, e por saber que lutar por uma não violência e pela cultura de paz não constitui tarefa fácil, é que os professores/as devem refletir sobre suas práticas de forma coletiva a fim de encontrar soluções compartilhadas para seguir nessa luta. Esse ato de reflexão perpassa pela formação continuada que deve ter seus temas de estudo advindos da realidade da escola, realidade essa percebida pelos sujeitos nela inseridos e não impostos verticalmente.¹⁰⁷

As explicações de Oliveira sobre os quatro componentes da comunicação não-violenta (observação, sentimentos, necessidades e pedidos) elucidam uma estrutura prática que facilita interações mais construtivas e empáticas. O enfoque na observação objetiva, livre de julgamentos, estabelece base sólida para que os indivíduos reconheçam e aceitem suas emoções, promovendo maior responsabilidade pessoal. Essa consciência das próprias necessidades, conectada à capacidade de formular pedidos claros e respeitosos, é reforçada nas discussões de Ribeiro e Toledo, que sublinham a importância de abandonar linguagem crítica em favor de expressão que valorize a conexão humana. O movimento em direção à responsabilidade pessoal, em vez de atribuir culpa, também contribui para a diminuição de mal-entendidos e conflitos, culminando em relações mais autênticas e colaborativas. Portanto, as contribuições de Oliveira, Ribeiro e Toledo se interligam ao sugerir que a adoção da Comunicação Não Violenta não somente transforma a dinâmica interpessoal, mas ainda cultiva ambiente mais

¹⁰⁵ OLIVEIRA, 2019, p. 101.

¹⁰⁶ RIBEIRO, Catarina Pereira; TOLEDO, Ana Grazielle Lourenço. Comunicação não violenta como instrumento de cultura de paz no ambiente universitário. *Revista Administração de Empresas*, Curitiba, v. 2, n. 28, p. 1-23, 2022. p. 4-5.

¹⁰⁷ NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho do; SILVA, Leysiane Gomes de Oliveira. Comunicação não-violenta, cultura de paz nas escolas e formação continuada de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 17, n. 36, p. 1-17, 2024. p. 15.

saudável e receptivo às necessidades de cada indivíduo, reforçando a ideia de que as interações humanas se beneficiam de uma comunicação empática e honesta.

No entanto, Amanda Silva, Mylena Silva, Alan Matos e Lairton Costa, entendem que a aplicação da comunicação não-violenta se estende a diversos contextos, desde relacionamentos pessoais até ambientes profissionais e educacionais. Em organizações formais, por exemplo, sua implementação pode levar a uma melhoria significativa no clima organizacional, na resolução de conflitos e na produtividade. Por sua vez, no âmbito educacional, a comunicação não-violenta contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.¹⁰⁸

Recorrendo novamente a Amaral e Ramos tem-se que a mediação escolar é um processo voluntário e confidencial que envolve a presença de uma terceira pessoa (o mediador), que é imparcial e sociável. O mediador utiliza o diálogo para auxiliar os estudantes envolvidos em um conflito a encontrar uma solução mutuamente aceitável. Embora o conflito represente uma resistência de interesses que pode parecer insolúvel, a intervenção do mediador pode ajudar a resolver completamente o problema, antecipar questões futuras ou minimizar o impacto do conflito.¹⁰⁹

Frente a essa premissa, Cristóvão Almeida, Simone Oliveira e Letícia Brum ressaltam que a comunicação não-violenta não é uma técnica para manipular ou coagir os outros, mas sim um processo de autoconhecimento e conexão genuína. Sua prática requer dedicação e paciência, pois implica em desaprender padrões de comunicação arraigados e desenvolver novas habilidades de expressão e escuta. À medida que mais pessoas adotam os princípios da comunicação não-violenta, cria-se efeito cascata positivo na sociedade, promovendo relações mais harmoniosas e uma cultura de paz. Desta forma, a comunicação não-violenta se apresenta como uma ferramenta valiosa para a transformação pessoal e social, contribuindo para um mundo mais empático e compassivo.¹¹⁰

A análise de Silva, Silva, Matos e Costa revela que a comunicação não-violenta possui potencial transformador que se estende por diversos contextos, incluindo relacionamentos pessoais, ambientes profissionais e educacionais. A aplicação da comunicação não-violenta em organizações pode melhorar o clima interno, enquanto nas escolas fomenta ambiente de

¹⁰⁸ SILVA, Amanda Fernandes Rodrigues da; SILVA, Mylena Paz da; MATOS, Alan Henrique de Melo; COSTA, Lairton José da. Comunicação não violenta no ambiente escolar: educar para a paz. *ReDAI — Revista Diálogos Acadêmicos*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 14-25, 2021. p. 18-19.

¹⁰⁹ AMARAL; RAMOS, 2018, p. 25.

¹¹⁰ ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; OLIVEIRA, Simone Barros; BRUM, Letícia Souza. Da comunicação não violenta à cultura de paz: círculos, narrativas e contribuições. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 463-480, 2019. p. 471. [online].

aprendizagem mais acolhedor, refletindo compromisso com a empatia e a resolução pacífica de conflitos. Tal perspectiva é reforçada por Amaral e Ramos, que destacam a importância da mediação escolar, em que um mediador imparcial utiliza o diálogo para ajudar os/as estudantes a encontrar soluções convenientes, aprimorando a convivência e prevenindo futuros desentendimentos. Ademais, Almeida e colaboradores enfatizam que a comunicação não-violenta não deve ser vista como técnica manipulativa, mas sim como caminho de autoconhecimento que requer perseverança e paciência para desaprender padrões prejudiciais de comunicação. A adoção dos princípios da comunicação não-violenta pode gerar efeito cascata positivo, promovendo relações mais harmoniosas e cultura de paz, evidenciando sua relevância como ferramenta essencial para o desenvolvimento individual e social. Dessa forma, entende-se que a comunicação não-violenta é crucial para a construção de mundo mais empático e colaborativo.

Como bem mostra a literatura especializada, a comunicação não-violenta, como aqui exposto, oferece alicerce sólido para a construção de relações mais harmoniosas e empáticas no ambiente escolar.¹¹¹ Essa abordagem comunicativa, no entanto, não opera isoladamente na promoção da cultura de paz, encontrando importante aliado no Componente Curricular Ensino Religioso, quando este é conduzido de maneira inclusiva e pluralista. A intersecção entre os princípios da comunicação não-violenta e os objetivos do Ensino Religioso contemporâneo cria terreno fértil para o desenvolvimento de valores como respeito mútuo, compreensão da diversidade e diálogo intercultural. Nesse sentido é pertinente examinar, no subtópico a seguir, como o Componente Curricular Ensino Religioso pode atuar como catalisador na promoção da cultura de paz na escola.

2.3. O Ensino Religioso como promotor da cultura de paz na escola

Na sociedade contemporânea, observa-se crescente polarização que evidencia como as raízes históricas continuam a moldar as interações sociais, especialmente no âmbito educacional. As manifestações de preconceito, embora tenham evoluído em suas formas de expressão, persistem como desafio significativo. A discriminação e a intolerância, particularmente no campo religioso, adotaram novas roupagens, mas seus impactos permanecem profundos e multifacetados. Esse cenário é agravado pela crescente intersecção entre instituições religiosas e políticas, que não apenas compromete a neutralidade do Estado

¹¹¹ SILVA; SILVA; MATOS; COSTA, 2021, p. 21.

em assuntos de fé, mas também amplifica as tensões sociais existentes. Essa dinâmica complexa ressalta a necessidade urgente de estratégias educacionais e políticas públicas que promovam efetivamente o respeito à diversidade e a coexistência harmoniosa entre diferentes crenças e visões de mundo.¹¹²

Na era da informação e da rápida evolução tecnológica, as instituições educacionais enfrentam o desafio contínuo de se reinventarem. O ambiente escolar, longe de ser estático, é ecossistema dinâmico que pulsa com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Os/as gestores/as educacionais estão diante de uma tarefa hercúlea: navegar por um mar de inovações pedagógicas e administrativas, sempre atentos ao horizonte em constante mudança. A flexibilidade torna-se não apenas uma virtude, mas uma necessidade absoluta. As estratégias que hoje parecem revolucionárias podem se tornar obsoletas amanhã, exigindo mentalidade de aprendizado contínuo e adaptação. Neste cenário fluido, a única constante é a própria mudança, e o sucesso depende da capacidade de abraçar a incerteza como oportunidade de crescimento e inovação. As políticas educacionais, portanto, devem ser tão ágeis e adaptáveis quanto o mundo para o qual estão preparando os estudantes.¹¹³

A moralidade humana, fenômeno intrinsecamente social, é o objeto de estudo sobre a ética. Este campo de investigação, cujas raízes remontam à antiguidade clássica, dedica-se a examinar os princípios que norteiam as ações humanas no contexto coletivo. Ao observar as nuances do comportamento social, a ética busca estabelecer parâmetros para avaliar a conduta humana, considerando as noções de certo e errado, bem e mal. Sua aplicação é simultaneamente universal e contextual, adaptando-se às particularidades de cada era e cultura, enquanto mantém certos preceitos atemporais. Esse campo de estudo está intrinsecamente ligado à filosofia, refletindo as diversas correntes de pensamento ao longo da história. Assim, a ética se revela como espelho flexível da sociedade, capaz de identificar desvios comportamentais, propor diretrizes morais e evoluir conforme as transformações sociais, sempre fundamentada em alicerces filosóficos que moldam sua perspectiva e abordagem.¹¹⁴

As interações humanas transcendem o nível individual, englobando dinâmicas entre grupos sociais que demandam consideração ética. Essa perspectiva coletiva da moralidade impõe responsabilidades adicionais, especialmente para aqueles em posições de influência, exigindo uma conduta que promova o bem-estar geral. No contexto educacional contemporâneo, existe um chamado para a criação de ambientes que fomentem a compreensão

¹¹² CANDAU, 2000, p. 116.

¹¹³ PEREIRA; FORACCHI, 2004, p. 44.

¹¹⁴ VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 13.

mútua e a dissolução de barreiras preconceituosas. Este objetivo visa capacitar tanto professores/as quanto estudantes a abraçar plenamente suas próprias convicções, sejam elas religiosas ou não, enquanto cultivam um respeito profundo pelas diversas escolhas de vida dos outros.¹¹⁵

Para avançar nos objetivos desta pesquisa de Mestrado é crucial examinar o papel do Componente Curricular Ensino Religioso no contexto educacional atual. Este campo de estudo enfrenta desafio singular e significativo: ser catalisador para a compreensão e aceitação da diversidade religiosa e cultural. O Ensino Religioso tem o potencial de se tornar saber único dentro do ambiente escolar. Idealizado como um espaço de diálogo aberto e respeitoso, este Componente Curricular pode fomentar o encontro entre diferentes perspectivas, promovendo a fraternidade e estabelecendo bases comuns essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania inclusiva e consciente. Quanto a isso, o Ensino Religioso não se limita apenas à transmissão de conhecimentos sobre diferentes crenças, mas assume um papel fundamental na construção de sociedade mais harmoniosa e tolerante.¹¹⁶

O Ensino Religioso, conforme abordado por Taciana Santos, possui papel fundamental na promoção da cultura de paz nas escolas, uma vez que propõe espaço de diálogo e respeito entre diferentes crenças e valores. Ao abordar a diversidade religiosa, o Ensino Religioso não apenas apresenta as várias tradições e filosofias de vida, mas também estimula a reflexão crítica sobre a própria identidade e as narrativas de sentido dos/as estudantes. Essa abordagem permite que tais estudantes compreendam a importância do respeito mútuo e da convivência pacífica, elementos essenciais para a construção de sociedade mais harmônica. A valorização da pluralidade religiosa se revela, portanto, pilar para a formação de cidadãos/ãs conscientes e respeitosos/as, capazes de dialogar e resolver conflitos de maneira pacífica.¹¹⁷

Isso porque, o Componente Curricular Ensino Religioso, quando abordado de maneira inclusiva e pluralista, desempenha papel fundamental na promoção da cultura de paz no ambiente escolar. Este Componente Curricular, ao transcender o mero estudo dogmático de uma única crença, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores éticos, respeito à diversidade e compreensão mútua entre estudantes de diferentes origens e convicções. Aqui faz-se necessário citar a visão de Madalena Fernandes, segundo o qual:

Na perspectiva moderna, o Ensino Religioso pretende contribuir para que as/os/as estudantes tenham: esperança e utopia, para buscar uma sociedade justa, humana e

¹¹⁵ VALLS, 2000, p. 14.

¹¹⁶ PADILLA, 1982, p. 53.

¹¹⁷ SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. p. 5.

solidária; capacidade de dialogar com os diferentes, em um contexto de uma sociedade ao mesmo tempo plural e desigual; senso crítico e discernimento tanto para fazerem a leitura do mundo à sua volta quanto para fazer a distinção entre o certo e o errado com base em valores humanistas; engajamento e militância nas causas que envolvem o enfrentamento de toda forma de opressão, exploração, exclusão, dominação e discriminação.¹¹⁸

Na era da globalização, as nações enfrentam o desafio de harmonizar os princípios democráticos com a crescente diversidade religiosa. Esse cenário levanta questões complexas sobre o papel das várias crenças na estruturação e manutenção do estado democrático, bem como sobre as estratégias adequadas para a resolução de conflitos emergentes dessa pluralidade espiritual.¹¹⁹ No contexto educacional contemporâneo, o Componente Curricular Ensino Religioso assume uma perspectiva antropológica e sociológica, explorando o fenômeno religioso como uma manifestação cultural e histórica da humanidade. Esta abordagem permite aos/as estudantes compreenderem a pluralidade de crenças e cosmovisões existentes, fomentando o respeito e a tolerância em relação às diferenças.¹²⁰

A abordagem pluralista oferece uma perspectiva promissora, defendendo a coexistência pacífica de diferentes sistemas de crenças, mesmo diante de divergências fundamentais. Esta visão celebra a riqueza da diversidade e busca criar um tecido social mais resiliente e inclusivo. Contudo, o caminho para essa harmonia enfrenta obstáculos significativos.¹²¹ No contexto educacional brasileiro, por exemplo, observa-se uma contínua disputa por influência, principalmente de vertentes cristãs. Esta dinâmica, muitas vezes alimentada por intervenções políticas, pode resultar em um ambiente escolar tenso, marcado por incidentes de intolerância e discriminação. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de estratégias educacionais que promovam efetivamente o respeito mútuo e a compreensão intercultural.¹²²

Bruno Nascimento destaca a mudança paradigmática na abordagem do conhecimento, que agora abraça uma diversidade de perspectivas e reconhece a importância de investigar as múltiplas expressões da espiritualidade humana. Este novo panorama contrasta nitidamente com a visão modernista, que tendia a confinar as questões religiosas ao âmbito individual e privado. No contexto contemporâneo, observa-se um ressurgimento da influência religiosa na esfera pública.¹²³ Em relação a isso tem-se novamente a visão de Santos, a qual afirma que o Componente Curricular Ensino Religioso pode contribuir para a formação de cultura de paz ao

¹¹⁸ FERNANDES, 2000, p. 31.

¹¹⁹ SPICA, 2018, p. 13.

¹²⁰ NASCIMENTO, 2016, p. 4.

¹²¹ SPICA, 2018, p. 18.

¹²² VILAS-BOAS; PEREIRA, 2018, p. 30.

¹²³ NASCIMENTO, 2016, p. 5.

promover valores como a empatia, a solidariedade e a justiça social. Por meio de discussões sobre temas éticos e morais presentes nas diversas tradições religiosas, os/as estudantes são incentivados/as a desenvolver postura crítica em relação às injustiças e desigualdades que permeiam a sociedade. Essa conscientização é crucial, pois fomenta ambiente escolar onde a diversidade é não apenas aceita, mas principalmente celebrada. A prática do diálogo inter-religioso, que pode ser incorporada ao currículo, oferece aos/as estudantes a oportunidade de ouvir e aprender com as experiências dos/as outros/as, fortalecendo laços de amizade e compreensão entre diferentes grupos.¹²⁴

A análise de Nascimento sobre o Ensino Religioso demonstra renovação paradigmática na educação, que desafia as concepções tradicionais e propõe visão mais holística do conhecimento. Tal mudança reconhece a complexidade do mundo atual e busca integrar diversos aspectos do real, como os elementos cósmicos, humanos e históricos, em uma compreensão unificada. Ao posicionar o Ensino Religioso como ponte entre diferentes saberes, promove-se visão que valoriza as múltiplas expressões da espiritualidade humana, contrastando com a visão modernista que restringia a religiosidade ao âmbito privado. Este enfoque encoraja a exploração das diversidades de crenças e práticas, adaptando-se ao ressurgimento da influência religiosa na esfera pública contemporânea. Assim, a proposta de Nascimento enfatiza a importância do Ensino Religioso não somente como espaço de aprendizado, mas como meio de fortalecer a cidadania e promover o diálogo intercultural, refletindo a necessidade de se considerar o pluralismo religioso nas discussões educacionais. Essa conexão entre conhecimento e espiritualidade enriquece o entendimento da vida em sociedade, favorecendo um aprendizado mais inclusivo e abrangente

As crenças e valores espirituais voltam a desempenhar um papel significativo nos debates sociais e políticos, exigindo que as instituições civis reconsiderem e adaptem seus princípios de coexistência social. Esta realidade emergente evidencia a importância crucial do Componente Curricular Ensino Religioso. Sua missão transcende a mera transmissão de informações sobre diferentes crenças; ele se torna um instrumento vital para fomentar o entendimento mútuo e o respeito pela diversidade. Neste cenário, o Ensino Religioso assume um papel fundamental: o de catalisador na promoção de uma cultura de paz, essencial para a harmonia em sociedades cada vez mais plurais e complexas.¹²⁵

O cenário religioso brasileiro tem testemunhado expansão notável em sua diversidade, acompanhada por intensificação da competição entre diferentes crenças por seguidores. Este

¹²⁴ SANTOS, 2021, p. 9.

¹²⁵ NASCIMENTO, 2016, p. 6.

fenômeno tem provocado necessidade crescente de fundamentação retórica por parte das religiões para estabelecerem sua legitimidade. Walter Salles e Maria Gentilini observam que essa dinâmica está redefinindo o conceito de doutrina religiosa. As estruturas argumentativas estão se transformando, levando a um questionamento sobre a existência de domínio exclusivo para a religião na sociedade contemporânea. Este panorama reflete o processo de secularização em curso no Brasil, caracterizado por uma teia de contradições e paradoxos. Tal conjuntura apresenta desafios sem precedentes para o Ensino Religioso. A complexidade atual contrasta fortemente com épocas anteriores, quando o panorama religioso era dominado por uma crença majoritária, com presença minoritária de outras fés. Agora, o Ensino Religioso se vê diante da tarefa de navegar por um terreno muito mais diversificado e controverso, exigindo abordagem mais sofisticada e inclusiva para cumprir seu papel educacional em uma sociedade cada vez mais plural.¹²⁶

Nesse sentido, para Santos a implementação de Ensino Religioso que priorize a laicidade e a inclusão pode ser um caminho eficaz para a promoção da paz nas escolas. Ao evitar abordagens confessionais que possam excluir ou marginalizar certos grupos, o Ensino Religioso se torna espaço seguro para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas crenças ou não crenças. Essa inclusão é vital para a construção de ambiente escolar onde todos/as se sintam valorizados/as e respeitados/as. Dessa forma, ao se comprometer com a formação de cultura de paz, o Ensino Religioso não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a formação de sociedade mais justa e pacífica, onde a diversidade é vista como riqueza e não como obstáculo.¹²⁷

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Clera Cunha e Cláudia Barbosa entendem que o Ensino Religioso nas instituições educacionais reflete a tensão entre os princípios de secularização e laicidade. Este embate não ocorre no vácuo, mas é influenciado por fatores históricos e culturais específicos de cada sociedade. A religião apresenta natureza dual: de um lado, oferece conforto existencial e esperança para os indivíduos, auxiliando-os a encontrar significado e propósito; de outro, tem sido instrumentalizada como mecanismo de segregação e conflito social. Tal dualidade cria cenário complexo no qual o Ensino Religioso deve operar. Assim, o debate sobre intolerância não se limita a discussões acadêmicas; suas repercussões são sentidas de forma concreta e dolorosa tanto em contextos locais quanto globais. A persistência deste problema evidencia os desafios enfrentados pelo Ensino Religioso em sua missão de promover o entendimento mútuo e o respeito pela diversidade de crenças, destacando

¹²⁶ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 860.

¹²⁷ SANTOS, 2021, p. 15.

a importância crucial deste Componente Curricular na formação de cidadãos capazes de navegar um mundo cada vez mais pluralista.¹²⁸

Salles e Gentilini apontam que a gestão da diversidade religiosa no ambiente escolar emergiu como uma questão crítica para o sistema educacional brasileiro. Essa problemática não se restringe às instituições que incluem o Ensino Religioso em seu programa, mas permeia todo o espectro educacional, visto que a temática religiosa frequentemente se manifesta de forma interdisciplinar em várias matérias. O cenário escolar contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade de crenças e convicções religiosas coexistindo no mesmo espaço. Porém, tal diversidade nem sempre é celebrada ou respeitada. Muitos/as estudantes enfrentam situações de discriminação, assédio psicológico e pressão social devido às suas afiliações religiosas. Tais agressões podem partir de grupos majoritários ou de professores/as que pregam suas convicções religiosas em detrimento do bem-estar e da dignidade dos/as estudantes.¹²⁹

A discussão de Cunha e Barbosa sobre o Ensino Religioso revela complexa dinâmica entre secularização e laicidade, enfatizando que essa tensão é moldada por históricos culturais de cada sociedade. A aparente dualidade do fenômeno religioso, manifestada tanto nas expressões de acolhimento e solidariedade quanto nas situações de tensão e conflito, constitui-se como objeto de estudo privilegiado para o Ensino Religioso, que não se intimida diante dessa complexidade, mas, ao contrário, encontra nela seu campo de atuação mais fértil. O componente curricular, ao fundamentar-se não na promoção da religiosidade, mas na análise crítica do fenômeno religioso à luz de valores éticos universais, proporciona aos/as estudantes ferramentas conceituais para compreender as especificidades e nuances das diversas tradições religiosas, desvelando suas estruturas de sentido e contextualizando suas manifestações históricas e culturais. Esta abordagem educacional, pautada no conhecimento aprofundado das dimensões constitutivas do fenômeno religioso, permite ao Ensino Religioso assumir papel decisivo na formação de sujeitos capazes de reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor da experiência humana e de posicionar-se de forma respeitosa e dialógica diante da pluralidade de crenças, valores e práticas presentes na sociedade contemporânea.

Além disso, a análise de Salles e Gentilini destaca que a gestão da diversidade religiosa se tornou questão crítica para o sistema educacional brasileiro, com a temática religiosa permeando diversos Componentes Curriculares além do Ensino Religioso. O ambiente escolar contemporâneo, caracterizado por coexistência de crenças, enfrenta desafios na promoção do respeito e na celebração dessa diversidade. A discriminação e o assédio que muitos estudantes

¹²⁸ CUNHA; BARBOSA, 2011, p. 175.

¹²⁹ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 861.

sofrem em razão de suas afiliações religiosas evidenciam a urgência de práticas educativas que garantam segurança e dignidade a todos/as. Assim, a intersecção das ideias dos/as autores/as sublinha a necessidade urgente de integrar o Ensino Religioso de modo a não apenas educar sobre diversidade, mas também cultivá-la ativamente, contribuindo para convivência mais pacífica e harmônica em um mundo diversificado. Esta realidade encontra eco em Rodrigo Souza, o qual aprofunda esta análise da seguinte forma:

A formação do cidadão realizada na escola deve favorecer a convivência e a paz entre as pessoas que comungam de crenças religiosas divergentes. A ausência de uma atitude de respeito e tolerância para com a diversidade religiosa presente na escola pode levar à disseminação de preconceitos e discriminações. Considerando que a escola deve promover a formação política e social dos estudantes como cidadãos é fundamental que ela desenvolva valores éticos baseados na convivência pacífica entre as pessoas, apesar das diferenças, inclusive de natureza religiosa. O Ensino Religioso pode promover o respeito entre as pessoas, fomentando a convivência harmoniosa entre pessoas que possuem convicções religiosas diferenciadas. Mesmo aqueles que não são crentes, devem aprender a conviver com aqueles que possuem suas crenças religiosas. Isso pode ajudar a diminuir a intolerância religiosa presente na sociedade.¹³⁰

O legado histórico e o panorama atual do Brasil exigem abordagem educacional baseada no reconhecimento e valorização da pluralidade. Nesse contexto, Ferreira e Brandenburg argumentam que o Ensino Religioso oferece oportunidade única para cultivar a empatia e o respeito mútuo, promovendo perspectiva que não entende a diferença como ameaça, mas como fonte de enriquecimento cultural. A BNCC reflete essa orientação para o Ensino Religioso. O documento oferece abordagem que prioriza o diálogo intercultural e a diversidade religiosa. Tal diretriz visa desconstruir preconceitos e estereótipos, afastando-se de qualquer proselitismo. Ao adotar essa perspectiva, a BNCC busca fomentar ambiente educacional que transcenda as limitações impostas por prismas tradicionais, criando espaço de aprendizagem inclusivo, onde diferentes crenças e cosmovisões possam coexistir harmoniosamente, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e abertos à diversidade.¹³¹

O Ensino Religioso, conforme exposto por Nathália Martins e Elisa Rodrigues, encontra respaldo significativo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para promover a cultura de paz nas escolas. A BNCC estabelece diretrizes que incentivam a formação de cidadãos/ãs respeitosos/as e conscientes, valorizando a diversidade cultural e religiosa presente no Brasil. Nesse contexto, o Ensino Religioso não deve ser visto apenas como espaço de transmissão de dogmas ou crenças, mas como oportunidade para o diálogo e a reflexão sobre as diferentes tradições religiosas. A proposta é que os/as professores/as utilizem a pluralidade religiosa como

¹³⁰ SOUZA, 2013, p. 26.

¹³¹ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 511.

recurso pedagógico, promovendo discussões que ajudem os/as estudantes a compreender e respeitar as diferenças, contribuindo assim para a construção de ambiente escolar mais pacífico e inclusivo.¹³²

É crucial observar que as discussões e problemáticas mencionadas referem-se ao contexto do Ensino Fundamental, onde o Ensino Religioso é formalmente abordado. No entanto, a BNCC não ignora a importância de temas relacionados à convivência harmoniosa e ao respeito mútuo no Ensino Médio. Em sua seção introdutória dedicada a este nível de ensino, o documento enfatiza o papel fundamental da instituição escolar na promoção da cultura de paz. A BNCC propõe que as escolas devem atuar como catalisadoras de diálogo construtivo, incentivando os estudantes a buscarem resoluções pacíficas para conflitos. Tal abordagem visa criar ambiente educacional que acolha a diversidade de pensamentos, permitindo a expressão de diferentes perspectivas, mesmo quando divergentes ou contraditórias. Assim, o Ensino Religioso valoriza os princípios de tolerância, respeito à diversidade e promoção da paz que permeiam as diretrizes educacionais.¹³³

Não obstante, a articulação entre o Ensino Religioso e a BNCC é fundamental para que se alcance o objetivo de promover a cultura de paz nas escolas. A BNCC enfatiza a importância de educação que respeite a diversidade e que prepare os/as estudantes para conviver em mundo plural. O Ensino Religioso, ao se alinhar a essas diretrizes, pode contribuir para a formação de indivíduos que não apenas reconhecem a diversidade religiosa, mas que também se comprometem com a construção de relações harmoniosas e respeitadas. Sendo assim, o Ensino Religioso se torna instrumento poderoso para a promoção da paz, ao incentivar a compreensão e o diálogo entre diferentes crenças e valores, preparando os/as estudantes para serem cidadãos/ãs mais conscientes e solidários/as em uma sociedade cada vez mais diversa.¹³⁴

Na abordagem contemporânea do Ensino Religioso, a comunicação interpessoal assume papel central. Souza argumenta que tal interação significativa começa como disposição interna antes de se desenvolver metodologia estruturada. Esse processo comunicativo facilita a compreensão e aceitação da diversidade de crenças, reconhecendo a legitimidade de diferentes perspectivas religiosas. A premissa fundamental desta abordagem comunicativa é a igualdade entre os participantes, eliminando hierarquias ou favoritismos. No entanto, a mera troca de ideias não é suficiente no contexto da diversidade religiosa atual. É necessário engajamento

¹³² MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, Nova Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018. p. 144-145.

¹³³ BRASIL, 2019. [online].

¹³⁴ MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 139.

mais profundo, que transcenda a simples conversa e se manifeste em ações concretas. Esse cenário convoca os indivíduos a um comprometimento social mais amplo, que aproveite os princípios éticos inerentes às várias tradições religiosas. O objetivo final é cultivar sociedade mais harmoniosa e pacífica. Assim, o Componente Curricular Ensino Religioso se torna veículo não apenas para o entendimento mútuo, mas também para a transformação social positiva, contribuindo ativamente para a promoção de uma cultura de paz.¹³⁵

De igual modo, a formação docente em Ensino Religioso deve ser orientada por princípios que favoreçam a construção de cultura de paz. A BNCC sugere que os/as professores/as adotem abordagem que valorize a experiência dos/as estudantes e suas realidades sociais, permitindo que as discussões sobre religião sejam contextualizadas e relevantes. Essa prática envolve mapear as diversas religiões presentes na comunidade escolar, reconhecendo suas tradições e práticas. Ao trazer essas questões para o ambiente de sala de aula, os/as professores/as podem fomentar espaço de aprendizado onde o respeito mútuo e a empatia sejam cultivados, ajudando os/as estudantes a desenvolverem postura crítica e reflexiva em relação às questões religiosas e sociais.¹³⁶

A consolidação de uma cultura de paz requer transformações profundas, particularmente no sistema educacional. Estas mudanças visam alterar as respostas instintivas à diversidade, que muitas vezes são negativas. Este processo envolve a desconstrução de noções arraigadas e a criação de novas perspectivas, fundamentadas em princípios fundamentais como o respeito aos direitos humanos e a aceitação da pluralidade religiosa. Superar séculos de práticas violentas é tarefa hercúlea que demanda o engajamento coletivo. Todos aqueles que aspiram a um mundo mais harmonioso devem unir esforços nesta missão. A transformação social necessária para estabelecer uma cultura de paz não pode ser alcançada por indivíduos ou grupos isolados; requer movimento amplo e coordenado. Neste contexto, o sistema educacional assume papel essencial como catalisador dessa mudança. As instituições de ensino têm o potencial de moldar mentalidades, promover a empatia e fomentar o respeito mútuo. Através de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas, as escolas podem se tornar incubadoras de nova realidade social, onde a diversidade é celebrada e a resolução pacífica de conflitos é a norma.¹³⁷

A análise sobre o Ensino Religioso e sua relação com a comunicação interpessoal, conforme exposta por Souza, destaca a importância de interação significativa que vai além da mera troca de ideias. A necessidade de engajamento mais profundo, que implica ações concretas

¹³⁵ SOUZA, 2013, p. 37.

¹³⁶ MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 144-145.

¹³⁷ BARROS; JALALI, 2015, p. 70-71.

em prol da diversidade religiosa, sugere que a educação deve ser veículo de transformação social, visando a construção de cultura de paz. Barros e Jalali complementam tal perspectiva ao enfatizar que a consolidação de cultura pacífica exige transformações profundas no sistema educacional. As instituições de ensino, ao promoverem novos princípios como o respeito aos direitos humanos e a aceitação da pluralidade, podem moldar mentalidades e comportamentos. A desconstrução de noções arraigadas e a promoção da empatia são cruciais para superar respostas negativas à diversidade. Portanto, a interconexão entre as ideias de Souza e de Barros e Jalali evidencia que o Componente Curricular Ensino Religioso, frente às suas metodologias e abordagens pedagógicas inovadoras, pode desempenhar papel central na formação de cidadãos/ãs mais conscientes e respeitosos/as, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva.

Ao apresentar as diversas tradições religiosas e filosofias de vida de forma equitativa, o Ensino Religioso contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Os/as estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre as próprias crenças e as dos outros, desenvolvendo uma postura de abertura e diálogo interreligioso. Esse processo é essencial para a construção de sociedade harmoniosa e pacífica. No contexto escolar, pequenas ações podem ter impacto significativo na prática pedagógica do Ensino Religioso. Portanto, é crucial que os/as professores/as desse Componente busquem, como um de seus principais objetivos, promover a paz no ambiente escolar e na comunidade e na sociedade em geral.¹³⁸ Para alcançar esse objetivo, é essencial que esses/as professores/as vivenciem e apliquem os princípios que ensinam. Com o exemplo, eles terão uma influência mais efetiva sobre os/as estudantes. Assim, o Ensino Religioso, quando orientado para a cultura da paz, se torna uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes, indo além da simples aquisição de conhecimentos ou comportamentos superficiais. Ele deve se transformar em educação que promova valores e atitudes profundas, trazendo mudanças significativas.¹³⁹

O Ensino Religioso também oferece oportunidades para explorar temas universais como ética, solidariedade e compaixão, que são comuns a diversas tradições religiosas e filosóficas. Ao enfatizar estes valores compartilhados, o Componente Curricular Ensino Religioso promove senso de unidade na diversidade, essencial para a convivência pacífica em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Além disso, o estudo das diferentes manifestações religiosas proporciona aos/às estudantes compreensão mais ampla da cultura e da história humana. Este conhecimento enriquece sua formação intelectual e contribui para o desenvolvimento de visão

¹³⁸ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1340.

¹³⁹ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

de mundo mais abrangente e inclusiva.¹⁴⁰

É fundamental reconhecer que um Ensino Religioso voltado para a cultura da paz se apoia na prática da tolerância e do respeito pelas diferentes crenças e pontos de vista — seja em relação ao professor ou aos/às estudantes. A tolerância é um princípio essencial nas interações humanas, especialmente quando se lida com diversas tradições religiosas. Para promover cultura da paz é indispensável aprender a lidar com essas diferenças, o que implica enfrentar os desafios contemporâneos com a capacidade de viver em harmonia, compreender os outros e reconhecer as interdependências. Isso envolve a realização de projetos conjuntos e a preparação para resolver conflitos de maneira respeitosa, sustentando o pluralismo e a compreensão mútua.¹⁴¹ De acordo com a perspectiva apresentada Por Nathália Martins e Gustavo Martins, o Ensino Religioso pode promover a cultura de paz através de abordagem propositiva que vai além do mero descritivismo das tradições religiosas. Para alcançar tal objetivo, torna-se necessário desenvolver ensino que valorize questões subjetivas e sensibilidades, ultrapassando a simples transmissão intelectual de conhecimentos sobre religiões. O caminho para essa transformação passa pela compreensão da educação como processo de humanização mediado pela linguagem, no qual os/as estudantes aprendem a relativizar suas próprias verdades e acolher empaticamente as tradições de outros indivíduos.¹⁴²

É importante ressaltar que, para cumprir seu papel na promoção da cultura de paz, o Ensino Religioso deve ser ministrado por profissionais capacitados, com formação adequada em ciências da religião e pedagogia. Esses/as professores/as devem ser capazes de abordar o tema com imparcialidade e sensibilidade, criando um ambiente de respeito e abertura em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, o diálogo emerge como ferramenta essencial. Um Ensino Religioso comprometido com a cultura da paz deve ser experiencial, envolvendo práticas de interação dinâmica e criativa. Dessa forma, a verdadeira educação para a paz só ocorre quando os/as professores/as estão interiormente pacificados, engajam-se em conversas sinceras e se aproximam com fraternidade e generosidade, rejeitando qualquer forma de injustiça.¹⁴³

Para Martins e Martins tal perspectiva permite a superação de comportamentos repressivos baseados em absolutos religiosos, promovendo ambiente de respeito à diversidade. Portanto, o Componente Curricular Ensino Religioso propositivo deve instigar uma “sapiência

¹⁴⁰ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

¹⁴¹ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

¹⁴² MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica. *Revista Pistis Práxis*, Teologia e Pastoral, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 553-572, 2021. p. 558.

¹⁴³ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1342.

religiosa” que permita enxergar a beleza na pluralidade, sem necessariamente exigir adesão às crenças do/a outro/a. Essa abordagem educacional visa não somente a transformação individual, mas também a humanização da sociedade como um todo, fundamentando-se em valores como justiça, igualdade, bondade e alteridade.¹⁴⁴

O Ensino Religioso, na visão de Nathália Martins e Gustavo Martins, configura-se como marco civilizatório dentro da proposta da BNCC, ao promover a cultura de paz nas escolas. Esse Componente Curricular, ao ser abordado de maneira laica e inclusiva, permite que os/as estudantes tenham acesso a um conhecimento diversificado sobre as diferentes tradições religiosas, favorecendo o respeito e a compreensão mútua. A BNCC, ao enfatizar a importância da diversidade cultural e religiosa, estabelece espaço educativo onde a convivência pacífica se torna objetivo central. Por meio do desenvolvimento de competências que incentivam a análise crítica das relações entre religião e sociedade, o Componente Curricular Ensino Religioso contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de dialogar e resolver conflitos de maneira pacífica. Com isso, a educação religiosa não apenas enriquece o conhecimento dos/as estudantes, mas também desempenha papel primordial na construção de sociedade mais harmoniosa, onde a empatia e o respeito às diferenças são valorizados como pilares essenciais para a convivência social. A proposta da BNCC, ao integrar o Ensino Religioso de forma significativa, reafirma a relevância desse Componente Curricular como agente transformador, capaz de fomentar cultura de paz que transcende os muros da escola e se reflete na sociedade como um todo.¹⁴⁵

No entanto, a implementação efetiva do Ensino Religioso como promotor da paz requer também o apoio da comunidade escolar como um todo. Gestores/as, professores/as de outros Componentes Curriculares e famílias devem estar alinhados com esta proposta, reforçando os valores de respeito e convivência harmoniosa em todos os aspectos da vida escolar. Acredita-se que o Componente Curricular Ensino Religioso deve criar oportunidades para que os estudantes se conheçam mais profundamente, reconhecendo a importância de respeitar diferentes valores. É fundamental que eles compreendam que, embora cada pessoa seja única, é essencial viver em comunidade com respeito à diversidade em todas as suas formas. Esse processo permitirá que os/as estudantes desenvolvam compreensão mais aprofundada dos princípios éticos e morais.¹⁴⁶ Essas premissas vão ao encontro do que afirma Araújo:

¹⁴⁴ MARTINS; MARTINS, 2021, p. 559.

¹⁴⁵ MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso como esforço civilizatório: uma análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricouer. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 117-131, 2020. p. 125-126.

¹⁴⁶ RIBEIRO; KLEBIS; BOSCOLI, 2015, p. 1341.

A promoção da cultura de paz na escola é desafio que requer o engajamento da comunidade. A colaboração entre escolas, famílias e instituições religiosas é fundamental para que o Ensino Religioso cumpra seu papel de fomentar o respeito e a convivência pacífica. Iniciativas que promovam a interação entre diferentes tradições religiosas e a realização de projetos em conjunto podem fortalecer laços de solidariedade e empatia entre estudantes. Conclui-se que o Ensino Religioso, quando integrado de forma consciente e reflexiva ao currículo do Ensino Fundamental, pode ser efetivo instrumento na formação de cidadãos/ãs comprometidos com a paz e o respeito à diversidade. Diante disso, a implementação de práticas pedagógicas que promovam a cultura de paz, aliadas à valorização da pluralidade de crenças, é essencial para que as escolas se tornem espaços de aprendizado e convivência harmônica, contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária.¹⁴⁷

Sendo assim, a literatura especializada defende que o Ensino Religioso, quando conduzido de forma adequada, transcende a mera transmissão de conhecimentos sobre religiões. Ele se torna um instrumento poderoso para a formação de cidadãos críticos, empáticos e comprometidos com a construção de sociedade mais justa e pacífica. Ao promover o diálogo, a compreensão mútua e o respeito à diversidade, este Componente Curricular contribui significativamente para a cultura de paz na escola e, por extensão, na sociedade como um todo. Ao longo deste estudo, observou-se uma mudança no enfoque da Educação brasileira quanto às abordagens disciplinares nas escolas. Em vez de aplicar técnicas que se assemelham a práticas do direito criminal, que se limitam a identificar culpados e impor punições diante de conflitos, a proposta atual é centrada em princípios humanistas, baseando-se no perdão e no cuidado com o próximo. Nesse novo cenário, os professores/as do Componente Curricular Ensino Religioso, que já promovem esses valores, se mostram particularmente preparados para atuar como mediadores de conflitos, especialmente em contextos de círculos de paz.

Após a exploração teórica da cultura de paz, da comunicação não-violenta e do papel do Ensino Religioso na promoção de ambiente escolar harmonioso, torna-se imperativo confrontar essas reflexões com a realidade prática do cotidiano educacional. Nesse sentido, o terceiro e último capítulo será dedicado à apresentação e à análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo realizada em escola pública municipal de Vila Velha (ES). Esta investigação permitirá examinar como os conceitos e estratégias discutidos anteriormente se manifestam no contexto específico de uma instituição pública de ensino, oferecendo valiosos saberes acerca dos desafios e oportunidades na implementação efetiva de uma cultura de paz no ambiente escolar, por meio do Componente Curricular Ensino Religioso.

¹⁴⁷ ARAÚJO, 2024, p. 13.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO JUNTO A ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE VILA VELHA (ES)

3.1 Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida junto a 05 (cinco) escolas municipais de Ensino Fundamental I (que recebem estudantes do 1º ao 5º anos) localizadas no município de Vila Velha (ES), quase sempre em área urbana residencial, cuja maioria do público-alvo pertence às classes de baixa renda e média baixa.¹⁴⁸ Os bairros em que tais escolas encontram-se inseridas são caracterizados por população predominantemente de renda baixa ou média baixa, com significativa parcela dos moradores recebendo até dois salários-mínimos mensais. Contudo, as regiões em que essas mesmas escolas se encontram apresentam infraestrutura urbana razoável, apresentando poucas deficiências nos serviços básicos de saneamento e pavimentação havendo, porém, índices elevados de violência urbana que reverberam no ambiente escolar.

A primeira escola a contribuir com a presente pesquisa foi a Unidade Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (UMEFTI) José Elias de Queiroz, situada na Avenida Carlos Lindenberg, sem número, Bairro: Cobi de Baixo, em Vila Velha (ES), regida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pertencente à Região IV. Essa UMEFTI atende cerca de 130 estudantes, com idades entre 6 e 10 anos, em ambiente acolhedor e adaptado para o desenvolvimento de todos/as. A escola se destaca por sua estrutura completa e inclusiva. As 5 salas de aula são espaçosas e bem iluminadas, proporcionando ambiente propício para o aprendizado. A biblioteca e a sala de leitura incentivam o hábito da leitura e a criatividade, enquanto o laboratório de informática propicia contato com as novas tecnologias. A UMEFTI também se preocupa com o bem-estar e a saúde de seus estudantes. De amplo acesso, os sanitários facilitam a higiene. A cozinha prepara refeições nutritivas e a quadra de esportes é um convite à prática de atividades físicas. A escola possui ainda sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que garante o suporte necessário para os/as 4 estudantes com necessidades especiais, promovendo a inclusão e o desenvolvimento de suas potencialidades. A equipe da UMEFTI é composta por cerca de 35 funcionários/as, entre concursados/as,

¹⁴⁸ No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estabelece a classificação dos estratos sociais brasileiros tendo como base a renda média mensal domiciliar das famílias. Esta categorização subdivide-se em: classe A, que contempla as famílias com renda superior a R\$ 22 mil mensais; classe B, abrangendo as famílias com rendimentos entre R\$ 7,1 mil e R\$ 22 mil mensais; classe C, englobando as famílias com renda entre R\$ 2,9 mil e R\$ 7,1 mil mensais; e classes D e E, que incluem as famílias em situação de pobreza ou abaixo da linha da pobreza, com renda mensal de até R\$ 2,9 mil. INFOMONEY. *Caderno Desigualdade Social*, 26 abr. 2022. [online].

contratados/as temporários e terceirizados/as, que se dedicam diariamente para oferecer ensino de qualidade em ambiente acolhedor. A sala da diretoria e a sala dos/as professores/as são espaços de planejamento e trabalho, que garantem a organização e o bom funcionamento da escola.

A segunda dentre as escolas em que a pesquisa foi conduzida é Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Irmã Feliciano Garcia, localizada em Vila Velha (ES). É importante ressaltar que a escola em questão está situada em área vulnerável, caracterizada por altos índices de violência. Por esse motivo, a análise dos resultados da pesquisa se concentra principalmente nos aspectos pedagógicos, com o objetivo de identificar os desafios enfrentados por gestores/as, coordenadores/as pedagógicas e professores/as. Essa UMEF, situada em prédio de dois pavimentos, atende aproximadamente 300 estudantes do Ensino Fundamental a partir dos 15 anos, incluindo 30 estudantes com necessidades especiais para os quais a escola está plenamente adaptada. A instituição oferece 11 salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de informática, sala de multiuso, sala de coordenação, sala de pedagogos, sanitários internos, quadra de esportes coberta, pátio, auditório, sala de AEE, sala da diretoria e sala dos/as professores/as. O atendimento diário, nos turnos matutino e vespertino, é realizado por cerca de 35 servidores, entre concursados/as, contratados/as temporários e terceirizados/as.

A terceira escola a compor a presente pesquisa é a UMEF Ulisses Álvares, localizada em área urbana na Rua Boa Esperança, nº 10, bairro Ataíde, em Vila Velha (ES), que atende aproximadamente 600 estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com quadro de cerca de 40 professores/as. Essa escola oferece ampla acessibilidade em todas as suas dependências, alimentação e água filtrada, além de biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, sala de diretoria, sala dos/as professores/as, sanitários e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Situada na Região III, a UMEF está inserida em contexto socioeconômico com elevados índices de violência e população pertencente majoritariamente às classes sociais pobre e média baixa.

A quarta escola a integrar o presente estudo é a UMEF – Gil Bernardes, localizada na Rua Itororó, s/n, bairro Alvorada, em Vila Velha (ES), a qual atende cerca de 1.100 estudantes do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, com aproximadamente 65 funcionários/as, incluindo efetivos/as, terceirizados/as e contratados/as em regime especial. A escola oferece alimentação aos/as estudantes, possuindo também dependências acessíveis para portadores/as de necessidades especiais, além de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inserida em área de baixa renda, a UMEF Gil Bernardes também enfrenta desafios relacionados ao crescente índice de violência nas imediações.

Por último, a quinta escola envolvida nesta pesquisa é a UMEF Antônio Bezerra de Farias. Situada em área urbana residencial de Vila Velha (ES), em uma região caracterizada por vulnerabilidade e elevado índice de violência, essa escola atende cerca de 200 estudantes a partir dos 15 anos, oriundos majoritariamente das classes baixa e média baixa. Plenamente adaptada para os quase 20 estudantes com necessidades especiais, essa UMEF funciona no turno noturno e conta com 12 salas de aula, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes coberta, área arborizada, auditório, sala de AEE, sala da diretoria e sala dos/as professores/as. O atendimento é realizado por aproximadamente 08 servidores/as, incluindo concursados/as, contratados/as temporários/as e terceirizados/as (segurança e limpeza).

A pesquisa fundamentou-se em rigorosos procedimentos éticos, contemplando etapas cruciais como submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtenção de autorizações institucionais e coleta de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos/as participantes. Com o objetivo de salvaguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, adotou-se estratégia de anonimização mediante utilização de códigos alfanuméricos nas transcrições e análises, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas. Sendo assim, visando preservar a identidade institucional e assegurar o anonimato dos/as participantes, as instituições educacionais foram renomeadas sequencialmente como “Escola 1”, “Escola 2”, “Escola 3”, “Escola 4” e “Escola 5”, procedimento que contribui para manutenção dos princípios éticos da investigação científica.

Em uma visão geral, o público-alvo da pesquisa contempla gestores/as e professores/as que atuam no ciclo de alfabetização (1º ao 5º ano), totalizando um mínimo de 20 (vinte) participantes, entre diretor/as, coordenadores/as pedagógicos e professores/as. Todos/as os/as participantes têm, no mínimo, dois anos de atuação na unidade escolar, garantindo familiaridade com o contexto institucional e suas problemáticas.

A metodologia adotou abordagem qualitativa, utilizando questionários semiestruturados como principal instrumento de coleta de dados, os quais foram aplicados pessoalmente ou via Google Meet, conforme disponibilidade dos/as participantes. O questionário semiestruturado foi elaborado com base em cinco eixos temáticos: a) perfil profissional e experiência docente; b) percepção sobre violência escolar; c) práticas pedagógicas desenvolvidas; d) contribuição do Ensino Religioso; e) sugestões de intervenção. Cada eixo contemplará questões abertas que permitam aos/as participantes expressar livremente suas percepções e experiências (ver questionário (ver Apêndice A).

Analisando-se, uma a uma, as perguntas contidas no questionário (ver Apêndice A) tem-

se que, Na questão 1, sobre tempo de atuação no magistério, pretendeu-se compreender a relação entre experiência docente e percepção sobre violência escolar, identificando possíveis correlações entre tempo de serviço e desenvolvimento de estratégias mais assertivas de mediação de conflitos e promoção da cultura de paz.

Na questão 2, referente à formação acadêmica, o objetivo pretendido foi mapear o perfil formativo dos/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos, analisando como diferentes trajetórias acadêmicas podem influenciar a compreensão e abordagem dos desafios relacionados à violência no ambiente escolar, especialmente no que tange às práticas pedagógicas do Ensino Religioso.

Na questão 3, sobre frequência de situações de violência, buscou-se quantificar e qualificar a percepção dos/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos acerca da incidência de conflitos, permitindo construir panorama institucional que revele a dimensão e naturalização da violência no cotidiano escolar.

Na questão 4, sobre tipos de violência, pretendeu-se identificar as modalidades de agressão mais recorrentes, compreendendo suas características, dinâmicas e possíveis fatores estruturais que contribuem para sua manifestação no ambiente educacional.

Na questão 5, sobre estratégias de mediação de conflitos, objetivou-se analisar as metodologias atualmente utilizadas pelos/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos, avaliando sua efetividade e alinhamento com princípios de cultura de paz e práticas restaurativas.

Na questão 6, sobre o ambiente escolar, buscou-se avaliar criticamente a ambiência institucional, identificando potencialidades e fragilidades estruturais que impactam diretamente na resolução pacífica de conflitos.

Na questão 7, sobre a contribuição do Ensino Religioso para cultura de paz, o objetivo foi investigar a percepção dos/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos acerca do potencial deste Componente Curricular como ferramenta pedagógica de transformação social e promoção de valores humanizadores.

Na questão 8, sobre valores do Ensino Religioso, buscou-se mapear quais princípios éticos são considerados mais relevantes para construção de uma cultura de paz, revelando convergências e divergências no pensamento pedagógico.

Na questão 9, sobre ações para redução da violência escolar, a meta foi identificar propostas e alternativas sob a perspectiva dos/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos, compilando sugestões práticas e inovadoras para enfrentamento do problema.

Na questão 10, aberta e reflexiva, pretendeu-se oferecer espaço para narrativas livres,

permitindo que os/as professores/as, gestores/as e coordenadores/as pedagógicos respondentes compartilhem experiências, percepções e *insights* que porventura não tenham sido contemplados nas questões anteriores, enriquecendo qualitativamente a pesquisa.

Para análise dos dados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo proposto por José Fiorin, estruturado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Ao longo da pré-análise, as perguntas dos questionários foram organizadas e categorizadas segundo os eixos temáticos. Na fase de exploração, foram identificados padrões, convergências e divergências nos discursos dos/as participantes. Por fim, o tratamento dos resultados envolveu a interpretação qualitativa das informações, estabelecendo conexões com o referencial teórico. Esta abordagem metodológica permite examinar as percepções dos/as gestores/as e professores/as participantes, estabelecendo conexões significativas entre seus relatos e o referencial teórico sobre violência escolar e cultura de paz. O processo analítico favorece a identificação de padrões discursivos e a elaboração de interpretações fundamentadas sobre as práticas pedagógicas do Componente Curricular Ensino Religioso no contexto do ciclo de alfabetização, contribuindo assim para a construção de conhecimento científico relevante sobre a temática estudada.

A pesquisa seguiu rigorosos procedimentos éticos, incluindo submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtenção de autorizações institucionais e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos/as participantes (ver Apêndice A), sendo assegurado sigilo quanto à identidade dos/as participantes, utilizando-se códigos alfanuméricos para identificação nas análises. Conforme estabelecido no cronograma da pesquisa, previu-se a aplicação de questionários em período de um mês, seguido de mais um mês para análise e interpretação dos dados, sendo a saturação teórica utilizada como critério para determinação do número final de questionários, considerando-se a repetição e consistência das informações obtidas.

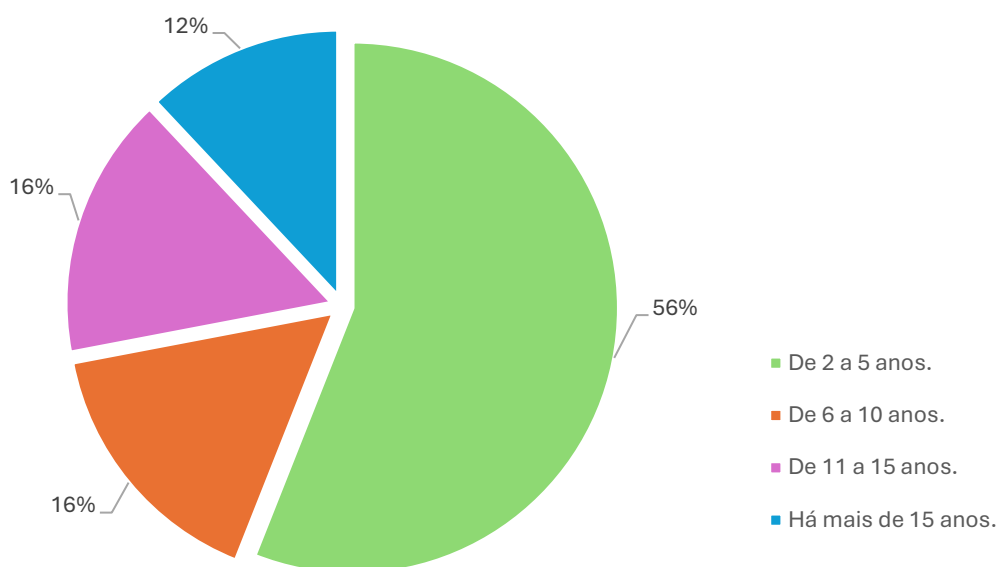
A transição metodológica entre o detalhamento das diretrizes de pesquisa e a análise efetiva dos dados coletados representa momento crucial na investigação científica, configurando-se como espaço de articulação entre os procedimentos metodológicos e a interpretação analítica. Nesse sentido, a apresentação dos resultados busca desvelar as múltiplas perspectivas emergentes do campo empírico, confrontando-as com o referencial teórico previamente estabelecido e permitindo a construção de panorama compreensivo a respeito da violência escolar e as potencialidades do Componente Curricular Ensino Religioso na promoção de uma cultura de paz nas escolas públicas municipais de Vila Velha (ES). A análise subsequente, portanto, não se configura como mera apresentação de dados, mas como processo

interpretativo complexo que tem por objetivo compreender as nuances, contradições e possibilidades reveladas pelos sujeitos da pesquisa no contexto das instituições educacionais investigadas.

3.2 Vozes da escola pública definindo a violência escolar

Em relação à pergunta de número 1 do questionário, a análise do perfil profissional dos/as professores/as respondentes revela aspectos significativos quanto ao tempo de atuação no magistério. Conforme dados apresentados no questionário aplicado nas cinco escolas municipais de Vila Velha (ES), observa-se que 56% dos respondentes possuem experiência profissional entre 2 e 5 anos, enquanto 16% atuam entre 6 e 10 anos, outros 16% entre 11 e 15 anos, e 12% exercem a docência há mais de 15 anos. Esses percentuais permitem identificar que mais da metade dos/as respondentes encontra-se em fase inicial ou intermediária da carreira docente, com até cinco anos de experiência. Tal configuração sugere cenário de renovação do quadro funcional nas escolas investigadas, possivelmente decorrente de recentes concursos públicos ou contratações temporárias em Vila Velha (ES).

Gráfico 01. Tempo de atuação como docente.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

A predominância de profissionais com menor tempo de serviço pode influenciar diretamente nas percepções e estratégias adotadas para lidar com situações de violência escolar.

Em geral, professores/as em início de carreira apresentam visão mais atualizada quanto às teorias pedagógicas, porém podem demonstrar menor repertório de estratégias práticas para mediação de conflitos, construídas majoritariamente a partir da experiência cotidiana. Por outro lado, o percentual acumulado de 44% de professores/as com mais de seis anos de atuação, incluindo 12% com vasta experiência superior a quinze anos, indica presença significativa de profissionais com trajetória consolidada, capazes de contribuir com abordagens maduras frente aos desafios institucionais. A coexistência dessas diferentes temporalidades profissionais pode configurar ambiente propício à troca de saberes entre gerações de professores/as.

A relação entre tempo de atuação e percepção da violência escolar constitui variável relevante na pesquisa, considerando que a experiência profissional não raramente se correlaciona com o desenvolvimento de competências específicas para a identificação precoce de conflitos e implementação de intervenções preventivas. Em geral, professores/as veteranos/as tendem a apresentar maior capacidade para reconhecimento de padrões comportamentais e antecipação de situações conflituosas.¹⁴⁹ Cabe destacar que o contexto específico das escolas investigadas, caracterizadas por localização em áreas de vulnerabilidade socioeconômica e elevados índices de violência urbana, conforme explicitado na metodologia, pode representar desafio adicional para profissionais com menor tempo de serviço. A construção de práticas pedagógicas eficazes em ambientes marcados pela violência estrutural demanda, além de formação teórica adequada, sensibilidade contextual geralmente desenvolvida através da imersão prolongada no território.

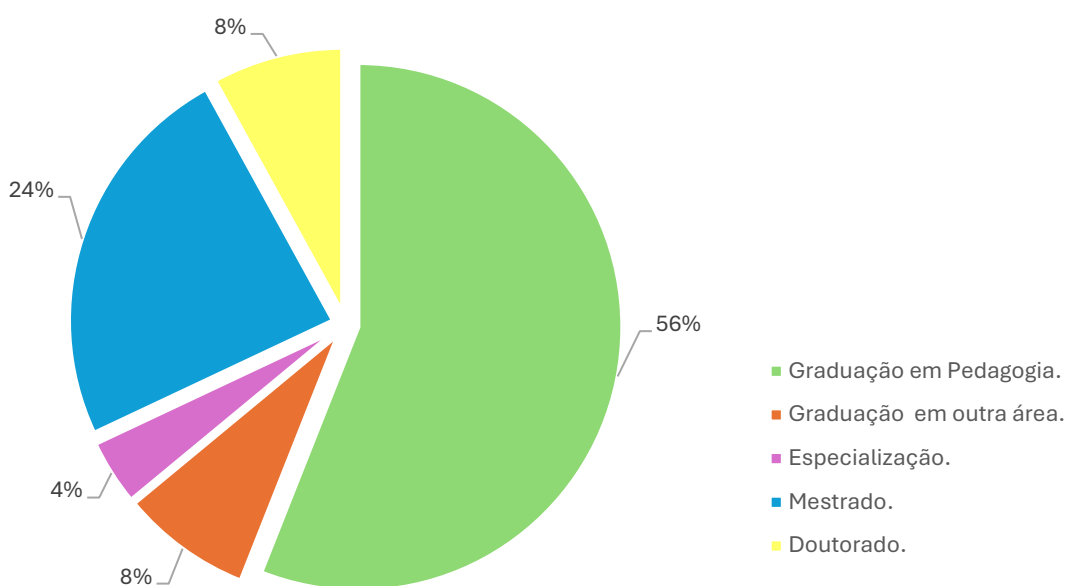
Vale afirmar que a distribuição relativamente equilibrada entre diferentes faixas de experiência profissional pode constituir fator positivo para implementação de projetos voltados à cultura de paz, incluindo aqueles associados ao Ensino Religioso. Essa diversidade temporal possibilita complementaridade entre entusiasmo inovador característico dos iniciantes e sabedoria prática dos veteranos, ampliando abordagens multidimensionais para questões complexas como violência escolar. A análise desses dados iniciais sobre tempo de atuação no magistério oferece subsídios importantes para compreensão do perfil dos/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, constituindo base para interpretações posteriores relacionadas às demais variáveis investigadas, especialmente aquelas referentes às percepções sobre violência escolar e a potencialidades do Ensino Religioso na promoção da cultura de paz.

No que tange à pergunta de número 2 do questionário a caracterização da formação

¹⁴⁹ BOTTÓS, Aretuza Marques; COSTA, Adriana Alves; GARBIN, Artênio José Ísper; SALIBA, Tânia Adas; GARBIN, Cléa Adas Saliba. Experiência do professor na identificação do *bullying* na escola. *Revista Ciência Plural*, Natal, v. 7, n. 3, p. 16-29, 2021. p. 19-20.

acadêmica dos profissionais atuantes nas escolas municipais de Vila Velha (ES) revela aspectos determinantes para compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas. Os dados coletados na segunda questão do questionário aplicado demonstram que 56% dos/as professores/as participantes possuem graduação em Pedagogia, 8% apresentam graduação em outras áreas do conhecimento, 4% cursaram especialização, 24% concluíram mestrado e 8% alcançaram o doutorado.

Gráfico 02. Formação acadêmica dos/as professores/as.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

A expressiva predominância de profissionais com formação específica em Pedagogia (56%) indica alinhamento com as diretrizes educacionais vigentes, que valorizam formação direcionada às especificidades do processo de ensino-aprendizagem. Esse percentual sugere quadro docente minimamente preparado para lidar com questões pedagógicas fundamentais, incluindo medidas preventivas e interventivas relacionadas à violência escolar, especialmente no que tange à dimensão didática dessas abordagens.

Merece destaque o significativo percentual acumulado de 32% de profissionais com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), fator que confere às escolas pesquisadas capital intelectual diferenciado. A presença desses profissionais com formação avançada pode contribuir substancialmente para elaboração de projetos pedagógicos fundamentados em perspectivas teóricas contemporâneas e metodologias inovadoras, particularmente no desenvolvimento de abordagens multidisciplinares envolvendo o Ensino Religioso como

Componente Curricular fomentador da cultura de paz.

O índice relativamente baixo de especialistas (4%) contrasta com o elevado percentual de mestres e doutores, sinalizando possível preferência institucional por profissionais com formação avançada ou, alternativamente, tendência local de progressão direta da graduação para programas stricto sensu. Essa configuração pode repercutir positivamente na qualidade das intervenções pedagógicas, especialmente considerando o contexto desafiador das instituições investigadas, marcadas pela inserção em territórios com elevados índices de violência urbana.

A presença de 8% de graduados em áreas distintas da Pedagogia revela certa diversidade formativa no corpo docente, enriquecedora para abordagens interdisciplinares. Essa heterogeneidade formativa pode ser particularmente valiosa para o desenvolvimento de projetos relacionados ao Ensino Religioso, Componente Curricular que se beneficia das perspectivas oriundas de campos como Filosofia, Sociologia, Antropologia e História, entre outros.

Com base na literatura acadêmica cabe aqui destacar que a formação acadêmica constitui variável crucial na instrumentalização dos/as professores/as para enfrentamento das manifestações de violência escolar. Profissionais com sólida formação teórica tendem a desenvolver maior capacidade analítica para interpretação dos fenômenos sociais subjacentes aos conflitos, superando abordagens meramente punitivas em favor de intervenções educativas transformadoras.¹⁵⁰

A diversidade de trajetórias formativas identificada pode representar fator enriquecedor para implementação de projetos pedagógicos inovadores nas escolas pesquisadas, particularmente aqueles relacionados à promoção da cultura de paz por meio do Componente Curricular Ensino Religioso. Essa pluralidade permite abordagens complementares que integram diferentes perspectivas epistemológicas, favorecendo compreensão multidimensional dos fenômenos relacionados à violência escolar.

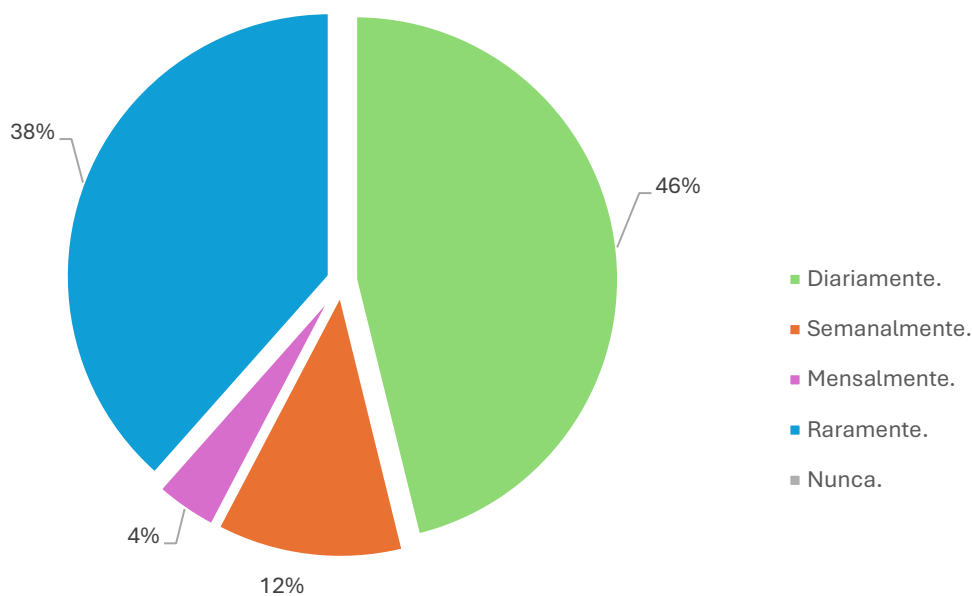
Os dados referentes à formação acadêmica, quando analisados em conjunto com os resultados sobre tempo de atuação no magistério, compõem panorama abrangente do perfil profissional dos/as professores/as respondentes. Tal perfil constitui elemento fundamental para interpretação das percepções e práticas pedagógicas relatadas nas questões subsequentes do instrumento investigativo, permitindo contextualização adequada das estratégias adotadas para mediação de conflitos e promoção da cultura de paz nas instituições educacionais estudadas.

Por sua vez, a terceira questão do instrumento investigativo revela dados preocupantes sobre a percepção dos/as professores/as quanto à frequência de situações violentas nas

¹⁵⁰ BOTTÓS; COSTA; GARBIN; SALIBA; GARBIN, 2021, p. 27.

instituições escolares pesquisadas. A distribuição percentual das respostas demonstra que 46% dos profissionais identificam ocorrências de violência diariamente, 12% semanalmente, 4% mensalmente e 38% raramente, sem registro de participantes que assinalaram a opção “nunca”.

Gráfico 03. Identificação de situações de violência escolar.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

O fato de que quase metade dos/as professores/as (46%) reconhece manifestações violentas cotidianas evidencia a naturalização desses fenômenos. Esse elevado percentual sinaliza situação alarmante, especialmente considerando que as escolas investigadas estão localizadas em áreas caracterizadas por vulnerabilidade socioeconômica e altos índices de violência urbana, conforme descrito na metodologia da pesquisa. Tomando por base os estudos de Jairo Junkes e José González, esse elevado percentual sugere possível reprodução, no ambiente escolar, de padrões comportamentais próprios do entorno social, estabelecendo continuidade preocupante entre violência territorial e dinâmicas relacionais intraescolares.¹⁵¹

Ao adicionar o percentual de professores/as que identificam episódios violentos semanalmente (12%), constata-se que 58% dos/as respondentes enfrentam situações dessa natureza com alta regularidade. Tal frequência impõe desafios significativos à prática pedagógica, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e demandando constantes intervenções que desviam tempo e energia das atividades propriamente educacionais. Esse

¹⁵¹ JUNKES, Jairo Demm; GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Violência e educação: uma realidade do contexto educacional brasileiro. *Revista Profanações*, Contestado, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2025, p. 8-9.

contexto pode gerar sobrecarga adicional aos/as professores/as, especialmente aqueles/as com menor tempo de experiência profissional, conforme identificado na análise da primeira questão.

O baixo percentual de professores/as que percebem violência mensalmente (4%) contrasta com o expressivo índice de profissionais que raramente identificam tais situações (38%). Essa polarização nas respostas sugere possível divergência nos critérios de reconhecimento e classificação dos comportamentos considerados violentos, refletindo diferentes sensibilidades e referenciais teóricos entre os respondentes. Alternativamente, tal discrepância pode indicar distribuição desigual das manifestações violentas entre as escolas investigadas ou entre diferentes turmas e turnos nessas mesmas instituições.

A ausência de respostas assinalando “nunca” confirma a universalidade da presença de violência, em algum grau, nas escolas participantes do estudo. Esse dado corrobora a relevância da investigação sobre estratégias pedagógicas para promoção da cultura de paz, incluindo aquelas relacionadas ao Ensino Religioso como Componente Curricular transformador.

A frequência elevada de situações violentas relatada pela maioria dos/as respondentes estabelece correlação direta com o contexto socioeconômico das instituições pesquisadas. Conforme descrito na metodologia, as escolas encontram-se inseridas em territórios marcados por índices significativos de violência urbana e população predominantemente de baixa renda, fatores que repercutem nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional.

A percepção dos/as professores/as sobre a regularidade dos episódios violentos constitui informação fundamental para dimensionamento adequado das intervenções necessárias. A predominância de respostas indicando alta frequência (diária e semanal) sugere necessidade de abordagens sistemáticas e estruturais, em detrimento de ações pontuais ou meramente reativas. Nesse cenário, ganha relevância a investigação sobre contribuições do Ensino Religioso como espaço privilegiado para desenvolvimento de valores éticos e práticas dialógicas.

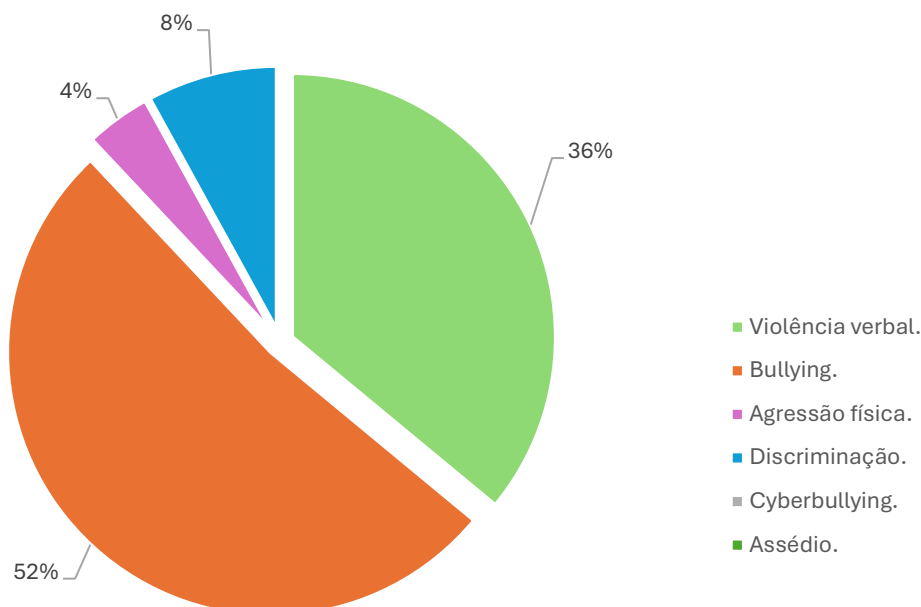
Os dados analisados evidenciam ambiente educacional significativamente afetado por manifestações violentas, demandando atenção especial dos/as gestores/as e formuladores/as de políticas públicas educacionais. Compreender adequadamente essa realidade constitui passo inicial fundamental para elaboração de estratégias pedagógicas eficazes orientadas à transformação das dinâmicas relacionais no contexto escolar.¹⁵²

No que concerne à pergunta de número 4 do questionário a investigação acerca das manifestações predominantes de violência nas instituições educacionais pesquisadas revela dados significativos para compreensão do fenômeno. Conforme respostas à quarta questão,

¹⁵² JUNKES, Jairo Demm; GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Violência e educação: uma realidade do contexto educacional brasileiro. *Revista Profanações*, Contestado, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2025, p. 8-9.

verifica-se distribuição percentual que aponta o *bullying* como modalidade preponderante (52%), seguido pela violência verbal (36%), discriminação (8%) e agressão física (4%), sem registro de ocorrências de *cyberbullying* e assédio.

Gráfico 04. Tipos de violência mais recorrentes na escola.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

A prevalência do *bullying*, identificado por mais da metade dos/as professores/as como forma recorrente de violência, sinaliza problemática complexa caracterizada por relações assimétricas de poder entre estudantes. Esse dado revela cenário preocupante, considerando os impactos psicológicos duradouros dessa prática sobre as vítimas, que experimentam redução da autoestima, isolamento social e comprometimento do desempenho escolar. A predominância desse tipo específico de violência nas escolas investigadas sugere necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da empatia e respeito às diferenças.

O segundo maior percentual refere-se à violência verbal (36%), modalidade que, embora não deixe marcas físicas visíveis, pode causar danos psicológicos significativos. A elevada incidência dessa forma de agressão possivelmente reflete padrões comunicacionais hostis presentes no contexto sociocultural mais amplo, reproduzidos na escola. A significativa representatividade da violência verbal demanda atenção específica aos processos comunicativos estabelecidos nas instituições, ressaltando a importância de estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo respeitoso como alternativa à hostilidade verbal.

Merece destaque o percentual relativamente baixo de discriminação (8%), considerando que as escolas pesquisadas estão em áreas marcadas por diversidade socioeconômica e cultural. Esse dado pode indicar subnotificação decorrente da naturalização de práticas discriminatórias ou, alternativamente, refletir efetividade de possíveis ações pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas instituições. A discriminação, geralmente associada a marcadores sociais como raça, gênero, religião e classe social, constitui manifestação violenta particularmente relevante para abordagens interdisciplinares envolvendo o Ensino Religioso como Componente Curricular promotor do respeito à diversidade.

O índice reduzido de agressão física (4%) contrasta com os elevados percentuais de violência verbal e *bullying*, sugerindo prevalência de modalidades psicológicas e relacionais de violência em detrimento de confrontos físicos diretos. Essa configuração pode estar associada à implementação de medidas disciplinares específicas para coibir agressões físicas ou refletir padrões contemporâneos de violência escolar, caracterizados pela migração para formas menos explícitas, porém igualmente nocivas de agressão. A ausência de registros relativos ao *cyberbullying* desperta questionamentos sobre possíveis limitações metodológicas da pesquisa, considerando a crescente digitalização das relações sociais entre adolescentes. Tal lacuna sugere a necessidade de futuras investigações complementares focalizadas nas manifestações de violência mediadas por tecnologias digitais, fenômeno hoje muito presente.

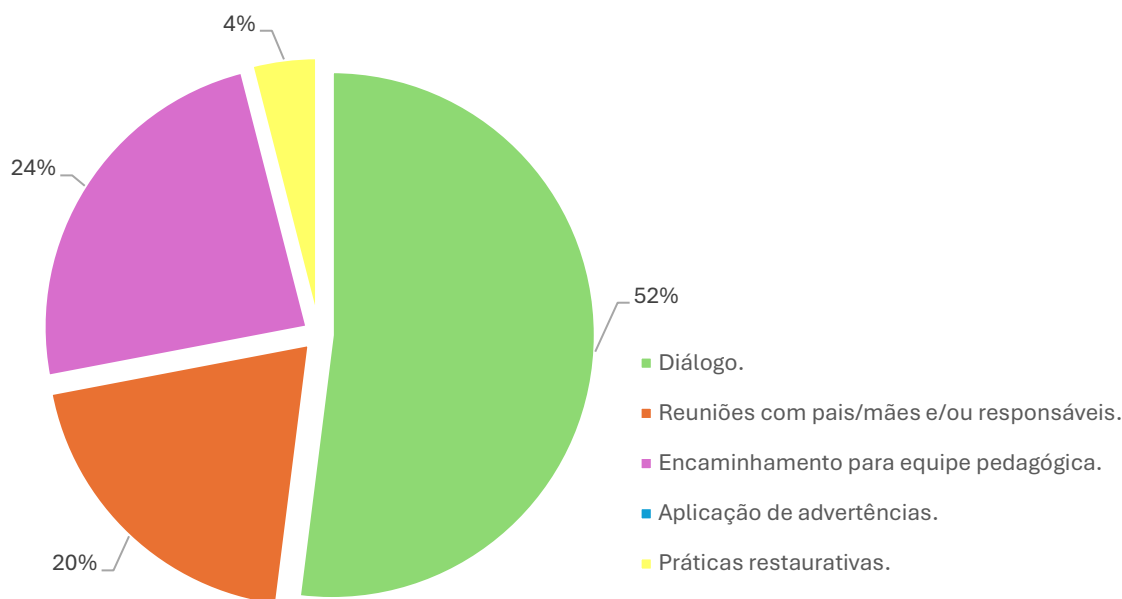
A distribuição percentual identificada fornece subsídios valiosos para elaboração de intervenções pedagógicas contextualizadas, particularmente aquelas relacionadas ao Ensino Religioso como espaço curricular privilegiado para desenvolvimento de valores éticos. Com base nos estudos desenvolvidos por Muñoz tem-se compreensão precisa das tipologias predominantes de violência permite direcionamento adequado de estratégias preventivas e interventivas, ressaltando sua eficácia transformadora. A análise das modalidades de violência prevalentes nas escolas investigadas, quando articulada aos dados sobre sua frequência, compõe diagnóstico abrangente fundamental para formulação de políticas institucionais orientadas à construção da cultura de paz.¹⁵³ Esse diagnóstico evidencia necessidade de abordagens multidimensionais que contemplem tanto intervenções diretas sobre comportamentos específicos quanto transformações estruturais nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente educacional.

Em se tratando da pergunta de número 5 o levantamento das metodologias empregadas por professores/as na mediação de conflitos revela aspectos fundamentais sobre as abordagens

¹⁵³ MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. Violência escolar: o desafio ético de educar para a paz. *Revista Interações*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 280-295, 2013. p. 290.

pedagógicas predominantes nas escolas pesquisadas. A quinta questão apresenta panorama significativo acerca das estratégias adotadas, com distribuição percentual que evidencia clara predileção pelo diálogo (52%), seguido pelo encaminhamento para equipe pedagógica (24%), reuniões com pais/mães e/ou responsáveis (20%) e aplicação de advertências (4%), sem registros para a opção referente às práticas restaurativas.

Gráfico 05. Estratégias para mediação de conflitos na escola.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

A expressiva predominância do diálogo como estratégia principal, assinalada por mais da metade dos participantes, sugere valorização de abordagens comunicativas na resolução de conflitos. Tal tendência alinha-se a perspectivas pedagógicas que privilegiam intervenções formativas em detrimento de medidas essencialmente punitivas. A preferência pelo diálogo pode refletir tanto escolhas metodológicas conscientes quanto limitações estruturais das instituições para implementação de estratégias mais complexas como as práticas restaurativas.

O encaminhamento para equipe pedagógica, segunda estratégia mais utilizada (24%), indica reconhecimento da necessidade de abordagem especializada em determinadas situações conflituosas. Essa prática revela estrutura institucional que prevê instâncias específicas para tratamento de conflitos mais graves ou recorrentes, representando desdobramento do fluxo de atendimento aos/às estudantes envolvidos/as em situações violentas. Cabe ressaltar que a efetividade dessa estratégia depende diretamente da capacitação adequada da equipe pedagógica para mediação construtiva dos conflitos encaminhados.

As reuniões com pais/mães e/ou responsáveis aparecem como terceira estratégia mais adotada (20%), demonstrando valorização da parceria família-escola na construção de soluções de conflitos. Tal abordagem reconhece a importância do envolvimento familiar no processo educativo e na formação ética dos/as estudantes, fator relevante para intervenções relacionadas ao Ensino Religioso como promotor de valores humanizadores. Contudo, a eficácia dessa estratégia pode ser prejudicada em contextos nos quais os familiares apresentam limitações para comparecer às instituições devido a jornadas de trabalho extensas ou outras dificuldades.¹⁵⁴

O percentual relativamente baixo de aplicação de advertências (4%) sinaliza possível superação de modelos puramente disciplinares na gestão dos conflitos escolares. Essa transição paradigmática, do punitivo para o formativo, representa avanço significativo na concepção das relações educativas, embora demande maior investimento de tempo e energia por parte dos/as professores/as, especialmente em contextos marcados por alta frequência de episódios violentos, conforme identificado na análise da terceira questão do instrumento.

A ausência de menções às práticas restaurativas merece atenção especial, considerando sua capacidade transformadora nas dinâmicas relacionais escolares. Essa lacuna pode indicar desconhecimento dessa metodologia específica ou falta de formação adequada para sua implementação, sugerindo oportunidade para desenvolvimento profissional dos/as professores/as nessa área. As práticas restaurativas, caracterizadas pela responsabilização não-punitiva e pela reconstrução dos vínculos comunitários, poderiam complementar significativamente o repertório de estratégias já utilizadas pelos/as respondentes.¹⁵⁵

A distribuição das respostas revela orientação predominantemente dialógica na abordagem dos conflitos, alinhada aos princípios fundamentais do Ensino Religioso, particularmente no que tange à valorização do diálogo inter-relacional como ferramenta construtiva. Contudo, a baixa diversificação metodológica sugere possível campo para aprimoramento das intervenções pedagógicas, especialmente mediante incorporação de abordagens mais estruturadas como as práticas restaurativas.

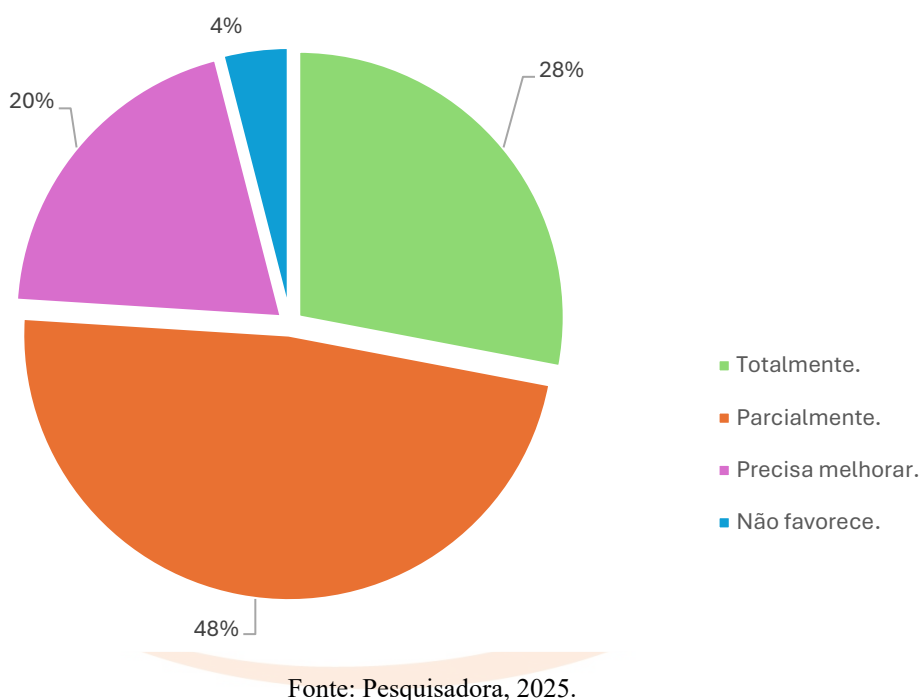
A análise das estratégias de mediação adotadas pelos/as professores/as fornece elementos valiosos para compreensão das dinâmicas institucionais estabelecidas frente aos conflitos, constituindo informação crucial para elaboração de programas formativos que ampliem o repertório metodológico dos profissionais atuantes nas escolas pesquisadas.

¹⁵⁴ VIO, Natália Leal; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mário Lázaro. A escola e a mediação de conflitos: conceitos, origens, propostas e desafios. *Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana*, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 4177-4193, 2024. p. 4180.

¹⁵⁵ SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 21, p. 25-49, 2013. p. 37.

Em se tratando da pergunta de número 6, a investigação acerca das condições estruturais e relacionais que permeiam o contexto educacional revela aspectos determinantes para a compreensão das potencialidades e limitações institucionais frente aos desafios da violência escolar. As respostas à sexta questão demonstram que 28% dos/as respondentes consideram o ambiente escolar totalmente favorável à resolução pacífica de conflitos, 48% o avaliam como parcialmente favorável, 20% apontam necessidade de melhorias e 4% consideram que o ambiente não favorece abordagens pacíficas.

Gráfico 06. Influência do ambiente escolar na resolução pacífica de conflitos.



A distribuição percentual evidencia visão predominantemente positiva, embora com ressalvas significativas, sobre o potencial da ambiência institucional para promoção de resoluções não-violentas. O fato de quase metade dos/as respondentes (48%) atribuir caráter parcial a esse favorecimento indica reconhecimento de aspectos contraditórios presentes nas estruturas físicas e relacionais das escolas pesquisadas. Essa percepção ambivalente pode estar associada à coexistência de elementos facilitadores e obstáculos para implementação efetiva das estratégias dialógicas identificadas como predominantes na análise da questão anterior.

O percentual de profissionais que consideram o ambiente totalmente favorável (28%) representa dado relevante, sugerindo presença de fatores institucionais positivos em parcela significativa das escolas investigadas. Essa avaliação otimista possivelmente reflete esforços prévios das equipes gestoras para construção de espaços e dinâmicas propícios ao diálogo e

negociação pacífica, incluindo iniciativas relacionadas ao Ensino Religioso como Componente Curricular fomentador de valores éticos.

A indicação de necessidade de melhorias por 20% dos participantes sinaliza consciência crítica sobre limitações presentes na escola, aspecto fundamental ao desenvolvimento de processos transformativos. Tal posicionamento reflexivo constitui elemento catalisador para movimentos institucionais orientados ao aprimoramento das condições objetivas e subjetivas necessárias à resolução construtiva dos conflitos emergentes no cotidiano educacional.¹⁵⁶

O menor percentual de professores/as que consideram o ambiente desfavorável (4%) não deve ser desprezado, pois pode refletir realidade específica de alguma das instituições pesquisadas ou percepção mais aguçada sobre obstáculos estruturais presentes nas dinâmicas escolares. Tal avaliação crítica pode estar relacionada a aspectos físicos inadequados (ausência de espaços apropriados), limitações temporais (rigidez na organização dos horários letivos) ou fatores relacionais (predomínio de cultura punitiva entre gestores/as ou professores/as).

A análise integrada das respostas revela cenário complexo, marcado por percepções heterogêneas sobre o ambiente institucional, possivelmente refletindo diversidade entre as cinco escolas pesquisadas ou diferentes sensibilidades avaliativas entre os participantes. O fato de 68% dos/as professores/as indicarem algum nível de inadequação ambiental (seja parcial ou total) evidencia necessidade de intervenções direcionadas ao aprimoramento das condições estruturais para implementação efetiva de abordagens pacíficas na resolução de conflitos.

A qualidade da ambiência escolar constitui variável crucial à efetividade das estratégias de mediação identificadas, especialmente as baseadas no diálogo. Ambientes marcados por autoritarismo, competitividade excessiva ou desvalorização das diferenças tendem a comprometer abordagens dialógicas, mesmo se instituídas como metodologia preferencial. Nesse sentido, intervenções que articulem transformações ambientais e capacitação dos/as professores/as apresentam maior potencial para construção de cultura orientada à paz.¹⁵⁷

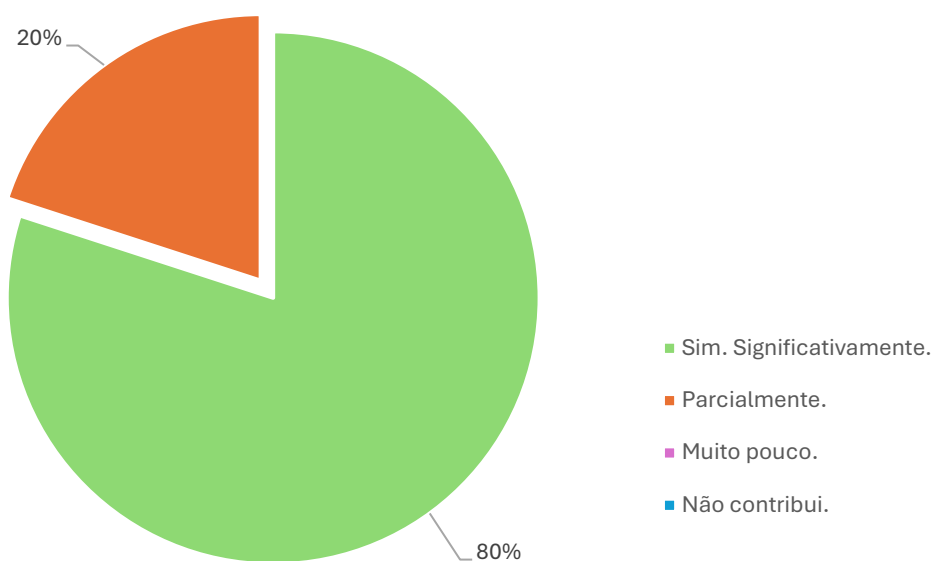
Os resultados evidenciam a necessidade de maior atenção às condições contextuais em que se desenvolvem as práticas educativas, revelando como o Ensino Religioso se apresenta como espaço curricular privilegiado para problematização e transformação das dinâmicas relacionais presentes no ambiente escolar. Esta proposição sustenta-se na análise dos dados

¹⁵⁶ FERREIRA, Sandra Campos; ZANOTELLI, Ana Lúcia; KUZENDORFF, Cátia Novaes; ALMEIDA, Lucymeire Abreu; MAZUCO, Maria Catarina Alves; COELHO, Marlen Carla; VENTURA, Roberta Andrade; NASCIMENTO, Valdete Rondelli do. O Ensino Religioso e a mediação de conflitos na construção de uma cultura de paz. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 89169-89193, 2021. p. 89171.

¹⁵⁷ RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Educação: teoria e prática*, v. 49, n. 25, p. 357-373, 2015. p. 362.

coletados junto às escolas pesquisadas, onde se constatou que o Componente Curricular, por sua natureza interdisciplinar e seu compromisso com o estudo do fenômeno religioso em suas dimensões éticas e culturais, dispõe de arcabouço teórico-metodológico capaz de abordar questões relacionadas ao respeito à diversidade, ao diálogo intercultural e à resolução pacífica de conflitos. Os elementos constitutivos do Ensino Religioso, como a ênfase na alteridade, o reconhecimento da pluralidade e a valorização da dignidade humana, alinhados às demandas identificadas no contexto escolar pesquisado, indicam seu potencial como campo estratégico para intervenções pedagógicas direcionadas à construção de relações mais harmônicas e respeitadas, contribuindo para a criação de ambientes educativos propícios à prevenção e mediação construtiva dos conflitos recorrentes nas instituições investigadas, conforme apontado pelos/as respondentes da pesquisa.

Gráfico 07. Contribuições do Ensino Religioso para a cultura da paz.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

No que diz respeito à pergunta de número 7 a investigação sobre o potencial pedagógico do Ensino Religioso como Componente Curricular fomentador de valores humanizadores revela expressivo reconhecimento de sua relevância pelos/as respondentes. A sétima questão do instrumento demonstra que 80% dos participantes consideram que o Ensino Religioso pode contribuir significativamente para a cultura da paz, enquanto 20% avaliam essa contribuição como parcial, sem registros para as opções “muito pouco” e “não contribui”.

O elevado percentual de professores/as que atribuem papel significativo ao Ensino

Religioso na promoção da cultura de paz (80%) constitui dado extremamente relevante para compreensão das percepções dos/as professores/as sobre esse Componente Curricular. Essa avaliação amplamente positiva se fundamenta nas justificativas qualitativas apresentadas pelos respondentes durante as entrevistas e grupos focais realizados na pesquisa. Os/as professores/as destacaram como fatores determinantes para essa percepção: as abordagens pedagógicas que privilegiam o diálogo inter-religioso e o respeito à diversidade; os projetos desenvolvidos nas aulas de Ensino Religioso que tratam especificamente de temas como alteridade e resolução pacífica de conflitos; as transformações observadas nas relações interpessoais entre estudantes após participação em atividades propostas por este Componente Curricular; e a articulação estabelecida entre os conhecimentos das tradições religiosas e questões éticas contemporâneas.

A expressiva valorização do Ensino Religioso pelos/as professores/as pode estar relacionada à compreensão contemporânea desse Componente Curricular, caracterizada pela superação de perspectivas catequéticas ou proselitistas em favor de abordagens fenomenológicas e antropológicas das experiências religiosas. Essa concepção atualizada enfatiza valores éticos compartilhados entre diferentes tradições, como respeito, empatia e solidariedade, constituindo base sólida para construção de relações interpessoais pacíficas.¹⁵⁸

O percentual de profissionais que identificam contribuição parcial do Ensino Religioso (20%) evidencia postura crítico-reflexiva importante, possivelmente decorrente da percepção de que nenhum Componente Curricular isolado pode solucionar completamente problemática tão complexa quanto a violência escolar. Essa avaliação matizada sugere compreensão da necessidade de abordagens multidisciplinares e integradas para construção efetiva da cultura de paz nas instituições educacionais pesquisadas.

A ausência de respostas indicando contribuição muito pequena ou nula confirma valorização unânime do Ensino Religioso como ferramenta pedagógica relevante para transformação das dinâmicas relacionais escolares. Essa unanimidade positiva merece atenção especial quando contrastada com a diversidade de percepções identificada em questões anteriores, sugerindo possível campo de convergência entre professores/as com diferentes formações acadêmicas e tempos de atuação profissional.

O reconhecimento do potencial pacificador do Ensino Religioso pelos/as professores/as estabelece correlação com as principais tipologias de violência identificadas anteriormente

¹⁵⁸ PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; QUADROS, Eduardo Gusmão. Violência Escolar e Paz numa perspectiva Subjetiva: um estudo a partir da vivência e religiosidade de alunos do último ano do Ensino Fundamental. *Id on Line – Revista de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 36, n. 11, p. 327-342, 2017. p. 334-335. [Online].

(*bullying* e violência verbal), considerando que esse Componente Curricular aborda temas como respeito às diferenças, comunicação não-violenta e valorização da alteridade. Nesse sentido, os conteúdos e metodologias próprios do Ensino Religioso mostram-se particularmente adequados para intervenções preventivas direcionadas às modalidades predominantes de violência nas escolas pesquisadas.¹⁵⁹

A percepção amplamente positiva sobre a contribuição do Ensino Religioso pode fundamentar propostas de fortalecimento desse Componente Curricular nas instituições investigadas, seja mediante ampliação da carga horária, capacitação específica dos/as professores/as responsáveis ou desenvolvimento de projetos interdisciplinares articulados aos princípios e valores trabalhados nesse campo. Essas possíveis intervenções encontrariam respaldo significativo nas avaliações expressas pelos participantes da pesquisa.

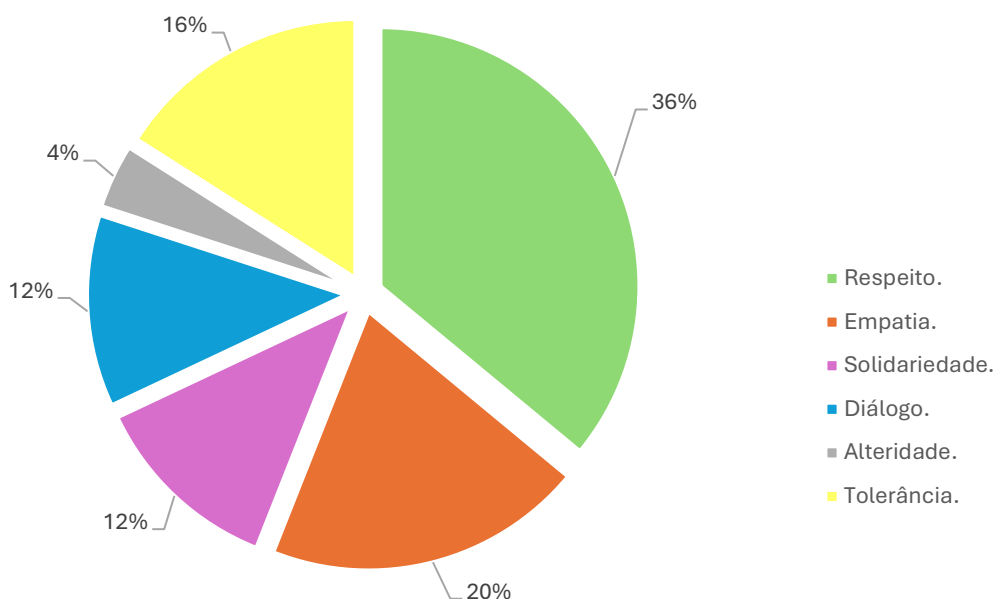
Os dados analisados evidenciam reconhecimento consistente da capacidade transformadora do Ensino Religioso no contexto específico das escolas pesquisadas, marcadas por inserção em territórios de vulnerabilidade socioeconômica e elevados índices de violência. Essa percepção constitui elemento fundamental para elaboração de estratégias pedagógicas que articulem esse Componente Curricular às demais iniciativas institucionais voltadas à construção da cultura de paz, enfatizando abordagens integradas e contextualizadas frente aos desafios relacionais presentes no cotidiano escolar.

Por seu turno, no que concerne à pergunta de número 8, a identificação dos princípios considerados fundamentais para construção de dinâmicas pacíficas revela hierarquização valorativa significativa entre os/as respondentes. A oitava questão do instrumento investigativo demonstra que o respeito foi considerado valor primordial por 36% dos participantes, seguido pela empatia (20%), solidariedade (12%), diálogo (12%), enquanto as opções referentes à alteridade e tolerância não foram explicitamente mencionadas nas porcentagens apresentadas.

A expressiva prevalência do respeito como valor central na concepção dos participantes (36%) evidencia reconhecimento de sua função basilar para estabelecimento de relações interpessoais construtivas. Esse posicionamento axiológico alinha-se à perspectiva contemporânea do Ensino Religioso enquanto espaço curricular privilegiado para desenvolvimento da atitude respeitosa frente à diversidade humana em suas múltiplas manifestações. O respeito, compreendido como reconhecimento legitimador das diferenças, constitui contraponto direto às práticas discriminatórias identificadas nas análises anteriores como formas recorrentes de violência escolar.

¹⁵⁹ FERREIRA; ZANOTELLI; KUZENDORFF; ALMEIDA; MAZUCO; COELHO; VENTURA; NASCIMENTO, 2021, p. 89186.

Gráfico 08. Valores do Ensino Religioso mais relevantes à promoção da paz.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

A empatia aparece como segundo valor mais valorizado (20%), demonstrando compreensão de sua relevância para superação das dinâmicas relacionais hostis predominantes em contextos marcados pela violência. Essa capacidade de colocar-se no lugar do outro representa elemento crucial para desnaturalização das práticas de *bullying*, modalidade violenta identificada como preponderante nas escolas pesquisadas. O desenvolvimento da empatia através do Ensino Religioso favorece desconstrução de estereótipos e preconceitos associados às manifestações violentas no ambiente educacional.¹⁶⁰

A solidariedade e o diálogo apresentam idêntico percentual de valorização (12% cada), evidenciando reconhecimento equilibrado de sua importância na construção de cultura de paz. A solidariedade, materializada em ações cooperativas e atitudes de cuidado mútuo, configura-se como prática transformadora em ambientes marcados pelo individualismo e competitividade. O diálogo, por sua vez, representa ferramenta metodológica essencial para mediação construtiva dos conflitos, consistente com a estratégia preferencial identificada anteriormente na análise das abordagens adotadas pelos/as professores/as frente às situações violentas.

A ausência de menções percentuais específicas sobre alteridade e tolerância suscita

¹⁶⁰ AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 21, n. 8, p. 24-44, 2018. p. 31.

questionamentos interpretativos relevantes. Tal lacuna pode refletir menor valorização comparativa desses princípios ou, alternativamente, compreensão de que estão implicitamente contidos nos valores anteriormente mencionados. A alteridade, enquanto reconhecimento da legitimidade existencial do outro em sua diferença, e a tolerância, como disposição para convívio respeitoso com a diversidade, constituem aspectos fundamentais para superação das práticas discriminatórias identificadas no contexto pesquisado.¹⁶¹

A distribuição valorativa revelada pelos/as professores/as fornece diretrizes relevantes para planejamento pedagógico do Ensino Religioso nas instituições investigadas. A ênfase no desenvolvimento do respeito e da empatia, valores considerados prioritários, poderia orientar seleção de conteúdos, metodologias e atividades avaliativas desse Componente Curricular, elevando sua contribuição para transformação das dinâmicas relacionais no ambiente escolar.

Os valores identificados como relevantes apresentam significativa convergência com os princípios fundamentais preconizados pela BNCC para o Ensino Religioso, especialmente no que tange ao reconhecimento da alteridade e cultivo do respeito às diferenças. Essa convergência sugere alinhamento entre as percepções dos/as professores/as e diretrizes curriculares oficiais, favorável à implementação efetiva da proposta pedagógica desse Componente Curricular nas escolas pesquisadas.¹⁶²

A análise axiológica revelada pelos dados coletados proporciona compreensão mais profunda sobre as concepções dos/as professores/as acerca das contribuições do Ensino Religioso para a construção da cultura de paz. Essa compreensão constitui elemento fundamental para elaboração de propostas formativas contextualizadas, que fortaleçam o papel desse Componente Curricular como espaço privilegiado para desenvolvimento de valores humanizadores no contexto específico das escolas municipais de Vila Velha (ES).

Em se tratando da pergunta de número 9 tem-se que, a partir dos dados coletados na pesquisa realizada em escolas municipais de Vila Velha (ES), observa-se que o questionamento sobre quais ações poderiam reduzir a violência escolar apresentou resultados significativos para compreensão da problemática institucional. Os percentuais obtidos demonstram distribuição relevante entre as principais estratégias indicadas pelos participantes: projetos de mediação de conflitos e maior envolvimento familiar, ambos com 36% das respostas, seguidos por rodas de conversas (20%), enquanto formação continuada para professores/as e atividades

¹⁶¹ FERREIRA; ZANOTELLI; KUZENDORFF; ALMEIDA; MAZUCO; COELHO; VENTURA; NASCIMENTO, 2021, p. 89186.

¹⁶² FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 2, n. 17, p. 508-522, 2019. p. 509.

interdisciplinares apareceram com menor expressividade (4% cada).

A literatura especializada defende que o Ensino Religioso se fundamenta em valores essenciais que ajudam a construir ambientes pacíficos na escola. A alteridade, o respeito à diversidade religiosa e o diálogo inter-religioso destacam-se como pilares fundamentais na promoção da cultura de paz. Ao fomentar a empatia e o reconhecimento da dignidade inerente a cada ser humano, este campo do conhecimento possibilita a desconstrução de preconceitos e estereótipos que alimentam conflitos. A valorização da justiça social, da solidariedade e da cooperação, princípios presentes nas diversas tradições espirituais estudadas, oferece aos/às estudantes referenciais éticos que transcendem diferenças culturais e doutrinárias. Essa abordagem propicia o desenvolvimento de competências socioemocionais indispensáveis à mediação de conflitos e à convivência harmoniosa no espaço escolar.¹⁶³

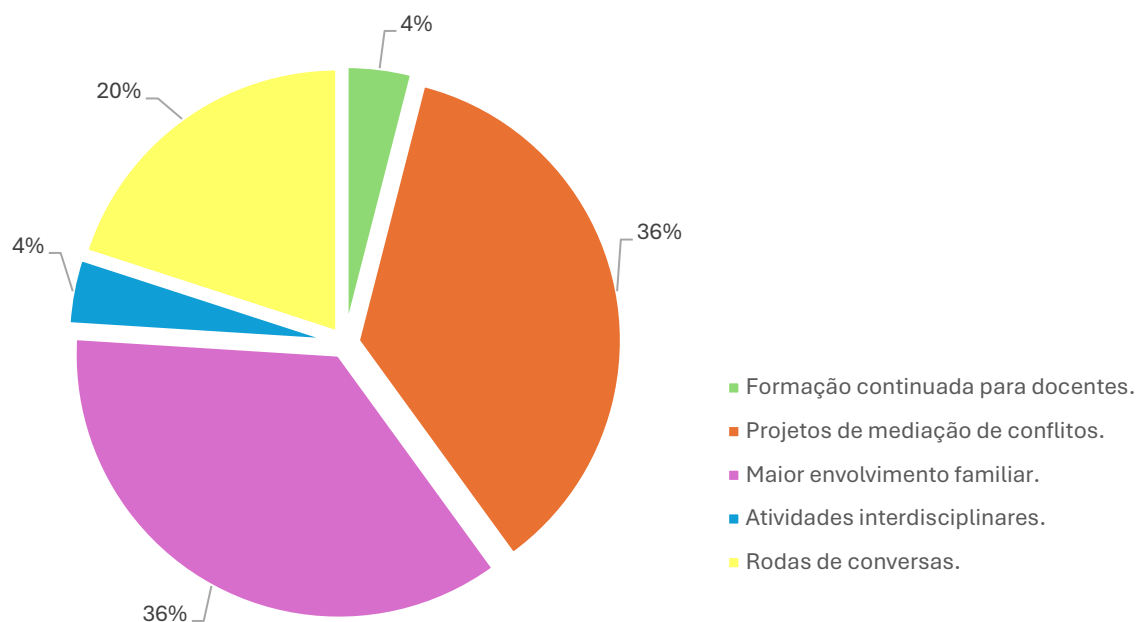
No que diz respeito à pergunta de número 9 tem-se que a predominância de respostas voltadas a projetos de mediação de conflitos (36%) revela preocupação com abordagens estruturadas e sistematizadas para resolução de problemas no ambiente escolar. Essa vertente alinha-se ao contexto descrito na metodologia da pesquisa, que evidencia escolas situadas em áreas caracterizadas por elevados índices de violência urbana, fenômeno que inevitavelmente reverbera no cotidiano educacional. Os projetos de mediação representam alternativa pedagógica consistente, pois permitem tratamento preventivo e intervencionista dos conflitos, estabelecendo protocolos de atuação antes que situações de violência se intensifiquem.

Igualmente expressiva foi a indicação sobre maior envolvimento familiar (36%), sinalizando percepção coletiva sobre a necessidade de corresponsabilização entre escola e família na construção de ambiente educacional pacífico. Esta constatação dialoga diretamente com os perfis socioeconômicos das comunidades atendidas pelas escolas pesquisadas, majoritariamente compostas por famílias de baixa renda e média baixa. A aproximação entre instituição escolar e núcleo familiar pode contribuir para estabelecimento de valores consistentes e práticas comportamentais harmônicas.¹⁶⁴

¹⁶³ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 510.

¹⁶⁴ GIORDANI; SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017, p. 107.

Gráfico 09. Ações que contribuem para a redução da violência escolar.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

As rodas de conversa aparecem como terceira estratégia mais mencionada, com 20% das indicações, evidenciando valorização do diálogo como instrumento de transformação social. Esta abordagem complementa perspectiva revelada na questão 5 do questionário, onde 52% dos/as respondentes apontaram o diálogo como principal estratégia utilizada para mediação de conflitos. A consistência entre estas respostas reforça credibilidade da comunicação dialógica como ferramenta pedagógica eficaz.

Em posição minoritária, porém não menos importante, surgem propostas de formação continuada para professores/as e atividades interdisciplinares, ambas com 4% das indicações. O percentual reduzido não diminui relevância destas abordagens, especialmente considerando que a questão 2 revelou predominância de profissionais com formação em nível de graduação em Pedagogia (56%), seguida por mestrado (24%). Este cenário indica potencial de aprimoramento formativo específico para questões relacionadas à violência escolar.

Correlacionando os resultados desta questão com a questão 7, onde 80% dos participantes afirmaram que o Ensino Religioso pode contribuir significativamente para cultura da paz, vislumbra-se possibilidade de articulação estratégica entre este Componente Curricular e as ações indicadas como potenciais redutoras da violência. O Ensino Religioso, orientado por perspectiva não confessional e promotora de valores humanos universais, poderia integrar-se organicamente aos projetos de mediação de conflitos, às iniciativas de aproximação com

famílias e às rodas de conversa, constituindo abordagem multidimensional do problema.¹⁶⁵

Os dados analisados evidenciam compreensão multifacetada sobre estratégias de redução da violência escolar, destacando abordagens tanto institucionais quanto comunitárias. A distribuição das respostas sugere necessidade de intervenções complementares e articuladas, que considerem dimensões estruturais, relacionais e pedagógicas do ambiente educacional. Esta percepção alinha-se às características das escolas pesquisadas, inseridas em contextos sociais complexos e marcados por vulnerabilidades diversas.

A literatura acadêmica também afirma que a redução da violência escolar está intimamente associada a elementos formativos que o Componente Curricular Ensino Religioso pode potencializar no ambiente educacional. Destacam-se, nessa perspectiva, fatores como o desenvolvimento da inteligência espiritual, a promoção de espaços de escuta sensível, o fortalecimento de vínculos comunitários e a valorização das identidades culturais dos/as estudantes. Ao abordar narrativas que instigam a diversidade cultural e religioso estimula-se simultaneamente a resolução pacífica de conflitos e as reflexões éticas sobre a convivência humana, pois este campo do saber propicia a formação de cidadãos/ãs mais conscientes das consequências de seus atos. A mediação dialógica de tensões, inspirada em princípios como a não-violência e a compaixão, constitui metodologia eficaz na desmobilização de comportamentos agressivos, permitindo transformar antagonismos potencialmente destrutivos em oportunidades de crescimento coletivo e fortalecimento dos laços sociais na escola.¹⁶⁶

Por último, a pergunta de número 10 do questionário aplicado em escolas municipais de Vila Velha (ES) possibilitou aos/às participantes expressarem livremente suas experiências e reflexões adicionais sobre cultura de paz no ambiente escolar. A análise das respostas revela conteúdo heterogêneo e significativo, com manifestações que variam desde simples negativas até elaboradas reflexões conceituais sobre o tema. Nessa décima questão, quando indagados se gostariam de compartilhar alguma experiência ou reflexão adicional sobre cultura de paz no ambiente escolar, os/as respondentes assim se manifestaram:

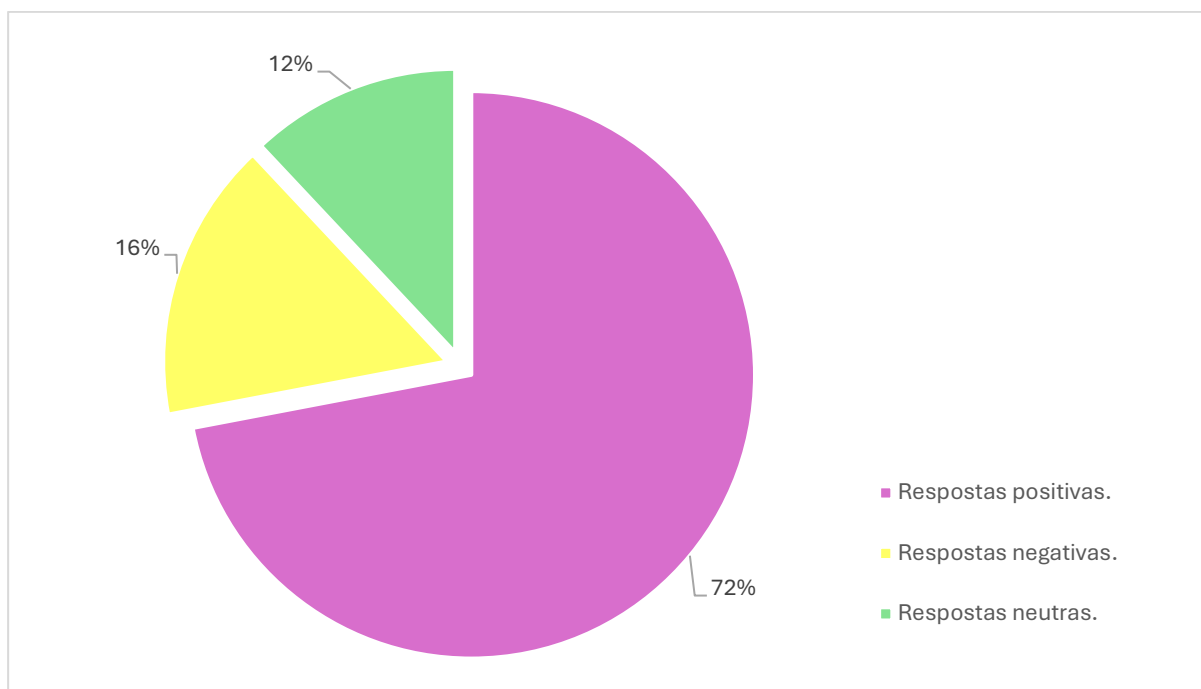
- Não.
- Não.
- Refletimos sobre as ações e palavras antes de agir com respeito.
- Projeto Círculos de paz promovido pelo polo UAB.
- A escola reflete o contexto em que está inserida. Para uma cultura de paz é preciso envolver toda a comunidade escolar. Escola e família precisam caminhar juntas.
- Sim. Já fizemos uso das técnicas de cultura de paz em nosso colégio e deu muito certo.

¹⁶⁵ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 512.

¹⁶⁶ SALLES; GENTILINI, 2018, p. 862-863.

- Quando os/as estudantes estão cometendo algum tipo de *bullying* chatos eles na converso até repletar que aquilo está errado e faço eles Pedirem desculpa.

Gráfico 10. Reflexões adicionais sobre a cultura de paz no ambiente escolar.



Fonte: Pesquisadora, 2025.

Os dados obtidos na questão 10 evidenciam engajamento significativo dos participantes com o tema da cultura de paz no ambiente escolar, conforme representado no gráfico quantitativo elaborado a partir das respostas. A análise revela predominância expressiva de contribuições positivas (72,2%), incluindo relatos de experiências concretas, projetos institucionais e reflexões conceituais fundamentadas sobre práticas pacificadoras. Em contrapartida, apenas 16,7% dos respondentes manifestaram respostas negativas, limitando-se a declarar ausência de experiências adicionais para compartilhar, enquanto 11,1% apresentaram conteúdo classificado como neutro por sua natureza genérica ou vaga. Esta distribuição percentual indica que a maioria dos profissionais participantes possui vivências relevantes relacionadas à promoção da paz no contexto educacional, demonstrando familiaridade prática com o tema investigado.

Dentre os/as respondentes, três optaram por não compartilhar experiências adicionais, respondendo apenas “Não”. Esta abstenção, embora aparentemente pouco informativa, sinaliza possível escassez de vivências ou menor grau de reflexão sobre o tema por parte destes/as profissionais. Em contrapartida, a maioria dos/as respondentes apresentou contribuições relevantes, demonstrando envolvimento prático com iniciativas promotoras da cultura de paz.

Observa-se menção recorrente a metodologias dialógicas como fundamento para resolução de conflitos, destacando-se afirmações como “Reafirmo que com respeito e diálogo tudo se resolve” e “Dialogar sempre”. Esta ênfase no diálogo encontra ressonância com os resultados da questão 5, onde 52% dos participantes apontaram o diálogo como principal estratégia para mediação de conflitos. A consistência entre estas respostas evidencia consolidação da comunicação dialógica como prática valorizada no cotidiano escolar.

As experiências relatadas revelam diversidade de abordagens institucionais, desde intervenções pontuais até projetos estruturados. Destaca-se o relato sobre “Projeto Círculos de paz promovido pelo polo UAB” e também a menção a “projeto de círculo restaurativo” desenvolvido pela SEMED, cuja eficácia é enfatizada pelo respondente. Estas iniciativas alinham-se às práticas restaurativas, abordagem contemporânea para gestão de conflitos que transcende perspectivas punitivas tradicionais.

Aspectos relacionados à dimensão comunitária da cultura de paz emergem em afirmações como “Para uma cultura de paz é preciso envolver toda a comunidade escolar. Escola e família precisam caminhar juntas” e sugestão de “desfile de paz também na comunidade escolar”. Tais manifestações evidenciam compreensão ampliada do fenômeno, reconhecendo que a pacificação do ambiente educacional demanda articulação com contexto social mais abrangente.

Também aqui cabe destacar que a relação entre práticas pedagógicas cotidianas e cultura de paz transparece em relatos específicos sobre intervenções em situações de *bullying*, demonstrando preocupação com microinterações que integram a dinâmica escolar. Esta perspectiva é complementada por sugestões de campanhas e palestras como estratégias preventivas e formativas.

Destaca-se ainda a resposta que apresenta elaborada reflexão conceitual sobre cultura de paz, abordando aspectos como desenvolvimento de habilidades socioemocionais, melhoria do clima escolar, prevenção à violência e impacto social ampliado. Esta manifestação evidencia apropriação teórica significativa sobre o tema, contemplando suas múltiplas dimensões e potencialidades.

Nessas respostas diretas, a menção ao “envolvimento da equipe e estudantes em projetos e eventos, principalmente eventos musicais” revela valorização de abordagens artísticas e culturais como instrumentos promotores de convivência harmônica, aspecto pouco contemplado nas questões anteriores da pesquisa, mas certamente relevante no contexto pedagógico contemporâneo.

A análise global das respostas à questão 10 evidencia percepção multidimensional sobre

cultura de paz no ambiente escolar, contemplando desde aspectos interpessoais até dimensões institucionais e comunitárias. Os relatos revelam engajamento significativo com práticas restaurativas e dialógicas, embora também exponham lacunas e possibilidades de aprofundamento. Esta questão aberta complementa satisfatoriamente as informações obtidas nas perguntas anteriores, oferecendo panorama qualitativo sobre experiências concretas desenvolvidas nas escolas pesquisadas, contribuindo assim para a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

Contudo, a compreensão da violência escolar não pode se manter dissociada das percepções daqueles/as profissionais que vivenciam cotidianamente o ambiente educacional. A literatura especializada afirma que as vozes dos/as agentes da escola pública revelam nuances e dimensões importantes desse fenômeno, as quais ultrapassam as definições teóricas, descortinando realidades complexas marcadas por fatores socioculturais, econômicos e institucionais. A partir desse entendimento multifacetado construído coletivamente, torna-se possível analisar criticamente as estratégias implementadas pelas instituições educacionais para enfrentar o problema.¹⁶⁷

A tessitura reflexiva evidenciada nas manifestações expressas pelos/as professores/as sobre cultura de paz estabelece conexão profunda com os fundamentos do Ensino Religioso enquanto Componente Curricular. As práticas dialógicas, círculos restaurativos e abordagens comunitárias mencionadas pelos/as respondentes materializam princípios fundamentais do Ensino Religioso, notadamente a alteridade e a transcendência das diferenças. Quando os/as professores/as valorizam metodologias não-violentas e espaços de escuta sensível, reproduzem no cotidiano escolar a essência ética e moral presente nas tradições religiosas apresentadas nas aulas Ensino Religioso. A dimensão artístico-musical citada nas experiências pacificadoras remete à natureza celebrativa e simbólica das manifestações religiosas, evidenciando como a sensibilidade estética pode constituir ponte para o encontro genuíno com o/a outro/a. Da mesma forma, entende-se que o desenvolvimento socioemocional apontado como benefício da cultura de paz converge com a proposta formativa integral do Ensino Religioso, que busca não apenas transmitir saberes, mas cultivar atitudes existenciais diante da diversidade humana.

Isto posto, passa-se agora – no próximo tópico – a expor as medidas aqui sugeridas para minimizar a violência escolar, as quais emergem como respostas contextualizadas que buscam não somente mitigar conflitos imediatos, mas também promover transformações estruturais no espaço educativo, estabelecendo ambientes mais seguros e propícios ao desenvolvimento

¹⁶⁷ SOUZA, 2013, p. 37-38.

integral dos/as estudantes.

3.3 Medidas sugeridas para minimizar a violência escolar

A pesquisa realizada em cinco unidades escolares municipais de Vila Velha (ES) permitiu identificar medidas potencialmente eficazes para minimização da violência no ambiente educacional. Com base nos dados coletados e nas percepções dos profissionais participantes, destacam-se as seguintes estratégias prioritárias: a) implementação de projetos estruturados de mediação de conflitos; b) fortalecimento da parceria família-escola; c) promoção sistemática de rodas de conversa; d) desenvolvimento de programas específicos de combate ao *bullying* e violência verbal; e) investimento em formação continuada para professores/as; f) realização de atividades interdisciplinares voltadas à promoção de valores éticos; g) adoção de práticas restaurativas; h) implementação de programas de educação emocional; e i) estabelecimento de processos de avaliação contínua das intervenções realizadas. Cada uma dessas medidas apresenta potencial significativo para transformação do ambiente escolar, especialmente quando implementadas de forma articulada e contextualizada.

Cabe ressaltar que, dentre as estratégias prioritárias identificadas, o Ensino Religioso emerge como Componente Curricular estratégico à efetivação de diversas medidas propostas, constituindo-se como espaço privilegiado para articulação dos esforços voltados à construção da cultura de paz nas escolas pesquisadas. Os dados coletados junto aos/as profissionais das unidades escolares evidenciam o papel central deste Componente na abordagem de valores éticos fundamentais, na promoção do diálogo intercultural e inter-religioso, bem como no desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias à resolução não-violenta de conflitos. Nas escolas onde o Ensino Religioso assume posição de destaque no projeto político-pedagógico, observa-se maior êxito nas iniciativas voltadas à mediação de conflitos, ao combate ao *bullying* e à integração família-escola. O caráter interdisciplinar e dialógico próprio do Ensino Religioso, quando orientado pela perspectiva não confessional e pelo estudo científico do fenômeno religioso, potencializa sua contribuição como eixo integrador das ações voltadas à transformação das dinâmicas relacionais no ambiente educacional.

A complexidade do fenômeno da violência escolar, evidenciada pelos dados coletados nas cinco unidades educacionais municipais de Vila Velha (ES), demanda abordagem multidimensional e integrada. O desenvolvimento de estratégias efetivas para minimização desse problema requer articulação entre diferentes agentes sociais e implementação de medidas preventivas e interventivas que considerem tanto os fatores internos quanto os contextuais que

influenciam o ambiente educacional.

Preliminarmente, cabe destacar que, conforme observado na questão 3, 46% dos/as participantes relatam identificar situações de violência diariamente, enquanto apenas 38% afirmam que tais ocorrências são raras. Este cenário aponta para urgente necessidade de intervenções estruturadas e abrangentes. A análise das questões subsequentes oferece panorama revelador sobre quais tipos de violência predominam e quais estratégias têm sido privilegiadas pelos profissionais da educação, permitindo sistematizar propostas contextualizadas e potencialmente eficazes.

O estabelecimento de projetos de mediação de conflitos apresenta-se como medida prioritária, tendo sido indicado por 36% dos participantes na questão 9. Tais projetos devem fundamentar-se em metodologias dialógicas, considerando que o diálogo foi apontado por 52% dos/as respondentes como principal estratégia utilizada para mediação de conflitos (questão 5). Programas estruturados de mediação entre pares, nos quais estudantes são capacitados/as a atuar como mediadores/as em situações de baixa complexidade, têm demonstrado resultados positivos em diversos contextos educacionais. Esta abordagem potencializa o protagonismo estudantil e contribui para desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais para convivência harmônica.

Paralelamente, o fortalecimento da parceria família-escola emerge como medida imprescindível, tendo sido igualmente valorizada (36%) na questão 9. A implementação de reuniões periódicas com responsáveis, não apenas para comunicação de ocorrências problemáticas, mas principalmente para construção conjunta de estratégias preventivas, favorece corresponsabilização e alinhamento de valores entre os principais ambientes de socialização dos estudantes. Escolas que conseguem engajar famílias em projetos voltados para cultura de paz tendem a apresentar resultados mais consistentes e duradouros.

A promoção sistemática de rodas de conversa, indicada por 20% dos participantes (questão 9), constitui estratégia complementar e potencialmente transformadora. Estes espaços dialógicos permitem abordagem de temas sensíveis relacionados à convivência escolar, desconstrução de preconceitos e elaboração coletiva de acordos de convivência. Para maximizar sua eficácia, as rodas de conversa devem ocorrer regularmente, não apenas como resposta a incidentes específicos, mas como prática preventiva integrada ao cotidiano escolar.

Considerando que a violência verbal e o *bullying* foram identificados como tipos mais recorrentes de violência (36% e 52%, respectivamente, na questão 4), programas específicos de combate ao *bullying* precisam ser implementados. Tais programas devem contemplar campanhas de conscientização, monitoramento de áreas comuns da escola, estabelecimento de

canais seguros para denúncias e intervenções imediatas e assertivas quando comportamentos inadequados forem identificados. Complementarmente, oficinas de comunicação não-violenta podem contribuir para a redução significativa de agressões verbais, instrumentalizando estudantes para expressão adequada de sentimentos e necessidades.

A formação continuada para professores/as, embora tenha recebido apenas 4% das indicações na questão 9, constitui medida fundamental para a qualificação das intervenções pedagógicas. Capacitações específicas sobre gestão de conflitos, práticas restaurativas e estratégias de promoção de convivência harmônica ampliam o repertório docente e favorecem intervenções mais eficazes. Além disso, grupos de estudo permanentes sobre cultura de paz possibilitam reflexão contínua e aprimoramento das práticas institucionais.

O desenvolvimento de atividades interdisciplinares voltadas à promoção de valores éticos (também com 4% na questão 9) representa estratégia complementar relevante. Projetos integrados que envolvam diferentes Componentes Curriculares na abordagem de temas como respeito, empatia e solidariedade – valores destacados como mais relevantes na questão 8 – favorecem aprendizagem significativa e transformação comportamental. Neste contexto, o Ensino Religioso pode oferecer contribuição significativa, considerando que 80% dos/as participantes reconhecem seu potencial para promoção da cultura de paz (questão 7).

A implementação de práticas restaurativas constitui abordagem inovadora e promissora para gestão de conflitos escolares. Procedimentos como círculos restaurativos, reuniões restaurativas e conferências familiares possibilitam restauração de vínculos rompidos por situações conflituosas e ressignificação das experiências negativas. Esta perspectiva alinha-se à percepção de 48% dos/as respondentes que consideram que o ambiente escolar favorece parcialmente a resolução pacífica de conflitos (questão 6), apontando para necessidade de aprimoramento das estratégias institucionais.

O desenvolvimento de programas estruturados de educação emocional representa medida preventiva complementar. A capacidade de identificar, nomear e gerenciar emoções constitui fator protetivo contra comportamentos violentos. Atividades regulares que abordem autoconhecimento, autocontrole emocional e empatia contribuem significativamente para redução da violência escolar e promoção de relações saudáveis entre pares.

Por último, cabe destacar a importância da avaliação contínua das intervenções implementadas. O estabelecimento de indicadores claros que permitam mensuração dos impactos das medidas adotadas possibilita aprimoramento constante e redirecionamento estratégico quando necessário. Registros sistemáticos de ocorrências, pesquisas periódicas sobre clima escolar e grupos focais com diferentes segmentos da comunidade educativa

constituem ferramentas valiosas para avaliação processual.

A efetividade das medidas sugeridas dependerá fundamentalmente de haver abordagem institucional consistente, que transcenda ações isoladas e configure política permanente de promoção de cultura de paz. O compromisso coletivo e a continuidade das intervenções representam fatores decisivos para transformação gradual e sustentável do ambiente escolar, permitindo superação progressiva dos padrões de violência identificados na pesquisa realizada nas escolas municipais de Vila Velha (ES).

O estabelecimento de medidas eficazes para minimização da violência escolar, conforme apresentado nas estratégias prioritárias identificadas pela pesquisa nas unidades educacionais de Vila Velha (ES), aponta para necessidade de intervenções estruturadas no cotidiano educacional. Ao reconhecer a violência verbal e o *bullying* como manifestações predominantes nas escolas investigadas, torna-se evidente que a transformação do ambiente escolar demanda abordagem multidimensional e articulada entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo. Entre as estratégias sugeridas, o Ensino Religioso desponta com potencial significativo para promoção da cultura de paz, sendo reconhecido por 80% dos participantes como Componente Curricular capaz de contribuir para construção de relações mais harmônicas no contexto escolar. Diante dessa constatação, revela-se oportuna a proposição de sequência didática específica para o Ensino Religioso que promova reflexões sobre convivência pacífica e desenvolvimento de valores éticos essenciais à superação dos padrões de violência identificados, o que será apresentado no próximo tópico.

3.4 Sequência didática sobre cultura de paz para o Ensino Religioso

Título da sequência:

Construindo a cultura de paz: valores éticos e convivência no ambiente escolar.

Ano/Turma: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Componente Curricular: Ensino Religioso.

Tempo estimado: 10 aulas (aproximadamente 2 aulas por etapa, flexível conforme o ritmo da turma).

Tema/Conteúdo: cultura de paz, valores éticos, respeito à diversidade, empatia, resolução pacífica de conflitos, protagonismo juvenil.

Local de aplicação: escolas municipais de Vila Velha (ES), com adaptações para outros contextos.

Justificativa pedagógica: o presente sequência didática surge da necessidade premente de promover ambiente escolar mais harmonioso e solidário, conforme evidenciado pela pesquisa sobre violência escolar nas unidades educacionais municipais de Vila Velha (ES). Os dados coletados apontaram a predominância de manifestações como violência verbal e bullying, sublinhando a urgência de abordagens multidimensionais. O Componente Curricular Ensino Religioso, em sua perspectiva não confessional e ética, é reconhecido por expressiva parcela dos participantes da pesquisa como um espaço privilegiado para a promoção da cultura de paz. Esta sequência busca integrar teoria e prática, conhecimento e vivência, reflexão e ação, potencializando a dimensão ética do Ensino Religioso e seu compromisso com a formação integral dos estudantes. Ao focar no desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade, e na aplicação de estratégias de resolução pacífica de conflitos, a proposta visa capacitar os alunos a se tornarem agentes transformadores de seu próprio cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Objetivos de aprendizagem:

Competências específicas de Ensino Religioso¹⁶⁸:

- Competência 2: compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Competência 3: reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Competência 4: conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- Competência 6: debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Habilidades específicas¹⁶⁹:

- (EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
- (EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada

¹⁶⁸ BNCC, 2018, p. 437

¹⁶⁹ BNCC, p. 442-451.

um.

- (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.
- (EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.
- (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
- (EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.
- (EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
- (EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
- (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.
- (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.
- (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.
- (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.
- (EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
- (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
- (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

Objetivos atitudinais:

- Desenvolver a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro.
- Promover o diálogo e a escuta ativa como ferramentas para a resolução de conflitos.
- Cultivar o respeito às diferenças individuais, culturais e religiosas.
- Estimular o senso de responsabilidade coletiva pela construção de um ambiente escolar pacífico.
- Incentivar o protagonismo dos estudantes na proposição e execução de ações para a

cultura de paz.

Conhecimentos prévios:

- Diagnóstico inicial: os/as estudantes já possuem percepções e vivências sobre o que é “paz” e “violência” em seu cotidiano (casa, rua, escola). Podem ter experiências com bullying, discussões, ou momentos de harmonia.
- Pré-requisitos: noções básicas de convivência em grupo, reconhecimento de sentimentos e emoções (trabalhadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental).
- Levantamento de hipóteses: Os/as estudantes podem ter ideias iniciais sobre as causas da violência escolar e possíveis soluções, muitas vezes baseadas em suas experiências pessoais.

Metodologia e estratégias: a metodologia será pautada na abordagem sociointeracionista, valorizando a troca de experiências, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. O/a professor/a atuará como mediador/a e facilitador/a, criando ambiente acolhedor e seguro para a expressão de ideias e sentimentos. As estratégias incluirão:

- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): partir de situações reais de violência escolar para buscar soluções.
- Estudo de caso: análise de narrativas e situações que exemplifiquem valores éticos e resolução de conflitos.
- Aprendizagem cooperativa: trabalhos em grupo que promovam a colaboração e a interdependência positiva.
- Metodologias ativas: roda de conversa, jogos, simulações, oficinas, projetos de intervenção.
- Abordagem intercultural: exploração de diversas tradições religiosas e filosóficas de forma respeitosa e não confessional.

Recursos didáticos:

- Cartolinas, canetas, lápis de cor, materiais de desenho, acesso a computadores/tablets para pesquisa de ideias de projetos (se disponível).
- Organização do espaço: mesas para trabalho em grupo, espaço para apresentação das ideias.

- Materiais para jogos cooperativos (bolas, bambolês, blocos), roteiros de simulação de conflitos, objeto de fala para os círculos de paz.
- Organização do espaço: espaço amplo para jogos, sala organizada em círculo para as simulações e círculos de paz.

Recursos audiovisuais e reflexão coletiva:

- Círculo de cadeiras, objeto simbólico, projetor/TV, vídeos curtos sobre convivência/bullying (adequados à faixa etária), cartolinas, canetas coloridas, adesivo-carinhas.
- Livros infantis com narrativas de diferentes culturas e religiões, imagens de símbolos religiosos e culturais, materiais para artes (papel, lápis de cor, massinha, argila, tecidos), acesso à internet para pesquisa (se disponível).

Desenvolvimento das atividades: a sequência didática será dividida em 5 etapas interligadas, com duração flexível para cada uma, adaptando-se ao ritmo e às necessidades da turma.

Etapla 1: sensibilização e diagnóstico (Aulas 1-2):

Objetivos: levantar as percepções dos/as estudantes sobre violência escolar e cultura de paz. Identificar conhecimentos prévios, valores e atitudes predominantes no grupo. Criar um ambiente acolhedor para o diálogo.

Atividades:

- Roda de Conversa “O que é Paz para Você?”: iniciar com uma pergunta aberta para que os/as estudantes expressem livremente suas ideias sobre paz e o que a impede no ambiente escolar. O/a professor/a pode usar um objeto simbólico (exemplo: uma flor, uma pedra lisa) que passe de mão em mão para indicar a vez de falar, promovendo a escuta ativa.
- “Termômetro da Paz”: Criar um mural ou cartaz com um “termômetro” onde os/as estudantes possam colar adesivos ou desenhar carinhas para indicar o “nível de paz” que sentem na escola, de forma anônima. Isso ajuda a diagnosticar o clima geral e identificar pontos de atenção.
- Organização do Espaço: Sala de aula organizada em círculo para a roda de conversa.

Etapa 2: exploração intercultural (Aulas 3-4):

Objetivos: estudar como diferentes tradições religiosas e filosóficas abordam temas como respeito, empatia e resolução pacífica de conflitos. Identificar princípios éticos comuns que transcendem as diferenças dogmáticas. Valorizar a diversidade cultural e religiosa como fonte de aprendizagem.

Atividades:

- “Mosaico de Valores”: apresentar aos/as estudantes, de forma lúdica e acessível, narrativas, símbolos ou práticas de diferentes tradições religiosas (exemplo: a história de Noé no Cristianismo/Judaísmo, a parábola do Bom Samaritano; a importância da comunidade na cultura indígena; a filosofia do “Ubuntu” africana; a meditação no Budismo; o conceito de “Salam” no Islamismo). Focar nos valores de paz, respeito e empatia presentes em cada uma.
- Oficina de Símbolos da Paz: convidar os/as estudantes a criar seus próprios símbolos da paz ou a reinterpretar símbolos existentes (exemplo: pomba, arco-íris, mãos dadas) a partir dos valores aprendidos nas diferentes culturas. Podem usar materiais diversos como argila, massinha, desenho, colagem.
- “Contadores de Histórias da Paz”: em grupos, os/as estudantes pesquisam e preparam a recontagem de uma história ou mito de uma tradição religiosa/filosófica que aborde a paz, o respeito ou a resolução de conflitos. A apresentação pode ser feita com fantoches, desenhos ou dramatizações simples.

Etapa 3: vivências e experimentações (Aulas 5-6):

Objetivos: aplicar os valores estudados em situações concretas de convivência. Desenvolver habilidades de comunicação não-violenta e mediação de conflitos. Promover a empatia e a cooperação.

Atividades:

- Jogos cooperativos: propor jogos que exijam colaboração e comunicação para alcançar um objetivo comum, sem competição (exemplo: “teia de aranha”, “passar o bambolê”, “construção coletiva com blocos”). Após os jogos, discutir como a cooperação e o respeito foram essenciais.
- Simulações de mediação de conflitos: apresentar cenários de conflito comuns na escola (exemplo: briga por um brinquedo, exclusão em um jogo). Em duplas ou

trios, os/as estudantes simulam a situação e tentam resolvê-la usando estratégias de diálogo e empatia, com o professor orientando.

- **Círculos de Paz:** Implementar a metodologia dos “Círculos de Paz”. Os/as estudantes sentam-se em círculo, e o professor propõe um tema relacionado à convivência (exemplo: “Um momento em que me senti feliz na escola”, “O que me deixa triste na escola”, “Como posso ajudar um colega”). Cada um tem a oportunidade de falar sem interrupções, passando um objeto de fala. O foco é a escuta e a expressão de sentimentos.

Etapa 4: intervenção e protagonismo (Aulas 7-8):

Objetivos: Identificar situações problemáticas no ambiente escolar relacionadas à violência. Propor e planejar ações concretas para a transformação dessas situações. Potencializar o protagonismo juvenil e o senso de responsabilidade coletiva.

Atividades:

- **“Mapa dos Desafios da Paz”:** Com base nas discussões anteriores, os/as estudantes, em pequenos grupos, identificam e registram (com desenhos, palavras-chave) os principais “desafios para a paz” na escola (ex: brigas no recreio, exclusão de colegas, palavras ofensivas). Podem usar um mapa da escola ou um desenho da sala de aula para localizar esses desafios.

Etapa 5: avaliação e celebração (Aulas 9-10):

Objetivos: Refletir sobre as aprendizagens e transformações percebidas. Avaliar o processo e os produtos desenvolvidos. Celebrar as conquistas e socializar as produções com a comunidade escolar.

Atividades:

- **Portfólios Reflexivos:** os/as estudantes organizam seus portfólios individuais ou coletivos, contendo registros de todas as etapas da sequência (desenhos, textos, fotos das atividades, reflexões pessoais). O portfólio deve incluir uma seção onde o aluno reflita sobre o que aprendeu como se sentiu e como pode aplicar esses aprendizados no dia a dia.
- **“Feira da Paz”/Evento de Culminância:** organizar um evento na escola para apresentar os projetos de intervenção e os portfólios à comunidade escolar (pais/mães, outros/as professores/as, funcionários/as). Pode incluir apresentações

orais dos projetos, exposição dos símbolos da paz, dramatizações, músicas ou vídeos produzidos pelos/as alunos/as.

- Roda de Avaliação Final: realizar uma última roda de conversa para que os/as estudantes compartilhem suas percepções sobre a sequência didática como um todo: o que mais gostaram o que aprenderam de novo, como se sentem agora em relação à paz na escola e o que ainda pode ser melhorado.
- Organização do espaço: sala de aula para organização dos portfólios, espaço amplo para o evento de culminância.

Culminância: a culminância das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática teve como objetivo consolidar os conhecimentos e reflexões construídos pelos estudantes acerca da importância da cultura de paz, dos valores éticos e da convivência harmoniosa no ambiente escolar. O evento será realizado em comum acordo e sugestões dos estudantes que acontecerá na quadra da escola. Esse espaço será aberto, envolvendo a comunidade escolar na construção de uma escola mais acolhedora, justa e respeitosa.

Avaliação: a avaliação será contínua e processual, com foco na participação, no engajamento e no desenvolvimento das habilidades e atitudes propostas.

- Avaliação diagnóstica: roda de conversa inicial e “Termômetro da Paz” (Etapa 1) para identificar conhecimentos prévios e percepções.
- Avaliação formativa: observação participante. O/a professor/a registrará a participação dos/as estudantes nas rodas de conversa, jogos, simulações e trabalhos em grupo, observando o desenvolvimento da escuta ativa, do diálogo, da empatia e da cooperação.
- Registros individuais e coletivos: análise dos desenhos, textos, símbolos e narrativas produzidas pelos/as estudantes em cada etapa, verificando a compreensão dos conceitos e a aplicação dos valores.
- Feedback contínuo: diálogo constante com os/as estudantes, oferecendo orientações e incentivando a autoavaliação e a co-avaliação.
- Avaliação somativa: portfólios reflexivos. análise dos portfólios (Etapa 5) como síntese das aprendizagens e reflexões dos/as estudantes sobre seu próprio processo de desenvolvimento.
- Apresentação dos projetos de intervenção: avaliação da capacidade dos grupos de

identificar problemas, propor soluções e planejar ações, demonstrando protagonismo e responsabilidade.



CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou investigar as interfaces entre o Ensino Religioso como Componente Curricular e a construção da cultura de paz no ambiente escolar, especificamente no contexto de escolas públicas municipais de Vila Velha (ES). O percurso investigativo permitiu desvelar camadas significativas de compreensão sobre como as práticas pedagógicas relacionadas ao estudo do fenômeno religioso podem atuar como vetores transformadores de dinâmicas marcadas pela violência.

A análise das percepções docentes evidenciou cenário educacional permeado por manifestações conflituosas que se expressam predominantemente por meio de relações interpessoais deterioradas, onde o *bullying* e as agressões verbais emergem como sintomas de mal-estar coletivo mais profundo. Este diagnóstico revela a naturalização de comportamentos agressivos que espelham, no microcosmo escolar, as tensões presentes no tecido social mais amplo, especialmente em territórios marcados pela vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse contexto desafiador, o Ensino Religioso desponta como Componente Curricular privilegiado para o cultivo de valores humanizadores essenciais à transformação das dinâmicas relacionais. O reconhecimento, pela comunidade escolar, do potencial pacificador desse Componente Curricular fundamenta-se na compreensão contemporânea de sua abordagem fenomenológica e antropológica, que transcende perspectivas catequéticas ou proselitistas em favor do diálogo inter-religioso e da valorização da diversidade.

A questão-problema que orientou esta investigação encontrou resposta afirmativa nas vozes dos/as professores/as, que atribuíram ao Ensino Religioso papel significativo na promoção da cultura de paz, confirmando a hipótese inicial sobre sua relevância nesse processo. A pesquisa identificou que princípios como respeito, empatia, solidariedade e diálogo – fundamentais para construção de relações pacíficas – constituem elementos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse Componente Curricular.

As estratégias apontadas pelos/as professores/as para redução da violência escolar – projetos de mediação de conflitos, fortalecimento dos vínculos família-escola e espaços dialógicos – revelam percepção multidimensional do fenômeno, que demanda intervenções complementares e articuladas. Essas abordagens encontram no Ensino Religioso terreno fértil para seu desenvolvimento, considerando sua vocação intrínseca para trabalhar valores éticos universais presentes nas diversas tradições espirituais.

Os relatos sobre experiências exitosas na promoção da cultura de paz evidenciaram diversidade metodológica e conceitual, desde práticas restaurativas estruturadas até

intervenções artístico-culturais, demonstrando como a dimensão formativa do Ensino Religioso pode manifestar-se em múltiplos espaços e momentos da vivência escolar. Essa pluralidade revela a potência transformadora desse Componente Curricular quando concebido como eixo transversal que permeia todo o projeto pedagógico institucional.

O objetivo central desta investigação foi alcançado mediante análise crítica das percepções dos/as professores/as acerca da violência escolar e identificação das potencialidades do Ensino Religioso na construção de ambientes educacionais pacíficos. As reflexões desenvolvidas fornecem subsídios teórico-práticos para elaboração de propostas curriculares contextualizadas, capazes de fortalecer a dimensão humanizadora desse Componente Curricular frente aos desafios relacionais contemporâneos.

A análise integrada dos resultados evidencia potencial expressivo do Ensino Religioso como Componente Curricular estratégico para promoção de cultura de paz no contexto escolar. Sua abordagem interdisciplinar, seu compromisso com diversidade cultural e religiosa e seu enfoque em valores universais constituem diferencial significativo para desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Contudo, para maximização deste potencial, torna-se necessária reconfiguração curricular que privilegie metodologias ativas, abordagens restaurativas e processos avaliativos formativos.

Importante destacar que a efetividade do Ensino Religioso como fomentador de cultura de paz depende fundamentalmente de formação docente qualificada e continuada. A complexidade dos fenômenos relacionados à violência escolar e a especificidade das abordagens pedagógicas necessárias para sua superação demandam professores/as instrumentalizados/as teoricamente e metodologicamente, capazes de lidar com situações desafiadoras e propor intervenções contextualizadas.

Em âmbito geral, esta investigação permitiu identificar oportunidades significativas para reconfiguração curricular do Ensino Religioso orientada para cultura de paz, destacando-se: integração de práticas restaurativas aos procedimentos metodológicos; incorporação sistemática de rodas de diálogo como estratégia didática; desenvolvimento de projetos interdisciplinares focados em valores humanos universais; e implementação de processos avaliativos que destaquem as competências socioemocionais voltadas à convivência harmônica.

As limitações do estudo, particularmente relacionadas à amostragem restrita e localização geográfica específica, sugerem necessidade de investigações complementares que ampliem escopo analítico e possibilitem generalização mais consistente dos resultados. Pesquisas futuras poderiam explorar perspectivas comparativas entre diferentes contextos educacionais, análise longitudinal de impactos de propostas curriculares inovadoras e

desenvolvimento de materiais didáticos específicos para abordagem da cultura de paz no Ensino Religioso.

A complexidade do tema investigado sugere a necessidade de continuidade e aprofundamento em estudos futuros, contemplando aspectos como as manifestações virtuais da violência escolar e os impactos específicos das diferentes concepções religiosas na formação ética dos/as estudantes. A urgência por ambientes educacionais que cultivem o respeito à diversidade e a resolução pacífica de conflitos justifica investimento permanente em pesquisas que explorem as potencialidades do currículo escolar como instrumento de transformação social e promoção da dignidade humana. Isso porque, o cenário educacional contemporâneo, marcado por crescentes desafios relacionados à convivência e resolução pacífica de conflitos, demanda abordagens pedagógicas inovadoras e comprometidas com transformação social. O Ensino Religioso, conforme evidenciado na presente dissertação, apresenta potencial significativo para contribuir com esta tarefa complexa e urgente, desde que estruturado em bases epistemológicas consistentes e metodologias contextualizadas.

Em suma, entende-se que a efetiva contribuição do Ensino Religioso para cultura de paz nas escolas transcende abordagens superficiais ou pontuais, demandando compromisso institucional amplo e permanente. Somente por meio de política educacional consistente, que articule diferentes dimensões do processo pedagógico – currículo, formação docente, gestão escolar e avaliação – será possível consolidar ambientes educacionais verdadeiramente promotores de relações harmônicas e desenvolvimento integral.

Contudo, a jornada investigativa aqui empreendida não se encerra, abrindo horizontes para novas problematizações e aprofundamentos. O currículo do Ensino Religioso como fomentador da cultura de paz constitui campo fértil a pesquisas, especialmente considerando-se variáveis não contempladas neste estudo, como os impactos das tecnologias digitais nas manifestações de violência, as especificidades dos territórios religiosos locais e suas influências nas dinâmicas escolares, ou ainda as intersecções entre marcadores sociais de diferença (raça, gênero, classe) e experiências de discriminação no ambiente educacional. O Ensino Religioso, como Componente Curricular em constante reelaboração epistemológica e metodológica, demanda investigações contínuas que acompanhem seu desenvolvimento e potencializem sua contribuição para a formação integral de sujeitos comprometidos com a construção de sociedades mais justas, solidárias e pacíficas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. *Programa de prevenção à violência nas escolas*. São Paulo: Flacso Brasil, 2015.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; OLIVEIRA, Simone Barros; BRUM, Letícia Souza. Da comunicação não violenta à cultura de paz: círculos, narrativas e contribuições. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 463-480, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6775>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018.
- AMARAL, Diana Elizabette Lima do; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Fortaleza, v. 21, n. 8, p. 24-44, 2018.
- ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de Andrade; OLIVEIRA, Andréa Pires de Oliveira; GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. Da violência para a cultura de paz na escola: contribuições da pedagogia institucional. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 22, n. 37, 2017.
- ANDREKOWICZ, Gisele do Belém; ROSAS, Patrícia Manente Melhem. Práticas restaurativas no ambiente escolar visando a desjudicialização de conflitos e enfrentamento da evasão escolar. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ARAÚJO, Nádia Falcão de. O Ensino Religioso na conjuntura do Ensino Fundamental e a cultura de paz. *Revista Foco*, Curitiba, v. 17, n. 11, p. 1-15, 2024.
- ARRÚA, Ana Letícia Aquino; SALES, Ângela Souza; HOLANDA, Francisca Maria Portela Peres de; SILVA, Gutemberg Germano da; OLIVEIRA, Izaqueu Chaves de; MOURA, Suely Dantas de Oliveira. Violência escolar. *Revista Psicologia & Saberes*, Maceió, v. 8, n. 10, p. 170-177, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/884>. Acesso em 20 fev. 2024.
- BACILA, Maria Sílvia. Violência na escola: um estudo preliminar indicativo de políticas públicas para as cidades educadoras. *Revista Caderno Pedagógico*, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-21, 2024.
- BARROS, Ilda Lima; JALALI, Vahideh Rabbani. Comunicação não-violenta como perspectiva para a paz. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 67-76, 2015.
- BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Revista Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 2, n. 26, p. 653-677, 2016.
- BOTTÓS, Aretuza Marques; COSTA, Adriana Alves; GARBIN, Artênio José Ísper; SALIBA, Tânia Adas; GARBIN, Cléa Adas Saliba. Experiência do professor na identificação do *bullying* na escola. *Revista Ciência Plural*, Natal, v. 7, n. 3, p. 16-29, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – Educação é base. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

CARVALHO, Roberlane. *Violência escolar: causas, consequências e possíveis soluções*. São Paulo: Aya. 2021. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L178C11.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CUNHA, Clera Barbosa; BARBOSA, Cláudia. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 164-181, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Cultura de paz, perdão e valores humanos: um desafio para a educação escolar brasileira do século XXI. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 40, n. 1, p. 29-38, 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, Tereza Cristina Lopes; SALLES FILHO, Nei Alberto; GOMES, Vitor. Paulo Freire e a educação para a paz: reflexões possíveis. *Revista da Fundarte: Arte, Educação e Performance*, Montenegro, v. 24, n. 58, p. 1-22, 2024. p. 12-13.

ESTUMANO, Enizete Andrade Ferreira; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Emmanuelle Pantoja. Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa. *Revista LES — Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 28, n. 56, p. 1-24, 2024.

FARIAS, Leila Kátia de Sousa; BICALHO, Frederico da Silva. A cultura da paz na escola: educação ambiental como possibilidade para se promover a paz. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 26, n. 1, p. 1-16, 2024.

FERNANDES, Madalena. *Afinal, o que é o Ensino Religioso?* Sua identidade própria em contraste com a catequese. São Paulo: Paulus, 2000.

FERREIRA, Diego Raone; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; HIGARASHI, Ieda Harumi. “Eu não sei como eu tenho força pra vir na escola”: manifestações e implicações do *bullying* entre adolescentes escolares. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1-12, 2024.

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019.

FERREIRA, Sandra Campos; ZANOTELLI, Ana Lúcia; KUZENDORFF, Cátia Novaes; ALMEIDA, Lucymeire Abreu; MAZUCO, Maria Catarina Alves; COELHO, Marlen Carla; VENTURA, Roberta Andrade; NASCIMENTO, Valdete Rondelli do. O Ensino Religioso e a mediação de conflitos na construção de uma cultura de paz. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 89169-89193, 2021.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. *Revista Urdimento*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249-259, 2019.

FIORIN, José Luiz. Da necessidade de distinção entre texto e discurso, p. 145-165. In: SOUZA-E-SILVA, Beth Brait Maria Cecília. *Texto ou Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIGOSKI, Irana de Castro; PACHECO, Luci Mary Duso. Cultivando a convivência pacífica: comunicação não violenta na mediação de conflitos escolares. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2024.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111092>. Acesso em 20 fev. 2024.

GOMES, Roberto Alves; MARTINS, Ângela Maria. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo. *Revista Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 161-178, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/54Pfdj4hnhbxsyZz6PSMfnM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2024.

GUERRA, Tiago Cavalcante; TOMASSINI, Marcelo Goes. O estranhamento do trabalho docente e a violência escolar: interfaces. *Revista Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 34, n.67, p. 1-16, 2024.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 59, n. 2, p. 329-368, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447>. Acesso em: 20 jul. 2024.

INFOMONEY. *Caderno Desigualdade Social*, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

JUNKES, Jairo Demm; GONZÁLEZ, José Antônio Torres. Violência e educação: uma realidade do contexto educacional brasileiro. *Revista Profanações*, Contestado, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2025.

LIMA, Cezar Bueno de e AMÉRICO JUNIOR, Elston. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. *Revista de Movimento e Educação*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 195-224, 2015.

LOPES, Marina Frota; PONTES, Herika Paiva; OLIVEIRA, Denise Nunes; MELO, Juliana Carneiro; RIBEIRO, Jaime Emanuel Moreira; FROTA, Mirna Albuquerque. Dificuldades intraescolares na efetividade do projeto de cultura de paz. *Revista Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v24i0.62223>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LUI, Janayna de Alencar. *Em nome de deus: um estudo sobre a implementação do Ensino Religioso nas escolas públicas de São Paulo*. Florianópolis: UFSC, 2006.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso para além da razão: a crítica de Rubem Alves à neutralidade acadêmica. *Revista Pistis Práxis, Teologia e Pastoral*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 553-572, 2021.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; MARTINS, Gustavo Claudiano. O Ensino Religioso

como esforço civilizatório: uma análise teórico-documental da Base Nacional Comum Curricular a partir da noção de laicidade em Paul Ricouer. *Revista Caminhos*, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 117-131, 2020.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de Ensino Religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Caminhando*, Nova Iguaçu, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2018.

MASSON, Livia Neves; SOARES, Márcia Regina Nogueira; SOARES, Neuzita de Paula; SILVA, Marta Angélica Iossi. Práticas restaurativas na escola: superar violências. *Revista Sinergias — Diálogos Educativos Para a Transformação Social*, Porto, v. 1, n. 16, p. 97-104, 2024.

MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias (orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Revista Atas — investigação qualitativa nas ciências sociais*, v. 3, n. 1, p. 126-131, 2015.

MUMME, Monica. Justiça Restaurativa: um caminho de valor social que acontece no coletivo. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016.

MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. Violência escolar: o desafio ético de educar para a paz. *Revista Interações*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 280-295, 2013.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho do; SILVA, Leysiane Gomes de Oliveira. Comunicação não-violenta, cultura de paz nas escolas e formação continuada de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Aracaju, v. 17, n. 36, p. 1-17, 2024.

OLIVEIRA, Diana Nunes de; PAIXÃO, Anna Carla de Castro; BRITO, Wellison Rafael de Oliveira. Educação para a vida: promoção da paz no ambiente escolar. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 1-8, 2024.

OLIVEIRA, Otávio Lima. Comunicação não-violenta como ferramenta pedagógica: por uma prática docente propositiva e colaborativa. *Revista Perspectiva Sociológica*, São Cristóvão, v. 1, n. 24, p. 97-114, 2019.

ONU — Organização das Nações Unidas. Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz. Resolução A/RES/53/243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PADILLA, René. *Missão integral: ensaios sobre o reino e a igreja*. São Paulo: Temática Publicações, 1982.

PATRINHANI, Gisele Fregolente; AMÉRICO, Marcos. Mídia, cultura de paz e educação física escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1991-2005, 2020, p. 1992-1993.

PENIDO, Egberto de Almeida — Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: uma jornada de alma. In PELIZZOLI, Marcelo L. (org.). *Justiça Restaurativa: caminhos da pacificação social*. 1. ed. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2016.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

PLESSIM, Vinícius Kapicius. A produção da violência escolar: a trajetória do medo e da insegurança na carreira profissional. *REH – Revista Educação e Humanidades*, Manaus, v. 6, n. 1, p. 463-495, 2025.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba v. 9, n. 26, p. 161-179, 2009.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura; QUADROS, Eduardo Gusmão. Violência escolar e paz numa perspectiva Subjetiva: um estudo a partir da vivência e religiosidade de alunos do último ano do Ensino Fundamental. *Id on Line – Revista de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 36, n. 11, p. 327-342, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/795>. Acesso em: 05 mar. 2025.

RAAB, Yeda Strada; DIAS, Camila Santos. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Educação: teoria e prática*, v. 49, n. 25, p. 357-373, 2015.

RIBEIRO, Angélica Ferreira; KLEBIS, Augusta Boa Sorte; BOSCOLI, Olga Maria de Andrade. O diálogo e a tolerância no como fatores contribuintes para a cultura da paz. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p. 1337-1345, 2015.

RIBEIRO, Catarina Pereira; TOLEDO, Ana Grazielle Lourenço. Comunicação não violenta como instrumento de cultura de paz no ambiente universitário. *Revista Administração de Empresas*, Curitiba, v. 2, n. 28, p. 1-23, 2022.

SALLES, Virgínia Ostroski; SALLES, Nei Alberto. *Redimensionar o conceito de conflito para qualificar a prática da educação para a paz na escola: uma discussão pertinente*. Ponta Grossa: UFRS, 2016. Disponível em: <http://encurtador.com.br/mqvfm>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. *Cadernos de Pesquisa*, Jardim Guedala, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANTOS, Elisama. Educação não-violenta: como estimular autoestima, autonomia, autodisciplina e resiliência em você e nas crianças. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, Maria Angélica da Costa Silva. A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. *Revista Ideias & Inovação*, Aracaju, v. 4, n. 2, p. 89-102, 2018.

SANTOS, Mayta Lobo dos; GOMIDE, Paula Inez Cunha. *Justiça restaurativa na escola: aplicação e avaliação do programa*. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2014.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Wesley da Silva; MEDINA, Patrícia. Violência na escola básica: um estudo de caso envolvendo redes pública e privada em Palmas-TO. *Revista Observatório*, Palmas, v. 6, n. 4, p. 794-825, 2018.

SEBAJE, Alexandre Zacaria; HAMMES, Lúcio Jorge; HAMMES, Itamar Luís. Educação para a paz e a mediação de conflitos: um direito e um instrumento para a promoção da cultura de paz. *RELACult — Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. especial, p. 1-12, 2019.

SILVA, Amanda Fernandes Rodrigues da; SILVA, Mylena Paz da; MATOS, Alan Henrique de Melo; COSTA, Lairton José da. Comunicação não violenta no ambiente escolar: educar para a paz. *ReDAI — Revista Diálogos Acadêmicos*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 14-25, 2021.

SILVA, Joyce Mary; ASSIS, Simone Gonçalves. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 44, p. 1-13, 2018.

SILVA, Nilma Fernandes de Miranda; CARVALHO, Michele Lemos de Oliveira Sousa; ASNIS, Valéria Peres. Cultura da paz e a comunicação não violenta em instituições escolares: algumas possibilidades. *Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, v. 2, n. 1, p.1-9, 2023.

SOARES, Marina Leite; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Pedagogia do oprimido e pedagogia da escuta: um diálogo possível? *Revista Acervo Educacional*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-6, 2025.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Novas perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a paz. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 25-49, 2013.

SPICA, Marciano Adílio. Diversidade religiosa e democracia: da filosofia da religião à filosofia política. *Revista Ethic@*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 13-40, 2018.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Revista Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 2010.

TRAVERSA JÚNIOR, Carlos Alberto; CALÁBRIA, Luciana Karen. Depois que o sinal toca: uma reflexão da distribuição socioespacial da violência nas escolas brasileiras (2009-2018). *Revista Cocar*, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-19, 2024.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Reflexões sobre Filosofia da Educação: fantasmas, monólogos e o mal de arquivo da violência escolar. *RBE – Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-17, 2025. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v30/1809-449X-rbedu-30-e300025.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. *O que é ética*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

VIEIRA, Maurício Aires Vieira; FELIPE, Marcelo Felipe; HAMMES, Lúcio Jorge. Mediação de conflitos no espaço escolar. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, Vitória, v. 3, n. 13, p. 1-21, 2022.

VILAS-BOAS, Magda Lúcia; PEREIRA, Otaviano José. Ensino Religioso em questão: uma leitura de dez escolas em Uberaba-MG. *Revista Trilhas Pedagógicas*, Pirassununga, v. 8, n. 2, p. 19-34, 2018.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo; NUNES, Cesar Augusto Amaral; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MELO, Simone Gomes de; LAHR, Talita Bueno Salati; PARENTE, Elvira Maria

Portugal Pimentel; FORAGIN, Beatriz; OLIVEIRA, Vitória Hellen Holanda. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos. 1. ed. São Paulo: D3e, 2023.

VIO, Natália Leal; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mário Lázaro. A escola e a mediação de conflitos: conceitos, origens, propostas e desafios. *Revista Observatorio de La Economia Latinoamericana*, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 4177-4193, 2024.

YAMANE, Narda. Violência escolar: fatores ocasionadores e suas consequências no trabalho docente. *Revista Psicologia & Saberes*, Maceió, v. 9, n. 19, p. 283-295, 2020.

ZEHR, Howard. Comunicação não violenta. São Paulo: Palas Athena, 2008.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO A PROFESSORES/AS, GESTORES/AS E COORDENADORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PREZADOS/AS PARTICIPANTES:

Agradeço a você por aceitar participar dessa pesquisa, respondendo o questionário. Essas informações subsidiarão minha dissertação de mestrado, cujo título é: “O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FOMENTADOR DE UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA”. Neste questionário, que contém 10 (dez) perguntas semiestruturadas, marque apenas 01 (uma) opção em cada pergunta. Existe um campo, ao final de cada questão, para que você emita comentários complementares.

Agradeço sua inestimável colaboração.
MARELENE DE FÁTIMA NOVAES LORENZONI.

I. PERFIL PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você atua no magistério?
 - a) 2-5 anos.
 - b) 6-10 anos.
 - c) 11-15 anos.
 - d) Mais de 15 anos.

Comente:

2. Qual sua formação acadêmica?
 - a) Graduação em Pedagogia.
 - b) Graduação em outra área.
 - c) Especialização.
 - d) Mestrado.
 - e) Doutorado.

Comente sobre sua formação específica:

II. PERCEPÇÃO SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

3. Com que frequência você identifica situações de violência em sua escola?
- a) Diariamente.
 - b) Semanalmente.
 - c) Mensalmente.
 - d) Raramente.
 - e) Nunca.

Comente, descrevendo exemplos ou contextos:

4. Quais tipos de violência são mais recorrentes na instituição escolar em que você trabalha?
- a) Violência verbal.
 - b) *Bullying*.
 - c) Agressão física.
 - d) Discriminação.
 - e) *Cyberbullying*.
 - f) Assédio.

Comente, justificando sua resposta:

III. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5. Quais estratégias você utiliza para mediar conflitos?
- a) Diálogo.
 - b) Reuniões com pais/mães e/ou responsáveis.
 - c) Encaminhamento para equipe pedagógica.
 - d) Aplicação de advertências.
 - e) Práticas restaurativas.

Comente, justificando sua resposta:

6. O ambiente escolar favorece a resolução pacífica de conflitos?
- a) Totalmente.
 - b) Parcialmente.
 - c) Precisa melhorar.
 - d) Não favorece.

Comente, justificando sua resposta:

IV. CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

7. O Ensino Religioso pode contribuir para a cultura de paz?
- a) Sim, significativamente.
 - b) Parcialmente.
 - c) Muito pouco.
 - d) Não contribui.

Comente, justificando sua resposta:

8. Quais valores do Ensino Religioso são mais relevantes para promoção da paz?
- a) Respeito.
 - b) Empatia.
 - c) Solidariedade.
 - d) Diálogo.
 - e) Alteridade.
 - f) Tolerância.

Comente, justificando sua resposta:

9. Quais ações poderiam reduzir a violência escolar?

- a) Formação continuada para docentes.
- b) Projetos de mediação de conflitos.
- c) Maior envolvimento familiar.
- d) Atividades interdisciplinares.
- e) Rodas de conversa.



PPGPCR
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Muitíssimo obrigado por sua colaboração!

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED/ESCOLA, PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 10/07/2024.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
UMEFTI “JOSÉ ELIAS DE QUEIROZ”
Avenida Carlos Lindemberg, s/nº, Cobi De Baixo – Vila Velha – ES (Tel. 3326-9511 / 99626-3322)
Ato de criação Dec.81/82 (25/08/1982 – Ato de Aprovação: Res. 41/75 – CEE (28/11/1975)

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO
DE PESQUISAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL**

Declaro, para os devidos fins, que, ao longo do corrente ano letivo, **MARELENE DE FÁTIMA NOVAES LORENZONI**, funcionária concursada, lotada na SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED) e, também, Mestranda da FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA (FUV), está **DEVIDAMENTE AUTORIZADA** a desenvolver sua pesquisa acadêmica, intitulada “O CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL I COMO FOMENTADOR DE UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA”, em quaisquer escolas da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha (ES).

Vila Velha (ES), 21 de novembro de 2024.

Atenciosamente,

Secretário Municipal de Educação.



Autenticar documento em <https://processos.vilavelha.es.gov.br/autenticidade>
com o identificador 31003400330033003800310037003A00500052004100. Documento assinado digitalmente conforme art. 4º, II da Lei 14.003/2020.

ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO – FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA



Faculdade Unida de Vitória
Mestrado - Renovação de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/06/2022 - DOU de 14/07/2022
Doutorado – Portaria de Reconhecimento
Portaria nº 516, de 13/07/2021 - DOU de 14/07/2021

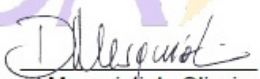


Vitória/ES, 22 de janeiro de 2025.



O Coordenador do curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória, no uso de suas atribuições regimentais, vem por meio desta apresentar o(a) aluno(a) **Marelene de Fátima Novaes Lorenzoni**, portador(a) do CPF **022.885.337-06**, e regularmente matriculado(a) nesta Instituição de Ensino Superior, neste semestre, sob o número de matrícula **3069941**, no curso de Mestrado Profissional em Ciências das Religiões. O(a) aluno(a) é orientando(a) do(a) Professor(a) Dr(a). Nathália Ferreira de Souza Martins, e sua pesquisa tem como tema: "O currículo do ensino religioso no ensino fundamental 1 como fomentador de uma cultura de paz na escola. O trabalho se presta a fins acadêmicos.




David Mesquita de Oliveira
Coordenador do curso de Mestrado
Profissional em Ciências das Religiões